C U R S O S E C O N G R E S O S

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa

III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE

Santiago de Compostela
14-17 de junio de 2022

Libro de actas

Edición a cargo de
Ana M.ª Porto Castro
Jesús Miguel Muñoz Cantero
Camilo Isaac Ocampo Gómez

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
publicacións

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa

Educación inclusiva y equitativa de calidad

SANTIAGO DE COMPOSTELA
14-17 junio de 2022

aidipe

Cursos e Congresos
da Universidade de Santiago de Compostela
N.º 269

Educación inclusiva y equitativa de calidad

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa

III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE

Santiago de Compostela,
14-17 de junio de 2022

Libro de actas

Edición a cargo de
Ana M.ª Porto Castro
Jesús Miguel Muñoz Cantero
Camilo Isaac Ocampo Gómez

2023
Universidade de Santiago de Compostela

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

Coa colaboración de

M.ª Josefa Mosteiro García (Universidade de Santiago de Compostela)
Beatriz García Antelo (Universidade de Santiago de Compostela)
Irene Moreno-Medina (UAM)
Claudia M.ª Guiral Borruel (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Cynthia Martínez-Garrido (Universidad Autónoma de Madrid)
Ignacio Lizana Peinado (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Promove

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

© Universidade de Santiago de Compostela, 2023

Deseño e maquetación
Paula Cantero
Origami Estudio

Edición técnica
Edicións USC
Campus Vida
15782 Santiago de Compostela
usc.gal/publicacions

DOI https://dx.doi.org/10.15304/9788419679543

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa

III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE

PRESIDENCIA

Ana María Porto Castro
Profesora titular de Universidad del área MIDE
(Universidad de Santiago de Compostela)

Jesús Miguel Muñoz Cantero
Catedrático de Universidad del Área MIDE
(Universidad de A Coruña)

Camilo Isaac Ocampo Gómez
Profesor titular de Universidad del área MIDE
(Universidad de Vigo)

COMITÉ CIENTÍFICO

- Ana M.ª Porto Castro (Universidad de Santiago de Compostela, España)
- Jesús Miguel Muñoz Cantero (Universidad de A Coruña, España)
- Camilo Isaac Ocampo Gómez (Universidad de Vigo, España)
- Arturo Galán González (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
- Arminda Suárez Perdomo (Universidad de La Laguna, España)
- Beatriz García Antelo (Universidad de Santiago de Compostela, España)
- Carmen Nuria Arvelo Rosales (Universidad de La Laguna, España)
- Cristina Abeal Pereira (Universidad de Santiago de Compostela, España)
- M.ª Cristina Pérez Crego (Universidad de A Coruña, España)
- David López Aguilar (Universidad de La Laguna, España)
- Dragica Pavlović Babić (Universidad de Belgrado, Serbia)
- Eduardo García Jiménez (Universidad de Sevilla, España)
- Elisa Teresa Zamora Rodríguez (Universidad de Santiago de Compostela, España)
- Eva M.ª Espiñeira Bellón (Universidad de A Coruña, España)
- Eva M.ª Olmedo Moreno (Universidad de Granada, España)
- Felicidad Barreiro Fernández (Universidad de Santiago de Compostela, España)
- Francisco Aliaga Abad (Universidad de Valencia, España)
- Francesc Pedró (Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)
- Gert van Brussel (Open Univesity of the Netherlands Presidente de la International Association for Educational and Vocational Guidance-IAEVG, Holanda)

- Gregorio Rodríguez Gómez (Universidad de Cádiz, España)
- Javier Murillo Torrecilla (Universidad Autónoma de Madrid, España)
- Javier Pérez Cusó (Universidad de Murcia, España)
- Javier Vidal García (Universidad de León, España)
- Joe O´Hara (Dublin City University, President, European Educational Research Association, Irlanda)
- Jorge Miranda Ossandón (Universidad Católica de Temuco, Chile)
- José Francisco Lukas Mújica (Universidad del País Vasco, España)
- José Luis Gaviria Soto (Universidad Complutense de Madrid, España)
- José Luis Martínez Rosas (Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, México)
- José Miguel Arias Blanco (Universidad de Oviedo, España)
- José Quintanal Díaz (Universidad de Educación a Distancia, España)
- José Sánchez Santamaría (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
- José Serrano Ángulo (Universidad de Málaga, España)
- Juan Carlos Tójar Hurtado (Universidad de Málaga, España)
- Juan Llanes Ordoñez (Universitat de Barcelona, España)
- Karlos Santiago Etxeberría (Universidad del País Vasco, España)
- Karmen Trasberg (Universidad de Tartu, Estonia)
- Lázaro Moreno (Stockholm University- Co-convenor de la VETNET de EERA, Suecia)
- Leandro Silva Almeida (Universidade do Minho, Portugal)
- Luis Lizasoain Hernández (Universidad del País Vasco, España)
- Lorenza Da Re (Universidad de Padua, Italia)
- M.ª Dolores Castro Pais (Universidad de Vigo, España)
- M.ª Isabel Díaz García (Universidad de Valencia, España)
- M.ª José Rodríguez Conde (Universidad de Salamanca, España)
- M.ª Josefa Mosteiro García (Universidad de Santiago de Compostela, España)
- M.ª Luisa Rodicio García (Universidad de A Coruña, España)
- M.ª Paula Ríos de Deus (Universidad de A Coruña, España)
- M.ª Paz Sandín Esteban (Universitat de Barcelona, España)
- M.ª Soledad Ibarra Saiz (Universidad de Cádiz, España)
- Manuel Peralbo Uzquiano (Universidad de A Coruña, España)
- Margarita Valcarce Fernández (Universidad de Santiago de Compostela, España)
- Maria João Sousa Santos (CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, CIEC, Portugal)
- Marta Osorio De Sarmiento (Fundación Universitaria Juan Corpas, Colombia)
- Martha Vergara Fregoso (Universidad de Guadalajara, México)
- Martin Brown (Dublin City University, Irlanda)
- Mercedes Torrado Fonseca (Universidad de Barcelona, España)
- Neves Arza Arza (Universidad de A Coruña, España)
- Nuria Pérez Escoda (Universidad de Barcelona, España)
- Pedro Álvarez Pérez (Universidad de La Laguna, España)
- Pedro Jurado de los Santos (Universitat Autónoma de Barcelona, España)
- Pilar Figuera Lazo (Universitat de Barcelona, España)
- Pilar Martínez Clares (Universidad de Murcia, España)
- Raquel Amaya Martínez González (Universidad de Oviedo, España)
- Rocío Calderón García (Universidad de Guadalajara, México)
- Rocío Chao Fernández (Universidad de A Coruña, España)
- Silvia Batlle (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
- Sofia Marques da Silva (Universidad de Porto, Portugal)

- Soledad Romero Rodríguez (Universidad de Sevilla, España)
- Stefan Humpl (3s Unternehmensberatung GmbH, Austria)
- Susana Olmos Migueláñez (Universidad de Salamanca, España)
- Yaritza Garcés Delgado (Universidad de La Laguna, España)

COMITÉ ORGANIZADOR

- Ana M.ª Porto Castro (Universidad de Santiago de Compostela, España)
- Jesús Miguel Muñoz Cantero (Universidad de A Coruña, España)
- Camilo Isaac Ocampo Gómez (Universidad de Vigo, España)
- M.ª Josefa Mosteiro García (Universidad de Santiago de Compostela, España)
- Enelina M.ª Gerpe Pérez (Universidad de Santiago de Compostela, España)
- Álvaro Lorenzo Rey (Universidad de Santiago de Compostela, España)
- Felicidad Barreiro Fernández (Universidad de Santiago de Compostela, España)
- Cristina Abeal Pereira (Universidad de Santiago de Compostela, España)
- Elisa Teresa Zamora Rodríguez (Universidad de Santiago de Compostela, España)
- Beatriz García Antelo (Universidad de Santiago de Compostela, España)
- Margarita Valcarce Fernández (Universidad de Santiago de Compostela, España)
- Eva M.ª Espiñeira Bellón (Universidad de A Coruña, España)
- M.ª Cristina Pérez Crego (Universidad de A Coruña, España)
- Rocío Chao Fernández (Universidad de A Coruña, España)
- M.ª Luisa Rodicio García (Universidad de A Coruña, España)
- M.ª Paula Ríos de Deus (Universidad de A Coruña, España)
- Neves Arza Arza (Universidad de A Coruña, España)
- José Antonio Sarmiento Campos (Universidad de Vigo, España)
- Pablo Rodríguez Álvarez (Universidad de Vigo, España)
- Alberto José Barreira Arias (Universidad de Vigo, España)
- M.ª Dolores Castro Pais (Universidad de Vigo, España)
- Fernando Martínez Abad (Universidad de Salamanca, España)
- Cynthia Martínez-Garrido (Universidad Autónoma de Madrid, España)
- Claudia M.ª Guiral Borruel (Universidad Autónoma de Madrid, España)
- Ignacio Lizana Peinado (Universidad Autónoma de Madrid, España)
- Irene Moreno-Medina (Universidad Autónoma de Madrid, España)

COMITÉ DE HONOR

- Sr. D. Alberto Núñez Feijóo (Sr. Presidente de la Xunta de Galicia)
- Sr. D. Joan Subirats Humet (Sr. Ministro de Universidades)
- Sra. Dña. Pilar Alegría Continente (Sra. Ministra de Educación y Formación Profesional)
- Sr. D. Valentín González Formoso (Ilmo. Sr. Presidente de la Excma. Diputación Provincial de A Coruña)
- Sr. D. José Alberto Díez de Castro (Sr. Secretario General de Universidades de la Consellería de Cultura, Educación y Universidad. Xunta de Galicia)
- Sr. D Antonio López Díaz (Rector Magfco. de la Universidad de Santiago de Compostela)
- Sr. D. Julio Abalde Alonso (Rector Magfco. de la Universidad de A Coruña)
- Sr. D. Manuel J. Reigosa Roger (Rector Magfco. de la Universidad de Vigo)
- Sr. D. Xosé A. Sánchez Bugallo (Sr. Alcalde del Ayuntamiento de Santiago de Compostela)

CONTENIDO

Presentación 36

III ENCUENTRO INTERNACIONAL DE DOCTORANDOS/AS E INVESTIGADORES/AS NOVELES AIDIPE

CONTRIBUCIONES

Efecto de un programa educativo para el desarrollo del pensamiento computacional en la niñez
Denis González Herrera 39

Fortalecer la relación escuela-familia: análisis de necesidades formativas del profesorado de Educación Infantil y Primaria
Diego Hervella Fariñas 48

Propuestas de *lege ferenda* para prevenir factores de vulnerabilidad sobre el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes en Paraguay
Eduardo Velázquez Romero 54

Desarrollo de competencias transversales en los equipos directivos para la mejora del clima escolar a través de un programa formativo
Elena Domper Buil, Carolina Falcón Linares, Ana Rodríguez Martínez 61

Análisis del empleo del método Song and Wind en los conservatorios de España. Estudio de su implementación en el aula de tuba
Elena Regueiro Álvarez 68

Análisis del empleo de la música como herramienta didáctica para explorar el mundo de las ciencias. Estudio comparativo de su implementación en Galicia y Corfu
Spyridon Fakiolas 73

La escuela vaciada: estudio de (re)construcción de las nuevas identidades de la escuela rural española contemporánea
Esther Díaz Romanillos 79

Fomento de la empleabilidad en jóvenes con discapacidad intelectual a través de la formación online
Gabriela Inés Coñoman Garay 86

Las *Eskola Txikiak* de la Capv: claves para el empoderamiento del alumnado
Garazi Ormazabal Arizkorreta, Andoni Arguiñano Madrazo, Maitane Basasoro Ciganda 93

Eventos lingüísticos y alfabetizadores en la primera infancia: un enfoque posthumanista, neomaterialista y postcualitativo
Giovanna Caetano-Silva 100

Ondas de densidad semántica y complejidad argumentativa multimodal en medicina
Giovanni Garcia Castro, Francisco Javier Ruiz Ortega, Vicky Ariza Pinzon 107

Diseño y construcción de un instrumento para medir las actitudes hacia el aprendizaje de la física en estudiantes universitarios ecuatorianos
Enríquez Gustavo Salgado 114

Evaluación de un curso de formación continua para los profesionales de la formación dual universitaria
Helena Cobos Rius 121

¿Cómo se implica la familia en la adquisición de la competencia lectora?
Helena González-Pulido, Beatriz Rodríguez-Ruiz, Raquel-Amaya Martínez-González 130

Cómo habitamos la matemática que enseñamos
sabel del Carmen González González 137

La atención auditiva y de lenguaje: hacia una propuesta de especialización para la Licenciatura en Inclusión Educativa
Isidro Enrique Gallardo Martínez 143

Las implicaciones de los estereotipos y roles de género en la victimización causada por ciber-agresiones de la pareja
Iván Pedro Rodríguez Sánchez, Encarnación Soriano Ayala 149

Orientación para la carrera como herramienta de mejora de la empleabilidad en jóvenes
Janire Adrian Rojo, Luis Carro Sancristóbal 158

Análisis de la formación del docente, tutor y centro educativo en *double loop learning* y *smart learning environments* para la enseñanza de grupos en riesgo de exclusión social, con énfasis en NNAMNA
Jennifer Serrano García 164

La combinación de factores de influencia revela el desarrollo y las necesidades de formación de la autonomía emocional de las profesoras de secundaria andaluzas
José Manuel Huertas Fernández, Soledad Romero Rodríguez 171

Elaboración y validación de un cuestionario para la detección del Trastorno Específico del Aprendizaje de la lecto-escritura en educación primaria (CLEEP)
Débora Moreno Jusdado, Covadonga Ruíz de Miguel, Justo Fernando Ramos Alía 179

Educación inclusiva y el rol de las familias del alumnado con diabetes. Una revisión sistematizada
Judith Cáceres Iglesias, Katherine Gajardo Espinoza 187

Situaciones profesionales relevantes para el aprendizaje de los profesores jefes noveles en el contexto educacional chileno
Karina Moreno Díaz, Teresa Mauri Majós, Rosa Colomina Álvarez 194

Evaluación en programas de educación emocional en España
Kristie Helene Durante Novoa, María José Méndez-Lois, Felipe Trillo Alonso, Laura Díaz-Herrera 201

Participación inclusiva en la vida cultural y artísticade los menores de 3 a 16 años. Repercusión de lpensamiento crítico y los factores de riesgo de exclusión social de las familias
Laura Díaz-Herrera 211

Aprender a leer: influencia de la familia y la escuela en la adquisición de la lectura en niños chilenos
Mabel Zapata Retamal, Tomás Martínez Giménez 217

Enseñanza-aprendizaje de la lectura en niños con discapacidad intelectual con materiales desarrollados con impresoras 3D
Magdalena Fernández Pérez 224

La Educación para la Ciudadanía en la enseñanza de Geografía en las aulas de 3º de ESO de PDC. Estudio de caso
Manuel Barreiro Mariño 230

Diseño y desarrollo de un plan de formación para las competencias transversales
Manuela Henriques de Freitas, Luis Carro Sancristóbal 236

Inclusión del alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en la educación superior
María Álvarez de Godos, María José Vieira Aller, Camino Ferreira Villa 243

Alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora: evaluación neuropsicológica de alumnado con enfermedades neuromusculares
M.ª Isabel García Castro 249

Calidad de vida y desarrollo profesional en las personas con discapacidad intelectual: identificación de necesidades a través de un análisis documental
María Luisa Pinos López, María Fe Sánchez García, Ana Fernández García 256

Promoção da saúde mental de crianças e jovens durante a pandemia
María Margarida Frade dos Santos 263

Revisión sistemática: la indecisión vocacional
María Mata-Correas 269

Validación y acreditación de la competencia transversal del *engagement* en la representación estudiantil: el caso de la universidad de Valladolid
Marta Águeda Maroñas, Luis Carro Sancristóbal 275

Necesidades de apoyo y orientación para el éxito del estudiante universitario: análisis de contextos formales e informales
Yaiza Viñuela 281

Modelo teórico gerencial para la eficiente gestión de proyectos investigativos desde la responsabilidad social universitaria de postgrados UNIMINUTO Cúcuta
Martha Rocío Flórez Leal 288

Compromisos éticos para fomentar la resiliencia académica desde un enfoque interdisciplinar e inclusivo
Martín García Parra 294

Transiciones académicas y laborales en la educación superior: equidad social y género en carreras STEM
Mercedes Briceño Barraza 301

La presencia e impacto de la música como herramienta de potenciación didáctica y emocional en el ámbito de la educación secundaria. Un estudio de caso
Miguel Ángel López Hermida 308

La percepción del alumnado de 14 a 18 años en ciencias experimentales y cómo estos mitos perpetúan las desigualdades sociales desde una perspectiva de género e interseccional
Miriam Comet Donoso 314

Mujeres rurales y emprendimiento en el sector vitivinícola de Castilla y León
Verónica Morcillo Casas, Luis Carro Sancristóbal 322

Formación Profesional para el empleo: las necesidades de formación de los formadores y formadoras de Canarias
Mónica Yballa González Delgado 329

Orientación para el desarrollo de la carrera y Formación Profesional Básica en el Principado de Asturias
Natalia Rodríguez-Muñiz 335

Educar con las artes: el desarrollo de valores educativos comunes y específicos no especializados para la formación integral en la educación obligatoria a través de las artes
Nelly Fortes González 342

Música y prosodia en lengua inglesa para alumnado hispanohablante
Nicolás Fraga González 347

El circo social como herramienta educativa y de transformación social
Alba Quirós Guindal 354

Validación del programa «Toca fusta: el bienestar a través de la madera»
Rafel Argemí-Baldich 360

Los *chatbots* como apoyo a la gestión y la enseñanza a distancia en Educación Primaria
Paula Morales Mantero 367

Aprendizaje docente a través de redes sociales. El caso del *hashtag* #claustrovirtual
Paula Marcelo-Martínez 373

Dispositivo y objeto curricular: construcciones subjetivas de profesoras de educación primaria y secundaria a través de una nueva política pública curricular para la enseñanza de las artes visuales en Chile. La experiencia de un trabajo de campo
Patricia Quintana Figueroa 381

Perfil del profesorado universitario inclusivo: experiencia del alumnado durante el confinamiento
Patricia Arroyo-Ainsa, Sara Builes 392

¿Qué es la calidad? Percepciones del estudiantado y profesorado de educación superior online en Chile
Paloma Sepúlveda Parrini 398

El tejido de la responsabilidad pedagógica en el oficio docente
Vania Borbar Valenzuela 405

La voz del profesorado experto sobre la reflexión para la mejora de la práctica
York Mary Álvarez Jiménez, Rosa Colomina Álvarez 411

Presentación de un programa sensoriomotor de conocimiento experiencial y autobiográfico para un aprendizaje consciente
Nuria Shang Sobrera 418

Prácticas pedagógicas de formadores de docentes y la atención a la diversidad en una escuela normal de Veracruz (México). Avances de investigación
Olivia Daza Padrón 427

La danza como recurso para la educación emocional
Nuria Matos-Patiño, Ana Díaz-Crespo, María-Paula Ríos-De-Deus, María-Luisa Rodicio-García 434

Mejora de las competencias docentes para el acompañamiento de la alteración psicomotriz en el segundo ciclo de la Educación Infantil a partir de la Práctica Psicomotriz Aucouturier y la Teoría del Grupo Operativo
Nuria Pérez Trujillo 441

Recursos discursivos y habilidades comunicativas en procesos de asesoramiento colaborativo: un estudio de psicólogos educacionales chilenos que transitan a un modelo educacional constructivo
Rodolfo Soto González, Javier Onrubia Goñi, Marta Minguela Brunat 447

Evaluación fonética-fonológica del habla infantil a través de una nueva herramienta en *psychopy*
Judit Ayala Alcalde 454

El desarrollo del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) los profesores de lengua en relación con la didáctica y evaluación de la escritura en la enseñanza de segundo ciclo y secundaria
Silvana de la Hoz 461

Fortalecimiento de la educación pública: significados atribuidos por directores y directoras al proceso de desmunicipalización en Chile
Sergio Bravo Cuevas, Enric Prats Gil 468

A Cross Cultural Study on Learning Patterns and Social-Emotional Learning of Balkan Students in Secondary Education
Shqiponjë Ahmedi, José Reinaldo Martínez Fernández 475

La formación del profesorado universitario novel: un estudio de las universidades valencianas
Sara Builes, Patricia Arroyo-Ainsa 483

Formación del profesorado en competencias docentes en inclusión educativa
Verónica Nistal Anta, Mercedes López-Aguado, Lourdes Gutiérrez-Provecho 490

Impacto de las habilidades parentales en el empoderamiento familiar en familiares usuarios de servicios de atención temprana
Sara Bagur Pons 497

Efectos del uso de plataformas digitales y soportes audiovisuales en la enseñanza del violonchelo
Alba Reirís Rodríguez 506

Influencia y presencia de las plataformas web, medios y materiales audiovisuales como soporte pedagógico de apoyo en la enseñanza presencial del violonchelo desde el inicio de la pandemia hasta la actualidad
Alba Reirís Rodríguez, Spyridon Fakiolas 512

Égida digital: la realidad sobre el uso de las TIC en la educación
Albert Marquès Donoso 520

Transmisión intergeneracional de la memoria: representaciones sociales de estudiantes del nivel medio sobre la dictadura paraguaya de Alfredo Stroessner
Alejandra Torrents Acuña 528

Análisis del sistema de evaluación psicopedagógica y clínica del alumnado TEA
Alma María Iñigo Martínez 534

La experiencia vivida de cuidar siendo adolescente o joven marginado/a: aportes pedagógicos
Amanda Aliende da Matta 541

Validación del Marco de acción *ma-floass* y el entorno tecnológico *e-floass* para la evaluación y seguimiento de los resultados de aprendizaje en los títulos de máster
Ana Gázquez Romera, María Soledad Ibarra Sáiz, Gregorio Rodríguez Gómez 548

Reflexiones metodológicas sobre la entrevista semiestructurada en contextos de investigación educativa
Andrea González Elorza, María Soledad Ibarra Sáiz, Gregorio Rodríguez Gómez 557

Una investigación mixta sobre las analíticas académicas y el rendimiento del alumnado en el contexto covid-19. El caso de las titulaciones de posgrado en la Universidad de La Laguna
Anabel Bethencourt-Aguilar, Juan José Sosa-Alonso, Dagoberto Castellanos-Nieves, Manuel Area-Moreira 563

SON-RISAS: el empleo del humor para el fomento de un ambiente resiliente en Educación Primaria
Andrea de Carlos Buján 570

Trastorno del aprendizaje no verbal y comorbilidades: hacia un perfil neurocognitivo
Ángeles Terol Cazorla, Sara Rodríguez-Cuadrado 576

Pedagogías emergentes en el uso problemático de las redes sociales provocadas por el síndrome fomo en adolescentes
Sonia Rodríguez Fernández, Antonio Matos Gil 582

Trayectoria de la enseñanza de literaturas en lengua española en la carrera de letras de UNESP-ASSIS/ Brasil
Augusto Moretti de Barros 589

La evolución de la calidad educativa: un análisis bibliométrico
Belén González-Laguillo 595

Estigma del trastorno mental en estudiantes de educación secundaria
Carla Elizalde Resano, Belén Ochoa Linacero, Charo Reparaz Abaitua 606

Evaluación del «Método Singapur» como herramienta para mejorar la competencia matemática en niños con síndrome de Down
Carlos Villares del Rio 612

Proposta didáctica: a música de tradición oral como recurso educativo
Carme López Fernández 619

A transmisión da música de tradición oral: ruptura e novos espazos
Carme López Fernández 626

Eficacia escolar y pruebas PISA: mejora del desarrollo de competencias de los estudiantes en los centros de Portugal
Carolina Alexandra Martins Azinheiro, Susana Olmos Migueláñez, Eva María Torrecilla Sánchez 633

Cuidado e inclusión social: necesidades formativas y propuestas de mejora en el Grado de Enfermería de Galicia
Claudia González Lopez, Prof. Dr. Felipe Trillo Alonso 640

Oportunidades educativas y opciones vocacionales: un enfoque de capital social y de diversidad cultural
Darllyn Ismey Muñoz Rodríguez, Francisco Miguel Aliaga Abad, Carmen Carmona Rodríguez 645

XX CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EQUITATIVA DE CALIDAD

SIMPOSIOS

Simposio 1

Transformación de los aprendizajes en contextos híbridos para la inclusión educativa de menores extranjeros no acompañados

Coordinación: Eva M.ª Olmedo Moreno 655

European democratic policies for the integration of unaccompanied minors in education systems: comparison between policies and proposed actions for schooling in Spain and Italy
Carla Roverselli, Catia Fierli 656

Entornos de aprendizaje inteligente para MENAS como modelo pedagógico aplicado por parte de docentes, educadores y centros educativos: una revisión sistemática
Micaela Sánchez Martín, Noelia Parejo Jiménez, Álvaro Úbeda Sánchez, Jennifer Serrano García 663

Inclusão e competências digitais no séc. XXI: os estudantes de licenciatura de uma universidade a distância
Luísa Aires, Catarina Nunes, Lúcia Amante 672

Herramientas eficaces para la integración escolar y social de los estudiantes MENA escolarizados: App Studeng+
Jorge Expósito López, José Javier Romero Díaz de la Guardia, Mari Carmen Olmos Gómez, María Tomé Fernández, Elena Parra González, Ramón Chacón Cuberos, Eva Aguaded Ramírez, Alfonso Conde Lacárcel, Marina García Garnica, Jesús Cuevas Rincón, Asunción Martínez Martínez, Christian Sánchez Núñez, Clemente Rodríguez Sabiote, María Dolores Pistón Rodríguez, Eva María Olmedo Moreno 680

Simposio 2

La acción de la investigación hacia una sociedad inclusiva y equitativa

Coordinación: Marcelina Rodríguez Robles 688

Requerimientos y dilemas en la formación de investigadores durante la pandemia
Yolanda Isaura Lara García 689

Inequidad en un posgrado de educacion, evidenciado en tiempos de pandemia
Rosa Evelia Carpio Domínguez 696

Procesos de formación posgradual en tiempos del covid
Marta Osorio de Sarmiento, Germán Vargas Rodríguez 701

El desarrollo curricular en el posgrado durante la pandemia. Retos para una educación equitativa de calidad
Celia Carrera Hernández 707

Simposio 3

Diversidad del profesorado ante el reto de una educación inclusiva

Coordinación: Anna Monzó Martínez 713

El profesorado ante el reto de una educación inclusiva
Anna Monzó Martínez, Fernanda Chocomeli Fernández 714

Estilo docente en la inclusión del alumnado
Ana Belén Fernández Auñón, Lourdes Polo Bayarri 720

La colaboración como estrategia de mejora profesional
Lourdes Polo Bayarri, Ana Belén Fernández Auñón 725

Uso de herramientas digitales para mejorar la accesibilidad a la formación por parte del profesorado con diversidad funcional auditiva y/o visual
Sandra Villanueva Gavino, Luis Antonio García Gisbert 731

Simposio 4

La educación inclusiva en los centros docentes: repuestas educativas

Coordinación: M.ª Pilar Martínez Agut 739

Inclusión educativa: aproximación a la práctica docente desde los centros de educación infantil y primaria
Marco Antonio Gayá Reig, M.ª Pilar Martínez-Agut 740

Formación inicial del profesorado de la familia de servicios socioculturales y a la comunidad hacia la inclusión y la ciudadanía global
M.ª Pilar Martínez-Agut, Marco Antonio Gayá Reig 746

Inclusión educativa en la formación profesional
Fernanda Chocomeli Fernández 754

Paisajes de aprendizaje competenciales como recurso para la diversidad
Anna Monzó Martínez, Concepción Barceló López 760

Simposio 5

Atención Temprana inclusiva, ¿es posible?

Coordinación: Francisco Alberto García Sánchez 766

Diferencias en inclusión entre paradigmas de intervención en Atención Temprana
Francisco Alberto García Sánchez, Noelia Orcajada Sánchez 767

Necesidades y expectativas de las familias con hijos con una enfermedad rara en Atención Temprana
Dolores María Peñalver García 773

Estrategias para favorecer la inclusión y el derecho a la comunicación en las prácticas de Atención Temprana centradas en la familia
Claudia Tatiana Escorcia Mora, Lidia Rodríguez García 779

Diferencias entre paradigmas de intervención en Atención Temprana para niños con trastornos motores
Mónica Alonso Martín, Iván Franco Castellanos 786

Simposio 6

Trayectorias y transiciones de los/as estudiantes de master. Una mirada desde la justicia

Coordinación: Pilar Figuera Gazo y Mercedes Torrado Fonseca 792

Análisis de las trayectorias y transiciones de los estudiantes de máster: elementos diferenciales
Pilar Figuera Gazo, Juan Llanes Ordoñez, Mercedes Torrado Fonseca 793

Transiciones y trayectorias en la universidad. El perfil de los estudiantes de másters en ciencias sociales
Pedro Jurado de los Santos, Elisenda Pérez Muñoz, Carolina Quirós Domínguez 800

El proceso de elección de las y los estudiantes de máster: motivos y condicionantes
Valeria de Ormaechea Otalora, Roberto Guerau Valls Figuera, Beatriz Malik Liévano 809

Circunstancias que envuelven el proceso de tránsito al máster
Cristina Miranda Santana, Arcadia Martín Pérez, Mercedes Reguant Álvarez 816

Simposio 7

Implicaciones socioemocionales en la Formación Profesional

Coordinación: Guillermo Castillo Castillo 824

Caracterización del afecto hacia el quehacer docente en profesores de Educación Primaria
Mauricio Zacarías Gutiérrez 825

Implicaciones socioemocionales en la formación de profesionales de la educación durante la pandemia del covid-19
Rosa Evelia Carpio Domínguez, Josefina Madrigal Luna 833

La experiencia técnica y emocional en una institución privada de chiapas desde la mirada de los docentes, en el caso de pandemia covid 19
Guillermo Castillo Castillo 839

Procesos de formación en tiempos de pandemia: lo humano en riesgo
Josefina Madrigal Luna, Perla Meléndez Grijalva 849

Simposio 8

Orientacion y formacion profesional. Construyendo en colaboracion hacia el trabajo decente

Coordinación: Soledad Romero Rodríguez 854

El reto del trabajo decente de jóvenes en escuelas de segunda oportunidad. Construyendo carreras sostenibles a través de la investigación
Soledad Romero Rodríguez, Tania Mateos Blanco 855

La orientación profesional: un elemento esencial en las trayectorias de éxito en la Formación Profesional
Eduardo García Jiménez, Antonio Gutiérrez Rodríguez 862

La orientación profesional en la FP: construyendo orientación desde la investigación colaborativa
Tania Mateos Blanco 868

«Te toca a ti orientar para el trabajo decente» visiones del profesorado de FP y los profesionales de la orientación del futuro
Celia Moreno Morilla, Andrea Zammitti 876

Simposio 9

Infancia y juventud que migra sola: procesos migratorios, necesidades, sistemas de protección, capacidades, percepcion y expectativas de futuro

Coordinación: Angelina Sánchez Martí 882

Procesos migratorios de la infancia y la juventud que migra sola en Barcelona
Omaira Beltrán Sánchez, Melissa Schmidlin Roccatagliata 883

Necesidades básicas, socioemocionales, educativas y espirituales de la infancia y juventud que migra sola
Angelina Sánchez Martí, Ruth Vilá Baños, Marta Simó Sánchez 891

Ocupar un espacio, para no habitarlo. Los sistemas de protección de la infancia y juventud que migra sola
Montse Freixa Niella, Marta Venceslao, Franciele Corti 897

Competencias de la infancia y juventud que migra sola en Barcelona
Ruth Vilá Baños, Angelina Sánchez Martí 903

Infancia y juventud que migran solas en melilla. Relatos de las y los educadores
Inmaculada Alemany Arrebola, Miguel Ángel Gallardo Vigil, M.ª de los Ángeles Jiménez Jiménez, M.ª del Mar Ortiz Gómez, María Rodríguez Serrano, Gloria Rojas Ruiz, Macarena Mellado Tinoco, Francisca Ruiz Garzón, Sebastián Sánchez Fernández 910

Simposio 10

Multidimensionalidad de la integridad académica en la educacion superior

Coordinación: Eva M.ª Espiñeira Bellón 917

Evolución de las conductas deshonestas entre alumnado de posgrado: la visión de las/os docentes
Elvira Curiel Marin, Teresa Pozo Llorente 918

Factores explicativos de la deshonestidad académica entre el alumnado de postgrado
Antoni Cerdá Navarro, Rubén Comas Forgas 924

Como evitar el plagio en la Universidad de Vigo: un análisis estadístico textual de las propuestas del alumnado
Camilo Isaac Ocampo Gómez, Alberto José Barreira Arias, M.ª Dolores Castro Pais, José Antonio Sarmiento Campos 931

Herramientas de detección de plagio: visión de docentes universitarios
Jesús Miguel Muñoz Cantero, Eva María Espiñeira Bellón, María Cristina Pérez Crego 940

Simposio 11

La colaboracion como eje central de dinamización de la delegacion territorial de AIDIPE en Andalucia

Coordinación: Soledad Romero Rodríguez 948

Co-construyendo una forma de hacer AIDIPE
Soledad Romero Rodríguez, María de la O Toscano Cruz 949

Cartografía de necesidades formativas del profesorado universitario. Avances para el diseño de un título de experto en docencia e investigación
Ignacio González López, Belén Quintero Ordóñez, Eloísa reche Urbano, María Dolores Díaz Durán, Isabel lópez Cobo, Antonio José González Jiménez, María Teresa Pozo Llorente 957

Vías para el acompañamiento y la acogida del profesorado novel de AIDIPE
Celia Moreno Morilla, Beatriz Pedrosa Vico 967

Vías para establecer sinergias en investigación y docencia
Jaione Cubero Ibáñez, Nicolás Ponce González, Fernando Guzmán Simón, Emilio Berrocal de Luna 974

Simposio 12

Analisis critico comparativo del diseño de competencias y resultados de aprendizaje en másteres de ciencias sociales. Resultados del proyecto FLOASS

Coordinación: María Soledad Ibarra Sáiz 982

Criterios y herramientas para la evaluación del diseño de competencias y resultados de aprendizaje
María Soledad Ibarra Sáiz, Antonio Balderas Alberico, Gregorio Rodríguez Gómez 983

Efecto del contexto en el diseño de los resultados de aprendizaje y su evaluación en educación superior
Gregorio Rodríguez Gómez, María Soledad Ibarra Saíz 993

Análisis de las competencias de los másteres de ciencias sociales de la UPV/EHU
Alaitz Santos Berrondo, Karin Van der Worp, José Francisco Lukas Mujika 1002

Los resultados de aprendizaje desde la perspectiva de los coordinadores y los estudiantes de los másteres de ciencias sociales en la universidad de Oviedo
José Miguel Arias Blanco, María del Henar Pérez Herrero, Joaquín Lorenzo Burguera Condon, Marta Virgós Sánchez... 1008

Simposio 13

Inteligencia artificial, educacion formal, no formal e inclusiva

Coordinación: Sonia Val Blasco 1017

Revisión crítica de las aplicaciones de la inteligencia artificial (IA) en educación: ¿qué nos ofrece la inteligencia artificial en educación?
Leticia Mosteo Chagoyen, Sonia Val Blasco 1018

Prevención del abandono universitario utilizando técnicas de inteligencia artificial
Sonia Val Blasco, Alejandra Cortés Pascual 1024

Marco Europeo de proyectos vinculados con educación no formal inclusiva. Posibilidades y oportunidades de este tipo de formación
Helena López Bueno, Rosario Cerrillo, Leticia Mosteo 1032

Experiencia práctica de educación no formal que posibilita la transformación social: etopia kids
Pilar Martín, Alejandra Cortes Pascual 1040

Simposio 14

Investigacion de la investigacion educativa en méxico, su contribución para la educacion de calidad con equidad

Coordinación: Lya Sañudo Guerra 1047

Una década de producción de conocimiento educativo en Jalisco
Lya Sañudo Guerra 1048

Análisis de proyectos de investigación educativa
Valencia Aguirre, Ana Cecilia 1054

Las redes de conocimiento algunas experiencias de los posgrados en educación en Jalisco
Rocío Calderón García 1062

Financiamiento y políticas de la investigación educativa del estado deJalisco
Juana Eugenia Silva Guerrero, Marisol Luna Rizo 1069

Simposio 15

Modelos emergentes mediados por la tecnología, uso e implementación en los programas educativos ante la pandemia por covid 19

Coordinación: Jorge Alfredo Jiménez Torres 1075

La Formación Profesional a partir del uso de las TIC en estudiantes de la LIC. En trabajo de cuvalles de la Universidad de Guadalara, México
Rachel García Reynaga 1076

Retos del aprendizaje hibrido ante la pandemia por covid 19, experiencias de algunos programas de posgrado en educacion en México
Jorge Alfredo Jimenez Torres 1083

Ejes transversales para el impulso de la transformación digital en Jalisco ante el covid
Rocío Calderón García 1091

Perspectiva de adolescentes y jóvenes sobre la inclusión de la tecnología en la educación en tiempos de pandemia por la covid-19
María Obdulia González Fernández, Olivia Márquez Gómez, Blanca Fabiola Márquez Gómez, Julián Molina Zambrano, Jose María Cristobal Espinoza Gil, Francisco Javier Juárez Morán 1098

Simposio 16

Voces de la comunidad educativa respecto a la participacion familiar. Un elemento de inclusión y calidad educativa

Coordinación: María Ángeles Hernández Prados 1108

Red de centros para la mejora de la participación familiar
M.ª Ángeles Hernández-Prados, María Ángeles Gomariz-Vicente, Joaquín Parra-Martínez, Zulema Elisa Rodríguez -Triana 1109

Plataforma para favorecer la formación conjunta de docentes y familias que comparten educación
Antonia Cascales-Martínez, Marcial Pamies Berenguer, María José Martínez Segura, Mahia Saracostti-Schwartzman 1118

El equipo directivo. Liderazgo e implicación en la participación familiar del centro
Begoña Galián Nicolás, M.ª Luisa Belmonte Almagro, José Santiago Álvarez Muñoz, Presentación A. Caballero García 1123

Relación centro educativo-familia como elemento de promoción de competencias emocionales en la adolescencia
Beatriz Rodríguez Ruiz, Raquel Amaya Martínez González, Esperanza María Ceballos Vacas 1134

Simposio 17

La evaluacion de los resultados de aprendizaje en másteres de ciencias sociales: percepciones y experiencias de sus actores

Coordinación: Jaione Cubero Ibáñez 1141

Resultados de aprendizaje: la visión de coordinadores-as/directores-as de másteres en ciencias sociales
Francisco M. Aliaga Abad, Inmaculada Chiva Sanchis, Genoveva Ramos Santana, José Vidal Mollón 1142

Percepciones de los docentes de másteres sobre resultados de aprendizaje, medios, instrumentos y tareas de evaluación
Miguel Ángel Gómez Ruiz, Jaione Cubero Ibáñez, Nicolás Ponce González, Laura Sánchez Calleja, Ana Gazquez Romera 1150

Percepción del alumnado de másteres universitarios sobre resultados de aprendizaje
Eva María Espiñeira Bellón, Jesús Miguel Muñoz Cantero 1157

Impacto del covid-19 en la evaluación en la educación superior: análisis cualitativo exploratorio a coordinadores de másteres universitarios en España
María Araceli Rodríguez Merayo, Antonio pérez Portabella, Mario Arias Oliva 1164

Simposio 18

Inclusión-exclusión educativa de estudiantes con discapacidad: posibilidades, retos y propuestas desde educación básica hasta educación superior

Coordinación: Luis Jesús Ibarra Manrique 1171

La inclusión/exclusión de estudiantes con discapacidad en educación indígena en Morelos, México: estudio de caso
Gustavo Adolfo Enriquez Gutiérrez 1172

El imaginario de los estudiantes con discapacidad visual y/o de comunidades indígenas del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades y del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara ante el covid 19
Rocío Calderón García, Jorge Alfredo Jiménez Torres, Martha Vergara Fregoso 1178

Inclusión y discapacidad en educación superior a través de historias de vida: caso Cusur de la Universidad de Guadalajara
Rachel García Reynaga, Laura Elena de Luna Velasco 1186

Inclusión-exclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Guanajuato, México
Luis Jesús Ibarra Manrique, María Guadalupe Galván Martínez, Víctor Guillermo Flores Rodríguez 1193

Simposio 19

Analisis de competencias transversales en los planes de estudio universitarios desde el emprendimiento social y la sostenibilidad

Coordinación: Juan Carlos Tójar Hurtado 1200

Investigar sobre competencias transversales, emprendimiento social y sostenibilidad en la universidad
Juan Carlos Tojar Hurtado, Ligia Isabel Estrada Vidal 1201

Análisis y valoración de las competencias para el emprendimiento azul y sostenible en los planes de estudio universitarios
Juan José Arjona Romero, Clotilde Lechuga Jiménez, Juan Jesús Martín Jaime, Leticia Concepción Velasco Martínez 1211

Contemplación de competencias de emprendimiento y de sostenibilidad en los planes de estudio de educación
Carmen Solís-Espallargas, Lucía Alcántara Rubio, Manuela Pabón Figueras, Rocío Valderrama Hernández 1219

Presencia de las competencias relativas al emprendimiento social y la sostenibilidad azul en diversos grados de la Universidad de Córdoba
Belén Quintero Ordóñez, Eloísa Reche Urbano, Ignacio González López 1228

Simposio 20

Didáctica de las ciencias sociales y educacion ciudadana para una escuela diversa e inclusiva. Investigaciones desde el contexto educativo chileno

Coordinación: Sebastián Quintana Susarte 1238

Miradas docentes a la participación estudiantil y la educación ciudadana: espacios, experiencias e irrupción del feminismo
Paula Subiabre Vergara 1239

El profesorado de Historia Ciencias Sociales en contextos de diversidad cultural
Alexandro Maya Riquelme 1246

La invisibilización de las personas en situación de discapacidad en la enseñanza de la historia y ciencias sociales
Marta María Salazar Fernández 1253

Aproximaciones al conocimiento historiográfico del profesorado de educación básica sobre la historia reciente presente de Chile
Francisca Carolina Díaz Zúñiga 1260

Simposio 21

Evaluación de las competencias emocionales en la Educación Primaria

Coordinación: Gemma Filella Guiu 1266

Las competencias emocionales y el rendimiento académico en Educación Primaria
Felicidad Barreiro Fernández, M.ª José Mendez Lois, Élia López Cassá 1267

Competencias emocionales y ansiedad
Agnès Ros Morente, Ramona Ribes Castell, Jon Berastegui Martínez 1274

Competencias emocionales del profesorado
Jon Berastegui Martínez, Raquel Gomis Cañellas, Núria García Blanc 1280

Competencias emocionales en familias
María Priego Ojeda, María Jesús Aguló Morera, Gemma Filella Guiu 1286

Simposio 22

Vulnerabilidad: realidad y equidad en la calidad educativa, vivencias de estudiantes y profesores en la pandemia

Coordinación: Martha Vergara Fregoso 1292

La educación inclusiva en México
Audelia Rosalba Vieyra García, Mauro Alba vázqez 1293

Estudiantes en situación de discapacidad y sus docentes: experiencias educativas en tiempos de confinamiento
María Guadalupe Galvan Martínez, Luis Jesús Ibarra Manrique, Enoc Obed de la Sancha Villa 1300

Diversidad en el aula y educación inclusiva, experiencias durante la pandemia
Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler 1307

I. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y GÉNERO

Comunicaciones

Alfabetización humanizada: educación para jóvenes y adultos de la construcción en Colombia, como una estrategia de responsabilidad social empresarial
Eliced Albany Ceballos Rodríguez, Gilma Yuliana Ríos Ruiz, Olgalicia Palmett Plata, Diana Paulina Herrera Londoño, Cristina Cano Montoya 1314

Patrones de comunicación asociados a autorregulación emocional y conductual en el aula escolar
Marina Cristina Alarcón Espinoza, María Teresa Anguera Argilaga, Paula Samper García 1321

¿Qué dicen los manuales de historia sobre la infancia? Análisis de textos escolares chilenos
Humberto Álvarez Sepúlveda 1328

Estrategias docentes para la educación integral de la sexualidad de las niñas y niños con discapacidad en México
Alejandro Moreno Lozano, Aída Edna Amezcua Gutiérrez 1339

El trabajo infantil y su relación con la pobreza
Alejandro Moreno Lozano, Aída Edna Amezcua Gutiérrez 1344

Preferencias vocacionales y diferencias de género: un estudio basado en la elección del plan de estudio por estudiantes de un colegio de Chile
Angélica Aurora Corrales Huenul, Loreto Inés Caro Concha 1350

Compaginar los estudios superiores con el trabajo. La asistencia obligatoria en la modalidad de estudios presenciales en el Espacio Europeo de Educación Superior
Salvador Javier Ros Turégano 1358

Estudio del abandono en la educación superior de estudiantes no tradicionales para el diseño de una investigación cualitativa
Salvador Javier Ros Turégano, Nereida Rial Peralta, Beatriz Escarabajal Aniorte 1365

Las relaciones de pareja en adolescentes de origen extranjero: un estudio cualitativo en el sureste español
Verónica Caballero Cala, Sandra Santamaria, Encarnación Soriano-Ayala, Natalia Pruska Pruska, Rachida Dalouh Ounia 1373

Influencia de género y la cultura en las actitudes hacia el amor. Un estudio comparativo entre Españoles y Ucranianos
Encarnación Soriano-Ayala, Natalia Pruska Pruska, Verónica Caballero Cala, Sandra Santamaría Navío, Rachida Dalouh Ounia 1381

Formación en atención a la diversidad del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje
Elisa Teresa Zamora Rodríguez, Felicidad Barreiro Fernández 1388

Educación de la mujer en las conferencias dominicales de 1869
Juan Carlos Sánchez Huete, Albert Marqués Donoso, Andrea Sánchez Gadea 1396

Competencias para la inclusión educativa en el alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria
Carmen Nuria Arvelo Rosales, Olga María Alegre de la Rosa, Remedios Guzmán Rosquete 1402

Investigación etnográfica de un aula de PMAR: ¿atención a la diversidad o aulas cajón de sastre?
Cristina Iglesias-Barco 1409

Prevención de la violencia en parejas adolescentes. Actuaciones desde el ámbito educativo
Rachida Dalouh Ounia, Encarnación Soriano-Ayala, Natalia Pruska Pruska, Verónica Caballero Cala 1416

Educación intercultural como tendencia educativa: su origen y reformas educativas en América Latina
Noyle Vargas Muñoz 1423

La inclusión en el aprendizaje de ciencias. Valoración de los promotores del proyecto i.Amable
Sofía Torrecilla Manresa, Santiago Herrero Domínguez, Mercedes García García 1429

Relevancia de la pedagogía hospitalaria en la atención a la diversidad: aproximación conceptual y contextos de intervención
Laura García-Docampo, Anaïs Quiroga-Carrillo, Diana Priegue Caamaño 1436

Tratamiento psicopedagógico de un niño con dificultades en lenguaje escrito
Paula Outón Oviedo, Laura García-Docampo, Patricia Alonso Ruido 1443

¿Cómo llegar a ser un docente universitario inclusivo?: La formación como pieza clave
Anabel Moriña, Noelia Melero, Ana Domenech, Arecia Aguirre, Inmaculada Orozco 1449

Influencia de la formación en las actitudes hacia la inmigracion de los jóvenes adolescentes
Héctor González-Mayorga, Agustín Rodríguez-Esteban 1456

Cuestionario de percepción docente sobre la inclusión del alumnado usuario de SAAC en aulas ordinarias: validez de contenido
Ángela Segura Pérez, Gabriela Acosta Escareño 1463

Efecto socioafectivo del contexto pandémico en los comportamientos alimenticios: revisión sistemática
Jorge Díaz Esterri, María del Carmen Ortega Navas, Ángel de Juanas Oliva, Ángel Luis González Olivares 1472

Training of teachers in the management of cultural otherness
Eirini Boli 1481

Los servicios que ofrecen las universidades a estudiantes con TDAH
María Álvarez de Godos, María José Vieira Aller 1487

Adaptaciones metodológicas a estudiantes universitarios con TDAH
María Álvarez de Godos, Camino Ferreira Villa 1494

Materiales accesibles para la formación de jóvenes con discapacidad intelectual en atención y cuidado de animales
David Tanarro Colodrón, Miembros del equipo del Proyecto Innova-Docencia 244/2021 1500

Diploma liceo: un programa formativo para jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad Complutense de Madrid
David Tanarro Colodrón, Alberto Sánchez Alonso 1507

La política de inclusión de género en la formación del profesorado: análisis de contenido y competencias
Alicia Arias Rodríguez, Ana Sánchez Bello, Juan José Lorenzo Castiñeiras 1516

Estrategias metodológicas del profesorado inclusivo para el éxito de los estudiantes universitarios con discapacidad
Beatriz Morgado Camacho, Ruth Cabeza Ruiz, M.ª dolores Cortés-Vega, Rosario López-Gavira, Rafael Carballo Delgado 1524

Prácticas inclusivas docentes desde una perspectiva crítica: una revisión sistematizada
Katherine Gajardo Espinoza, Judith Cáceres Iglesias 1531

Género y selfies: resultados de un estudio piloto
Esther Martínez-Piñeiro, Esther Vila-Couñago, Ana Rodríguez-Groba, Fernando Fraga-Varela 1539

Proliferación de asociaciones de retornados en la comunidad autónoma de Galicia
Alexandra Miroslava Rodríguez Gil, Kateline de Jesús Brito Tavares, Alexandre Sotelino Losada 1547

Percepción y comportamiento del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria ante la diversidad sexual
David Martínez-González, Diego González-Rodríguez, Héctor González-Mayorga 1554

Descripción y análisis de la práctica pedagógica virtual liderada por parte de un grupo de maestras de preescolar durante la pandemia covid-19, a partir de la implementación de los principios de diseño universal para el aprendizaje: una experiencia en Colombia desde el acompañamiento a maestros y maestras por parte de la Fundación Saldarriaga Concha
Juan Camilo Celemín Mora 1562

Un análisis de la programación socioeducativa desarrollada con mujeres en prisión
Anaïs Quiroga-Carrillo, Mar Lorenzo Moledo, Alexandra Miroslava Rodríguez-Gil 1569

Grado de Comunicación con el centro escolar de las familias con hijos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo
Patricia Carmona Sáez, Mª Ángeles Gomariz Vicente, Joaquín Parra Martínez 1577

Niñas y mujeres neuroatípicas: protocolo para una revisión sistemática
Anaïs Roseline Magnon, Marcos Román González 1585

Una mirada de la educación para la inclusión social a la infancia de la Cañada Real Galiana
Esther Díaz Romanillos 1593

Asindown Formación: un diseño de evaluación inclusiva
Inmaculada Chiva Sanchis, Genoveva Ramos Santana, Mª de los Desamparados Pérez Carbonell, Ana Mª Moral Mora, Eva Martinez Fornés 1599

Inclusión social de los niños con TEA en aulas ordinarias: amistad y redes sociales
Jairo Rodríguez-Medina, Bartolomé Rubia Avi 1607

La educación intercultural en la práctica escolar. Las maestras y maestros que la hacen posible
Teresa Aguado Odina, Eloísa Teijeira Bautista, Claudia Alonso Suarez 1614

Formación de educadores de la primera infancia en competencias interculturales
Marlene Fermín González 1619

Desarrollo de un análisis documental sobre políticas, prácticas y procesos de inclusión-exclusión educativa en la Región de Murcia
Pilar Arnaiz-Sánchez, Carmen María Caballero García, Salvador Alcaraz García 1626

La educación social en perspectiva histórica. Un relato de atención a colectivos en riesgo de exclusión social
Noemí Castelo Veiga, Miguel Ángel Santos Rego, Jesica Núñez García 1633

Perspectiva de género y juegos serios en Educación Primaria: un estudio aplicado en la fluidez matemática
Fernando Fraga-Varela, Esther Vila-Couñago, Esther Martínez-Piñeiro, Ana Rodríguez-Groba 1640

Pensamiento científico y enseñanza de las ciencias para la comunidad sorda. Balance de la producción científica 2010-2021
Camilo Prada Gómez, Sara Sofía Rodríguez García, Dora Manjarres Carrizalez 1648

Diseño y validación de un instrumento de observación de competencias docentes para la inclusión educativa
Felipe de Jesús Medina Moreno, Claudia Cecilia Norzagaray Benítez 1661

Un enfoque diagnóstico de la educabilidad de género del alumnado masculino universitario: el desafío de los estudiantes con extrema orientación a la IPVAW
Rafael García-Pérez, Manuel Rodríguez-López 1669

Los programas individuales de ejecución de la medida de libertad vigilada en Galicia: 2005-2010-2015
María Josefa Mariño Puente 1678

(Des)afecto, subjetividad y ética en la Educación Infantil: una investigación postcualitativa
Giovanna Caetano da Silva, Alejandra Pacheco-Costa, Fernando Guzmán-Simón 1685

Estrategias para la recuperación de la violencia de género en el noviazgo adolescente: voces de las supervivientes
Patricia de los Santos-Martínez, Ángeles Rebollo-Catalán 1691

Una mirada desde los actores educativos de las violencias en contextos de alta vulnerabilidad
Cecilia Alonso, Diego Cuevasanta, Fiorella Ferrando, Meliza Gonzalez, Leonardo Moreno, María Eugenia Ryan 1698

Nuevos retos en la formación del docente universitario para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas en entornos virtuales
Víctor Hugo Perera Rodríguez, Gilda Biagiotti, Nieves Sánchez Díaz, Víctor Manuel Molina Romo, Almudena Cotán Fernández 1707

Propuesta de escala para evaluar la gestión inclusiva en las universidades
Mª José Solis-Grant, Camila Espinoza-Parçet, Cristhian Pérez-Villalobos, Iván Rodríguez-Núñez, Cristian Pincheira-Martínez, Cristóbal Sepúlveda-Carrasco, Juan Pablo Gómez-Varela, Daniela Aránguiz-Ibarra 1714

Discapacidad y objetivos de desarrollo sostenible: ¿hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad?
Álvaro Lorenzo Rey 1720

La importancia de las habilidades sociales en mujeres inmigrantes y maltratadas
María Tomé-Fernández, Marta Ramos Cavia, Manuel Ortiz-Marcos, Ana Lendínez Turón 1729

Experiencias

Experiencia en aprendizaje-servicio universitario orientado a la formación financiera de personas de barrios desfavorecidos
Mª carmen Lozano Gutiérrez, David Cegarra Leiva, Eugenia Sánchez Vidal 1737

Aplicación de las tertulias dialógicas feministas como herramienta para fomentar la igualdad en el tercer ciclo de Educación Primaria
María Ejarque González 1742

Experiencia pedagógica: taller de estudios de géneros
Carmen Luz Monsalve León 1747

Aviones de papel para la inclusión educativa
María Luisa Belmonte Almagro, José Antonio García Candel 1752

Construyendo la historia de la educación en Galicia: un proyecto de APS para la formación inicial docente
Patricia Alonso Ruido, David García Romero, Paula Outon Oviedo 1758

«Héroes y villanos», una experiencia en educación en valores para el empleo con personas con discapacidad intelectual
José Antonio García Candel 1764

Biblioteca inclusiva: taller afectivo-emocional: una experiencia de aprendizaje-servicio (APS) en la USC
M.ª del Carmen Gutiérrez Moar, Carlos Luís Rodríguez Calvente, María Julia Diz López 1770

Interrogando los procesos de subjetivización identitaria en la universidad: una experiencia pedagógica en didáctica de las artes visuales
José Eugenio Rubilar Medina 1775

Pósters

Los significados sobre la inclusión educativa según los participantes de una aula-taller de carpintería
Rafael Argemí-Baldich 1781

El enfoque intercultural en las aulas a través del análisis crítico del discurso en Coco (2017)
Ana Virginia López-Fuentes 1787

Los programas individuales de ejecución de la medida de libertad vigilada en Galicia: 2005-2010-2015
María Josefa Mariño Puente 1793

Evaluación de un taller en línea de sexualidad integral con perspectiva de género en un grupo de alumnos y alumnas del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo
Carolina Montzerrat Gutiérrez Aguilar 1799

II. INVESTIGACIÓN, EVALUACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Comunicaciones

El *escape room* como metodología para consolidar conceptos: una experiencia prometedora
Icíar Pablo-Lerchundi, Eva Ponte, Susana Sastre-Merino, María Cristina Núñez-Del-Río, José Luis Martín-Núñez, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Madrid (España) 1805

Percepción del nivel competencial docente. Diferencias entre profesorado de primaria y secundaria
Mercedes García-García, Elvira Carpintero-Molina, Patricia Villamor-Manero, Chantal Biencinto-López, Ariadna Martínez-García, Gabriel S. Manzanares Cofiño 1814

¿Por qué debemos incluir la perspectiva de género en la Educación Superior *online*? Percepciones de estudiantes y docentes de Chile
Paloma Sepúlveda Parrini 1823

Evidencia de validez de constructo y fiabilidad del pda en una muestra de estudiantes universitarios de Costa Rica
Xavier G. Ordoñez, Sonia J. Romero, Graciela Ordoñez Gutiérrez 1838

Enseñanza mútua en línea: una investigación piloto realizada con los estudiantes universitarios
Alessandro Di Vita 1847

La responsabilidad social universitaria como aporte al cumplimiento de los ODS desde la función sustantiva investigación
Martha Rocío Flórez Leal, José Albeiro Támara Uribe 1854

Creencias del profesorado sobre la evaluación de estudiantes para la justicia social: un estudio *ex post facto*
Ignacio Lizana Peinado, Nina Hidalgo Farran, Helena López-Bueno, Rosario Cerrillo 1862

Evaluación de la calidad del Programa Accede, programa de formación para el empleo para personas con discapacidad intelectual
Silvia Beunza García, Elvira Carpintero Molina, Cristina Bel Fenellós, María Elena Estrada Rollón 1869

La investigación dentro del contexto docente: una propuesta formativa desde la acción tutorial
Ramón Chacón-Cuberos, María Dolores Pistón-Rodríguez, Ligia Isabel Estrada-Vidal, Jorge Expósito-López 1877

La retroalimentación entre iguales y el *checklist* como herramientas de aprendizaje en Educación Superior
Carmen Carmona Rodríguez, Simrant Vaziran Mangnani, Julián Bell Sebastián, Darllyn Muñoz Rodríguez, M. Jesús Benlloch Sanchis, Nerea Hernaiz Agreda 1885

De la experiencia a las buenas prácticas en educación a distancia. La perspectiva del alumnado
Alba Quirós Guindal, Belén Ballesteros Velázquez, Héctor Melero Sánchez 1893

Evaluación sobre buenas prácticas y sostenibilidad: ideas previas del estudiantado de educación social de la Universidad de Granada
María de Fátima Poza-Vilches, Amor Roldán-Escoz, José Gutiérrez-Pérez, Abigail López-Alcarria, M.ª Teresa Pozo-Llorrente, Enrique González-Muñoz 1900

Análisis de prácticas empresariales universitarias en ingeniería y desarrollo de *software*
Denis González Herrera 1909

El plagio académico durante el confinamiento derivado de la pandemia covid-19
M.ª Josefa Mosteiro García, Ana M.ª Porto Castro, Enelina M.ª Gerpe Pérez, Álvaro Lorenzo Rey 1918

Validación de un instrumento para evaluar el grado de conocimiento y las actitudes sobre maltrato infantil en estudiantes universitarios de educación
María do Carme Cambeiro Lourido, Julia María Crespo Comesaña, Noemí Castelo Veiga 1924

La evaluación formativa, auténtica y participativa para el desarrollo de competencias en la formación inicial de orientadores
Ana Cristina Blasco Serrano, Carolina Falcón Linares, Ana Virginia López Fuentes, Olga Lázaro Latorre, Ana Cristina Blasco-Serrano, Montserrat Aiger Vallés, Pilar Arranz Martínez, Teresa Blanco Bascuas, María Ángeles Bravo Álvarez, M. Belén Calavia Ferrández, Guayente Casasús Maza, Esther Cascarosa Salillas, M. Esperanza Cid Romero, Carlos Rodríguez Casals, Sonia Val Blasco 1933

Evaluación auténtica de competencias en la formación inicial del profesorado de secundaria
Ana Cristina Blasco-Serrano, Montserrat Aiger Vallés, Pilar Arranz Martínez, Teresa Blanco Bascuas, María Ángeles Bravo Álvarez, M. Belén Calavia Ferrández, Guayente Casasús Maza, Esther Cascarosa Salillas, M. Esperanza Cid Romero, Carlos Rodríguez Casals, Sonia Val Blasco 1943

Implementación del cuestionario ceveapeu en tres universidades públicas de Costa Rica
Roberto Granados Porras 1953

La divulgación mediática del conocimiento educativo en universidades de Jalisco, México
Armando Martín Ibarra-López 1964

Una propuesta para la acreditación institucional de universidades católicas de Latinoamérica
Armando Martín Ibarra López 1971

Retos y posibilidades de la integración de los resultados de aprendizaje a la luz del decreto 1330, en los programas de licenciatura en filosofía en Colombia
Miguel Rosso Jaimes, Juan Tibocha Buitrago 1979

Ni uno en el nivel uno: del logro académico y la compensación de desigualdades para la equidad en Educación Superior
Jeison Felipe Gómez Sánchez 1986

Conocimiento sobre enfermedades raras de los futuros maestros: creando una escuela inclusiva
Laia Riera Negre, Martín García Parra, Sara Bagur Pons 1994

Uso de plataformas digitais nas escolas portuguesas: dificuldades sentidas pela comunidade escolar
Marília Cid, Marcelo Coppi 2002

O efeito de espelho do programa de avaliação externa de escolas. O olhar dos inspetores
Isabel Fialho, Maria José Silvestre 2012

La educación plástica y visual en los grados de educación primaria de las universidades españolas
Eloísa Reche Urbano, Belén Quintero Ordóñez, Ignacio González López 2017

Influencia de las actitudes del profesorado hacia las tic en su uso personal-profesional y en el aula
Lidia Márquez-Baldó, Gonzalo Almerich Cerveró, Natividad Orellana Alonso, Isabel Díaz-García 2025

Efecto del estilo comunicativo del docente en la pasión hacia el aprendizaje y el tiempo dedicado a estudiar
Leticia Marrero-Déniz, Zuleica Ruiz-Alfonso, Rebeca Durán-Díaz 2032

Redes sociales como canales de acceso al conocimiento científico de profesorado no universitario
Beatriz Marcano, Elías Said-Hung 2039

Representaciones sociales del cambio climático en alumnado granadino de educación secundaria
Enrique González-Muñoz, Pablo Ángel Meira-Cartea, Amor Escoz-Roldán, José Gutiérrez-Pérez 2045

Profundizando en la segregación escolar por nivel socioeconómico. Una mirada local
Claudia Guiral, Raquel Graña, Ignacio Lizana Peinado 2055

La chispa del aprendizaje: activando las aulas de magisterio con pedagogía afectiva
Carolina Falcón-Linares 2063

Diferencias por curso en las motivaciones hacia el voluntariado del alumnado de Educación Social de la Universitat de València
Sabina Checa Caballero, Natividad Orellana Alonso, Gonzalo Almerich Cerveró, Jesús M. Suárez Rodríguez, Sara Cebrián Cifuentes 2071

¿Qué entiende por resiliencia el profesorado de Educación Primaria?
Franciele Corti, María Isabel Vázquez Martínez, Cintia Carreira Zafra 2077

Construcción de una medida de tasa de éxito del primer curso de grado universitario comparable entre titulaciones
Coral González Barbera, Enrique Navarro Asencio, Elvira Carpintero Molina, Eva Jiménez García.... , José Javier Illana Vicaria, María Castro Morera, José Luis Gaviria Soto 2083

Desarrollo de habilidades de investigación educativa en Educación Superior desde la pedagogía *knowledge building*
Calixto Gutiérrez-Braojos, Emilio Berrocal de Luna, Beatriz Pedrosa-Vico, Paz Peña-García, Paula Rodríguez-Chirino, Sonia Rodríguez-Fernández 2093

Proceso y resultado de la validación de una encuesta para evaluar el liderazgo culturalmente comprometido
Lourdes Sancho, María José Rodríguez-Conde, Susana Olmos-Migueláñez 2102

Analisis de las competencias y conocimientos para la evaluación de la sostenibilidad urbana universitaria mediante itinerarios de educación ambiental
Leticia C Velasco Martínez, Juan Carlos Tójar Hurtado 2109

Desarrollo del simulador de impulsos nerviosos como parte de las estrategias de optimización del proceso enseñanza-aprendizaje
Julián Guevara Realpe, Sonia Osorio Toro, Janneth Rocío Zúñiga Prado 2116

Seguimiento en los procesos de titulación de un posgrado durante la pandemia
Ma. Trinidad Hernández Cabrera, Ignacio III Arana García 2123

El lugar de la corporeidad y los afectos en la formación inicial docente. Una mirada desde el *self study* de formadoras de formadores
Claudia Quintana Figueroa, Patricia Quintana Figueroa, Ángela Niebles Gutierres, David Benavente Millán 2131

La formación del profesorado de la USC durante la covid-19
Beatriz García-Antelo 2138

Artes y educación. Construyendo el ámbito de educación
Nelly Fortes González, Silvana Longueira Matos 2142

Diseñando ambientes universitarios inclusivos: de la teoría a la coherencia con la profesión
Inmaculada Orozco 2148

Elaboración de un material de aprendizaje sobre modelos de calidad y su evaluación del máster universitario en Innovación e Investigación en Educación. UNED
Catalina Martínez Mediano 2153

Ensino Superior e a percepção da empatía em alunos – um estudo sobre as competências emocionais
Maria João Sousa Santos 2159

Tecnologias digitais na educação: um estudo sobre a perspetiva de professores e alunos
Marcelo Coppi, Isabel Fialho, Marília Cid 2169

Contributions to rethink teaching materials in distance higher education based on student evaluations
Noemi Laforgue-Bullido, Alberto Izquierdo-Montero, Javier Morentin-Encina 2178

Tutoría universitaria en pandemia: lecciones y prospectiva desde un análisis bibliográfico
Abel Merino Orozco 2189

¿Qué concepciones tiene el profesorado de educación obligatoria sobre democracia en educación? Un estudio fenomenográfico. What conceptions does teachers of compulsory education have about democracy in education? A phenomenographic study
Cynthia Martínez-Garrido, Nina Hidalgo, Raquel Graña, Irene Moreno-Medina 2197

Revisión sistemática del efecto de las características y competencias del profesorado en el rendimiento académico en Educación Secundaria
Ana María González-Benito, Belén Gutiérrez de Rozás Guijarro, Eva Expósito-Casas, Andrea Otero-Mayer, Esther López-Martín 2204

Facetas de inteligencia emocional rasgo en futuros docentes de educación secundaria en función del sexo
Marta Alcaraz Sánchez, Helena Fuensanta Martínez-Saura, María Cristina Sánchez-López 2212

Protocolo de evaluación del Programa de Competencia Familiar (PCF-AFECT 12-14): un programa socioeducativo de prevención para adolescentes y sus familias
Carmen Orte, Victoria Quesada Serra, Marga Vives, Lidia Sánchez-Prieto, María Valero, Joan Amer 2218

Perfiles del logro de la identidad en alumnado universitario: diferencia en la toma de decisiones y la procrastinación decisional
Arminda Suárez Perdomo 2225

Mi tarea principal es la ciencia y la investigación. Entre el impacto científico y el social en la difusión de la investigación
Reina Ferrández-Berrueco, Lucía Sánchez-Tarazaga, Aida Sanahuja Ribés 2231

Prácticas docentes en educación secundaria obligatoria según Talis
Sara González-Tejerina, Agustín Rodríguez-Esteban, María José Vieira.....2238

Calidad de la educación y atención en la primera infancia como derecho humano: desafíos y deudas pendientes en América Latina
Noyle Vargas Muñoz 2248

Programas de formación emocional de docentes y estudiantes de Grado de Educación Infantil y Primaria: un protocolo de revisión sistemática
Helena Fuesanta Martínez-Saura, Marta Alcaraz Sánchez, María Cristina Sánchez-López, Juan Carlos Pérez-González.....2254

Nivel socieconómico y rendimiento en España: un estudio longitudinal de PISA 2003-2018
Alexander Constante-Amores, María Sánchez Munilla, Bárbara Juan Martínez.....2261

La necesidad de abordar los fondos de conocimientoen el ámbito de la Educación Superior
Gabriela Miguez Salina, Jesús García-Álvarez, Kateline de Jesús Brito Tavares.....2267

El profesor talentoso de acuerdo a los docentes chilenos: construcción de un instrumento que apoye su caracterización
Marco Antonio Catalán Urbina 2273

Validación del perfil competencial del docente de educación secundaria
Eva Expósito-Casas, Andrea Otero-Mayer, Belén Gutiérrez-de-Rozas, Ana María González-Benito, Esther López-Martín 2279

La marca personal para identificar las aspiraciones profesionales del alumnado y articulación de ese contenido en expresión visual para iniciar el marketing. Aplicación MDC. (UPV/EHU)
Ana Mª. Sainz Gil 2285

Análisis de los síntomas depresivos y de preocupación patológica en estudiantes universitarios: una nueva realidad pandémica
Delia Arroyo Resino, Patricia Solís García, Yaiza Sánchez Pérez, M. Aránzazu Carrasco Temiño.....2293

La problemática del abandono académico universitario: una propuesta de proyecto de investigación nacional
Pedro Ricardo Álvarez-Pérez, David López-Aguilar, Yaritza Garcés-Delgado, Sofía Haydeé Pérez-González, Nicole González-Benítez.....2303

Psicoativos e sucesso escolar em tempos de pandemia covid-19 nos estudantes do ensino superior
Xavier Taboada Costa, María Helena Pimentel.....2310

¿Qué opinan los grupos de interés de la formación dual universitaria? Estudio de caso sobre la formación dual universitaria en Andorra
Andreu Curto Reverte, Virginia Larraz Ra, Betlem Sabrià Bernadó, Josep Fortó Areny.....2321

La educación inclusiva desde la competencia musical y su aplicación neuropsicológica para la cohesión social en secundaria
Amparo de Ríos Tronch, M.ª Ángeles Bermell Corral 2328

Uso de la simulación clínica en la formación de profesionales de la salud: humanización en teleatención
Sandra Milena Bedoya Gaviria, Giovanni García Castro, Yamileth Estrada Berrío.....2336

La colaboración como modelo de formación docente de primaria y secundaria: una revisión rápida de la literatura
Celia Camilli Trujillo, Lorena Pastor Gil, Luis Aymá González, Sara Serrano Díaz.....2343

Necesidades, fortalezas y dificultades en la elaboración de revisiones sistemáticas en estudiantes universitarios de educación
Celia Camilli Trujillo, Inmaculada Asensio Muñoz, Mónica Fontana Abad, Enrique Navarro Asencio, Patricia Mateos Gordo.....2349

Liderazgo educativo para la justicia social. Scholar leadership for social justice
Irene Moreno-Medina, Cynthia Martínez-Garrido, Claudia Guiral.....2356

Autoconcepto multidimensional según factores académicos en estudiantes de zona rural
Mariana Pérez Mármol, María Alejandra Gamarra Vengoechea.....2362

Impacto en la inteligencia emocional en universitarios durante un sistema de enseñanza virtual adaptado por la covid-19: análisis según factores académicos y psicosociales
María Alejandra Gamarra Vengoechea, Mariana Pérez Mármol.....2370

«En Red2»: tirar del hilo para mejorar la docencia en educación superior a distancia
Alberto Izquierdo-Montero, Belén Ballesteros-Velázquez, Javier Morentin-Encina, Héctor S. Melero, Adriana Kiczkowski 2377

Relación entre la resiliencia y la autoestima en estudiantes universitarios
Óscar Gavín-Chocano, David Molero 2384

Utilización de las nuevas tecnologías para la orientación en la educación superior
Yaiza Viñuela, Diego González-Rodríguez, Javier Vidal 2393

Caracterización del software para la detección de plagio: un análisis comparativo
Sonia Janeth Romero Martínez, Xavier Giovanni Ordóñez Camacho, Elena Asenjo Hernanz, Patricia González Elices 2400

Predicción del abandono en la educación universitaria a distancia: ¿influyen las variables personales, académicas y tecnológicas en la retención?
Sonia Janeth Romero Martínez, Xavier Giovanni Ordóñez Camacho, Laura Granizo González 2407

Programa integral de *coaching* y desarrollo de las competencias emocionales de un claustro de secundaria: estudio de caso
Claudia Chianese, Miquel Ángel Prats Fernández 2414

La experiencia viviva pre-reflexiva en un estudio de participación política de mujeres jóvenes: primeros pasos metodológicos
Pilar Folgueiras Bertomeu, Ariadna Salvà Aige, María Paz Sandín Esteban 2424

La construcción de relatos descriptivos de experiencia vivida en fenomenología hermenéutica aplicada
Pilar Folgueiras Bertomeu, Miriam Comet Donoso, Valeria de Ormaechea Otaloria, Trinidad Donoso Vázquez, Olga González Mediel 2431

Mentoría dual en la universidad: programa piloto en la facultad de ciencias de la educación de la Universidad de A Coruña
María-Paula Ríos-de-Deus, María-Luisa Rodicio-García, Laura Rego-Agraso, María-José Mosquera-González, Ana Díaz-Crespo, Nuria Matos-Patiño 2438

Retos en la formación del profesorado ante la educación alternativa del siglo xxi: apuntes de investigación
Carmen Fernández-Estébanez, Lucía Álvarez-Blanco 2445

La acción del profesorado universitario en la atención a la discapacidad. Valoración desde el punto de vista del alumnado
Enelina María Gerpe Pérez 2453

Migraciones y retos socioeducativos. Un análisis a partir de la agenda 2030
María González Blanco, M.ª Esther Olveira Olveira 2460

Efectos de la intervención asistida con perros en el estrés universitario
Diana Pena Gil 2467

Análisis sobre educación para el desarrollo sostenible en la estructura curricular de los grados de educación de la Universidad de Extremadura
M.ª Carmen Monserrat Sierra, Sixto Cubo Delgado 2473

Experiencias

Uso de metodologías de aprendizaje invertido para resolución de la parte práctica en asignaturas del Grado en Ingeniería Informática
Cristóbal J. Carmona del Jesús, Pedro González García 2482

Mejorando la competencia «trabajo en equipo»: la herramienta Trello como recurso de formación del alumnado
Carmen Nuria Arvelo Rosales, Mariano González Delgado 2487

Comunidade de accións e saberes arredor do rural. Fondos de coñecemento e dinamización comunitaria
David García Romero, Cristina Varela Portela, María do Carmen Cambeiro Lourido 2492

Experiencia piloto de participación del alumnado en la evaluación acreditativa docente
Susana Romero Yesa, Lucía Campo Carrasco, Ainhoa Gutiérrez Barrenengoa, María García Feijoo 2497

Mi experiencia investigando sobre las buenas prácticas de integridad académica en instituciones escolares de primaria
Nicolas López Jar, Eva María Espiñeira Bellón 2503

Educación asistida con animales como elemento motivador y de calidad
Susana Raña Casadao, Eva María Espiñeira Bellón 2507

Pósters

Sistemas de aseguramiento de la calidad de la formación de docentes de infantil en América Latina y el Caribe (ALYC)
Valeska Concha-Díaz, Margarita Bakieva Karimova, Jesús Jornet Melia 2513

Motivador de estrategias didácticas en las clases de una asignatura de máster en Ingeniería de Telecomunicación
Ana María Torres Aranda, Jorge Mateo Sotos 2518

Investigar para desarrollar competencias transversales en la universidad. El aprendizaje-servicio como vía de acción
Daniel Sáez-Gambín, Ana Vázquez-Rodríguez , Ígor Mella-Núñez 2523

Percepción del modelo de educación parental por niños y niñas de entre 6 y 8 años: análisis del discurso desde la teoría de la autodeterminación
Marcos Rodríguez-Álvarez, Lindsay Martínez-García, Omar García-Pérez 2528

La utilización de simuladores como instrumentos de educación para la sostenibilidad
Esperanza Mateos Sánchez, Noemí Peña Miguel 2534

Innovación en la materia de acción tutorial en Educación Primaria a través de la investigación-acción colaborativa. Una experiencia desarrollada por el equipo docente ATYCO
Marina García-García, Noelia Parejo-Jiménez, Jennifer Serrano-García, Jorge Expósito-López 2540

European Student Engagement Project (STEP)
Marta Agueda Maroñas, Verónica Morcillo Casas, Luis Carro Sancristóbal 2548

Health literacy in higher education students: addictive behaviors
Ana Paula Cardoso 2553

Evaluación de un instrumento para medir las actitudes hacia el aprendizaje de la física en estudiantes universitarios ecuatorianos
Gustavo Eduardo Salgado Enríquez 2556

Dropouts in higher education: a study of some intervening variables
Sofia Campos, Manuela Ferreira, Ana Paula Cardoso, Raquel Guiné, Andreia Pereira 2563

Food literacy of higher education students
Manuela Ferreira, Sofia Campos, Ana Paula Cardoso, Raquel Guiné, Graça Aparìcio 2568

Factores asociados a la calidad académica: el caso de la licenciatura en Nutrición en una universidad privada
Magdalena Urrutia San Vicente, Daniela Martínez Arámburu 2572

III. DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

Comunicaciones

Evaluación de liderazgo para el cambio educativo. Un estudio de casos
Luis Felipe de la Vega Rodríguez 2577

La transmisión de conocimientos técnicos bajo entornos con factores condicionantes peculiares: experiencia docente del centro universitario de la defensa durante los cruceros de instrucción del buque-escuela «Juan Sebastián de Elcano»
Francisco Javier Rodríguez Rodríguez, Araceli Regueiro Pereira 283

Análisis de la segregación escolar en evaluaciones a gran escala: un estudio a partir de pisa 2006-2018
Fernando Martínez-Abad, Juan Pablo Hernández-Ramos, María José Rodríguez-Conde 2589

Diseño y validación de la Escala EVA: evaluación de la enseñanza sensible al género del profesorado de Educación Primaria en activo
Lourdes Bueno Sánchez, Rocío Jiménez Cortés 2595

Inteligencia emocional rasgo y factor general de personalidad en preadolescentes
Nuria Pérez Escoda, Albert Alegre Rosselló, Elia López Cassà 2602

Estudio de la distribución del liderazgo en los centros escolares a través del análisis de redes sociales. Eficacia docente colectiva y confianza como elementos de análisis de la red social
Manuel Solís Mellado, Julián López Yáñez 2609

Diseño para el análisis de la transición de Educación Infantil a Educación Primaria: visibilizando al alumnado
Alba González-Moreira, Javier Vidal 2616

Los factores que afectan a la transición de Educación Infantil a Educación Primaria: un modelo integrador
Alba González-Moreira, Camino Ferreira 2623

Problemas exteriorizados en estudiantes de Educación Primaria: diferenecias en función del estatus sociométrico
Zara Suárez-García, Laura Canamero, Ellian Tuero, Paloma González-Castro 2630

Diferencias en el conocimiento hacia el TDAH entre profesionales de diferentes perfiles educativos
Laura Canamero, Zara Suárez-García, Marisol Cueli, Paloma González-Castro 2636

¿Qué mensajes utilizan los docentes de secundaria para implicar a sus alumnos? Evaluación, evolución durante el curso escolar y diferencias por nivel educativo
Samuel Falcón Pulido, Jaime León González-Vélez, Carmen Álvarez Álvarez 2644

Discursos sociales y fracaso escolar: percepción social y aceptación personal del alumnado de primaria y secundaria
Manuel Rodríguez López, Rafael García Pérez 2651

Fiabilidad en el análisis de los grupos de discusión sobre los RED en Educación Infantil
María Inmaculada Fernández-Esteban, Míriam González-González, Anabel Bethencourt-Aguilar, Cecilia Verónica Becerra-Brito 2661

Propuesta del Modelo DDC de identidad digital
Cecilia Rollano, Marcos Román González, Juan Carlos Pérez-González 2668

Diagnóstico del rendimiento educativo en el alumnado andaluz de Educación Primaria
Carla Ortiz-de-Villate, Javier Rodríguez-Santero, Juan Jesús Torres-Gordillo 2675

Perfil competencial del docente de música de educación secundaria en la comunidad autónoma de Galicia
Vicente Castro Alonso 2681

La relación escuela-familia: inhibidores por parte de los agentes que componen la comunidad educativa
Diego Hervella Fariñas 2688

Análisis de la estructura, validez y fiabilidad de la escala de comportamientos *phubbing* con muestra australiana y española
Estefanía Capilla Garrido, Sixto Cubo Delgado, Prudencia Gutiérrez Esteban 2695

Procesos de aprendizaje y origen de la familia en la explicación de la comprensión lectora en Educación Primaria
J. Reinaldo Martínez-Fernández, Anna Ciraso-Calí, Laura B. García-Ravidá, Júlia Llompart Esbert 2704

Diagnóstico socioeducativo del acoso escolar en centros de educación secundaria de Asturias
Antonio Urbano Contreras, Verónica García Díaz, Lucía Álvarez Blanco, María Teresa Iglesias García 2711

Patrones de aprendizaje y comprensión lectora en Educación Primaria
Antonio Vega-Martínez, Jordi García-Orriols, Anna Ciraso Cali, Carla Quesada-Pallarès, J. Reinaldo Martínez-Fernández 2718

Impacto de las prácticas de liderazgo en el rendimiento de los estudiantes en ciencias. Un estudio multinivel
Jon Martínez-Recio, Reyes Hernández-Castilla 2725

Comparativa de los factores de transferencia de la formación continua en materia de atención a la diversidad del profesorado no universitario previo y durante el confinamiento
Marcial Pamies Berenguer, Antonia Cascales-Martínez 2731

Diseño de un cuestionario sobre la percepción del aprendizaje, participación e interés en desarrollo sostenible (Cuestionario EDESOST)
M.ª Carmen Monserrat Sierra, Sixto Cubo Delgado 2741

Mudanças nas escolas em resultado do programa de avaliação externa das escolas. O olhar dos inspetores
Ana Paula Correia, José Saragoça 2749

Efeitos da avaliação externa das escolas em portugal. As opiniões dos inspetores avaliadores
José Saragoça, María José Silvestre, Ana Paula Correia 2755

Experiencias

Automatización de los flujos de trabajo en los procesos didáctico-organizativos a través de la *suite* Google Education: una experiencia de digitalización de los informes de los consejos de clase iniciales en la escuela secundaria italiana
Claudio Marrucci 2763

Analizando el Grado de Educación Social: una propuesta de diagnóstico socioeducativo a través de ApS4
Ana M.ª Moral Mora, M.ª Desamparados Pérez Carbonell 2771

Pósters

La formación de equipos directivos en los centros de infantil y primaria de Galicia: avanzando hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad
M.ª Dolores Fernández Tilve, Juan José Varela Tembra 2779

El recuerdo de las calificaciones escolares y su relación con las obtenidas posteriormente. Relación con el autoconcepto
Antonio Miguel Pérez Sánchez, José Manuel García Fernández, Nuria Antón Ros 2784

Percepción de educadoras de párvulos sobre la actualización del marco curricular chileno en Educación Infantil mediante el análisis textual
Valeska Concha-Díaz, Laura Leniz Maturana 2789

Relación entre a participación nunha materia CLIL e a aprendizaxe de contidos e léxico específico en inglés, español e galego
Iván Díaz Villaverde 2793

IV. ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Comunicaciones

Selección e ingreso de los formadores de profesores
Mónica Otero Márquez 2797

Compromiso académico y adaptabilidad en estudiantes de Formación Profesional
David López-Aguilar, Pedro Ricardo Álvarez-Pérez, Yaritza Garcés-Delgado, Nicole González-Benítez, Sofía Haydeé Pérez-González 2803

Orientación y tutoría universitaria en los congresos AIDIPE (2007-2019)
Francisco Javier Pérez Cusó, Natalia González Morga, Pilar Martínez Clares, Cristina González Lorente 2812

La orientación vocacional en la ESO: propuesta de un taller
María Álvarez-Couto 2820

Imagen mental de los desempleados en su búsqueda de empleo
Adolfo Pena Prieto 2829

La reflexión como herramienta para el aprendizaje significativo: un andamiaje desde el diseño instruccional
Anayely Santiago García 2836

Las expectativas y las necesidades formativas de los estudiantes universitarios en relación con las acciones tutoriales
Roberta Bonelli, Lorenza Da Re 2839

¿Es la orientación educativa una identidad compartida?: psicólogos y pedagogos ante un reto común
Alberto Ortiz-López, Susana Olmos-Miguelañez, José Carlos Sámchez Prieto, Eva María Torrecilla Sánchez 2850

«Mi proyecto profesional» un programa para la mejora de competencias en orientación profesional
Eva María Torrecilla Sánchez, Patricia Torrijos-Fincias, Juan Pablo Hernández-Ramos, María Serena Rivetta 2857

Liderazgo distribuido en centros de educacion secundaria de formación profesional en Chile
Luis Ahumada, Óscar Maureira 2866

El desarrollo de competencias de gestión de la carrera en Europa como desafío para los servicios de orientación en el siglo XXI: aportaciones del Proyecto Careers Around Me
Elena Fernández Rey, Cristina Ceinos Sanz, Miguel Ángel Nogueira Pérez 2874

Factores influyentes en la toma de decisiones del desarrollo de la carrera de la juventud
Cristina Ceinos Sanz, Elena Fernández Rey, Miguel Ángel Nogueira Pérez 2882

El «valor de enseñar» en los centros de trabajo. Satisfacción de los tutores y tutoras de empresa con el desarrollo de proyectos de formación profesional dual en Asturias
Marta Virgos Sánchez, Joaquín Lorenzo Burguera Condon 2890

¿Cómo afecta el síndrome FOMO en adolescentes? Evidencias empíricas sobre su uso en las redes sociales
Sonia Rodríguez Fernández, Antonio Matos Gil 2897

Opinión de los miembros del AMPA sobre la participación de las familias en los centros educativos ¿realidad o ficción?
Begoña Galián Nicolás, María Martínez-Segura 2904

Funciones ejecutivas y toma de decisiones en la adolescencia: una revisión sistemática
Gema P. Sáez-Suanes 2914

Formación en habilidades laborales en la universidad: observando cambios en jóvenes con discapacidad intelectual
Gabriela Coñoman Garay, Carmen Carmona Rodríguez, Vicenta Ávila Clemente 2921

Competencias digitales de los profesionales de la orientación educativa. Una aproximación inicial
M.ª José Pérez Albo, Olga Fernández Soto 2929

La complejidad de la toma de decisiones en el alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato
Josefina Álvarez Justel 2939

Análisis de las necesidades y funciones del departamento de orientación en la gestión de la convivencia en un centro de Asturias: la perspectiva de los informantes clave
Natalia Rodríguez-Muñiz, María del Henar Pérez-Herrero 2946

Prácticas de liderazgo y trabajo colaborativo: su influencia en el acceso inclusivo a la escolarización en línea durante la disrupción por pandemia
Coriña S. Lusquiños 2953

Consecuencias de la pandemia en la práctica profesional de docentes de bachillerato en contextos vulnerables
Rubí Surema Peniche Cetzal, Cristóbal Crescencio Ramón Mac, Noé Mora Osuna 2961

La formación dual en Andalucía desde la perspectiva del profesorado implicado
M.ª Teresa Pozo Llorente, M.ª Fátima Poza Vilches, José Manuel Aguayo Moral 2968

La percepción de los estudiantes universitarios con síndrome de Asperger acerca del uso de la tecnología digital en el apoyo psicopedagógico durante la pandemia
Rosabel Martínez-Roig, Domingo Martínez Maciá 2975

Experiencias

Revisión de las prácticas de aula desde el diseño universal para el aprendizaje (DUA) a través de un proceso de investigación-acción: implicaciones para la formación permanente
Aida Sanahuja Ribés.....2982

Didácticas alternativas para prácticas pedagógicas cambiante
María Dolores Díaz Durán.....2990

Pósters

Tutoring for university students
Lorenza Da Re, Roberta Bonelli, Andrea Gérosa, Angelica Bonin.....2996

La orientación en la Formación Profesional como objeto de estudio
Mercedes Torrado Fonseca, Alfredo Berbegal Vázquez, Pilar Figuera Gazo, Montse Freixa Niella, Sofía Isus Barado, Juan Llanes Ordoñez, Beatriz Malik Lievano, Arcadia Martín Pérez, Cristina Miranda Santana, Mercedes Reguant Álvarez, María de la o Toscano Cruz, Andreu Curto Reverte, Antonio Gutiérrez, Elisenda Pérez Muñoz, Robert-Guerau Valls Figuera.....3003

GLAS: orientación para adultos poco cualificados para la evaluación y validación de competencias básicas
Manuela Henriques de Freitas, Janire Adrián Rojo, Luis Carro Sancristóbal.....3008

V. INNOVACIÓN Y DESARROLLO SOCIO-COMUNITARIO

Comunicaciones

Implantación de metodologías activas en la enseñanza superior en Ciencias Jurídicas
María del Mar Martín Aragón.....3014

La validación de competencias académicas en personas refugiadas: implicaciones para su integración en el mercado laboral
Jesica Núñez García, Ígor Mella Núñez, Gabriela Míguez Salina.....3020

La agenda de los ODS como palanca para la formación en ciudadanía global de futuros docente
Adelina Calvo Salvador, Calvo Rodríguez Hoyos, Ana Castro Zubizarreta.....3027

Análisis de la función pragmática de los marcadores discursivos conversacionales en español
Valeska Concha Díaz, Magdalena Fernández Pérez.....3034

Aprendizaje cooperativo con teléfonos móviles y mejora de la convivencia: análisis preliminar
Patricia Gómez Hernández, Carlos Monge López, Héctor del Castillo Fernández, Mónica de Carvalho Magalhães Kassar.....3040

Perfiles formativos y empleabilidad de las personas en situación de vulnerabilidad o exclusión social
Mercedes López-Aguado, Lourdes Gutiérrez-Provecho.....3046

¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva sobre los espacios de juego de la infancia?
Noelia Ceballos López, Ángela Sáiz Linares, Teresa Susinos Rada.....3053

La educación musical informal en un entorno formal: estrategias y retos en la enseñanza y aprendizaje del piano flamenco a través de la interpretación de oído
M. Carmen López Castro.....3058

(Des)pluga: uma pesquisa-ação para o desenvolvimento do pensamento computacional na Educação Básica brasileira através de atividades plugadas e desplugadas
Lucas Pinheiro Alves, Aline Silva de Bona, Natália Bernardo Nunes.....3064

El diagnóstico participativo: una vía para avanzar en el ejercicio de la participación activa e inclusiva de la infancia y la adolescencia en los municipios
Marta Sabariego Puig, Ana Belén Cano-Hila, Ana María Novella Camara, Marta Esteban Tortajada, Ferran Crespo Torres.....3073

Saúde mental nas escolas: impacto do currículo promehs em Portugal
Celeste Simões, Equipa Promehs 3080

Identificación de prácticas del modelo de innovación social desde la Universidad Industrial de Santander
Daniela Camila León Muñoz, Clara Isabel López Gualdrón, Ruth Zárate Rueda 3085

Pokèmon Go: una oportunidad para aprender a medir la biodiversidad desde casa
Diana Margarita Reyes Armella 3093

Um estudo do pensamento computacional atrelado aos temas contemporâneos transversais presentes nos livros didáticos de matemática do novo ensino médio brasileiro)
Natália Bernardo Nunes, Aline Silva de Bona 3098

Emprendimiento social y empleabilidad de la juventud: aproximaciones desde un programa de la comunidad autónoma de Galicia
Ana Vázquez-Rodríguez, Jesús García-Álvarez, Daniel Sáez-Gambín 3105

Capitales comunitarios como marco conceptual y de análisis para el desarrollo de la comunidad en la lengua propia
Inazio Marko 3112

Concepciones de los profesores de educación artística sobre cómo es una escuela democrática. Prácticas y creencias, un estudio fenomenográfico
Jon Martínez-Recio, Reyes Hernández-Castilla 3117

Campaña Mundial por la Educación (CME). Revisión de materiales educativos
Tamara Valladares de Vera, Álvaro Dosil Rosende, Stefany Sanabria Fernandes, Silvana Longueira Matos 3124

Experiencias

Una feria tecnológica como recurso didáctico para la inclusión educativa y el aprendizaje universitario
Paula María Castro Castro, Adriana Dapena Janeiro 3130

La enseñanza de la filosofía como una práctica educativa centrada en la dignidad de la persona
Anayely Santiago García, Belén Suárez-Lantarón 3134

Innovando en Educación Superior: fotovoz comoHerramienta pedagógica
Belén Suárez-Lantarón 3143

Transformación cooperativa de la materia acción tutorial en el grado de Educación Primaria para su uso en escenarios híbridos mediante la participación activa de los estudiantes
Jorge Expósito López, María Elena Parra-González, Eva María Agualded Ramírez, Alfonso Conde Lacárcel 3148

Uso de ecografía en la intervención de los trastornos del habla en niños y niñas con discapacidad auditiva
Judit Ayala Alcalde, Mark A. Gibson 3155

Evaluación de la experiencia de formación *online* por jóvenes con discapacidad intelectual en tiempos de confinamiento
Gabriela Coñaman Garay, Vicenta Ávila Clemente, Carmen Carmona Rodríguez 3161

Innovación educativa en tiempo de pandemia. Un aporte desde el Ande Peruano
Cristóbal Suárez-Guerrero, Pilar Sanz-Cervera, Amparo Tijeras-Iborra 3167

Aprendiendo de la práctica diaria de la Escuela Pública de Antzuola: una experiencia centrada en el bienestar del alumnado
Maitane Basasoro, Andoni Arguiñano, Garazi Ormazabal 3171

Diseño de una unidad instruccional para el aprendizaje de programación y habilidades del pensamiento computacional
Denis González Herrera 3176

Una experiencia de aprendizaje servicio en Educación Superior: proyecto de accesibilidad cognitiva para personas con trastorno del espectro autista
Andrea Gutiérrez García, Ana Ciarreta López, Javier Ortuño Sierra, Rebeca Aritio Solano 3181

Enseñanza de la lógica de la programación a través de la robótica: una experiencia de educación fomal
Andrea Fernández-Sánchez, Reyes Montero Vale 3187

Valoración de la efectividad del aprendizaje basado en el juego y en proyecto
Juan José Arjona Romer, Juan Jesús Martín Jaime 3193

«Construa uma casa»: relato de experiência de atividade investigativa utilizando algoritmos através do pensamento computacional
Lucas Pinheiro Alves, Aline Silva de Bona, NatáliaBernardo Nunes 3199

Pósters

El papel de los videojuegos en la enseñanza-aprendizaje de la herencia mendeliana para estudiantes de Educación Media Superior en México
Carla López Silva 3208

Um estudo de metodologias inovadoras para a elaboração de atividades com o uso do pensamento computacional para a Educação Básica brasileira
Lucas Pinheiro Alves, Aline Silva de Bona, Natália Bernardo Nunes 3214

Studeng y Educational Value Assessment, herramientas digitales para la integración social y escolar
José Javier Romro-Díaz De La Guardia, Jorge Expósito-López, Eva María Olmedo-Moreno 3219

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PRESENTACIÓN

Desde marzo del pasado 2020 estamos viviendo una crisis mundial que tiene su influencia en todos los sectores de la sociedad. El educativo no es menos. Se han visto, desde sus inicios, enormes carencias dentro del sistema educativo que han ido acrecentándose con el paso del tiempo y que han agravado las desigualdades ya existentes. El Consejo de la Unión Europea referente a las conclusiones sobre la lucha contra la crisis en el ámbito de la educación y la formación (2020/C 212 I/03) señala que éstos se han visto afectados de una manera importante en cómo enseñamos, comunicamos y colaboramos en nuestras comunidades educativas y formativas; ello ha tenido su repercusión en todos los agentes del sistema educativo: estudiantes, familias, profesores/as, centros educativos y sociedad en general.

También hemos visto como las organizaciones educativas han desarrollado numerosas estrategias orientadas a dar la mejor respuesta educativa ante estos nuevos retos (adaptación de formadores, estudiantes, familias..., de la enseñanza presencial a la semipresencial, a la enseñanza a distancia; adaptación de entornos de aprendizaje, apoyo, cooperación institucional,...) a fin de garantizar el derecho irrenunciable de la educación a partir de una revolución tecnológica como no se pensaba realizar en tan breve espacio de tiempo. No cabe duda de que uno de los retos a los que se ha enfrentado Europa es el de garantizar la inclusión y el acceso igualitario a oportunidades de aprendizaje de calidad; sin embargo, todos somos conscientes que este reto no se ha alcanzado en muchos casos, bien por la falta de competencias digitales, o bien por la falta de recursos.

Tomando como eje vertebrador la investigación educativa como medio para lograr una educación equitativa y de calidad, la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), en colaboración con los grupos de investigación: «Investigación, Diagnóstico Educativo y Evaluación», de la Universidade de Santiago de Compostela; «Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad Educativa» de la Universidade da Coruña y el «Grupo de Investigación en Evaluación» de la Universidade de Vigo, organizaron los días 15, 16 y 17 de junio de 2022 el XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad en Santiago de Compostela. En el marco del Congreso, el día 14 de junio, también se celebró el III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE. En este libro se recogen las actas de las comunicaciones presentadas al III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE y de los simposios, comunicaciones, experiencias y PÓSTERS presentados al XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad organizados en cada una de las temáticas del congreso:

I. Educación Inclusiva y Género
II. Investigación, Evaluación y Educación Superior
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa
IV. Orientación y Formación Profesional
V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

CONTRIBUCIONES

III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles AIDIPE

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

EFECTO DE UN PROGRAMA EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN LA NIÑEZ

Denis González Herrera
Universidad de Costa Rica (Costa Rica)

Resumen: La investigación consiste en analizar el efecto de un programa educativo de programación y robótica educativa, para el desarrollo de habilidades del pensamiento computacional en la niñez. Se pretende establecer el efecto que produce la aplicación del programa educativo en el desarrollo de habilidades digitales en la niñez mediante el uso de actividades plugged y Unplugged. Se desarrollará un cuasi-experimento con medidas pre y post test en grupo de tratamiento y de control, distribuida en tres etapas: medición inicial, desarrollo de la intervención y medición postest. Para la recolección de los datos se utilizará la rúbrica SSS (Bers, 2010), la evaluación TechCheck-K (Relkin y Bers, 2021) y el uso del cuestionario. La información recolectada será tratada mediante el ambiente web Rstudio cloud. Los resultados de la investigación, permitiría articular acciones concretas sobre el desarrollo de la alfabetización digital en aspectos de la vida cotidiana como parte de las habilidades del siglo xxi.

Palabras clave: alfabetización tecnológica, pensamiento computacional, robótica educativa

Abstract: The research consists of analyzing the effect of an educational program of programming and educational robotics, for the development of computational thinking skills in childhood. It is intended to establish the effect produced by the application of the educational program in the development of digital skills in childhood through the use of plugged and unplugged activities. A quasi-experiment will be developed with pre- and post-test measurements in the treatment and control groups, distributed in three stages: initial measurement, development of the intervention and post-test measurement. For data collection, the SSS rubric (Bers, 2010), the test TechCheck-K (Relkin y Bers, 2021) and the use of the questionnaire will be used. The information collected will be processed through the Rstudio cloud web environment. The results of the research would allow the articulation of concrete actions on the development of digital literacy in aspects of daily life as part of the skills of the 21st century.

Keywords: technological literacy, computational thinking, robotics education, programming

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se pretende realizar con una población de niños y niñas de primera infancia con edades comprendidas entre 3 y 5 años, y que se encuentren cursando el grado: interactivo I, interactivo II o transición de la Educación General Básica del Ministerio de Educación Pública.

Por otro lado, la tecnología es parte habitual de las actividades diarias de las personas, al punto de volverse dependientes y necesitar ampliamente tener acceso y utilizarlas como herramienta de trabajo, educación, salud, entretenimiento y comunicación entre otras aplicaciones. Las herramientas tecnológicas se han vuelto parte imprescindible de la vida en la sociedad de la información y la comunicación.

Por esta razón, se requiere de nuevas habilidades de alfabetización tecnológica y digital para que las actuales y las futuras generaciones altamente conectadas puedan aprender, comunicarse y expresar, aprovechando los beneficios en los avances de la tecnología. Se requiere desarrollar desde edades tempanas habilidades y competencias necesarias para hacer frente a los retos del futuro a nivel personal, profesional y social.

Los sistemas educativos alrededor del mundo muestran una tendencia a buscar formas innovadoras de incorporar el pensamiento computacional como parte importante de estas nuevas habilidades digitales. Existe un creciente interés entre académico e investigadores que buscan las formas de incorporar y desarrollar estas habilidades en sus programas educativas. Entre los que se destacan el uso de la programación y la robótica educativa para la enseñanza y el aprendizaje de manera transversal e interdisciplinaria.

Diversos autores Román-González, Pérez-González y Jiménez-Fernández (2015), destacan que las habilidades del PC ayudan a que las personas puedan vincularse plenamente en el mundo digital y les permiten la búsqueda de mejores oportunidades laborales. Por su parte, a nivel educativo es un factor fundamental para el aprendizaje y la enseñanza de áreas denominadas STEM Pérez Palencia (2017). Áreas con una creciente demanda y se estima un faltante a nivel mundial en los próximos años. De tal forma, que las habilidades del PC han venido ganado atención como un requisito indispensable para que las personas logren una correcta alfabetización digital y de esta manera logren participar plena y efectivamente en una realidad altamente digitalizada Prensky (2015).

En síntesis, esta investigación doctoral se enfoca en el desarrollo de habilidades del pensamiento computacional en la niñez al utilizar como mediación pedagógica los conceptos de la programación de computadoras y la robótica educativa. Este enfoque, brinda excelentes oportunidades para desarrollar mediante un programa educativo habilidades de PC de forma multidisciplinaria y transversal.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Entre 1960 y 1970 aparecen diversas posturas a favor de la enseñanza de la programación de computadoras en la educación primaria y secundaria (Papert, 1972). Los resultados de las investigaciones destacan que el uso de estas herramientas favorece el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas que eran propias de los ingenieros en computación. Entre las que se encuentran: pensamiento algorítmico, razonamiento lógico matemático y razonamiento para resolución de problemas (Feurzeig, Papert, Bloom, Grant y Solomon, 1970; Papert, 1980).

Dichas habilidades fueron encasilladas como un tipo de pensamiento conocido inicialmente como algorítmico y que era procedente de las ciencias de la computación e informática. Posteriormente este conjunto de habilidades inicia una transformación, a raíz del trabajo realizado por Wing (2006) quien lo popularizó (Lye y Koh, 2014; Rich y Langton, 2016; Shute, Sun y Asbell-Clarke, 2017). Y pasa a ser conocido como pensamiento computacional (PC).

Al mismo tiempo, Wing (2006) lo caracteriza, como un conglomerado de distintas habilidades cognitivas que son necesarias en el abordaje de problemas y que hacen uso de las ventajas de los avances de las tecnologías digitales para el beneficio de las personas.

De esta manera, el pensamiento computacional fue descrito en un comienzo como: «Computational thinking involves solving problems, designing systems, and understanding human behavior, by drawing on the concepts fundamental to computer science» (Wing, 2006, p. 33). Con los años se han constituido otras definiciones y se han agregado nuevas habilidades que permiten ampliar el espectro que abarca la definición del PC (Bocconi, Chioccariello, Dettori, Ferrari y Engelhardt, 2016).

A modo de síntesis, el PC es un conjunto de habilidades cognitivas que fueron identificadas dentro de las ciencias de la computación e informática. Y que las personas junto con estas habilidades pueden utilizar o no utilizar herramientas de tecnología digital para mejorar los procesos de comunicación, desarrollo o de resolución de problemas en las distintas áreas del conocimiento, en ambientes laborales o en la vida cotidiana, y que pueden beneficiar a los individuos en un mundo altamente digitalizado.

Conviene detallar que la cantidad de iniciativas desarrolladas sobre PC en la niñez como innovación educativa muestra un crecimiento sostenido. Países como: España, Estados Unidos, Inglaterra, Suecia, Australia, Singapur, Estonia, Suiza, Finlandia o Israel entre otros, han promovido iniciativas para incorporar las habilidades del PC dentro de sus propuestas educativos desde los niveles iniciales de educación (Williamson, Bergviken, Player-Koro y Selwyn, 2018; González-González, 2019).

Asimismo, autores como Miranda-Pinto (2016); Sullivan y Bers (2018); Relkin, Ruiter, Bers (2020) enfatizan la importancia del aprendizaje de habilidades cognitivas propias del pensamiento computacional que las nuevas generaciones deben desarrollar desde edades tempranas como parte de una alfabetización digital.

De igual manera, las habilidades del PC tales como: la secuenciación (algoritmo), reconocimiento de patrones, depuración (debug), o correspondencia (acción-instrucción) son habilidades que pueden ser desarrolladas durante las etapas infantiles (Sullivan y Bers, 2018; Saxena, Kwan Lo, Foon Hew y Wai Wong, 2019; García-Valcárcel-Muñoz-Repiso y Caballero-González, 2019).

Por tanto, el creciente corpus en la literatura científica sobre el PC (Shute, Sun y Asbell-Clarke, 2017; González-González, 2019), demuestra un amplio interés por parte de gobiernos y empresas por descubrir formas adecuadas para desarrollar habilidades relacionadas al pensamiento computacional en las nuevas generaciones. Autores como Relkin, Ruiter, Bers (2020), resaltan la importancia de incorporar este tipo de habilidades desde los primeros años de escolaridad y durante toda la etapa de formación.

Al mismo tiempo estas investigaciones detallan que existe una clara tendencia en el uso de la robótica educativa y de la programación de computadoras como medios tangibles y adecuados para desarrollar el PC en edades infantiles (Horn y Bers, 2019). Sus defensores argumentan que los menores pueden adquirir competencias en procesos de resolución de problemas, en conceptos matemáticos de manera positiva y acorde a sus niveles madurativos (Bers, 2018, 2020).

En resumen, es primordial la creación de propuestas educativas que incorporen la experiencia empírica recabada sobre el PC de forma transversal, abierta, interdisciplinar y en temáticas interconectadas. Tal y como mencionan Sullivan y Bers, 2018; Ortega-Ruipérez, 2018, es de gran importancia aprender PC de forma transversal y como parte de las habilidades cognitivas que los menores suelen ir desarrollando durante su infancia. Ya que les brindan competencias para hacer frente a los retos y las oportunidades que las nuevas tecnologías del siglo xxi les presentan.

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

¿Cuál es el efecto de un programa educativo de programación y robótica educativa, en el desarrollo de habilidades del pensamiento computacional, en niñez de 3 a 5 años en un Centro Infantil?

Objetivo general

—Analizar el efecto de un programa educativo de programación y robótica educativa, en el desarrollo de habilidades del pensamiento computacional, en niñez de 3 a 5 años.

Objetivos específicos

—Determinar las habilidades del pensamiento computacional que posee la niñez de 3 a 5 años antes y después de la aplicación del programa educativo de programación y robótica educativa.

—Establecer el efecto que produce la aplicación del programa educativo de programación y robótica educativa en el desarrollo de habilidades del pensamiento computacional en niñez de 3 a 5 años.

—Establecer el efecto que produce la aplicación del programa educativo de programación y robótica educativa en la valoración del personal docente participante respecto del desarrollo de habilidades del pensamiento computacional en niñez de 3 a 5 años.

METODOLOGÍA

Se propone, un enfoque cuantitativo, con un método experimental de tipo cuasi-experimental (Salkind, 2000; Hernández, Baptista y Fernández, 2014), con medidas pre y post test en grupo de tratamiento y de control, en una población con edades de 3 a 5 años.

Seleccionados bajo un muestreo intencional y no probabilístico, ya que todos los elementos de la población no poseen la misma probabilidad de ser seleccionados. Esta opción es adecuada al considerar el tiempo, costo y complicaciones de la recolección de la información, sistematización e interpretación (Villalobos, 2017). En suma, se trabajará con grupos intactos previamente establecidos.

Además, se propone tres etapas principales: medición inicial en ambos grupos (tratamiento y control) de la variable dependiente, desarrollo de la intervención (programa educativo) y tercero una medición (postest) en ambos grupos. La información recolectada será tratada utilizando técnicas de análisis cuantitativos, mediante el lenguaje de programación R y su ambiente de trabajo web Rstudio cloud.

Por otro lado, las variables surgen de la intención de establecer relaciones de causa y efecto, en este caso de una variable independiente y otra dependiente, la primera es aquella que puede ser manipulada con el fin de medir y observar su efecto en la variable dependiente (Hernández, Baptista y Fernández, 2014). En tal sentido, para esta investigación, la variable independiente es el programa educativo de programación y robótica educativa. Mientras que la variable dependiente se entiende como las habilidades del pensamiento computacional en la educación inicial desarrolladas por los participantes. En este estudio se establecieron las siguientes variables especificas: secuenciación o algoritmos, correspondencia (acción-instrucción), depuración (debug) y reconocimiento de (acción-patrones) Brennan y Resnick (2012); Bers, Flannery, Kazakoff y Sullivan (2014).

Por su parte, los sujetos de investigación son las niñas y niños con edades de 3 a 5 años, con quienes se desarrollaría la intervención educativa. También como sujetos de investigación contamos con las docentes a cargo de los niveles III y IV. Con esta población se trabajará directamente en el acompañamiento para la aplicación del Programa Educativo de programación y robótica.

Por otra parte, para la recolección de la información se realizarán evaluaciones pretest y postest mediante el análisis de tareas denominadas «Solver-It» (tareas basadas en la utilización de historias o canciones lúdicas), las cuales son destinadas a evaluar el dominio de los participantes sobre determinados conceptos básicos de programación (Strawhacker, Sullivan y Bers, 2013; Strawhacker y Bers, 2018). Además, se utilizará como instrumento para la recolección de los datos, las actividades Solver-It, la Rúbrica SSS utilizada en el programa de estudio TangibleK (Bers, 2010) y la evaluación TechCheck-K (Relkin & Bers, 2021). Ambos instrumentos fueron validados y piloteados en diferentes contexto y estudios.

Un aspecto importante del tratamiento de los datos es establecer la semejanza entre el grupo de control y el grupo tratamiento. Por esta razón se propone efectuar un estudio con los datos recolectados en el pretest mediante la prueba estadística Kolmogorov-Smirnov (K-S) con la intención de analizar la normalidad de los datos recolectados.

Luego de la ejecución de la prueba (K-S) será posible determinar las pruebas de contraste de hipótesis que pueden ser utilizadas, sean estas pruebas paramétricas o no paramétricas, según los resultados que se obtengan (Patiño *et al.*, 2014).

Después de la realización del estudio de la normalidad se propone realizar un estudio de la equivalencia en ambos grupos (tratamiento y control) con los datos del pretest. Para establecer si los grupos son equivalentes en el momento inicial del experimento y determinar que no existen diferencias significativas entre ambos grupos, se utilizarían técnicas estadísticas según lo indique la normalidad de los datos.

Para Salkind (2000) este tipo de estudios permitiría aumentar la validez interna, con lo cual se podría asumir, que, si los grupos son iguales al inicio de la intervención y si se exponen a circunstancias y experiencias similares las diferencias detectadas al final, serian debido a la intervención realizada y no a la falta de equivalencia, u otras amenazas como, por ejemplo: la maduración, la deserción o pruebas anteriores realizadas en los individuos.

En el supuesto de que los datos de ambos grupos al inicio del estudio muestren una distribución normalidad, se propone realizar la prueba de Levene mediante la aplicación del estadístico T-student para muestras independientes a los datos del pretest, en busca del nivel de uniformidad existente de la muestra al inicio del estudio. Y de esta forma establecer la existencia de diferencias significativas entre el grupo tratamiento y el grupo de control. En el caso contrario de concluir que los datos del pretest no siguen una distribución normal, Ortega-Ruipérez (2018) propone, utilizar pruebas de contraste de tipo no paramétricas entre las que podemos mencionar U de Mann-Whitney y la W de Wilcoxon.

Por último, en el supuesto de trabajar con grupos equivalentes al inicio del experimento, se propone realizar un análisis de contraste entre ambos grupos (tratamiento y control) con los resultados de los datos del postest. Se realizaría estadística descriptiva a los datos recolectados de la evaluación del pretest y del postest en ambos grupos. Además, se aplicaría el estadístico t-student a los datos del postest, en busca de la existencia de diferencias significativas en los valores obtenidos. Por último, es importante calcular el tamaño del efecto, para este caso se propone la prueba de Cohen, ya que permite realizar una comparación de los resultados obtenidos (Cohen, 1988).

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Entre los resultados se espera identificar como afecta la aplicación del programa educativo de robótica y programación, en el desarrollo de habilidades de pensamiento computacional en la niñez. Se espera lograr con el estudio, un acercamiento al tema del PC de manera integral con las actividades diarias de las personas participantes, con el propósito de desarrollar nuevas habilidades que les permitan a ellas y principalmente a las nuevas generaciones comunicarse y entender las nuevas formas de expresión a través de los avances de la tecnología.

Además, entre los resultados del estudio es probable que se observen diferencias significativas en el grupo control, que pueden ser atribuidos al Efecto Madurativo (madurez mental) de los participantes. Lo que se puede atribuir al rápido desarrollo madurativo que presentan los sujetos en edades de 3 a 5 años. Debido a que, las personas en estas edades tienden a desarrollar habilidades de forma muy rápida y en periodos cortos de tiempo.

Se espera identificar acciones concretas sobre la aplicación de actividades conectadas y desconectadas (sin depender de ningún sistema o programa informático), este último enfoque busca brindar una solución a la enseñanza de esta disciplina en los lugares donde no es posible utilizar elementos de tecnología. Se espera que los resultados brinden luz sobre el desarrollo de habilidades digitales en aspectos de la vida cotidiana y como parte de las nuevas competencias del siglo XXI. De manera que, los resultados faciliten la integración y la replicación en otros centros de atención infantil.

Se espera determinar las perspectivas del personal docente respecto al uso de la tecnología de forma positiva en ambientes de educación inicial enfocados en desarrollar habilidades de alfabetización digital (pensamiento computacional) en la niñez.

En resumen, mediante el desarrollo de esta investigación doctoral se pretende contribuir a la base de conocimiento científico con datos empíricos sobre el desarrollo de habilidades del pensamiento computacional en la primera infancia, se espera evidenciar el efecto que produce la aplicación de un programa educativo para el desarrollo de habilidades digitales (pensamiento computacional) en la niñez mediante el uso de actividades conectadas y desconectadas (plugged y unplugged).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los avances en las tecnologías digitales y su extendida vinculación en la sociedad del siglo XXI han desencadenado la necesidad de favorecer y desarrollar nuevas habilidades y competencias (alfabetización digital) en las nuevas generaciones y desde las primeras etapas educativas. Las personas necesitan contar con nuevas habilidades para leer y expresar sus pensamientos al

margen de las tecnologías digitales, requieren aprender y comunicarse aprovechando sus potencialidades en los contextos educativos.

Las habilidades del pensamiento computacional están influyendo en todo el mundo, especialmente por su enorme dependencia y el uso de una sociedad altamente digitalizada. Este tipo de habilidades y competencias cobran importancia para ser desarrolladas desde las primeras edades de formación escolar. Justamente, la incorporación del pensamiento computacional en los entornos educativos ha generado mucha expectativa y a puesto sobre la mesa nuevos retos educativos entre los que se cuestiona: cuáles y cómo son las formas adecuadas de incorporar las en los procesos de aprendizaje.

La vida en sociedad requiere de una nueva alfabetización y de nuevas habilidades para hacer frente a los retos de la vida moderna Google y Gallup (2015); Wing (2011).

Las habilidades que conforman el pensamiento computacional brindan herramientas y recursos necesarios para que las personas puedan incorporarse y participar de forma exitosa como profesionales en una sociedad altamente tecnológica. Les permiten contar con las capacidades para la resolución de problemas en distintas áreas como la literatura, las ciencias sociales o las artes, y como parte de la vida diaria. Además, les brindan la capacidad de contribuir a la sociedad: creando, comprendiendo las implicaciones de los avances y apropiándose responsablemente de los avances tecnológicos.

A modo de conclusión, la investigación expone como el desarrollo de las habilidades del PC desde las primeras etapas educativas, brindan herramientas que son básicas y medulares para que las personas logren aprovechar al máximo las tecnologías digitales. También, proporciona las capacidades necesarias para que las personas puedan hacer frente a la resolución de problemas complejos en ambientes ínter y multidisciplinarios, y al mismo tiempo puedan tener una incorporación y una vinculación profesional, social y educativa exitosa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bers, M. U. (2010). The TangibleK Robotics program: Applied computational thinking for young children. *Early Childhood Research & Practice*, *12*(2), 1-20. https://cutt.ly/ErjWI5E

Bers, M., Flannery, L., Kazakoff, E. R. y Sullivan, A. (2014). Computational thinkingand tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, *72*, 145-157. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.020

Bocconi, S., Chioccariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., y Engelhardt, K. (2016). *Developing computational thinking in compulsory education: Implications for policy and practice*. Joint Research Centre. https://doi.org/10.2791/792158

Brennan, K., y Resnick, M. (2012). New Frameworks for Studying and Assessing the Development of Computational Thinking. In: Proceedings of the 2012 annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada (Vol. 1, p.25). https://web.media.mit.edu/~kbrennan/files/Brennan_Resnick_AERA2012_CT.pdf

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2ª ed.). Routledge.

Feurzeig, W., Papert, S., Bloom, M., Grant, R., y Solomon, C. (1970). Programming-languages as a conceptual framework for teaching mathematics. *ACM SIGCUE Outlook*, *4*(2), 13–17. https://doi.org/10.1145/965754.965757

García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, A., y Caballero-González, Y. (2019). Robotics to develop computational thinking in early Childhood Education. *Comunicar*, *27*(59), 63-72.

González-González, C. S. (2019). State of the art in the teaching of computational thinking and programming in childhood education. *Education in the Knowledge Society*, 20, 1-15.

Google y Gallup. (2015). *Images of computer science: Perceptions among students, parents, and educators in the U.S.* https://services.google.com/fh/files/misc/images-of-computer-science-report.pdf

Hernández, R., Baptista, P., y Fernández, C. (2014). *Metodología de la Investigación.* (6a Ed). McGraw-Hill.

Horn, M., y Bers, M. (2019). Tangible Computing. En S. Fincher y A. Robins (Ed.), *The Cambridge Handbook of Computing Education Research* (pp. 663-678). Cambridge University Press.

Lye, S. Y., y Ling-Koh, J. H. (2014). Review on teaching and learning of computational thinking through programming: What is next for K-12?. *Computers in Human Behavior*, *41*, 51-61. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.012

Miranda-Pinto, M. S. (2016). Desafíos de Programación y Robótica en Educación Preescolar: Proyecto Kids Media Lab. Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, 1848-1855.

Ortega-Ruipérez, B. (2018). *Pensamiento computacional y resolución de problemas* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional de la UAM. http://hdl.handle.net/10486/683810

Papert, S. (1972). Teaching children thinking. *Programmed Learning and Educational Technology*, 9(5), 245-255.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas.* Libros básicos Inc. http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1095592

Patiño, K. P., Diego, B. C., Rodilla, V. M., y Rodríguez Conde, J. R. (2014). Uso de la Robótica como Herramienta de Aprendizaje en Iberoamérica y España. *IEEE ES*, *2*(1), 41-48. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/946/1393

Pérez Palencia, M. (2017). El pensamiento computacional para potenciar el desarrollo de habilidades relacionadas con la resolución creativa de problemas. *3CTIC*, *6*(1), 38-63.

Prensky, M. (2015). *Enseñar a nativos digitales.* Ediciones SM.

Relkin, E., y Bers, M. (2021, April). TechCheck-K: A Measure of Computational Thinking for Kindergarten Children. In *2021 IEEE Global Engineering Education Conference* (EDUCON) (pp. 1696-1702). IEEE.

Relkin. E., de Ruiter, L.E., y Bers, M.U. (2020). Learning to code and the acquisition of computational thinking by young children. *Computers & Education*, 169. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104222

Rich, P. J., y Langton, M. B. (2016). Computational Thinking: Toward a Unifying Definition. En J. M. Spector, D. Ifenthaler, D. G. Sampson, y P. Isaias (Ed.), *Competencies in Teaching, Learning and Educational Leadership in the Digital Age* (pp.229-242). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30295-9_14

Román-González, M., Pérez-González, J. C., y Jiménez-Fernández, C. (14-16 de octubre de 2015). *Test de Pensamiento Computacional: diseño y psicometría general* [Computational Thinking Test: design & general psychometry]. Trabajo presentado en III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, Madrid, España. 10.13140/RG.2.1.3056.5521

Salkind, N. J. (2000). *Métodos de investigación.* Prentice Hall.

Saxena, A., Kwan Lo, C., Foon Hew, K., y Wai Wong, G. K. (2019). Designing unplugged and plugged activities to cultivate computational thinking: An explora-tory study in early childhood education. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *29*(1), 55-66.

Shute, V. J., Sun, C. y Asbell-Clarke, J. (2017). *Demystifying computational thinking. Educational Research Review*, 22, 142-158. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.003

Strawhacker, A. y Bers, M. U. (2018). Promoting Positive Technological Development in a Kindergarten Makerspace: *A Qualitative Case Study. European Journal of STEM Education*, *3*(3). https://doi.org/10.20897/ejsteme/3869

Strawhacker, A., Sullivan, A., y Bers, M. U. (2013). TUI, GUI, HUI: is a bimodal interface truly worth the sum of its parts?. In *Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 309-312). ACM

Sullivan, A. y Bers, M. (2018). Dancing robots: integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers. *International Journal of Technology and Design Education*, *28*(2), 325-346.

Villalobos, L. R. (2017). Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos. EUNED.

Williamson, B., Bergviken Rensfeldt, A., Player-Koro, C., y Selwyn, N. (2018). Education recoded: policy mobilities in the international 'learning to code' agenda. *Journal of Education Policy*, *34*(5), 705-725. https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1476735

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, *49*, 33-35. http://dx.doi.org/10.1145/1118178.111821 5

Wing, J. M. (2011). Research notebook: Computational thinking-What and why. *The link magazine*, *49*(3), 33-35. https://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinking-what-and-why

48

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

FORTALECER LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA: ANÁLISIS DE NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Diego Hervella Fariñas
Universidad de La Laguna (España)

Resumen: Hablar de colaboración escuela-familia supone adentrarse en un debate de envergadura debido a la relevancia del tema para alcanzar la calidad educativa. En las siguientes líneas se presenta un Plan de investigación que pretende detectar necesidades formativas del profesorado, elaborar y aplicar un programa piloto de intervención que potencie la colaboración entre ambos agentes educativos. En la fase de investigación se combinarán técnicas estandarizadas con otras que ahonden en los significados que los datos adquieren para las personas participantes logrando, así, un marco metodológico significativo que permita abordar la fase de elaboración y pilotaje de manera experiencial siendo el enfoque de investigación adoptado durante la aplicación piloto la investigación en la acción. Los resultados se vinculan a los primeros artículos de la tesis y están centrados en necesidades y barreras a la participación. En la discusión y las conclusiones se analizan dichas barreras, las fortalezas y algunas limitaciones del estudio.

Palabras clave: familia, escuela, docente, investigación, cooperación educacional

Abstract: Talking about parent involvement means opening a major debate due to the relevance of the topic in order to achieve a high degree of quality in the educational system. In the following lines, it is presented a Research Plan to detect the training needs of teachers, develop and apply an interventional program that enhances collaboration between the main educational agents. In the research phase, standardized techniques will be combined with others that delve into the meanings that the data acquire for the participants, thus achieving a significant methodological framework that allows the elaboration and piloting phase to be approached in an experiential way, adopting research in action as a methodology. The results are linked to the first articles of the thesis, and they are focused on needs and barriers to participation. Besides, in the discussion and conclusions, it is analysed these barriers, the strengths, and some limitations of the study.

Keywords: family, school, teachers, research, educational cooperation

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La elección de la relación escuela-familia, como tema central del plan de investigación, ha respondido a la necesidad personal y profesional de encontrar una vía para alcanzar una cooperación real

entre ambos agentes. Además, su elevada significatividad para conseguir un sistema educativo de calidad y plenamente inclusivo justifican la pertinencia, relevancia y actualidad del tema. Montañés (2007) asevera que la participación es un factor de calidad para el sistema educativo y una herramienta para formar una ciudadanía autónoma, libre y responsable; siendo, por lo tanto, una escuela de calidad aquella capaz de: ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades y características del educando; enseñar a ser y formar, como parte activa de la sociedad, a todo su alumnado sin exclusión; potenciando capacidades y en estrecha colaboración con las familias.

Nuestra sociedad ha experimentado cambios sociales que han sucedido muy rápido. Todo esto ha provocado que, en la actualidad, cada vez se haga más imperiosa la necesidad de que exista una fluida y eficaz coordinación escuela-familia. El objetivo es que el alumnado reciba una educación de calidad y que se promueva la transformación social. En este punto conviene aludir a la actual crisis de valores traducida en múltiples conflictos sociales. La escuela no está exenta de dichos conflictos, si bien se presenta como un posible escenario de debate y negociación para alcanzar soluciones de consenso que contribuyan al desarrollo social. Para lograr este objetivo, de acuerdo con Parra-Ortiz (2003), es necesario crear un esquema propio, consensuado entre la familia y la escuela, con el fin de establecer una relación de carácter cooperativo.

La familia supone el primer contacto con el mundo y la escuela el segundo, por lo que es obvio que los niños y niñas deben recibir una educación basada en valores como la tolerancia, la aceptación de la diversidad y la igualdad en ambos entornos. A su vez, se debe entender a la familia y a la escuela como agentes claves para establecer la red que permita el desarrollo integral del alumnado. El desarrollo integral, no solo hace alusión a los contenidos curriculares (considerados hasta hace no mucho tiempo el eje del sistema educativo), sino que implica el abordaje del desarrollo personal y social.

A través de este plan se intentará sembrar el germen que pueda materializar este objetivo. La idea central es trazar una hoja de ruta que permita mejorar nuestro sistema cambiando el prisma para que ambos agentes se vean como aliados con una misión común: el pleno desarrollo del educando en un sistema inclusivo y de calidad. Para lograr este reto se pretende elaborar un programa de formación, dirigido al profesorado tutor de Infantil y Primaria y a los equipos directivos, orientado a la promoción de la relación escuela-familia.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La importancia de la relación escuela-familia viene de lejos pues ya voces de la pedagogía, como Montessori o Freinet, abogaban por una educación contextualizada en el entorno próximo del alumnado, debiendo ser una tarea compartida por las familias y el profesorado. Múltiples investigaciones concluyen que la participación y la relación entre ambos agentes es una utopía que, para alcanzarse, requiere un arduo trabajo que afecta a toda la comunidad educativa. Reparaz y Naval (2014) aseveran que la participación familiar en la educación es un derecho básico. Por ende, lleva aparejada la garantía, por parte de los poderes públicos, de hacerlo efectivo de forma constructiva y eficaz. En esta línea, Gaviria (2014) señala que la participación familiar en el proceso educativo debe considerarse como una necesidad social.

Ambos son agentes de socialización determinantes para el desarrollo infantil y adolescente y, por ello, su influencia condicionará su adaptación al mundo. Las funciones de la familia y de la escuela han experimentado una gran evolución como resultado de las nuevas demandas sociales. Como señala Bolívar (2006) de forma aislada no pueden hacer frente al

desarrollo óptimo del alumnado. Por lo tanto, sus funciones deben entenderse como complementarias, siendo imprescindible que sigan una misma línea evitando mensajes contradictorios. Cabrera-Muñoz (2009) asevera que para desarrollar una educación integral son precisos fuertes vínculos y canales de comunicación, así como una actuación conjunta y coordinada entre escuela y familia, ya que esto permitirá la estimulación del alumnado en espacios diferentes pero complementarios.

En la legislación vigente se manifiesta la necesidad de contribuir al desarrollo del alumnado en todos los ámbitos. Pues bien, atender de una manera adecuada y de calidad todos los ejes que repercuten en la vida del educando solo se lograrán mediante el establecimiento de un proyecto educativo común. Esto implica superar las barreras a la participación y la necesidad de que escuelas y familias dejen de verse como enemigas. Según Epstein (2011), el *partnership* es el mejor medio para conseguirlo; se basa en la responsabilidad compartida en casa, en la escuela y en la comunidad para el aprendizaje y desarrollo. Las niñas y los niños se encuentran en el centro, siendo parte activa en los tres contextos (familia, escuela y comunidad).

Entre las barreras que dificultan esta participación destacan, según Gomariz-Vicente *et al.* (2017), la propia definición del constructo de participación, ya que históricamente la relación escuela-familia ha sido construida como una asociación circunstancial de personas que comparten un espacio, un tiempo y un tramo de obligaciones, evidenciando un concepto precario de participación pasiva, cuando verdaderamente la participación puede adoptar múltiples formas de manifestarse.

Por su parte, Domínguez-Martínez (2010) destaca el hecho de olvidar la diversidad de las familias; la imposición de un modelo familiar; obviar las expectativas de las familias respecto a la educación o que algunas familias no muestran interés por el colegio, aunque sí por la escolarización de su prole; y la creencia de que la escuela pertenece al profesorado y al alumnado, pero no a sus familias.

Este autor resalta factores que obstaculizan la participación como: la edad; la fractura entre profesorado, alumnado y familias; la falta de información sobre derechos y deberes de las familias por parte de los centros; el nivel sociocultural; el funcionamiento de los programas de intervención; la predisposición al trabajo cooperativo; la motivación de las familias o las expectativas hacia la participación. En esta misma línea, Kñallinski-Ejdelman (2001) añade, como dificultades: la escasa comunicación entre ambos agentes; las incompatibilidades de los horarios; las diferencias culturales y la falta de compromiso.

Por parte de las familias, las barreras pueden ser individuales o grupales, abarcando desde una experiencia negativa personal en el colegio hasta la existencia de barreras culturales, lingüísticas y/o socioeconómicas. Por parte del profesorado, Aguilar-Ramos (2002) alude al discurso del profesionalismo para cuestionar la relación. Otro hándicap es la escasa formación del colectivo docente en esta temática y su valoración hacia la misma. No obstante, conviene examinar cuáles son sus condiciones de trabajo y sus opciones reales de poner en práctica la promoción de la relación escuela-familia.

En suma, existen muchos obstáculos que hoy en día impiden la participación real de las familias, así como el adecuado diálogo entre escuela y familia. Esta es otra de las razones prioritarias que dan sentido a esta investigación que pretende encontrar un espacio común en el que converjan las actuaciones de ambos agentes educativos con el fin de establecer una participación equilibrada.

Objetivos de la investigación

—Conocer el grado de participación de las familias en los centros participantes en este estudio.
—Comprobar el grado de conciencia del profesorado sobre la importancia de la participación familiar.
—Detectar la formación actual del profesorado participante en cuanto a la promoción de la relación escuela-familia.
—Determinar las atribuciones causales del profesorado ante las dificultades para implicar a las familias.
—Conocer las necesidades de formación del profesorado en materia de colaboración escuela-familia.
—Comprobar si existen necesidades diferentes en función de la pertenencia al equipo directivo y el cargo desempeñado.
—Conocer la predisposición del profesorado para formarse en implicación familiar.
—Elaborar un programa de formación para la relación escuela-familia dirigido al profesorado de Infantil y Primaria y a los equipos directivos.
—Llevar a cabo la aplicación piloto del programa de formación.

METODOLOGÍA

Este plan de investigación contempla dos fases principales: 1. La de investigación para la detección de necesidades formativas del profesorado y 2. La de elaboración y aplicación piloto de un programa de intervención. Para ello se va a optar por un acercamiento metodológico mixto, que permita la confluencia de un enfoque de investigación más próximo y participativo con otro más objetivo que permita alcanzar una muestra amplia de profesorado.

Fase 1: de esta forma, en la fase de investigación, se combinarán técnicas estandarizadas, como el cuestionario al profesorado, con otras que permitan profundizar en los significados que los datos adquieren para las personas participantes (entrevistas, grupos de discusión y observación). Esta combinación permitirá, asimismo, triangular las informaciones extraídas.

Fase 2: con lo expresado con anterioridad se pretende lograr un marco metodológico más amplio y significativo que permita enmarcar la fase 2 de elaboración y aplicación piloto del programa de formación orientado a facilitar la relación escuela-familia. Se prevé que la metodología de dicho programa se caracterice por su abordaje experiencial, partiendo de situaciones prácticas altamente significativas para el profesorado participante. El papel de quienes conduzcan dicho programa será el de facilitar y orientar, buscando siempre el aprendizaje cooperativo entre profesorado. No obstante, será flexible y abierto, permitiendo la adaptación tanto a las necesidades formativas inicialmente detectadas como a las que vayan surgiendo. Por tanto, el enfoque de investigación adoptado durante la implementación de la aplicación piloto será el de la investigación en la acción.

RESULTADOS OBTENIDOS Y ESPERADOS

En el primer artículo de tesis se elaboró una revisión bibliográfica de las publicaciones en el periodo 2010-2020 sobre las percepciones del profesorado en cuanto a la relación escuela-familia que arrojó

como resultados prioritarios: la necesidad de establecer una eficaz colaboración entre ambos agentes de socialización del educando debido a sus innumerables beneficios y la presencia de barreras a esta colaboración vinculadas a los canales de comunicación y a los espacios; al profesionalismo; a la inexistencia de una conciliación real; a las características familiares; a la formación inicial del profesorado y a la eficacia de los equipos directivos a la hora de promoverla. Este artículo ha permitido esbozar una primera categorización de las cuestiones que influyen en la colaboración escuela-familia como es el caso de aquellas referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje, de tipo formativo, las emocionales, organizativas y las ligadas a factores socioeconómicos y culturales del contexto escolar. No se debe obviar que, cuando se resaltan los obstáculos a dicha colaboración, resulta recurrente aludir a las características familiares puesto que estas tienen un peso muy importante dentro de las investigaciones, como por ejemplo en las de Bernad (2015) o Andrés y Giró (2016), donde se resaltan la baja implicación de las familias en situación de riesgo psicosocial; las barreras lingüísticas y culturales; aquellas que presentan unas bajas expectativas educativas o las que tienden a la sobreprotección.

Atendiendo a la formación inicial y permanente del profesorado la mayor parte de las investigaciones analizadas, entre las que destacan las de Vázquez-Huertas y López-Larrosa (2014) o Castro-Zubizarreta, García-Ruiz, y Maraver-López (2018) revelan que es necesario replantearse dicha formación, impulsando un plan de estudios que dote al profesorado de las competencias y herramientas necesarias para alcanzar altos niveles de colaboración familiar y de calidad educativa. Bernad (2015) destaca en su estudio cómo el profesorado en formación con el paso de los meses hace alusión a la complejidad de la profesión y a las múltiples funciones que debe acometer, haciendo hincapié en la cuestión de la colaboración escuela-familia. En esta línea, Castro-Zubizarreta, García-Ruiz y Maraver-López (2018) abogan por forjar una actitud crítica y reflexiva en el profesorado en formación como vía para la mejora en la relación entre ambos agentes.

Partiendo de lo anterior, se está llevando a cabo un segundo estudio para detectar necesidades formativas del profesorado a través de grupos de discusión; los primeros resultados analizados señalan la existencia de treinta categorías organizadas en cinco dimensiones: facilitadores de la relación escuela-familia, inhibidores de la relación escuela-familia, necesidades generales para la colaboración escuela-familia, la formación docente en materia de colaboración escuela-familia y los sentimientos y percepciones del profesorado ante la colaboración escuela-familia.

A medida que se avanza en la elaboración de la tesis se esperan obtener resultados que permitan detectar los puntos débiles de la colaboración escuela-familia para poder fortalecerlos a través de la creación de un programa piloto.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados extraídos evidencian que, aunque existe una conciencia en profesorado y familias sobre la importancia de colaborar, esta todavía no es una realidad, ya que existe un elevado número de barreras que impiden su óptimo desarrollo.

Una de las barreras más presentes en los estudios alude a la formación inicial y permanente del profesorado. Por esta razón conviene reflejar la necesidad de implementar programas de formación en esta temática tanto en el ámbito de la formación universitaria como a lo largo del desarrollo profesional. Las actitudes de ambos agentes condicionan la fluidez y eficacia de la comunicación puesto que si bien es cierto que en mayor o menor medida la relación escuela-familia existe esta se encuentra muy condicionada al grado de implicación y eficiencia en el proceso comunicativo de las personas participantes.

A colación de lo que ha supuesto la búsqueda de los diferentes artículos, resulta remarcable la importancia relativa que se le concede a esta tipología de estudios y a esta temática en la literatura ya que ha sido complejo encontrar variedad. Finalmente, cabe destacar que los grupos de discusión aportaron mucha información de personas informantes de la realidad de las aulas que expresaron argumentos que hacen replantearse el actual modelo de colaboración escuela-familia debido a sus carencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Ramos, M. C. (2002). Familia y escuela ante un mundo en cambio. *Revista Contextos en educación, 5,* 202-215.

Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(1), 61-71.

Bernad, O. (2015). Escuela y familias: imágenes de los futuros maestros. *Opción, 31*(6), 145-158.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación, 339*, 119-146.

Cabrera Muñoz, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Revista digital innovación y experiencias educativas, 16,* 1-9.

Castro-Zubizarreta, A. García-Ruiz, M. R., y Maraver-López, P. (2018). Impacto del practicum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação, 23,* 1-19.

Domínguez Martínez, S. D. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza, 1*(8), 1-15.

Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships.* Preparing Educators and Improving Schools. Philadelphia: WESTVIEW Press.

Gaviria, J.L. (2014). Prólogo de *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 13-19). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Gomariz Vicente, M. A. Hernández Prados, M. A. García Sanz, M. P., y Parra Martínez, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de pedagogía, 69*(2), 41-57.

Kñallinsk Ejdelman, E. (2001). La participación de los padres en la escuela. *El Guiniguada, 10*, 57-69.

Montañés, F. (2007). La participación de las madres y padres en los centros escolares. En editores *La relación familia-escuela / Jordi Garreta* (pp. 61-73). Edicions de la Universitat de Lleida.

Parra Ortiz, J.M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas, 8,* 69-88.

Reparaz, C. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En editores *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Vázquez-Huertas, C. y López-Larrosa, S. (2014). Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 1*(2), 111-121.

PROPUESTAS DE *LEGE FERENDA* PARA PREVENIR FACTORES DE VULNERABILIDAD SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EN PARAGUAY[1]

Eduardo Velázquez Romero
Universitat de Barcelona (España)

Resumen: El derecho a educación de niñas, niños y adolescentes ha logrado a escala global un amplio reconocimiento y destacado desarrollo teórico, no obstante, en lo que a su ejercicio efectivo respecta, encuentra aún obstáculos tanto de índole político como jurídico.

El objetivo general de la investigación doctoral es analizar las adecuaciones normativas que deben regularse para evitar el aumento de la vulneración del derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, lo que, a su vez, puede llevarnos a identificar los daños o perjuicios que se generan y las correspondientes responsabilidades.

En cuanto al método de investigación, se parte de una metodología exegética, no solo de alcance descriptivo, sino con un enfoque mixto comparado, a través de una sistemática comprensiva secuencial.

El estudio se delimita concretamente al marco jurídico y social vigente en Paraguay, partiendo de la hipótesis de la inadaptación de la normativa para situaciones de vulnerabilidad en torno al derecho a la educación de niñez y adolescencia.

Palabras clave: derecho a educación-niñez y adolescencia-vulnerabilidad

Abstract: The right to education of children and adolescents has achieved wide recognition and outstanding theoretical development on a global scale, however, as far as its effective exercise is concerned, it still encounters political and legal obstacles.

The general objective of this doctoral research project is to analyze the normative adaptations that must be regulated to avoid the increase in the violation of the right to education of children and adolescents, which, in turn, can lead us to identify the damages or losses that is generated and the corresponding responsibilities.

Regarding the research method, it is based on an exegetical methodology, not only descriptive in scope, but with a mixed comparative approach, through a sequential comprehensive systematic.

The study is specifically delimited to the legal and social framework in force in Paraguay, based on the hypothesis of the inadequacy of the regulations for situations of vulnerability around the right to education for children and adolescents.

1 Proyecto de Tesis Doctoral en elaboración admitido en el Programa de Doctorado en Derecho y Ciencias Políticas de la Universitat de Barcelona, Financiación Propia.

Keywords: right to education-childhood and adolescents-vulnerability

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La educación como derecho humano, derecho fundamental y, en definitiva, derecho de la persona, lleva ya décadas de reconocimiento internacional. Tomando como punto de partida la propia Declaración Universal de Derechos Humanos, nos encontramos que ha transcurrido un siglo desde que la educación es considerada globalmente como un derecho humano. Este reconocimiento del derecho a la educación no es un dato menor, puesto que, desde entonces, ha demarcado la agenda de las políticas públicas a nivel nacional e internacional y ha llevado a la implementación de nuevas normativas, así como a la actualización de las constituciones de diversos países, categorizando a la educación como un derecho inalienable de las personas además de una obligación para los Estados.

A los efectos del presente estudio de investigación doctoral, se destacan dos etapas claves en el reconocimiento universal del derecho a la educación, como son: a) la gestación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, abreviada internacionalmente como la UNESCO, configurada como un organismo transnacional especializado en el ámbito de la educación, y que, desde sus inicios, sentó las bases y estableció los ejes de la política educativa a escala global, destacándose por su abordaje amplio, culturalmente diverso e inclusivo, que ha permeado fuertemente en muchas de las regulaciones de los sistemas educativos en todo el mundo; y b) la entrada en vigor de la Convención sobre los Derechos del Niño, que, a través de sus principios rectores, inició el camino de construcción de nuevos paradigmas en cuanto a la concepción jurídica de las niñas, niños y adolescentes como sujetos de pleno derecho, con destacada influencia en la regulación de los sistemas educativos de los distintos continentes.

Por tanto, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la gestación de la UNESCO, pasando por la Convención sobre los Derechos del Niño y sin entrar a citar otras tantas convenciones, tratados internacionales, recomendaciones o declaraciones que se han promulgado en materia educativa, puede notarse que se ha avanzado mucho en cuanto a las concepciones teóricas, la instalación de paradigmas y el rediseño de políticas públicas; sin embargo, en igual medida se puede denotar que siguen existiendo claras tensiones en el momento en que se pone en práctica estas políticas públicas. Claramente, en la actualidad, el acceso real y efectivo a la educación continua siendo un tema pendiente en muchas sociedades. Si se toman como parámetro los Objetivos de Desarrollo Sostenible con su respectiva Agenda 2030, nos encontramos con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible, referente a «Educación de Calidad», que en su propia presentación expresamente reconoce que a nivel mundial se han logrado importantes avances en lo que universalización de acceso a la educación respecta, pero que este acceso sigue sin ser efectivo aún en gran parte del planeta.

En este contexto, algunas regiones geográficas como Latinoamérica o América Latina se caracterizan precisamente por haber logrado que se aumente el acceso a la educación por mayores índices de población, teniendo como contrapartida que ese logro se tropiece con otras variables negativas, como son el abandono escolar o las deficientes condiciones de desarrollo de los procesos educativos, entre otras tantas dificultades. Puede hablarse así de las denominadas «vulneraciones al derecho a educación», refiriéndose a todas aquellas barreras que, de alguna u otra manera, impiden que niñas, niños y adolescentes reciban educación en condiciones favorables

para su desarrollo. Estas vulneraciones al derecho a educación lamentablemente, en América Latina, fueron acentuándose y agravándose, como clara consecuencia del crecimiento de las tasas de desigualdad social y del aumento de la población en situación de extrema pobreza.

El presente trabajo es un estudio de las vulneraciones al derecho a educación de niñas, niños y adolescentes, a fin de conocerlas y comprenderlas, primero, para así pasar a analizar el marco normativo en materia de derecho a la educación, a continuación, y finalmente, proponer adecuaciones normativas de *lege ferenda*, que garanticen efectivamente el derecho a la educación. En cuanto a la investigación, se opta por estudiar el contexto de América Latina por las características propias de la región eligiendo a su vez a Paraguay como caso de análisis por ser un país latinoamericano que específicamente presenta distintas vulneraciones al derecho a la educación de la niñez y adolescencia. Por tanto, gran parte del marco normativo y referencial al que se hará mención será de este país. Asimismo, como parte de la investigación, se hará un análisis comparado con la situación de España, a fin de contar con un parámetro externo a la región objeto de examen y que sirva como punto analítico de fortalezas, debilidades, buenas prácticas y experiencias u oportunidades de mejora.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El presente trabajo de tesis doctoral apunta principalmente a plantear algunas soluciones al desencuentro que se da entre el reconocimiento teórico y legal del derecho a educación de niñas, niños y adolescentes con su ejercicio efectivo en las sociedades.

Conforme se viene avanzando con la revisión de la literatura referente en el tema de investigación, se observan algunos aspectos a tener en cuenta:

Existe consenso y uniformidad a nivel global del reconocimiento de la educación como un derecho fundamental de la niñez y adolescencia.

Se identifican compromisos gubernamentales, sobre en todo desde el seno mismo de la Unión Europea y países de América Latina en adecuar los sistemas educativos para que los mismos tengan mayor calidad y sean más inclusivos.

Se han realizado reformas legales nacionales como consecuencias de adhesión a tratados internacionales que abordan de forma directa o indirecta el derecho a educación de niños, niñas y adolescentes.

Lo expuesto demuestra los aspectos positivos pero que a su vez se contraponen con otros hallazgos resultantes de la revisión bibliográfica que indican las dificultades de acceso a educación y ejercicio del derecho a educación que una gran parte de la población niñas, niños y adolescentes, a nivel mundial, vivencia. Se observa a su vez como los Objetivos de Desarrollo Sostenible y más en particular el Objetivo de Desarrollo Sostenible Nro. 4 – Educación de Calidad, refuerza el compromiso de los estados a adoptar medidas tanto políticas como legales que aseguren ya no solamente el acceso a educación, sino que la niñez y adolescencia reciba educación de forma inclusiva, equitativa y con calidad.

Actualmente, este trabajo se centra en identificar y analizar las principales vulneraciones a derechos de niñas, niños y adolescentes, que afectan directamente su acceso a educación. En forma preliminar puede citarse: embarazo adolescente, poca o nula comprensión del concepto de educación inclusiva, acoso escolar, trabajo adolescente como causa de ausentismo escolar, abandono escolar, entre otros.

Hipótesis o definición del problema de investigación

Como hipótesis inicial y general de la investigación se plantea cuanto sigue: la existencia en el contexto internacional de un marco normativo que garantiza la educación como un derecho humano, en especial para la niñez y adolescencia, contribuye a que un importante y alto porcentaje de niñas, niños y adolescentes accedan al sistema educativo, y que, al acceder a servicios educativos, ejerzan su derecho a la educación en condiciones favorables.

Esta hipótesis inicial, que es el objeto de la tesis doctoral proyectada, a los efectos de comprobar su ratificación o refutación mediante la metodología de investigación aplicada a través de las fuentes de conocimiento seleccionadas, da lugar a su vez a cuestiones específicas que resulta preciso analizar y resolver:

En primer lugar, debemos plantear cuáles son los principales factores que vulneran o pueden vulnerar el derecho a educación de niñas, niños y adolescentes.

En segundo lugar, es preciso delimitar el alcance y la eficacia de la normativa vinculada al derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes.

Y, en tercer lugar, resulta pertinente reflexionar sobre las recomendaciones jurídicas que podrían proponerse para evitar el aumento de vulneraciones sobre los derechos educativos de niñas, niños y adolescentes

Estas cuestiones necesitan de una respuesta que surja desde la reflexión e investigación propias de las ciencias jurídicas, de manera que se identifiquen las lagunas legales, por una parte, así como la propia existencia de normas que contravienen o dificultan el correcto ejercicio de la educación en niñas, niños y adolescentes, por otra parte.

Objetivos de la investigación

Se propone, como objetivo general de este estudio, el planteamiento de recomendaciones, desde las ciencias jurídicas, que permitan evitar el aumento de factores de vulnerabilidad a los derechos educativos de niñas, niños y adolescentes.

En cuanto a los objetivos específicos de la investigación, se definen los siguientes:

—La identificación de los principales factores que vulneran el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes.

—El análisis de la niñez y adolescencia como categoría autónoma en la sociedad desde la perspectiva jurídica y educativa.

—El examen de las principales normativas vinculadas al derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes.

—La determinación de propuestas de adecuaciones legales que apunten a evitar el aumento de vulneraciones a los derechos educativos de niñas, niños y adolescentes.

METODOLOGÍA

El presente trabajo se realiza siguiendo una doble metodología. Por un lado, se parte desde una metodología exegética, para lo cual se lleva a cabo una profunda revisión normativa, bibliográfica y documental, destacando una primera fase del trabajo en una labor analítica, resultado de una lectura minuciosa de cada documento seleccionado. Por otro lado, se sigue una metodología comparada, que nos ha permitido estudiar el tratamiento de la cuestión en Paraguay y España. El alcance, por tanto, no es solo descriptivo, sino con un enfoque mixto comparado, a través de una sistemática comprensiva secuencial.

La investigación no se detiene solamente en la revisión doctrinal puesto que se considera pertinente conocer las situaciones reales de vulneraciones, recurriéndose a aplicar encuestas a docentes y a desarrollar una entrevista a agentes claves referentes del Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay, a fin de poder obtener información suficiente que permita llegar a las conclusiones que se presentan como resultado de este trabajo.

Finalmente, debe apuntarse que el abordaje de este trabajo es interdisciplinario, dado que el análisis se basa, a su vez, en referencias provenientes de las ciencias de la educación y de la psicología, entre otras, llegándose una comprensión más acabada de las brechas que necesariamente deben completarse entre el derecho y la educación.

RESULTADOS ESPERADOS

Como resultado de la investigación se espera, en primer orden, una comprensión sistemática del marco normativo vinculado al derecho a la educación de niñas, niñas y adolescentes para así poder identificar las necesarias modificaciones normativas que deberían realizarse. Como fin último de la investigación, se apunta a la presentación de propuestas de *lege ferenda* para prevenir factores de vulnerabilidad sobre el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes en Paraguay.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como conclusiones preliminares[2] pueden señalarse las siguientes:

- El concepto del derecho a educación de niñas, niños y adolescentes, desde su reconocimiento inicial a la fecha, ha evolucionado para tornarse más amplio, puede hablarse de un «derecho a educación inclusiva de calidad».
- Existe una brecha entre el marco normativo especializado en niñez y adolescencia con el marco normativo que rige aspectos como el derecho civil, administrativo entre otros, que tienen todavía una perspectiva adulto centrista y sin consideración participativa a la niñez y adolescencia. Por tanto, ajustes normativos son necesarios en la mayoría de los países, sobre todo de América Latina, para fortalecer el ejercicio efectivo de derechos de niñas, niños y adolescentes.
- Existen vacíos legales o soluciones legales poco prácticas a situaciones puntuales que vulneran el derecho a educación de niñas, niños y adolescentes tales como: embarazo adolescente, trabajo adolescente, abandono escolar, falta al ejercicio de responsabilidad parental, acoso escolar, practicas discriminativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2019), Panorama Social de América Latina, 2018 (LC/PUB.2019/3-P), Santiago de Chile.

CEPAL-UNESCO: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones

2 El presente trabajo de tesis doctoral aún se encuentra en desarrollo.

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago) «La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 – Informe CEPAL-UNESCO COVID-19» Agosto, 2020. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9

CEPAL/UNICEF (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2020), «La ciudad y los derechos de niñas, niños y adolescentes», Desafíos, N° 23, Santiago, enero 2020.

Comité de los Derechos del Niño. Observación General N° 1 Propósitos de la Educación. CRC/GC/2001/1, abril de 2001, párrafo 22 Disponible en: https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf

Comité de los Derechos del Niño. Observación General No.14. Sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial. Párrafo 33, p. 265 Disponible en: https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf

De La Torre V., M.C. (2018). Las implicancias de considerar al niño sujeto de derechos. *Revista de Derecho* (UCUDAL). 2da época. Año 14, 18

Latapi Sarre, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *14* (40). Disponible: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100012

OECD Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2018, «Caminos de Desarrollo Estudio multidimensional de Paraguay» Volumen 2. Análisis detallado y recomendaciones. Capítulo 4. Hacia un sistema de educación y habilidades que fomente la inclusión y la empleabilidad en Paraguay, Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264306226-7-es/index.html?itemId=/content/component/9789264306226-7-es

Ravetllat Ballesté, I. (2015). *Aproximación histórica a la construcción sociojurídica de la categoría infancia.* Universidad Politécnica de Valencia.

Romero De Velázquez, S. «La educación en el contexto jurídico Paraguayo.» Tesis Doctoral no publicada, Universidad Nacional de Asunción, 2011.

Tonucci, F. (2020). *Por una buena escuela en tiempo de pandemia.* Seminario online Integratek. 25.04.2020.

Trucco, D. Y A. Palma (eds.) (2020), «Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay», Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/18), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

UNESCO (2016). Informe de resultados TERCE: factores asociados, Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532

UNICEF (2020). Conocimientos, actitudes y prácticas de comportamiento de familias paraguayas sobre la COVID-19: resultados de la encuesta. 2020. Disponible en: https://www.unicef.org/paraguay/media/5431/file/Informe%20del%20Estudio%20de%20percepci%C3%B3n%20sobre%20COVID-19%20en%20Paraguay.pdf

UNIÓN EUROPEA Boletín Oficial (2006). RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/EC). Disponible: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN

Villagrasa, C. (2009). Reflexiones en torno a la aplicación internacional de la Convención sobre los Derechos del Niño desde el derecho de participación: las pautas marcadas en los Congresos Mundiales sobre los Derechos de la Infancia y la Adolescencia, en «Por los derechos de la infancia y la adolescencia. Un compromiso desde la participación en el XX Aniversario de la Convención…» Villagrasa, C. y Ravetllat, I. Coord. Editorial Bosch.

61

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS PARA LA MEJORA DEL CLIMA ESCOLAR A TRAVÉS DE UN PROGRAMA FORMATIVO

Elena Domper Buil
Carolina Falcón Linares
Ana Rodríguez Martínez
Universidad de Zaragoza (España)

Resumen: La formación en competencias transversales se convierte en el elemento indispensable para el buen desarrollo de un liderazgo educativo que revierte en beneficios en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. El clima escolar es la pieza clave de la eficacia, calidad y mejora del centro escolar, elementos que contribuyen a solventar los retos educativos que nos demanda la sociedad actual. Desde esta perspectiva, se propone el diseño, implementación y evaluación de un programa formativo en competencias transversales para equipos directivos. El proyecto de investigación doctoral se desarrolla mediante un diseño de investigación evaluativa de programas que cuenta con cinco fases: evaluación de necesidades, evaluación del diseño, evaluación de la implementación, evaluación de resultados y metaevaluación.

Palabras clave: competencias transversales, programas de educación, equipos directivos, clima escolar

Abstract: The soft skills training becomes an essential element for the proper development of educational leadership that reverts to benefits in relations among the members of the educational community. The school climate is the key to the efficiency, quality and improvement of the school, elements that contribute to solving the educational challenges that today's society demands of us. From this perspective, it is proposed the design, implementation and evaluation of a training program in transversal skills for management teams. The doctoral research project consists in an evaluative research design that includes five phases: needs assessment, design evaluation, implementation evaluation, results evaluation and meta-evaluation.

Keywords: soft skills, educational programmes, management team, climate school

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se enmarca en el proceso de construcción de una tesis doctoral, en su fase más inicial, que se realiza en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

El estudio se sitúa en el ámbito educativo de la comunidad autónoma de Aragón, siendo los miembros de los equipos directivos de los centros escolares las piezas fundamentales en la

puesta en marcha de la presente iniciativa. La propuesta engloba el diseño, la implementación y la evaluación de un programa formativo en competencias transversales para los docentes de los equipos directivos.

En un primer momento, se pretende hacer una recogida de datos sobre aquellas competencias transversales en las que los miembros de los equipos directivos tienen mayor necesidad de formación. Partiendo de este análisis se diseñará un programa formativo para dar respuesta a las demandas planteadas. Con la formación se pretende favorecer el desarrollo en competencias transversales de los miembros de los equipos directivos con el fin de influir de manera positiva en el contexto de los centros educativos y en la comunidad educativa.

Esta investigación se encuentra en un momento de reflexión y construcción dinámica en la que van surgiendo propuestas de mejora y cambios vinculados al propio proceso de investigación y como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje inherentes al desarrollo de esta.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En los últimos años, se ha puesto de relevancia la labor que ejercen los equipos directivos, como figuras de liderazgo, para impulsar cambios entre la comunidad educativa. Diferentes autores señalan que es necesario un buen desarrollo de competencias transversales que les permita desempeñar con éxito ese papel tan determinante en un centro educativo (Espinoza *et al.*, 2017). Una gestión eficaz y una adecuada ejecución de ese rol, promueve una cultura de centro más sólida, capaz de responder a las necesidades de la comunidad educativa y favorecer el desarrollo de la organización escolar (Morris *et al.*, 2020). Ante la demanda de líderes con buen desarrollo de soft skills, se pone de manifiesto la necesidad de formación en competencias transversales para que estos profesionales se adapten mejor a las circunstancias que puedan sobrevenir en sus puestos de trabajo (Molina García *et al.*, 2020). Los equipos directivos pueden no tener las competencias necesarias para ejercer de líderes y desempeñar ciertas tareas, por ello, la formación tiene que ir en la línea de favorecer un desempeño eficaz de su rol. Diferentes agentes educativos apoyan que la formación y el desarrollo profesional impacta en los equipos directivos para la mejora en conocimientos, habilidades y disposiciones relacionadas con el puesto de liderazgo (OECD, 2009).

La evaluación de los equipos directivos es una cuestión importante y las instituciones públicas, en los últimos años, tratan de abordar esta cuestión desde las políticas educativas. La OECD (2013, p. 498), señala en su informe que «la evaluación de los líderes escolares puede constituir un elemento de un amplio conjunto de políticas para fomentar un liderazgo exitoso en las escuelas». En consonancia, Bolívar (2015, p. 16), afirma que «precisamos procedimientos e instrumentos que se centren exclusivamente en los aspectos del liderazgo que son críticos en la mejora de la educación y en el buen funcionamiento de las escuelas». El Informe Talis (2013), señala que un buen clima escolar favorece entornos que benefician el trabajo de los docentes y el proceso de enseñanza-aprendizaje, influyendo en el rendimiento de ambos. En general, la cultura del centro se ve influida por la mejora del clima escolar, sobre todo en lo relacionado con la calidad de las relaciones, la cooperación, los intercambios y el respeto. La formación en competencias blandas para los equipos directivos será determinante, por ser los encargados de liderar el cambio educativo. Algunas de estas habilidades que tienen que llevar a la práctica para una gestión eficaz del centro educativo son la motivación, el liderazgo, la toma de decisiones, la delegación y el manejo de los conflictos (Pereda, 2016). De hecho, algunos autores señalan que

las soft skills claves para mejorar la empleabilidad y más demandadas en los procesos de orientación son la comunicación y la toma de decisiones (Rodríguez Martínez *et al.*, 2021).

El programa de formación propuesto pretende lograr el crecimiento personal de los miembros de los equipos directivos, a través de lo cual se pretende un beneficio de toda la comunidad educativa y, en consecuencia, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La hipótesis principal es que los equipos directivos que están formados en competencias transversales gestionan mejor las relaciones con los miembros de la comunidad educativa y, como consecuencia, se optimiza el clima escolar.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para la contrastación de la hipótesis previamente mencionada, se plantea la consecución de los siguientes objetivos.

- Analizar las necesidades competenciales de los equipos directivos en la comunidad autónoma de Aragón.
- Diseñar un programa formativo para el desarrollo de las competencias transversales en los equipos directivos de Aragón.
- Evaluar los resultados de la aplicación del programa en cuanto a eficacia, efectividad, eficiencia e impacto mediante la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas.
- Conocer cómo influye la formación en competencias transversales en la mejora de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y el clima escolar.

METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolla mediante un diseño de investigación evaluativa de programas que cuenta con cinco fases (Tejedor, 2000). Este diseño supone controlar constantemente todo el proceso de evaluación, recibir *feedback* y optimizar el proceso posibilitando la toma de decisiones (Álvarez *et al.*, 2000).

FASES DEL DISEÑO

Fase I: Evaluación de necesidades

La investigación se inicia con la detección de las necesidades en competencias transversales. Se espera recoger datos de autoinforme mediante un cuestionario realizado a docentes que en el último periodo hayan sido, actualmente sean o vayan a ser en la próxima renovación del órgano, miembros del equipo directivo en algún centro educativo de Aragón.

Fase II: Evaluación del diseño

El diseño del programa se sustenta en las competencias que se hayan detectado como más necesarias para el desempeño del rol, se hace teniendo en cuenta el análisis y la comparación de otros programas para conocer otras propuestas (Martínez Mediano, 2017). Así mismo, se solicitará a un grupo de expertos que valoren el programa y hagan aportaciones, las cuales, se tendrán en cuenta con el fin de crear una versión definitiva de nuestro programa de formación.

Fase III: Evaluación de la implementación

La finalidad de esta fase de la evaluación es obtener información sobre la aplicación de la formación, para poder mejorarla durante el proceso. Se incluyen dos momentos, uno en que se realizará una formación piloto para evaluar el desarrollo del programa y establecer las mejoras necesarias. Y, en un segundo momento, cuando se implemente el programa, donde se obtendrá información sobre la adecuación de los contenidos, tiempos, estructura de la sesión, metodología, instrumentos, recursos, etc.

Fase IV: Evaluación de los resultados: estudio cuasiexperimental

En la fase de evaluación sumativa de los resultados del programa se pretende seguir una metodología cuasi-experimental pretest-postest con grupo experimental y grupo control no equivalente.

Tras la implementación se evaluará dicha formación teniendo en cuenta diferentes parámetros evaluativos como la eficacia, efectividad, eficiencia e impacto de la formación, que nos permitirán a su vez valorar el desarrollo de competencias transversales de los participantes en la formación y comparar entre el grupo de control y el grupo experimental qué efectos ha producido la variable independiente en el resto de las variables objeto de estudio.

Fase V: Metaevaluación

En esta fase trataremos de recolectar información acerca de todo el proceso de evaluación y de todos los elementos implicados. Se tendrá en cuenta la opinión de los participantes en el proceso, la adecuación de los instrumentos de evaluación, el rol de la investigadora, etc.

Selección de participantes y asignación a grupos

En una primera fase investigadora, con el fin de conocer las necesidades de formación en competencias transversales, los participantes de este estudio son los miembros de los equipos directivos de los centros educativos de la comunidad autónoma de Aragón.

En una segunda fase, la investigación se enfoca en los centros educativos que quieran participar de forma más activa en la investigación configurando aleatoriamente el grupo de control y el experimental. El grupo de control y el grupo experimental pasarán ambos por las medidas pretest y postest y al grupo experimental se le administra la formación en competencias transversales.

Instrumentos

Para la recogida de información cuantitativa sobre competencias transversales en los equipos directivos y sobre clima social del centro escolar se utilizarán dos cuestionarios:

— Cuestionario de Evaluación de Competencias Transversales en Universitarios (Aguado *et al.*, 2017). Como instrumento de medida pretest y postest, únicamente a los miembros de los equipos directivos, será administrado una variación del cuestionario, seleccionando los bloques que tienen que ver únicamente con las competencias transversales que se han seleccionado para el diseño del programa formativo.

— Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) (Trianes *et al.*, 2006), construido a partir de los ítems del California School Climate and Safety Survey (Furlong y Morrison, 1995). Será administrado al resto de la comunidad educativa de los centros educativos que participan, tanto en el grupo de control como los del grupo experimental.

Para la recogida de información cualitativa acerca del clima social de centro se utilizará la técnica de los grupos de discusión para los cuales se seleccionará un grupo de personas de cada uno de los centros educativos que participan en la investigación y pertenezcan al grupo experimental.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

En esta investigación se pretenden obtener varios resultados que irán surgiendo de las diferentes fases del diseño de investigación evaluativa de programas. En estos diseños se aboga por la previsión de los elementos y la concreción de estos, sin embargo, es importante tener en cuenta que no son inmutables y se permite cierto margen de cambio (Tejedor, 2000). En esta línea, los resultados que se van obteniendo serán analizados como propuesta de mejora y posible toma de decisiones que puedan derivarse de su desarrollo.

En primer lugar, se busca obtener resultados relacionados con las competencias transversales con mayor necesidad de mejora por parte de los docentes que forman los equipos directivos de la comunidad autónoma de Aragón.

En segundo lugar, con el diseño del programa formativo, se espera ir recopilando información de las distintas fases del diseño evaluativo de manera sistemática, evaluando los elementos que intervienen en las distintas fases y tomando decisiones respecto a nuevas perspectivas valorativas sobre el propio proceso seguido.

En tercer lugar, para evaluar los resultados de la aplicación del programa la intención será observar el efecto del programa formativo y establecer relaciones entre el nivel de desarrollo en competencias transversales de los equipos directivos, las relaciones entre la comunidad educativa y el clima escolar del centro. Obteniendo, para ello, resultados cuantitativos, derivados de los diferentes cuestionarios, así como, datos cualitativos, relativos a los grupos de discusión.

En cuarto y último lugar, con relación a conocer cómo influye la formación en competencias transversales en la mejora de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y el clima escolar, se prevé obtener suficientes indicadores que marquen que existe un cambio tras realizar la formación y que dicha formación haya impactado de manera positiva en el contexto de los centros educativos y haya influido en el resto de los miembros de la comunidad educativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado y acogiendo la definición de competencia transversal de Rodríguez *et al.* (2021) entendemos que el liderazgo educativo implica la adquisición progresiva de un conjunto integrado de conocimientos, aptitudes, actitudes y valores que impulsan la consecución de los objetivos necesarios para alcanzar una transformación social. En esta línea, considero que el programa de formación propuesto puede contribuir al desarrollo de competencias transversales de los equipos directivos y favorecer la mejora del clima social del centro.

Siguiendo las investigaciones de Vázquez-Toledo *et al.* (2021) se llega a la conclusión de que sin formación en soft skills relacionadas con el liderazgo difícilmente se conseguirán resultados

transformadores, desprendiendo que sin formación no puede haber transformación educativa. De aquí que se estime oportuno realizar una formación en soft skills ya que los equipos directivos serán los encargados de contribuir activamente al desarrollo del centro, dinamizando, apoyando y guiando al resto de miembros de la comunidad educativa. Este hecho, además, influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en las escuelas.

Como conclusión se quiere remarcar que el desarrollo de las competencias transversales, a través de este programa de formación, promueve cambios en la gestión del centro educativo, que impacta en las relaciones interpersonales entre los agentes de la comunidad educativa e influye, así, en un adecuado clima de centro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa*, *18*(2), 587-599

Aguado, D., González, A., Antúnez, M., y de Dios, T. (2017). Evaluación de competencias transversales en universitarios. Propiedades psicométricas iniciales del cuestionario de competencias transversales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *15*(2), 129-152.

Bolívar, A. (2015). Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *8*(2), 15-39.

Espinoza, E. E., Tinoco, W. E., y Sánchez, X. R. (2017). Características del docente del siglo XXI. *Olimpia, 14*(43), 39-53.

Furlong, M.J., y Morrison, R.L. (1995). Status update of research related to National Education Goal Seven: school violence content area. En *Proceedings of National Education Goals Panel/ National Alliance of Pupil Service Organization Safe School, Safe Students Conference*. Educational Research Information Centre, Chapel Hill, NC.

Martínez Mediano, C. (2017). *Evaluación de programas*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. https://elibro.net/es/ereader/unizar/48924?page=167

Molina García, N., García Martínez, S., Sánchez García, L.F., Saiz Colomina, S., Ruíz Ríos Riquelme, R., Chinchilla Mira, J.J. (2020) Estudio y análisis de «Soft Skills» en el alumnado Universitario. En *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*. (pp. 1279-1290). Barcelona: Octaedro.

Morris, J. E., Lummis, G. W., Lock, G., Ferguson, C., Hill, S., y Nykiel, A. (2020). The role of leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. *Educational Management Administration & Leadership*, *48*(5), 802-820. https://doi.org/10.1177/1741143219864937

OECD (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1 política y práctica: política y práctica*. OECD publishing

OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. París: OECD Publishing.

Pereda, F. J. (2016). *Análisis de las habilidades directivas. Estudio aplicado al sector público de la provincia de Córdoba* (Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba) https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/13398

Rodríguez Martínez, A., Sierra Sánchez, V., Falcón Linares, C., Cosculluela, C. L. (2021). Key Soft Skills in the Orientation Process and Level of Employability. *Sustainability 13*(6), 3554. http://dx.doi.org/10.3390/su13063554

Rodríguez, A., Sierra, V., Val, S., y Vázquez, S. (2021). La toma de decisiones como competencia transversal para el éxito en el desarrollo personal y profesional. En M. Bermúdez, Luces en el camino: Filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto (pp. 2799-2816). Dykinson S.L.

TALIS (2013) *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe Español.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de investigación educativa, 18*(2), 319-339.

Trianes, M., Blanca, M., De la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema, 18*(2), 272-277.

Vázquez-Toledo, S., Latorre-Cosculluela, C., Sierra-Sánchez, V., y Rodríguez-Martínez, A. (2021). The challenges in the selection and recruitment to school headteachers in the spanish educational system. *Leadership and Policy in Schools,* 1-12 https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1905004

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

ANÁLISIS DEL EMPLEO DEL MÉTODO SONG AND WIND EN LOS CONSERVATORIOS DE ESPAÑA. ESTUDIO DE SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DE TUBA

Elena Regueiro Álvarez
Universidade da Coruña (España)

Resumen: Este plan de investigación tiene como fin abordar el estudio del método de enseñanza *Song and Wind*, de Arnold Jacobs. Para ello, primeramente, se realizará una revisión bibliográfica, la cual buscará obtener información tanto del método de enseñanza y sus resultados, como otros métodos pedagógicos empleados y examinarlos. Seguidamente, se realizarán un cuestionario que será enviado a todo el profesorado de tuba que se encuentre en activo en España, además de entrevistas semiestructuradas que se realizarán vía online a profesionales de la interpretación y de la docencia con un gran reconocimiento en su campo. A continuación, se traducirá un ejemplar del método *Song and Wind*, para, a mayores de dar un acceso directo a este método en nuestro idioma, se pueda proseguir con el plan de investigación y su implementación.Por último, se contrastará la información obtenida y se sacarán conclusiones sobre el empleo de la metodología de Arnold Jacobs.

Palabras clave: música, investigación pedagógica, método educativo, interpretación musical

Abstract: This research plan aims to address the study of Arnold Jacobs' *Song and Wind* teaching method. Firstly, a bibliographic review will be carried out, which will seek to obtain information on both the teaching method and its results, as well as other pedagogical methods used and examine them. Moreover, a questionnaire will be carried out. That questionnaire will be sent to all the tuba teachers that are active in Spain. In addition, semi-structured interviews will be carried out online with professional performers and teachers with great recognition in their field. Furthermore, a copy of the *Song and Wind* method will be translated, so that, in addition to giving direct access to this method in our language, the research plan and its implementation can be continued. Finally, the information obtained will be contrasted and conclusions will be drawn on the use of the Arnold Jacobs method.
Keywords: music, educational research, teaching methods, musical performances

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Tras terminar los estudios de interpretación musical en la especialidad de tuba en el Conservatorio Superior de Música y posteriormente cursar el Máster de Profesorado en el itinerario de Música, nace mi interés de investigar sobre las diferentes pedagogías para la enseñanza de la tuba que han existido y existen hoy, ya que, hasta el momento, resultaba un tema totalmente

desconocido para mí. Durante la realización del máster, se repitieron nombres de diferentes pedagogos especializados en la educación musical, como fueron Kodaly, Orff, Willems, y Suzuki, entre otros. Y mi duda en ese momento era la siguiente, ¿existirán pedagogos que se especializaron en lo que se refiere a la enseñanza de la tuba? ¿Cuál es la mejor pedagogía para enseñar a tocar la tuba a un nivel alto de exigencia? ¿Qué lleva a un docente de tuba a escoger una pedagogía u otra? ¿Por qué no tuve acceso a información referente a la existencia de pedagogías musicales? Y, por último, cuando se me presente la ocasión de estar al frente de una clase de tuba ¿cuál es la pedagogía que debería emplear? De estas preguntas nace la idea de esta tesis la cual tiene como objetivo general conocer el empleo en los conservatorios de España del libro *Song and Wind* de Arnold Jacobs.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En cuanto al estado de la cuestión se refiere, en principio, la revisión bibliográfica tal y como había sido diseñada en principio se encontraba dividida en tres apartados, siendo el primero un breve resumen sobre la historia de la tuba como instrumento, el segundo una explicación sobre las diferentes escuelas y pedagogías existentes a lo largo de la historia de la tuba, y, por último, una revisión sobre el método de enseñanza de Arnold Jacobs, *Song and Wind*. Previamente a la exposición de los apartados citados anteriormente, se expondrá la situación del estado de la cuestión referente al tema principal de la tesis.

Al comienzo de la revisión bibliográfica, ya se plantea lo que se vivirá durante los siguientes meses de investigación, algo que por un lado se esperaba, y que confirma las sospechas existentes, y es que la información referente tanto a la tuba como instrumento musical, como a las diferentes escuelas o pedagogías de la enseñanza de la tuba es escasa o casi nula dada su moderna construcción y a la escasa investigación referente a ella, a lo que se le suma que la poca información existente se encuentra escrita en otros idiomas y resulta poco accesible tanto por el lenguaje como por su complejo contenido técnico. La información que se encuentra es algún libro sobre el desarrollo de la tuba como instrumento y sus antecedentes, como el *The Tuba Family*, escrito por Bevan (1978), o libros dedicados a intérpretes y pedagogos más en concreto, casi biográficos, escritos por alumnos o amigos del mismo, como por ejemplo el libro *Mr. Tuba* dedicado al tubista Harvey Phillips, o *Song and Wind*, dedicado al tubista y pedagogo Arnold Jacobs.

Además de lo dicho anteriormente, el resto de literatura referente a la enseñanza de la tuba se centra en el desarrollo de métodos únicamente técnicos que apenas contienen una breve explicación de los diferentes ejercicios, sin un cómo, un por qué o un cuándo, siendo una información ciertamente necesaria para el desarrollo de un músico y también del docente. Estos métodos recogen ejercicios para trabajar diferentes habilidades técnicas a desarrollar en el instrumento, como por ejemplo la respiración, la postura, el legato, el picado, escalas, arpegios, flexibilidad, etc. Algunos ejemplos de diferentes métodos técnicos de tuba son *The Brass Gym* de Pilafian y Sheridan, o *Mastering The Tuba*, de Bobo.

En lo referente a la parte musical de la enseñanza de la tuba, nos encontramos con un claro vacío, ya que se trata de un complejo tema que solo fue tratado por unos pocos, como Arnold Jacobs, por ejemplo. Como nos comenta Karlsson (2008, 7), uno de los aspectos más importantes de la interpretación musical es la capacidad de tocar expresivamente y así 'mover' a los oyentes. Una interpretación expresiva es a menudo lo que hace que la gente prefiera a un músico sobre otro, y es la expresión la que hace posible nuevas interpretaciones de piezas musicales

conocidas. La mayoría de los intérpretes y oyentes definen la expresión musical en términos de comunicar emociones. Por lo tanto, dominar la habilidad de expresión emocional en la música es un objetivo importante para un intérprete. Todo esto desemboca en que el centro de esta investigación sea la traducción para una mejor difusión del método *Song and Wind* y la intención de ponerlo a prueba en conservatorios nacionales, ya que por las trabas tanto del idioma como el tecnicismo de la escritura es posible que no se haya adentrado demasiado en España y, además, trata información claramente relevante tanto para el alumnado que está realizando sus estudios de tuba como para el docente que debe explicar y enseñar al alumnado a desarrollarse musicalmente y no solo técnicamente.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las hipótesis de investigación relativas a la realización de la investigación son las siguientes:

- El método *Song and Wind* de Arnold Jacobs es desconocido por los docentes.
- El método *Song and Wind* se desconoce debido a la barrera del idioma.
- El método *Song and Wind* no se utiliza por desinterés ante el método.
- El método *Song and Wind* es demasiado complejo para el profesorado y el alumnado.
- Con la implementación del método *Song and Wind* se mejora considerablemente el aprendizaje de la Tuba.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal relativo a la investigación planteada anteriormente es:

- Conocer el empleo en los conservatorios de España del libro *Song and Wind* de Arnold Jacobs, habida cuenta de las aportaciones que ofrece tanto al profesorado como al alumnado.

Los objetivos específicos relativos a la investigación son:

- Averiguar el conocimiento y el uso que hace el profesorado de conservatorios del método *Song and Wind*, de Arnold Jacobs.
- Traducir el ejemplar del libro *Song and Wind* escrito por Arnold Jacobs del inglés al español.
- Desarrollar una propuesta de mejora para la enseñanza-aprendizaje de la tuba y el bombardino empleando el método creado por Arnold Jacobs.
- Implementar en un conservatorio gallego el método *Song and Wind* a partir de la propuesta desarrollada, para comprobar sus resultados.

METODOLOGÍA

Dada la naturaleza de esta tesis doctoral, y sumándose el afán por que ésta sea lo más completa y objetiva posible, se empleará una metodología mixta pues «representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o al menos, en la mayoría de sus etapas [...] pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques» (Gómez, 2006).

Indudablemente, si se empleara solo metodología cuantitativa, o cualitativa, se perdería información que puede resultar muy útil para la investigación, y no se podría abordar completamente el estudio sobre el método de enseñanza al que va dirigida esta tesis. Como afirman Hernández et al (2006), creemos firmemente que ambos enfoques, utilizados en conjunto, enriquecen la investigación. No se excluyen ni se sustituyen.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

En lo que se refiere a resultados obtenidos, hasta el momento, son únicamente relacionados con la revisión bibliográfica realizada para conocer el estado de la cuestión en relación con el tópico de la investigación. Como ya se expuso anteriormente, la literatura que trata métodos para el aprendizaje de la tuba se centra exclusivamente en métodos para el desarrollo técnico, dejando un claro vacío tanto en la historia del instrumento en si misma, como en un tópico claramente relevante cuando se habla del estudio del arte, y más concreto en la interpretación musical, la expresividad necesaria para crear música y para transmitir sentimientos al espectador.

Por otro lado, en cuanto a resultados esperados se refiere, primeramente, se expondrá el plan de investigación que se llevará a cabo, y que consta de varias fases de estudio:

- Fase 1: Análisis bibliográfico para la elaboración de un marco teórico acerca de los principales métodos interpretativos de tuba y bombardino existentes a nivel nacional e internacional.
- Fase 2: Realización de cuestionarios a profesorado perteneciente a Conservatorios nacionales e internacionales acerca de su percepción sobre las aportaciones que ofrece el libro *Song and Wind*, tanto para el docente como para el discente. Además, se realizarán entrevistas semiestructuradas con profesionales de la docencia y la interpretación de renombre. Todo ello recaudará información sobre la utilización y los porqués en el caso de no emplear el método.
- Fase 3: Traducción del libro *Song and Wind* de Arnold Jacobs al español.
- Fase 4: Puesta en marcha de una investigación-acción, participando así directamente en el aprendizaje, llevando a cabo el método propuesto por el libro citado anteriormente.
- Fase 5: Organización, valoración y análisis crítico de la información obtenida.

Finalmente se procederá a la valoración del proceso y sus resultados en el capítulo de conclusiones.

Se espera que este método *Song and Wind* mejore la calidad de enseñanza en lo que a la tuba se refiere, pudiendo ser extrapolado a otros instrumentos musicales también.

En conclusión, se pretende implementar una educación musical de calidad y completa, que abarque todos los ámbitos de la interpretación musical, tanto para el profesorado como para el alumnado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El interés en el estudio de su método de enseñanza viene dado por la gran destreza que Jacobs muestra como docente, ya que el éxito de sus alumnos, los cuales ganan oposiciones de interpretación y de enseñanza en todo el mundo, es más que evidente, convirtiéndolo en «uno de los maestros de viento metal más solicitados en el mundo» (Roswell, 2018, 5).

Dado su gran renombre como pedagogo y evidenciada su gran destreza como docente musical, surge el interés en el estudio y traducción de su método de enseñanza denominado *Song and Wind*. Por ello, se cree necesario realizar una traducción y posterior investigación para descubrir el porqué de su desuso en la docencia en nuestro país una vez se conocen los buenos resultados que se obtienen en otros países. Para descubrir su uso o desuso, se realizarán cuestionarios a docentes y tubistas de renombre. Posteriormente se implementará en un aula de tuba de un conservatorio gallego para comprobar sus beneficios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gómez, M. (2006). Introducción a la metodología de la investigación científica. Brujas.

Hernández, R., Fernández-Collado, C, y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación.* McGrawHill.

Karlsson, J. (2008). A Novel Approach to Teaching Emotional Expression in Music Performance. Uppsala Universitet.

Roswell, J. (2018). *Song and Wind in Canada: The Impact of Arnold Jacobs's Teaching on Canadian Tuba Pedagogues* [Tesis doctoral, Toronto]. https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/92002

Fredericksen, B. (1997). *Song and Wind: Arnold Jacobs.* Windsong Press Ltd.

ANÁLISIS DEL EMPLEO DE LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EXPLORAR EL MUNDO DE LAS CIENCIAS. ESTUDIO COMPARATIVO DE SU IMPLEMENTACIÓN EN GALICIA Y CORFU[1]

Spyridon Fakiolas
Universidad de A Coruña (España)

Resumen: En este trabajo se detalla el plan de investigación que se llevará a cabo con el fin de conocer si el profesorado de Educación Secundaria de Galicia y Corfu (Provincia de Grecia) se sirve de las sinergias que tienen la música y la ciencia de forma educativa interdisciplinar. Para comprobarlo, se diseñará e implementará un cuestionario dirigido al profesorado de centros educativos de enseñanza secundaria de estas dos regiones. Una vez que se obtengan los resultados y en el caso de constatar que el profesorado no concibe el conocimiento científico como un saber integrado, que en la enseñanza de la ciencia, tanto en Galicia como el Grecia, el alumnado memoriza expresiones abstractas, fórmulas y normas de matemáticas, física y química, descontextualizas, lo que provoca que el alumnado se encuentre con dificultades a la hora de razonar en el ámbito de las ciencias, desmotivación y desinterés, se diseñará una propuesta didáctica interdisciplinar que se pondrá en práctica en centros educativos de Galicia y Corfu. Tras la intervención se harán entrevistas al alumnado y profesorado implicado para conocer los beneficios del trabajo interdisciplinar.

Palabras clave: educación, música, ciencias

Abstract: This paper details the research plan that will be carried out in order to determine whether the teachers of Secondary Education in Galicia and Corfu use the synergies between music and science in an interdisciplinary educational way. In order to verify this, a questionnaire will be sent to the teachers of secondary schools in these two regions. Once it is verified that teachers do not conceive scientific knowledge as an integrated knowledge, that in the teaching of science, both in Galicia and Greece, students memorize abstract expressions, formulas and rules of mathematics, physics and chemistry, decontextualized, which causes students to encounter difficulties in reasoning in the field of science, demotivation and disinterest, an interdisciplinary didactic proposal will be designed and implemented in schools in Galicia and Corfu. After the intervention, interviews will be carried out with the students and teachers involved to verify the advantages of interdisciplinary work.

Keywords: education, music, science

INTRODUCCIÓN

La música y las ciencias se han ido desarrollando a lo largo de la historia, aparentemente, por distintos caminos, pero, en realidad, hay fuertes nexos en común a través de los diferentes periodos históricos.

Ya en la Antigua Grecia, filósofos como Platón, Aristóteles y Pitágoras tenían como centro del saber las ciencias, y en él la música ocupaba un lugar destacado. Desde Pitágoras la música se empieza a considerar dentro del campo de las ciencias, pues se inician diferentes experimentos e investigaciones con fundamento matemático relacionados con los sonidos (Chao-Fernández, Mato-Vázquez y Chao-Fernández, 2019). Un elemento básico de la música es el concepto del número, común a todos los fenómenos físicos, por lo que la música se puede considerar en la categoría científica y metafísica. Aristóteles describió la palabra griega «mousikós» que significa el «músico» en griego moderno, siendo éste, para la antigüedad, una persona culta o formada en todas las artes y disciplinas. Consideraba que el músico es un artista de todas las artes, describiéndolo de una forma más completa de la que se hace hoy en día (Montero, 1989). Platón conectaba la música y la astronomía como ciencias hermanas, porque en su práctica crean cualidades sensitivas para el ser humano y con el desarrollo de estas ciencias puede alcanzar a ver la esencia de las cosas. «La educación de matemáticas en Antigua Grecia estaba dividida en cuatro secciones la teoría de los números, la geometría, la música y la astronomía y este conjunto es el quadrivium» (Shab, 2010, p.12). Por tanto, vemos que la música en la Antigua Grecia tenía la misma importancia que la ciencia y estaba integrada en la educación de los grandes filósofos griegos.

En la Edad Media San Agustín y Boecio siguen el pensamiento pitagórico-platónico defendiendo que la música teórica está estructurada por los números por ser los fundamentos de la armonía y del orden. Salina (1577) describe la música como el número sonoro, apoyándose en que la música es algo intermedio entre la física y las matemáticas. No es exactamente ninguna de las dos, pero tiene la parte del sonido que representa la física y la parte del ritmo que representan las matemáticas (Otaola, 1999).

A lo largo de los siglos XVII y XVIII varios matemáticos como Marin Mersenne, René Descartes, Leonhard Euler o Jean d´Alembert publicaron libros de teoría de la música, en los que vemos que había una conexión de investigadores científicos con la música teórica. Antes y durante la época del Renacimiento la investigación y educación de la música era más respetuosa, y reconocida que la composición. J.Ph. Rameau es uno de los grandes compositores del siglo XVIII que describe la música como una ciencia, que necesita el pensamiento abstracto para componer, utiliza como medio de lectura una lengua simbólica en una gráfica de dos dimensiones, en la que la altura de la nota musical se representa en el eje de coordenadas, en la que, Y es igual a la altura de la nota, y la duración de la nota musical se representa en la coordinación de la X. Además, en la composición musical se utiliza en ocasiones la escritura y modelos matemáticos, lo cual lo vemos también en el siglo XX en obras de Messiaen y de Xenakis (Papadopoulos, 2002).

El filósofo Mersenne investigó el monocordio desde varias perspectivas. Dividiendo la cuerda, contó las notas musicales que el monocordio genera. Experimentando con el grosor, la longitud, y la tensión descubrió la Ley de la Frecuencia, la cual establece que la longitud de la cuerda es inversamente proporcional con la frecuencia. El descubrimiento de Mersenne pasó a la historia científica como el inicio de una ciencia moderna: la Acústica, y una vertiente científica nueva de esta época que era la vibración (Calderón, 2013).

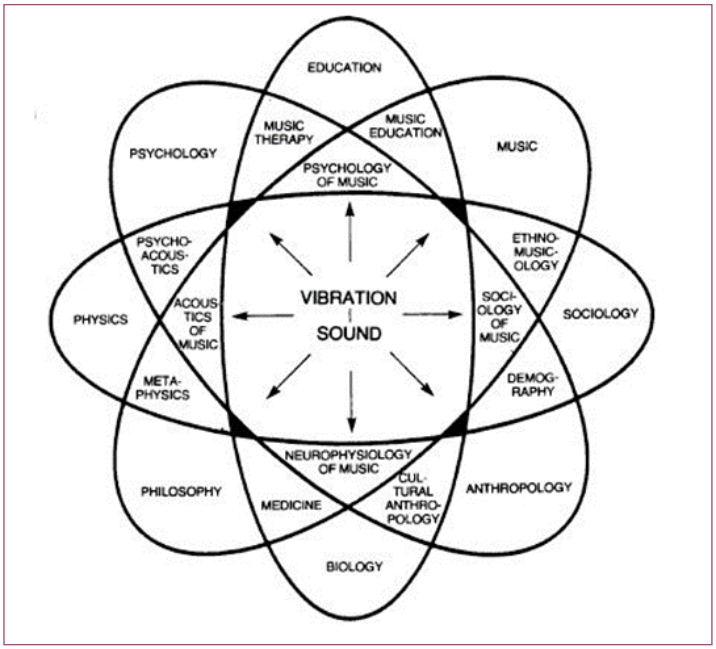
Algunos de los compositores que utilizaron técnicas de carácter matemático fueron Bach, Haydn, Mozart. La famosa composición de Mozart que tiene relación directa con las matemáticas es la obra «Juego de dados musical», que combina de forma aleatoria los 176 compases que el compuso. El resultado es impresionante, así que generó 1114 valses diferentes. Con esta obra Mozart muestra su genio matemático y da una rápida solución para músicos de esta época, que no eran compositores, para tener prácticamente infinitos valses (Lluis-Puebla, 2002).

En el siglo xx hay conocidos compositores como Bartok, Xenakis, y Messiaen, entre otros, que utilizaron ideas basadas en matemáticas, como la proporción áurea, o la serie de Fibonacci para componer sus obras (Peralta, 2011).

Un modelo que describe la interdisciplinariedad de la música es el modelo de Eagle (Hodges, 2003), la vibración del sonido es la molécula central que interacciona con todas las demás disciplinas (figura 1).

Figura 1

Modelo de la interdisciplinariedad de la música de Eagle



Nota. Eagle (1996, cit. en Hodges, 2003, p. 2)

En definitiva, sociólogos, antropólogos, biólogos, filósofos, físicos, psicólogos, musicólogos y neurólogos han publicado artículos y libros investigando las contribuciones de la música a sus especialidades de investigación (Hodges, 2003), sin embargo, consideramos que estas sinergias no se están aprovechando en el ámbito de la educación secundaria.

MÉTODO

Las hipótesis de investigación relativas a la realización de la investigación son las siguientes:

— En la actualidad no se trabaja interdisciplinarmente la ciencia y la música, aprovechando las sinergias de estas dos disciplinas, ni en los centros de Educación secundaria de Galicia ni en los de Grecia.

— En la enseñanza de la ciencia, tanto en Galicia como en Grecia, el alumnado memoriza expresiones abstractas, fórmulas y normas de matemáticas, física y química, descontextualizadas, con la finalidad de resolver una serie de problemas parecidos.
— El alumnado de Galicia y Grecia se encuentra con dificultades a la hora de razonar en el campo de las ciencias.
— Esta situación también lleva implícita una falta de motivación y desinterés por parte del alumnado.
— Si se trabajasen de forma interdisciplinar la ciencia y la música, mejoraría considerablemente el aprendizaje del alumnado, así como su interés y motivación.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo principal:

Utilizar la música como herramienta para mejorar la enseñanza de las ciencias.

Objetivos secundarios:

— Implementar actividades de música como ejemplos prácticos para entender expresiones abstractas de ciencias.
— Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en asignaturas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
— Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, trabajo individual y en equipo, específicos de la enseñanza musical, para extrapolarlos al aprendizaje de la ciencia.
— Promover el intercambio de ideas educativas en el ámbito europeo.

METODOLOGÍA

El enfoque de la investigación será mixto tanto cualitativo como cuantitativo, en un afán que ésta sea lo más completa y objetiva posible, ya que un estudio de análisis de datos basado en una investigación mixta ofrece una reflexión a la realidad estática (enfoque cuantitativo) y una visión objetiva (enfoque cuantitativo), al mismo tiempo una realidad dinámica con característica general la subjetividad (enfoque cualitativo) (Ortega,2018), siendo este tipo de metodología para la investigación en educación «una excelente y completa batería metodológica» (Núñez, 2017, p.640).

La primera fase de la investigación consistirá en la aplicación de un cuestionario para la recogida de datos, cuyos resultados se analizarán con programas específicos de análisis de datos, con lo que se pretende averiguar si las hipótesis de la investigación son aceptadas o rechazadas. Si se confirman las hipótesis se propondrá una intervención a partir de una propuesta didáctica diseñada específicamente, en la que el núcleo generador será la música, a través de la cual se hilará una temática basada en la interdisciplinariedad y el apoyo de la asignatura de música con las ciencias. Todo ello desde la creatividad, el sentido crítico, las inteligencias múltiples, el medioambiente y su problemática actual, las desigualdades sociales y de género y el uso de las TIC's.

La propuesta didáctica se aplicará en centros de educación de Galicia, en la comunidad de Corfu en Grecia, con intención de compartir en más centros educativos de la comunidad europea.

Esta fase conformará la parte cualitativa de este estudio, dado que se hará una rúbrica de observación para poder analizar la efectividad de la intervención interdisciplinar, y se realizará una valoración de la adquisición e interiorización de ciertos conceptos abstractos usados en las asignaturas de las ciencias por parte del alumnado, completándose el estudio con entrevistas tanto a los estudiantes como al profesorado de los centros educativos participantes.

Población

Formarán parte el alumnado de secundaria en España y otro país de la unión europea.

Instrumentos

Para el estudio del estado del arte se realizará una revisión bibliográfica de libros, tesis y publicaciones de autores y autoras relevantes en la materia.

Posteriormente, se llevará a cabo la realización de cuestionarios al profesorado de Galicia y Grecia con el fin de averiguar si aprovechan las sinergias entre las ciencias y la música para promover un aprendizaje significativo entre su alumnado. En caso de que los resultados avalen la falta de empleo de una metodología interdisciplinar, se elaborará una propuesta de intervención interdisciplinar que se implementará mediante una investigación-acción en centros educativos de Galicia y Corfu, lo que permitirá observar y analizar de primera mano los resultados de la investigación.

Además, para profundizar en el estudio, se realizarán entrevistas semiestructuradas tanto a alumnado como a profesorado participante con el fin de contrastar los datos obtenidos. Con todo ello se pretende que la información recabada sea lo más fiable posible.

Plan de trabajo

Fase 1 – Revisión bibliográfica para la fundamentación teórica.

Fase 2 – Elaboración de cuestionarios y entrevistas al profesorado para comprobar la veracidad de las hipótesis formuladas, y análisis de datos.

Fase 3 – Diseño de una propuesta de mejora para trabajar de forma interdisciplinar la ciencia y la música.

Fase 4 – Puesta en marcha de la propuesta de intervención a través de una investigación-acción.

Fase 5 – Organización, valoración y análisis crítico de la información obtenida.

Finalmente se procederá a la valoración del proceso y sus resultados en el capítulo de conclusiones.

RESULTADOS

Se espera que el estudio permita contrastar las hipótesis de la investigación, que son las siguientes:

- En la actualidad no se trabaja interdisciplinarmente la ciencia y la música, aprovechando las sinergias de estas dos disciplinas, ni en los centros de Educación secundaria de Galicia ni en los de Grecia.
- En la enseñanza de la ciencia, tanto en Galicia como en Grecia, el alumnado memoriza expresiones abstractas, fórmulas y normas de matemáticas, física y química, descontextualizadas, con la finalidad de resolver una serie de problemas parecidos.

— El alumnado de Galicia y Grecia se encuentra con dificultades a la hora de razonar en el campo de las ciencias.
— Esta situación también lleva implícita una falta de motivación y desinterés por parte del alumnado.
— Si se trabajasen de forma interdisciplinar la ciencia y la música, mejoraría considerablemente el aprendizaje del alumnado, así como su interés y motivación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proyecto «European Music Portfolio: Sounding Ways into Mathematics» se ha realizado en varios países de la Unión Europea los últimos años e interrelaciona las matemáticas y la música. Crea una guía de actividades interdisciplinares para el profesorado de música y/o de matemáticas. Otro proyecto es el «La La Lab - The Mathematics of Music» el cual propone un laboratorio interactivo. Combina de forma visualizada la música y las matemáticas. Así que con estas dos propuestas se busca despertar un nuevo interés y motivación entre el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chao-Fernández, R., Mato-Vázquez, D., y Chao-Fernández, A. (2019). Fractions and Pythagorean Tuning-An Interdisciplinary Study in Secondary Education, *Mathematics*, 7(12), 1-13

Calderón Urreiztieta, C. E. (2013). El monocordio como instrumento científico: sobre rupturas y continuidades en la Revolución científica»: Ramos de Pareja, Zarlino y Mersenne (Doctoral dissertation, Universitat Pompeu Fabra).

Hodges, D. A. (2003). Music Psychology and Music Education: What's the connection?. *Researchstudies in music education*, *21*(1), 31-44.

Lluis-Puebla, E. (2002). La matemática en la música. *Pro Mathematica*, 16(31-32), 129-143.

LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 2013.

Miyara, F. (2005). *La música de las esferas: de Pitágoras a Xenakis... y más acá.* https://www.academia.edu/34580332/La_m%C3%BAsica_de_las_esferas_de_Pit%C3%A1goras_a_Xenakis_y_m%C3%A1s_ac%C3%A1_Apuntes_para_el_coloquio_del_Departamento_de_Matem%C3%A1tica_Federico_Miyara

Montero, M.P. (1989). Armonías y ritmos musicales en Aristóteles. *Memorias de historia antigua*,10, 63-65.

Núñez Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, *47*(164), 632-649.

Ortega, A. O. (2018). *Enfoques de investigación.* https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Otero-Ortega/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION/links/5b6b7f9992851ca650526dfd/ENFOQUES-DE-INVESTIGACION.pdf

Otaola, P. (1999). La música como ciencia en los teóricos españoles del renacimiento: Juan Bermudo (1555) y Francisco Salinas (1577). *Anuario Musical*, 54. http://anuariomusical.revistas.csic.es

LA ESCUELA VACIADA: ESTUDIO DE (RE)CONSTRUCCIÓN DE LAS NUEVAS IDENTIDADES DE LA ESCUELA RURAL ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA

Esther Díaz Romanillos
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen: Los fenómenos del vaciado territorial y de las nuevas ruralidades han transformado la concepción sobre la ruralidad, reconfigurando la identidad del medio rural. La escuela rural está ligada estrechamente al territorio, y por ello todas estas transformaciones revierten directamente también en su identidad, significado y función. Ante esta crisis de identidad de la escuela rural contemporánea se plantea un plan de tesis para una investigación que tratará de reconstruir su historia contemporánea, y con ello, también la identidad misma de la escuela rural española en el escenario de las nuevas ruralidades a partir de un trabajo filosófico, así como de registro y análisis de la oralidad, materialidad y experiencias pedagógicas específicas que la caracterizan. En este plan de investigación se presenta una justificación de la tesis a la que le sigue una revisión de la literatura en la que exploran antecedentes sobre el territorio, la ruralidad y las características de la escuela rural española. Por último, se plantean los objetivos que persigue la investigación y las consideraciones metodológicas.

Palabras clave: educación rural, filosofía de la educación, identidad, despoblación

Abstract: The phenomena of territorial emptying and new ruralities have transformed the conception of rurality, reconfiguring the identity of the rural environment. The rural school is closely linked to the territory, and therefore all these transformations also have a direct impact on its identity, meaning and function. Faced with this identity crisis of the contemporary rural school, we propose a thesis plan for research that will try to reconstruct its contemporary history, and with it, also the very identity of the Spanish rural school in the scenario of the new ruralities from a philosophical work as well as from the recording and analysis of the orality, materiality and specific pedagogical experiences that characterise it. In this research plan, a justification of the thesis is presented, followed by a review of the literature in which background information on the territory, rurality and characteristics of the Spanish rural school is explored. Finally, the research objectives and methodological considerations are presented.

Keywords: rural education, philosophy of education, identity, depopulation

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Actualmente en el medio rural convergen dos fenómenos que son prácticamente opuestos el uno del otro: por un lado, los efectos de la despoblación y, por otro, la «moda» de lo rural y con ello la llegada de muchas personas a este entorno. Este último ha traído bondades a los municipios rurales, pues hace que se produzca una revalorización de este medio, pero también tiene otras consecuencias que, de tratarse adecuadamente, pueden no ser tan positivas. Estas consecuencias se traducen en una serie de transformaciones que, incentivadas por la globalización, han desdibujado las costumbres, tradiciones, patrimonio del territorio y, por lo tanto, se ha borrado parcialmente su identidad.

La escuela rural, que se ve afectada directamente, es relegada en este asunto, pues no es a priori un problema de naturaleza pedagógica. Sin embargo, supone una de las claves para dar respuesta al mismo por su propia naturaleza, pues es uno de los ejes principales de configuración de identidad, teniendo capacidad tanto de promover un cambio, como de fijar y conservar cualidades identitarias de las costumbres y folclore rural (Bustos Jiménez, 2009). La escuela rural está ligada estrechamente al territorio, y por ello todas estas transformaciones revierten directamente también en su propia identidad y función dentro del medio. En la escuela, como institución viva que es cambiante de por sí, estos cambios van de la mano de los nuevos modelos de ruralidad o las nuevas ruralidades. Estos cambios pueden entenderse como una crisis de las formas en las que se percibe el espacio vivido territorial y escolar y, por lo tanto, una crisis de identidad de la escuela rural contemporánea española.

Lo que se persigue mediante esta tesis es contribuir a la reconstrucción de la identidad de la escuela rural española en el escenario de las nuevas ruralidades a partir de un trabajo de registro y análisis de la oralidad, materialidad y experiencias pedagógicas específicas que la caracterizan.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

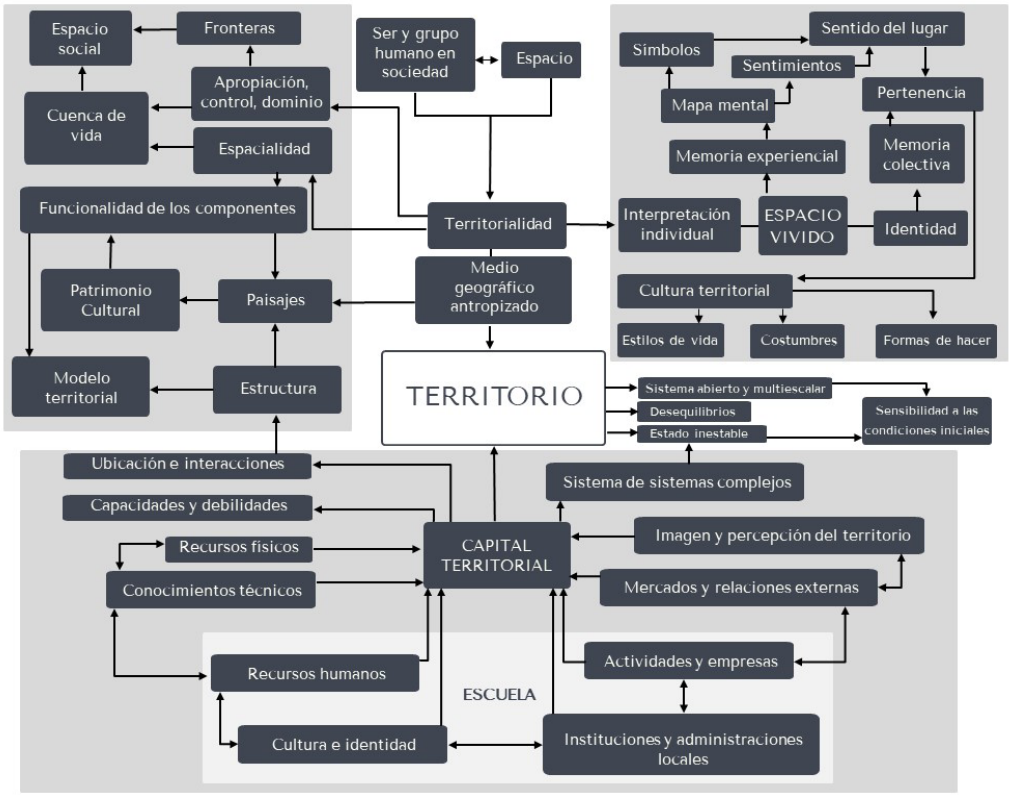
La investigación proyectada pivota en torno a tres conceptualizaciones: el territorio, las características sociodemográficas del medio rural y el espacio vivido.

El territorio

Latour (2005) expone su teoría del actor – red para explicar la conformación de lo colectivo o lo social. Afirma que esta ordenación, y estas relaciones a gran escala (global) y pequeña escala (local) no es algo preexistente, sino que se trata de una conformación que se genera de forma constante. Ya en 1986, Raffestin consideraba el territorio como un espacio transformado por la acción humana. El territorio, además de tener este aspecto físico y natural tiene una dimensión humana por la que el propio territorio supone una construcción social y cultural. Se trata de concebir el territorio como resultado de la acción del ser humano o del grupo social al que pertenece en él cuando se adscribe a al territorio en cuestión (Rubio Terrado, 2021) El autor propone el siguiente esquema interpretativo del territorio:

Figura 1

Esquema interpretativo del territorio



El territorio está estrechamente vinculado con las personas que habitan en él, y por consiguiente con una sociedad, con una población o con un colectivo. De acuerdo con Rubio Terrado (2021) el territorio supone un espacio «de poder, dominio, gestión o identidad delimitado». Vemos que el territorio tiene un componente simbólico, de construcción social y que como espacio social sostiene experiencias, significados y procesos propios de cada comunidad (Llanos Hernández, 2010).

Aproximación a las características sociodemográficas del medio rural

Molinero Hernando (2019) diferencia en función de la densidad de población las áreas de influencia urbana, empleo terciario y los enclaves privilegiados, cuatro tipos de territorios rurales: dinámico, intermedio o en transición y profundo y estancado. Atendiendo a la clasificación que el autor propone en cuanto a la presencia de la escuela, según Rubio Terrado (2021) en las poblaciones entre 500 y 1000 habitantes «es factible encontrar una escuela auténticamente rural» (p. 18), lo que correspondería con la categoría de territorio rural estancado de Molinero Hernando (2019). En la clasificación de rural profundo, es decir, entre 100 y 250 habitantes, podríamos encontrar modelos escolares de una sola unidad escolar, en su mayoría multigrado. Por su parte, las poblaciones por encima de 1000 habitantes, las que serían rurales intermedias y dinámicas, corresponderían con los modelos escolares de centros completos.

Espacio vivido: sentimiento de pertenencia y escuela

Lefebvre (1974) concibe el territorio como un espacio social, producto que posee rasgos tanto objetivos como subjetivos, pues se engendra y crea mediante aquellas personas que se

relacionan con él en su día a día y con su propia historia. Además, diferencia entre tres aspectos del mismo: percibido, concebido y vivido. Siendo este último el que se refiere a los marcos de representación y simbólicos, que contienen valores que permiten construir un sentido de pertenencia y una identidad territorial común.

Sin embargo, el autor al que se le atribuye el concepto de espacio vivido (Lerma Rodríguez, 2013) es Merleau-Ponty (1975), afirmando que este espacio que no es en su integridad sólo espacio físico, sino que está vinculado directamente con la experiencia y el símbolo. Es, precisamente, esta experiencia, la que configura el conocimiento del ser humano, así como propia internalidad y externalidad. Yi Fu Tan (1974) explora los vínculos afectivos y la relación que el ser humano tiene con el territorio o su entorno. En este sentido, el autor describe las maneras en las que las personas se relacionan y están en un espacio, y de esta manera, cómo se comportan en él y respecto a él. Soja (2008) aporta el concepto de «tercer espacio», indicando que el espacio puede tanto percibido como concebido, y de esta manera conviven las antinomias de posibilidades del territorio: puede ser real e imaginario, individual y colectivo, real y virtual, etc. Para Lindón (2006) el espacio vivido nace también de una percepción individual y se crea mediante la interactuación del sujeto con el medio en su vida cotidiana. Pinassi (2015), por su parte, concibe el espacio vivido en la misma línea de pensamiento que los autores anteriores, pero resalta que este espacio vivido nace de las actividades que las personas ejercen en el espacio material.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se plantean los siguientes objetivos:

- Reflexionar, mediante una revisión teórica, acerca de la dimensión territorial de lo escolar en el ámbito rural.
- Explorar el concepto del territorio y de espacio vivido mediante en sus diferentes dimensiones y disciplinas.
- Registrar la oralidad, materialidad y experiencias pedagógicas de la escuela rural española contemporánea.

METODOLOGÍA

La presente investigación constará de tres fases. En la primera fase se pretenderá comprender las dimensiones y características de la escuela rural española mediante una revisión bibliográfica que permita entender la complejidad del concepto de territorio desde diferentes disciplinas para después centrarse en la dimensión territorial de la escuela desde una perspectiva pedagógica. En una segunda fase se explorarán los diferentes marcos de referencia sobre los conceptos de identidad y autoestima en el medio rural además del fenómeno de la nueva ruralidad mediante una revisión de la literatura.

En la última y tercera fase se tratará de recuperar la oralidad, la materialidad y las experiencias pedagógicas de la escuela rural española contemporánea mediante el desarrollo de un estudio etnográfico en una muestra seleccionada de escuelas rurales del territorio nacional. Se hará, asimismo una serie de entrevistas con personas clave, así como análisis de documentos de las escuelas.

Con el fin de abordar la primera y la segunda fase de la investigación, se llevará a cabo una investigación documental sobre la literatura que aborde el territorio desde diferentes disciplinas como la geografía, la demografía, la antropología y la filosofía

Se pondrá un énfasis descriptivo principalmente en la tercera fase, pues se pretende comprender y conocer aquello que es único y particular (las escuelas rurales y sus identidades). Este acercamiento al conocimiento pedagógico está inspirado por un enfoque post crítico que permitirá abordar la cuestión escolar y pedagógica desde una perspectiva positiva y afirmativa. Es necesario recalcar que se alega a la teoría del actor-red (ANT, Actor-Network Theory), siendo uno de sus autores destacados para esta investigación Bruno Latour. El autor defiende que es preciso concebir otra noción de lo social, siendo ésta mucho más amplia, aunque centrada en el establecimiento de nuevas asociaciones y al diseño de sus conjuntos

Asimismo, se abordará una realidad dinámica, múltiple y holística (Del Rincón, 1997), que en este caso es la contemporaneidad y el marco de las nuevas ruralidades, procediendo a una comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados y las intenciones de las personas, que en este caso se recogerán mediante el instrumento de la entrevista.

Podemos enmarcar también la investigación mediante la etnografía, ya que según Wolcott (1975) el objetivo principal que busca la etnografía es la descripción y el análisis cultural, así como la interpretación cultural, esencia de la etnografía. En concreto, Serra (2004) afirma que es precisamente esta intención de «describir y explicar la cultura o los elementos culturales lo que define la etnografía y lo que la distingue de otros enfoques cualitativos» (p. 169). De hecho, el autor, concreta el tipo de etnografía que es más adecuada para esta investigación, hablando de etnografía escolar como aquella que trata de conocer la cultura de la especificidad de la escuela. Así pues, la investigación que se presenta tiene principalmente un carácter cualitativo de orientación etnográfica y filosófica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boix Tomas, R., Domingo Peñafiel, L., Lorenzo Lacruz, J., y Rubio Terrado, P. *El reto de la escuela rural: hacer visible lo invisible.* (pp. 34-56). Graó.

Belmonte, B., Llop, M., Andrés, A., Pérez, I., Alonso, C., Rodríguez, G., y Álvarez del Vayo, M. (2020). Los CRA: escuelas en peligro de extinción. *Media Lab Prado.*

Benito Lucas, D. (2013). Despoblación, desarraigo y escuela rural: condenados a encontrarse. *Encrucijadas - Revista Crítica de Ciencias Sociales*, *6*(0), 56-69.

Burbano González, Di Campli, Michel Estrada, Cuadrado Torres, Cuenca Rosillo, Flores Eliozondo y Acosta Collazo. (2020). Experiencias y aproximaciones en el territorio: Indagaciones y hallazgos / (Primera edición. ed.).

Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado Approach to rural schools' classrooms: heterogeneity and learning in groups of different degree groups. *Revista de Educación*, *352*, 353-378.

Bustos Jiménez, A. (2011). Investigación y Educación Rural ¿Irreconciliables? *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, *2*.

Castellano, G., Loriz-hoffmann, J., Mason, C., Orlandini, L., & Peters, R. (2010). A revised urban-rural typology. *Eurostat Regional Yearbook 2010.* https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-statistical-books/-/ks-ha-10-001-15

Checchi, D., y De Paola, M. (2018). The effect of multigrade classes on cognitive and non-cognitive skills. Causal evidence exploiting minimum class size rules in Italy. *Economics of Education Review*, *67*, 235–253. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.10.003

Cuenca-López, J. M., Martín-Cáceres, M., & Estepa, J. (2020). Good practices in heritage education. Analysis of connections between emotions, territory and citizenshi. *Aula Abierta*, *49*(1), 45–54. https://doi.org/10.17811/RIFIE.49.1.2020.17-24

Esteves, M. J., & Durá-Gúrpide, I. (2020). La comunidad local en la valoración del patrimonio rural. *Revista de Arquitectura*, 12-24. https://doi.org/10.14718/revarq.2020.2281

Fuqua, M., & Roberts, P. (2021). Ruraling education research: connections between rurality and the disciplines of educational research. Springer

Gallardo Gil, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, *55*(5), 1-10. https://doi.org/10.35362/rie5551566

Gallardo Gil, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, *55*(5), 1-10. https://doi.org/10.35362/rie5551566

Horacio, C. S. (2016). Las ciencias sociales y el estudio del territorio. *Biblio3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, *11*(0). https://doi.org/10.1344/b3w.0.2016.26319

Jiménez Beltrán, M. (2011). ¿Existe La Escuela Rural Hoy En Dia? *Pedagogía Magna*, *11*, 440-448.

Latour, B. (2005). Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory. Oxford University Press.

Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Anthropos

Lerma Rodríguez, E. (2013). Espacio Vivido: del espacio local al reticular. Notas en torno a la representación social del espacio vivido en la globalización. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, *8*(15), 225. https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2013.15.92

Llanos-Hernández, L. (2010). El Concepto Del Territorio Y La Investigación En Las Ciencias Sociales. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, *7*(3), 207-220.

Llevot Calvet, N., y Garreta Bochaca, J. (2020). *Escuela rural y sociedad*. Edicions de la Universitat de Lleida.

Lorenzo Lacruz, J., Rubio Terrado, P., y Abós Olivares, P. (2020). Educación y vertebración del territorio: un estudio de caso en torno a la escuela rural de Teruel. *Temps d'Educació*, *59*, 27-46. https://doi.org/10.1344/TE2020.59.3

Luna, Ú., Herrera, P. J. C., González, A. Z., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). Apps, education and heritage in Mexico. Situation analysis and comparative study with the Spanish case. *Aula Abierta*, *49*(1), 9-16. https://doi.org/10.17811/RIFIE.49.1.2020.25-34

Marqués Valea, X., Castro-Fernández, B., & López-Facal, R. (2020). Patrimonio y comunidad patrimonial: Construcción de una identidad compartida en un entorno rural. *Aula Abierta, 49*(1), 25-34.

Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción* (1a ed.). Península.

Molinero Hernando, F. (2019). Rural space in Spain: Evolution, delimitation and classification. *Cuadernos Geograficos*, *58*(3), 19-56. https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v58i3.8643

Morán-Neches, L. y Rodríguez-Suárez, J. (2021). Evolución de las identidades de género en mujeres mayores de una comunidad rural: Una aproximación biográfica. *Aposta*, (88), 49-69.

Müller, F. (2021). Design Ethnography. Epistemology and Methodology.

Nates Cruz, B. (2011). Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio. *Co-Herencia*, *8*(14), 209-229.

Paredes-Mendez, L., Troncoso-Rodríguez, I. A., & Lastra-Ramírez, S. P. (2021). Enacting agency and valuing rural identity by exploring local communities in the english class. *Profile:*

Issues in Teachers' Professional Development, *23*(1), 125-142. https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.85984

Pérez Ferra, M., García Martínez, I., & Quijano López, R. (2018). Una aproximación a la realidad de los centros públicos rurales en Andalucía. *Tendencias Pedagógicas*, *32*, 147-160. https://doi.org/10.15366/tp2018.32.011

Pérez García, F., Cucarella Tormo, V., & Hernández Lahiguera, L. (2015). *Servicios públicos, diferencias territoriales e igualdad de oportunidades*. 248. http://www.fbbva.es/TLFU/dat/INFORME_SERVICIOS_PUBLICOS_FUNDAMENTALES _FBBVA-IVIE.pdf

Pinassi, A. (2015). Espacio vivido: análisis del concepto y vínculo con la geografía del turismo. *GeoGraphos. Revista Digital Para Estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales*, *6*, 135-150. https://doi.org/10.14198/geogra2015.6.78

Pinassi, A. (2015). Espacio vivido: análisis del concepto y vínculo con la geografía del turismo. *GeoGraphos. Revista Digital Para Estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales*, *6*, 135-150. https://doi.org/10.14198/geogra2015.6.78

Quiroz Reyes, C. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El Agravamiento de las Desigualdades Educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, *9*.

Raffestin, C. (1986). Ecogenèse territoriale et territorialité. En Auriac F. y Brunet R. (Ed.). *Espaces, jeux et enjeux*. (pp. 175-185). Fayard & Fondation Diderot.

Rubio Terrado, P. (2021). Ruralidad, territorio y escuela. En Abós Olivares, P., Boix Tomas, R., Domingo Peñafiel, L., Lorenzo Lacruz, J. y Rubio Terrado, P. *El reto de la escuela rural: hacer visible lo invisible* (pp. 9-29). Graó

Scully, A. (2020). Land and Critical Place-Based Education in Canadian Teacher Preparation: Complementary Pedagogies for Complex Futures. In M. Corbett & D. Gereluk (Eds.), *Rural Teacher Education: Connecting Land and People* (pp. 227-244). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2560-5_11

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación, 334*(1), 165–176.

Silva Ríos, C. E., & García Hernández, J. L. (2021). Apropiación informal del espacio urbano en Puebla, México, según la teoría del actor-red. *Athenea Digital*, *21*(2), 1-19.

Soja, E. (2008). Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones. Traficantes de Sueños

Tapia Martín, L., y Castro Villén, P. (2014). Experiencia educativa: educar desde un CRA. *Tendencias Pedagógicas*, 415-428.

Tuan, Yi-Fu. (2008). *Topofilia*. Editorial Melusina S.L.

Tummons, J., & Beach, D. (2020). Ethnography, materiality, and the principle of symmetry: problematising anthropocentrism and interactionism in the ethnography of education. *Ethnography and Education*, *15*(3), 286-299. https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1683756

Varela-Crespo, L., Varela-Garrote, L., y Lorenzo-Castiñeiras, J.J. (2016). La escuela y la conciliación de los tiempos cotidianos de las familias del alumnado de educación primaria en Galicia. *Bordón. Revista de Pedagogía, 68*(4), 179-194.

86

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

FOMENTO DE LA EMPLEABILIDAD EN JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN ONLINE

Gabriela Inés Coñoman Garay
Universitat de València (España)

Resumen: La presente comunicación muestra el plan de investigación a realizar entre los años 2022-2025, se desarrollará a través de 5 fases de investigación. Pretende dar respuesta a las necesidades de formación y apoyo de los jóvenes con discapacidad intelectual (DI) en la educación secundaria, en cuanto a competencias que les permitan favorecer su empleabilidad y mejorar la transición a la vida adulta, apoyándose en las oportunidades que ofrece Internet para conseguirlo. Las dos primeras fases hacen referencia a estudios descriptivos que muestran las experiencias de formación de 16 jóvenes con DI, las siguientes dos fases se fundamentan en la búsqueda de literatura (revisión sistemática y metaanálisis). Finalmente se pretende crear y validar, a través de método Delphi, un plan de formación online que trabaje habilidades y competencias para el fomento de la empleabilidad, y que contribuya al proceso de transición a la vida adulta.

Palabras clave: discapacidad intelectual, orientación profesional, cursos online, desfavorecidos educativamente, habilidades del siglo xxi

Abstract: The present communication shows the research plan to be carried out between 2022-2025, which will be developed through 5 research phases. It seeks to meet the training and support needs of young people with intellectual disabilities (ID) in secondary education, in terms of skills that allow them to promote their employability and improve the transition to adulthood, relying on the opportunities offered by the Internet to achieve it. The first two phases concern descriptive studies showing the training experiences of 16 young people with ID, the next two are based on literature search (systematic review and meta-analysis). Finally, the aim is to create and validate, through the Delphi method, an online training plan that works on skills and competencies for the promotion of employability, and that contributes to the process of transition to adult life.

Keywords: intellectual disability, career guidance, online courses, educationally disadvantaged, 21st century skills

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se creó con el fin de proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, en donde inicialmente establece una serie de principios que buscan la autodeterminación y la libertad en la toma de sus propias

decisiones por parte de las personas con discapacidad (Artículo 3, Naciones Unidas, 2006), a la vez compromete a los países que la ratifican a asegurar y promover acciones para el pleno ejercicio de los derechos y libertades, entre ellos se incluye el trabajo y empleo (Artículo 27, Naciones unidas, 2006) y la educación (Artículo 24, Naciones Unidas, 2006).

En cuanto al empleo, la brecha laboral sigue manteniéndose en el colectivo de personas con discapacidad, esto lo podemos ver reflejado en las estadísticas de empleo, por ejemplo, en EE.UU. en el año 2020 solo el 17,9% de las personas con discapacidad estaban empleadas, frente al 61,8% de las personas sin discapacidad (Bureau of Labor Statistics, 2021). Estadísticas similares encontrarnos en España, donde el 26.7% de las personas con discapacidad poseen un empleo frente al 64.3% de las personas sin discapacidad, siendo aún menor si la discapacidad es de tipo Intelectual, en donde solo el 17,6% posee un empleo (Instituto Nacional de Estadística, 2021). Otros países ofrecen datos más alentadores, en Reino Unido las personas con discapacidad que tienen un empleo alcanzan el 52.7% frente al 81% de la población en general, pero se mantienen los datos bajos si la discapacidad es de tipo intelectual, los cuales solo alcanzan un 25.6% de tasa de empleo (*Office for National Statistics*, 2021).

Muy ligado al empleo se encuentra la educación, se ha demostrado en personas con discapacidad que a mayor formación mayores niveles de empleabilidad (Fundación Adecco, 2019; ODISMET, 2020), en el caso específico de España y de las personas con discapacidad intelectual (en adelante PcDI), la educación secundaria involucra una de las barreras más importantes que enfrentan, en donde su escolarización no sigue un progreso continuo (Núñez Mayán, 2019).

Ya en 2009 Echeita *et al.* nos hablaban del efecto ESO «a modo de conjunto de barreras a la presencia, el aprendizaje y a la participación» (p. 171) que vivencian las PcDI en mayor medida que otros estudiantes, lo cual sigue manifestándose hoy en día, en donde «los jóvenes con DI terminan su formación con 18 años por falta de una verdadera inclusión» (Fundación Adecco, 2019, p. 8), a la vez, este colectivo es el que posee las cifras más altas de analfabetismo en relación con otras discapacidades y las más bajas en lo referente a educación secundaria (*Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España*, 2020).

Por otra parte, uno de los puntos a destacar son los retos que trajo consigo la pandemia del covid-19, se evidenció que la PcDI sufrieron una serie de dificultades en las que encontramos dificultades relativas a sus experiencias emocionales, como dificultades para mantener su trabajo o estudio en los inicios del confinamiento (Amor *et al.*, 2020). Creando la necesidad de comenzar a trabajar en las diversas alternativas que brinda internet y en la participación digital, considerando que hoy en día la presencia y participación en línea son parte inherente del ejercicio de la ciudadanía (Chadwick *et al.*, 2022).

En conclusión, las PcDI experimentan un proceso especialmente complejo en lo relativo a la transición a la vida adulta, puesto que involucra un desarrollo multidimensional que abarca objetivos en múltiples áreas como el empleo, la vida independiente, el autocuidado, la implicación activa o las relaciones sociales (Fullana Noel *et al.*, 2015). Por tanto, es necesario seguir investigando en este campo con el uso de prácticas innovadoras para el proceso de transición secundaria – vida adulta.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para conseguir que las PcDI logren vivir una vida adulta con autonomía y autodeterminación es necesario analizar todos los escenarios que se ponen en juego en el proceso de transición a la vida adulta, Papay y Bambara (2014) a través del análisis de investigaciones anteriores identificaron

siete buenas prácticas de transición, la cuales son: (1) participación de los y las jóvenes en la planificación de la transición y otras estrategias para desarrollar la autodeterminación; (2) participación de las familias en la planificación de la transición; (3) planificación individualizada para la transición; (4) formación y experiencias que preparen para el empleo, incluyendo la formación profesional y la experiencia laboral; (5) formación y experiencias que preparen para la vida independiente, incluyendo un planes de formación en habilidades funcionales y la formación basada en la comunidad; (6) participación en la educación general e inclusión apropiada a la edad con compañeros sin discapacidad; y (7) participación y colaboración entre instituciones. Permitiendo tener un marco claro y consensuado de referencia en el cual trabajar.

Conjugado a lo anterior se encuentra el modelo bioecológico de la empleabilidad (Llinares Insa *et al.*, 2016) el cual comprende la empleabilidad bajo tres ejes fundamentales: (1) actividades que sirven para adquirir, mantener o fortalecer las características individuales que a su vez contribuyen a la adquisición y mantenimiento del empleo; (2) es un proceso que se construye partiendo por la persona, pero es influido por las relaciones (ambientales, políticas, sociales, etc.); y (3) es un fenómeno socialmente construido. Es decir, no podemos ver la empleabilidad como un fenómeno solo de la persona, sino que es fruto de la influencia de factores contextuales y organizacionales, en constante cambio y desarrollo.

Tanto en las buenas prácticas de transición como en el modelo bioecológico de la empleabilidad se pone de manifiesto la necesidad de planificar y/o trabajar competencias personales en las que encontramos habilidades funcionales, sociales, comportamentales y laborales.

Finalmente, la crisis del covid-19 trajo consigo otro reto mayor a las PcDI, a los cuales se le atribuye mayores dificultades al uso de las tecnologías de la información y comunicación e internet y una baja en la implicación del profesorado para enseñarlas (Castro Sánchez *et al.*, 2016), a pesar de que se ha evidenciado el uso de la tecnología como un medio para la preparación profesional. A la vez se conoce que el acceso frecuente a Internet no necesariamente mejora las habilidades de los estudiantes con discapacidad intelectual, sino que se debe promover la formación específica para el logro de ellas (Delgado *et al.*, 2019), por lo cual es importante que sea un proceso intencionado el cual busque generar la competencia digital.

Definición del problema de investigación

El proceso de transición a la vida adulta de las PcDI es realmente complejo debido principalmente a la falta de continuidad entre los servicios escolares y postescolares y al bajo acceso a alternativas educativas una vez finalizada la educación obligatoria (Pallisera *et al.*, 2014). Por otra parte, en los últimos años han proliferado programas que fomentan la empleabilidad de las PcDI, iniciativas como UNIDIVERSIDAD[1] de la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo han aumentado estas alternativas postsecundarias y a la vez han puesto de manifiesto la necesidad de que este tipo de programas sean permanentes.

Desde uno de estos programas se inicia el presente plan de investigación, el cual se estructura en cinco fases. En primer lugar, se buscó conocer la efectividad de la formación en un módulo de habilidades laborales en la universidad en un grupo de jóvenes con DI, posteriormente,

1 Programas financiados por la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo para el acceso a la universidad de jóvenes con Discapacidad Intelectual, a través de un título propio en competencias sociolaborales. Para saber más https://www.fundaciononce.es/es/que-hacemos/universidad-y-discapacidad

y a raíz de la pandemia ocasionado por el virus del covid-19, buscamos conocer las características que ponen de relieve respecto a la formación en modalidad online recibida en el módulo de habilidades laborales, a la vez se compara con la formación presencial previa.

Posteriormente, se dio paso a una tercera y cuarta fase, a través de una revisión de literatura cuya finalidad es conocer las investigaciones llevadas a cabo en la última década sobre programas, servicios o intervenciones en el área de orientación, formación y habilidades de empleabilidad para PcDI, posteriormente se realizará un metaanálisis, con el fin de evaluar la eficacia de intervenciones relacionadas al desarrollo empleabilidad de los jóvenes con DI. Finalmente, se pretende conjugar todo lo desarrollado para dar forma a un plan de trabajo online para el fomento de la empleabilidad a través de habilidades para jóvenes con DI.

Objetivos de la investigación

Este plan de investigación persigue aumentar las posibilidades de inclusión laboral de las PcDI mediante la estructuración de un plan formativo online que logre dar respuesta a necesidades que no se están cubriendo en educación secundaria. Siendo el propósito final fomentar la empleabilidad. A continuación, se presentan los objetivos desarrollados o a desarrollar en cada una de las fases que incluye el presente plan de investigación:

Fase 1: Formación en habilidades laborales en contexto universitario

Comprobar la efectividad de un módulo de habilidades laborales en la universidad. Se midieron los cambios en área laboral a través de:

- Cinco factores laborales (prueba Perfil de personalidad laboral).
- Índice de indecisión vocacional.
- Conocimientos laborales básicos.
- Frecuencia y Uso de internet.

Fase 2: Satisfacción en curso online de habilidades laborales

- Conocer las características que ponen de relieve un grupo de jóvenes con DI respecto a la formación online recibida.
- Comparar diferencias en la satisfacción percibida respecto a la modalidad online y presencial.

Fase 3: Revisión sistemática

- Identificar los elementos estudiados en los procesos de transición a la vida adulta de PcDI, considerando los diferentes factores que intervienen (Orientación profesional, Formación profesional y Competencias de empleabilidad) en los últimos 10 años.

Fase 4: Metaanálisis

- Analizar a profundidad prácticas que fomentan la empleabilidad de PcDI.

Fase 5: Propuesta curso online para la mejora de la empleabilidad

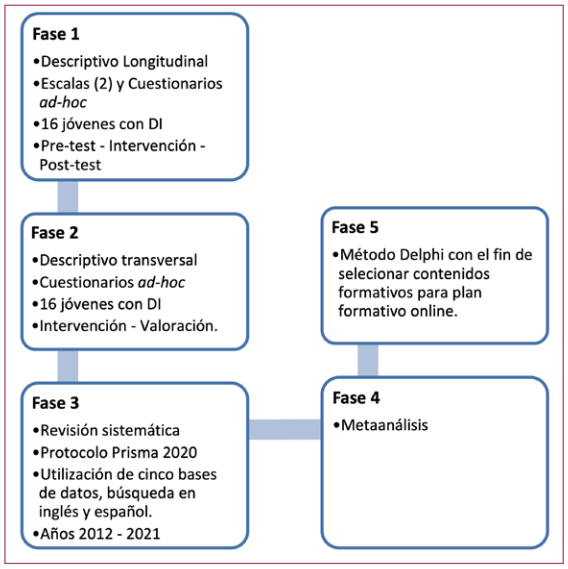
- Concretar una propuesta de curso online para trabajar habilidades necesarias en el desarrollo de la empleabilidad en PcDI.
- Evaluar contenidos del plan de curso online a través de método Delphi.

METODOLOGÍA

La Figura 1 muestra la metodología a utilizar para cada una de las fases del presente plan de investigación.

Figura 1

Metodologías a utilizar en el plan de investigación

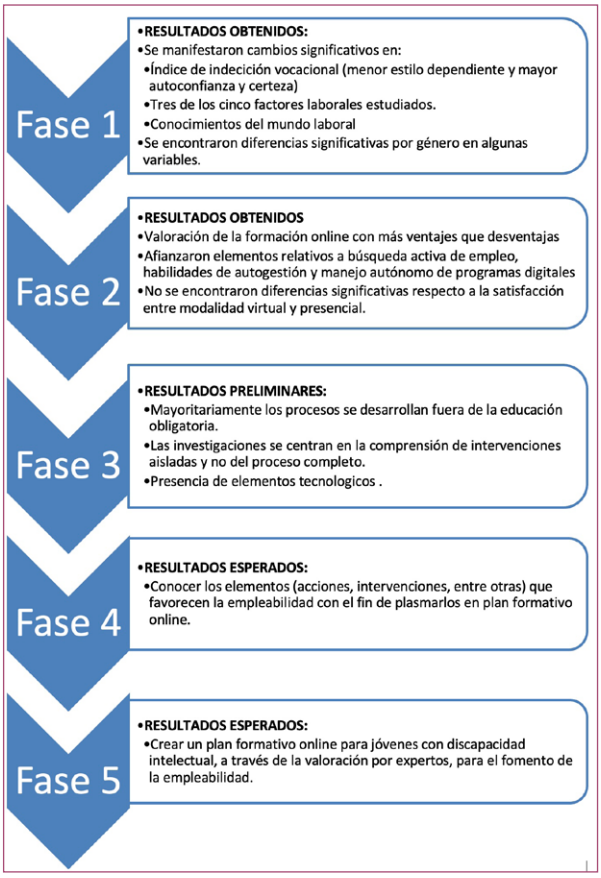


RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados obtenidos y esperados se presentan en la Figura 2.

Figura 2

Resultados obtenidos y esperados del plan de investigación



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La transición a la vida adulta de las PcDI es un tema amplio que involucra acciones en diversas áreas del desarrollo, en este apartado nos gustaría centrarnos en las implicaciones sociales y educativas que pretende el presente plan de investigación, por un lado, busca crear acciones de utilización de los entornos virtuales de forma eficiente, segura y crítica, suscitando el dominio de aspectos básicos, lo cual contribuye a la superación de la brecha digital presente hoy en día y permite trabajar las demandas de la sociedad actual respecto al uso de las tecnologías en todos los niveles. Busca conjugar los beneficios del uso de las tecnologías en línea, los cuales otorgan la posibilidad de tener un rol activo (Mora-Vicarioli y Salazar-Blanco, 2019), practicar la autodeterminación y autodirección, y la posibilidad de acceso en cualquier lugar y tiempo (Dorrego, 2016).

El tener un aprendizaje autodeterminado, en donde se les considere desde la perspectiva de las oportunidades, puede lograr que los jóvenes con DI mejoren las preconcepciones de sí mismos, lo que a su vez les permite ejercer su autonomía, control personal y desarrollar al máximo sus relaciones sociales desde la igualdad, a la vez, se espera que las habilidades que adquieren durante la instrucción sean extrapoladas a su vida diaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amor, A. M., Navas, P., Verdugo, M. Á., y Crespo, M. (2021). Perceptions of people with intellectual and developmental disabilities about COVID-19 in Spain: A cross-sectional study. *Journal of Intellectual Disability Research*, *65*(5), 381-396. https://doi.org/10.1111/jir.12821

Bureau of Labor Statistics. (2020). *Persons with a disability: Labor force characteristics summary - 2021 A01 results*. Bureau of Labor Statistics of United States. https://www.bls.gov/news.release/disabl.nr0.htm

Castro Sánchez, J. J., Chirino Alemán, E., y Etopa Bitata, M. P. (2016). Discapacidad intelectual y brecha digital. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2017-2026). Octaedro. http://hdl.handle.net/10045/61787

Chadwick, D., *Ågren*, K. A., Caton, S., Chiner, E., Danker, J., Gómez-Puerta, M., Heitplatz, V., Johansson, S., Normand, C. L., Murphy, E., Plichta, P., Strnadová, I., y Wallén, E. F. (2022). Digital inclusion and participation of people with intellectual disabilities during COVID-19: A rapid review and international bricolage. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1-15. https://doi.org/10.1111/jppi.12410

Delgado, P., Ávila, V., Fajardo, I., y Salmerón, L. (2019). Training young adults with intellectual disability to read critically on the internet. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *32*(3), 666-677. https://doi.org/10.1111/jar.12562

Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, *50*(12), 1-20. http://dx.doi.org/10.6018/red/50/12

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión. *Revista de Educación*, 153-178. http://hdl.handle.net/10486/668197

Fullana Noel, J., Pallisera *Díaz, M., Martín Pazos, R., Ferrer* Comalada, C., y Puyaltó Rovira, C. (2015). La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. *Revista de Investigación en Educación*, *13*(1), 53-68. http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/241

Fundación Adecco. (2019). *Jóvenes con discapacidad: Motor de futuro*. Fundación Adecco. https://fundacionadecco.org/wp-content/uploads/2019/08/INFORME-jovenes-con-discapacidad-motor-de-futuro-2019.pdf

Instituto Nacional de Estadística (2020). *El empleo de las personas con discapacidad EDP - año 2020*. Instituto Nacional de Estadística de España. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica_C&cid=1254736055502&menu=ultiDatos&idp=1254735976595

Llinares Insa, L. I., Zacarés González, J. J., y Córdoba Iñesta, A. I. (2016). Discussing employability: Current perspectives and key elements from a bioecological model. *Employee Relations, 38* (6), 961-974. https://doi.org/10.1108/ER-07-2015-0145

Mora-Vicarioli, F., y Salazar-Blanco, K. (2019). Aplicabilidad de las pedagogías emergentes en el e-learning. *Revista Ensayos Pedagógicos, 14*(1), 125-159. https://doi.org/10.15359/rep.14-1.6

Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de Naciones Unidas*. https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html

Núñez Mayán, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista De Educación Inclusiva, 12*(1), 67-96. http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/416

Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de trabajo en España. (2020). *5 informe general. Principales resultados*. Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de trabajo en España. https://www.odismet.es/sites/default/files/2020-05/Informe%205_Odismet_2020.pdf

Office for National Statistics. (2021). *The employment of disabled people 2021*. Department for Work and Pensions of United Kingdom. https://www.gov.uk/government/statistics/the-employment-of-disabled-people-2021/the-employment-of-disabled-people-2021

Pallisera *Díaz, M.,* Vilà Suñe, M., y Fullana Noel, J. (2014). Transition to adulthood for young people with intellectual disability: Exploring transition partnerships from the point of view of professionals in school and postschool services. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 39*(4), 333-341. https://doi.org/10.3109/13668250.2014.938032

Papay, C. K., y Bambara, L. M. (2014). Best Practices in Transition to Adult Life for Youth with Intellectual Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 37*(3), 136-148. https://doi.org/10.1177/2165143413486693

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

LAS *ESKOLA TXIKIAK* DE LA CAPV: CLAVES PARA EL EMPODERAMIENTO DEL ALUMNADO

Garazi Ormazabal Arizkorreta
Andoni Arguiñano Madrazo
Maitane Basasoro Ciganda
Universidad del País Vasco (España)

Resumen: La red de *Eskola Txikiak* (concepto similar al de las escuelas rurales) destacadas por su proyecto educativo, han ido adaptando sus políticas y prácticas educativas con el fin de responder tanto a las exigencias de una sociedad en continuo cambio, como al reto inclusivo reivindicado por la Agenda 2030. Este plan de investigación pretende ser un diseño que posibilite conocer y profundizar en cómo responde este modelo educativo a estas dos cuestiones mostrando las claves pedagógicas que fomenta el modelo educativo y exponiendo como se trabaja el empoderamiento del alumnado para prepararlos para una sociedad volátil, incierta, compleja y ambigua. Se trata de un estudio etnográfico situado en 6 centros educativos de la CAPV. Para la recolección de la información se proponen sesiones de observación participantes, análisis de documentos, entrevistas en profundidad y grupos focales. Los resultados se apoyarán en el análisis de contenido a través de un sistema de categorización. Este estudio pretende identificar las claves y prácticas pedagógicas que sustentan una educación inclusiva y de calidad en la que el empoderamiento del alumnado cobrara un especial interés.

Palabras clave: empoderamiento del alumnado, participación de los estudiantes, escuela rural, educación inclusiva, innovación pedagógica

Abstract: The *Eskola Txikiak* (concept similar to that of rural schools) highlighted by their educational project, have been adapting their educational policies and practices in order to respond both, to the demands of a society in continuous change, and to the inclusive challenge claimed by the 2030 Agenda. This research plan aims to be a design that makes it possible to know and study more deeply how this educational model responds to these two issues, by showing the pedagogical keys promoted by the educational model and exposing how they achieve student empowerment to prepare them for a complex, ambiguous, uncertain and a volatile society. This is an ethnographic study located in 6 educational centres in the Basque Autonomous Community. The data collection will be based on participant observation sessions, document analysis, in-depth interviews and focus groups. The results will be supported by a content analysis through a categorization system. Thus, in general terms, the aim of this study is to identify the keys and pedagogical practices that support an inclusive and quality education in which student empowerment will be of special interest.

Keywords: student empowerment, student participation, rural school, inclusive education, pedagogical innovation.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El mundo está inmerso en un proceso de transformación constante (Acevedo y Romero, 2019; Bauman, 2003). Estos cambios afectan profundamente todos los ámbitos de la actividad económica, cultural y social de cada país, conduciéndolo a una era conocida como la sociedad del conocimiento (Acevedo y Romero, 2019). Asimismo, «la globalización, las redes sociales, la informatización, el crecimiento exponencial del conocimiento, las innovaciones incesantes de la enseñanza virtual desafían las concepciones y modelos educativos tradicionales» (Orozco, 2014, p. 93). Situando a los profesionales de la educación en una encrucijada frente a los continuos cambios que se están dando (Área, 2015).

La educación, entendida como nuestra principal herramienta para la transformación y modernización de la sociedad, también debería reflejar este cambio (Nevárez Zambrano *et al.*, 2021). Sin embargo, es discutible que el ámbito educativo se haya adaptado a estos procesos de transformación, ya que «el sistema educativo actual parece haberse quedado atascado en el siglo pasado» (Romera, 2019, p. 79). Esto no debería ser así porque «educar no es una actividad abstracta y descontextualizada. Se educa en y para una realidad histórica concreta» (Losada-Sierra y Villalba, 2020, p. 1). Por ende, es imprescindible repensar en nuevas formas de completar los procesos de aprendizaje (León, 2008).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Con intención de dirigir el proceso de cambio social en favor de un mundo más justo y equitativo, la Organización de las Naciones Unidas desarrolló el plan de acción «Agenda 2030». La educación es la clave de toda transformación y es por ello que el cuarto objetivo trata de manera explícita la labor educativa y los rasgos que la definen, por lo que garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos es uno de los objetivos (Unesco, 2015).

Si se pretende garantizar una educación de calidad, es necesario considerar los cimientos de la educación y empezar el cambio desde abajo. Al respecto, Basasoro (2021) destaca «el movimiento de la voz del alumnado», ya que dando visibilidad a estas voces se impulsa el empoderamiento del alumnado y la transformación de la educación. El empoderamiento es importante dado que «si los estudiantes se sienten empoderados y si experimentan oportunidades para saber lo que saben y sentir lo que sienten, entonces experimentarán la escuela como algo más segura, digna de confianza, relacionalmente receptiva y equitativa» (Brown y Flaumenhaft, 2019, p. 15).

Pero ¿cómo se podría fomentar dicho empoderamiento en las aulas? Sullivan (2001) destaca la labor de los docentes a la hora de cuestionar su sistema de creencias sobre las relaciones de poder, ya que, los procesos de empoderamiento incluyen el liderazgo compartido, el hecho de dar la voz del estudiantado, la toma de decisiones compartida, fomentar un sentimiento de pertenencia, promover el aprendizaje compartido y aumentar la enseñanza de habilidades sociales.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco (en adelante CAPV), existen varios ejemplos de centros educativos que han transformado sus proyectos educativos respetando las premisas anteriormente descritas con una clara vocación inclusiva (Arguiñano, 2019; Karrera y Arguiñano, 2018; Karrera *et al.*, 2020) y que además cumplen con varios de los criterios definidos por Sullivan (2001).

Entre estos centros educativos se encuentra la red de «*Eskola Txikiak*». Hablamos de «es-

cuelas públicas de pequeño tamaño ubicadas en el medio rural que favorecen la diversidad de edad y que por estas tres características tienen múltiples y variadas posibilidades de hacer un buen trabajo» (Eskola Txikiak, 2022). Actualmente se distribuyen en las tres provincias de la CAPV, 5 en Álava, 20 en Vizcaya y 26 en Guipúzcoa (Eskola Txikiak, 2022). Es una red coordinada con autonomía para que cada centro se adapte de la mejor manera posible a su realidad. Tras un proceso de reflexión sobre el recorrido realizado hasta el 2014, esta red de escuelas decidió transformar su modelo pedagógico para adaptarlo a la nueva realidad social.

Teniendo en cuenta las orientaciones que están en la base del proyecto educativo que une a estas escuelas (Eskola Txikiak, 2017), se ha llegado a la conclusión que éstas podrían favorecer el proceso de empoderamiento del alumnado. Son escuelas que siguen directrices que pueden generar ventajas para la educación en valores, una educación inclusiva, crítica, creativa y empoderadora que ayudan al logro de los objetivos de desarrollo sostenible.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El trabajo basado en los principios Tonucci (Fiory, 2012), fomenta la autonomía y creatividad del alumnado, ya que cada estudiante elige el trabajo que quiere realizar y como lo va a completar. Asimismo, es más probable que cada niño/a descubra su propia vocación y pueda desarrollarla en todo su potencial (Tonucci, 2020). Así pues, se considera que este tipo de aprendizajes facilita el proceso de empoderamiento del alumnado.

- La diversidad de edad que caracteriza a las *Eskola Txikiak* favorece al empoderamiento del alumnado, ya que los grupos son más autónomos y autosuficientes (Boix, 2011; Freinet, 1999; Tonucci, 2020; Milani, 1986). El alumnado se vale por sí mismo de forma individual y en relación al grupo. De esta manera se convierte en responsable de su aprendizaje y deja de depender de la guía constante del docente (Boix, 2011).
- El aula multiedad promueve el aprendizaje convivencial, ya que se crean espacios donde se establecen diferentes relaciones sociales y se asumen valores democráticos (Boix, 2011). Esto puede facilitar el proceso de aprendizaje de distintas habilidades sociales, necesarias para el empoderamiento del alumnado (Sullivan, 2001).
- La conexión que mantienen con su entorno y el valor pedagógico que se le da este último, puede favorecer el sentimiento de pertenencia hacia-con el pueblo (Boix, 2011; Freinet, 1999; Tonucci, 1997), clave destacada para el empoderamiento del alumnado.
- El liderazgo compartido que promueve la participación del alumnado de manera activa puede fomentar el empoderamiento del alumnado (Basasoro, 2021; Tonucci, 2020).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Identificar cuáles son las claves pedagógicas de las *Eskola Txikiak* que fomentan el empoderamiento del alumnado y que cumplen con los objetivos que establece la Agenda 2030.

METODOLOGÍA

Dadas las características de la etnografía, Maturana y Garzón (2015) mencionan que éste es

un método apropiado para desarrollar estudios sobre cualquier fenómeno relacionado con la organización escolar, la vida del aula o las relaciones entre los centros escolares y los entornos socioculturales. En consecuencia, se considera que es un método adecuado para llevar a cabo esta investigación. Asimismo, es necesario señalar el carácter crítico de este estudio, ya que, basándonos en las ideas de McLaren, la etnografía crítica va más allá de la descripción y la comprensión: está comprometida con el cambio y la transformación social (Suárez, 2012). Por consiguiente, como indica (Rodríguez, 2022, p. 13) «la etnografía crítica debe ser aprovechada por nosotros los educadores para convertir nuestros recintos y nuestro quehacer docente en espacios de reflexión acerca de las necesidades de las y los estudiantes».

Técnicas para la recogida de la información

Son éstas las técnicas seleccionadas para desarrollar este estudio:

- Se realizarán 10 días de observación participante en centro educativo al inicio de la fase de recolección de la información y 3 días más de observación participante en cada centro una vez finalizada las entrevistas y los grupos de discusión. En total se realizarán 627 horas de observación.
- Se analizarán los documentos internos de cada centro: el proyecto educativo, los informes de evaluación, etc.
- Se realizará una entrevista por cada centro educativo. La entrevista se realizará a la persona que mejor conoce el proyecto educativo y las razones que subyacen en su aplicación. Es por ello que inicialmente se propone al director o directora del centro como participante.
- *Focus group*. Se llevará a cabo un grupo de discusión en cada centro para conseguir describir y comprender las diversas percepciones sobre las claves o prácticas pedagógicas para el empoderamiento del alumnado identificadas previamente. Por consiguiente, en este caso serán los docentes, las familias y el grupo directivo los que formarán los grupos de discusión.

Cabe destacar que la selección de los participantes ha sido no probabilística (Etikan *et al.*, 2016). Es decir, la elección de los centros y personas participantes se ha realizado teniendo en cuenta las características de ambas y la información que puedan ofrecer.

Participantes

Son muchas las diferencias que se pueden encontrar entre los centros que conforman la red, ya que cada centro educativo aborda el modelo pedagógico desde distintas realidades. La selección de las escuelas participantes se ha realizado junto al ex coordinador de las *Eskola Txikiak*. Los centros seleccionados y los aspectos considerados en esta selección son los siguientes:

Tabla 1

Centros educativos participantes y características relevantes para la selección

Centros Educativos	Características Relevantes
Escuela de Larraul (Larraul, Guipúzcoa)	— Trabajo por talleres — Alumnado de 2 a 12 años — Número de alumnado: 19
CEIP Zerain (Zerain, Guipúzcoa)	— Trabajo por talleres — Alumnado de 2 a 7 años — Número de alumnado: 17
CEIP Basakaitz (Aizarnazabal, Guipúzcoa)	— Trabajo por talleres (no todo el alumnado) — Alumnado de 2 a 12 años — Número de alumnado: 114
CEIP Olaberria (Olaberria, Guipúzcoa)	— Trabajo por talleres — Alumnado de 2 a 12 años — Número de alumnado: 33
CEIP Barrundia (Ozaeta, Álava)	— Trabajo por talleres / bosque escuela — Alumnado de 2 a 10 años — Número de alumnado: 20
CEIP Ezkio-Itsaso (Ezkio, Guipúzcoa)	— Trabajo por talleres — Alumnado de 2 a 11 años — Número de alumnado: 51

En función de la información que se desee obtener en cada centro educativo, se buscará la participación de los agentes de la comunidad educativa que más información tengan, entre ellos el grupo de dirección, docentes y familias.

Análisis de la información

Para la realización del análisis de contenido se seguirán las tres las fases propuestas por Karrera (2008). En la primera fase, se determinará cuál es la información de interés recabada para el análisis, para seguidamente proceder a la categorización. Una vez realizada la categorización, se completará la codificación. En este paso, se agrupará en categorías concretas todo dato y/o información obtenida. En la segunda fase, se realizará la presentación de la información y en la tercera se abordará el análisis e interpretación de la información. Asimismo, para obtener un análisis significativo y asegurar la veracidad de los resultados obtenidos, será necesaria la triangulación de los datos. Finalmente, para garantizar la validación de la información recibida, se seguirán los criterios de credibilidad, transferencia, dependencia y afirmación propuestos por Del Rincón *et al.* (1995).

RESULTADOS ESPERADOS

Mediante este trabajo se espera identificar varias claves y prácticas pedagógicas en las que se basan las *Eskola Txikiak* que ayuden al empoderamiento del alumnado.

— Mostrar las potencialidades que ofrece un aula multigrado en cuanto a la diversidad, la sociabilidad y el proceso de aprendizaje del alumnado.

- Conocer el rol del profesorado de las *Eskola Txikiak*.
- Conocer los beneficios y las dificultades que la utilización del entorno como recurso pedagógico puede generar en el proceso de aprendizaje del alumnado y las estrategias válidas para superar dichas dificultades.
- Conocer el papel que ejercen las familias y la comunidad en estos centros e identificar las estrategias para conseguir una comunidad más unida a la escuela.
- Dar a conocer cómo se implementa el curriculum y cómo se organiza el centro educativo para generar situaciones de aprendizaje que fomenten la capacidad crítica del alumnado.
- Dar a conocer cuáles son los beneficios que aporta el pertenecer a una red educativa, así como las dificultades que conlleva y como se responde a ellas.
- Identificar y realzar la singularidad educativa de cada centro participante.
- Conocer los diversos aspectos que dificultan o facilitan la creación y el mantenimiento de estos modelos innovadores.
- Generar un informe que pueda ayudar en la mejora de los centros educativos participantes y a aquellos que quieran emprender un proceso de innovación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, K. M., y Romero, S. (2019). La educación en la sociedad del conocimiento. *Revista Torreón Universitario*, *8*(22), 79-83. https://doi.org/10.5377/torreon.v8i22.9032

Aguiar, E. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, 80-89.

Área, M. (2015). La escuela en una encrucijada de la sociedad digital. *Cuadernos de Pedagogía*, *462*, 26-31. http://hdl.handle.net/11162/122514

Arguiñano, A. (2019). Hezkuntza berrikuntza: antzuola herri eskolako bilakaera berrikuntza pedagogikoaren bidean. [Tesis doctoral, UPV/EHU]. Archivo digital docencia investigación.

Basasoro, M. (2021). *Ikasleen parte hartzea eskola demokratikoak eraikitzeko giltzarri. Irakasleen begirada berritu batetik abiatutako Antzuola Herri Eskolako hezkuntza proiektua.* [Tesis doctoral, UPV/EHU]. Archivo digital docencia investigación.

Basasoro, M., Karrera, I., y Arguiñano, A. (2018). Antzuola Herri Eskola. Eskola ongizatearen eraikuntzan kontzeptua mugatuz eta zabalduz. *Tantak, 30*(1), 135-151. https://addi.ehu.es/handle/10810/47637

Bauman, Z. (2003). *Intimations of postmodernity*. Routledge.

Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de profesorado, 15*(2), 13-23.

Brown, L. M., y Flaumenhaft, J. (2019). Student-empowered curricular change. *Phi Delta Kappan, 100*(6), 13-19.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales.* Dykinson.

Eskola Txikiak (12 de marzo de 2022). *Sarrera.* Eskola Txikiak. https://www.eskolatxikiak.eus/

Eskola Txikiak (2017). Eskola Txikien Hezkuntza Proiektua: Ezkio-Itsasoko herri eskola. https://drive.google.com/file/d/0B3BE8nO-N5QgYndXOUtZcXUyNUpJbjBEZEMzWUE3cDc1LUhr/view

Etikan, I., Abubakar, S. y Sunusi, R. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics, 5*(1), 1-4.

Fiory (noviembre de 2012). *Francesco Tonucci - La Escuela Que Queremos.* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=ntHWXXvxOtk.

Freinet, C. (1999). *La escuela moderna Francesa.* Ediciones Morata. (Original publicado en 1946).

Karrera, I. (2008). *El método cualitativo como herramienta válida en la resolución de conflictos.* [Tesis doctoral, UPV/EHU]. Servicio Editorial.

Karrera, I. y Arguiñano, A. (2018). Escuelas inclusivas en el País Vasco, Organización escolar y currículum emergentes y flexibles. In H. Aranbia, P. Castaño eta J. Saldaña (Ed.). *Innovación Educativa: Perspectivas y desafíos.* (139-173).

Karrera, I., Arguiñano, A., Basasoro, M., y Castillo Armijo, P. (2020). Innovative pedagogical experiences at the Basque Country inclusive school. *British Journal of Educational Studies*, 68, 753-770. https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1719032

Karrera, I., Basasoro, M., y Arguiñano, A. (2021). Pedagogical keys to inclusion and democracy in a Basque Country school: gaining knowledge from the educational project at Antzuola Herri Eskola. *Educational Review*, 1-19. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1923460

León, J. (2008). La educación en el siglo XXI. *Revista de la Sociedad Química del Perú, 74*(1), 1-2. https://www.redalyc.org/pdf/3719/371937608001.pdf

Losada-Sierra, M., y Villalba, J. A. (2020). Reflexionar sobre la educación: una necesidad prioritaria frente a los cambios sociales. *Revista Academia y Virtualidad*, *13*(1), 7-9.

Maturana Moreno, G. A., y Garzón Daza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social, 9*(2), 192-205.

Milani (1986). *Cartas a una maestra.* Hogar del libro. (Original publicado en 1970).

Nevárez-Zambrano, Y. M., San Andrés-Laz, E. M., y Pazmiño-Campuzano, M. F. (2021). La infopedagogía en la sociedad del conocimiento. *Dominio de las Ciencias*, *7*(1), 101-123.

Orozco, J.C. (2014). ¿Para qué sociedad educamos?. Sociedad y educación: una mirada actual, 91-101. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=libros#page=85

Rodríguez, M. E. (2022). La etnografía crítica: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Perspectivas Metodológicas*, *22*, 21-21. https://doi.org/10.18294/pm.2022.3992

Romera, M. (2019). *La escuela que quiero.* Planeta.

Suárez, Z. (2012). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista Comunicación. 21*(1). 16-24.

Sullivan, A. (2001). Student empowerment in a primary school classroom: a descriptive study. [Tesis doctoral, Edith Cowan University]. https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2069&context=theses

Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños.* Graó.

Tonucci, F. (2020). ¿Puede un virus favorecer una escuela mejor? Los cinco puntos*. *Aula de innovación educativa*, (297), 21-26.

Unesco (2015). Educación 2030. Declaración de Incheón y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible nº 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

EVENTOS LINGÜÍSTICOS Y ALFABETIZADORES EN LA PRIMERA INFANCIA: UN ENFOQUE POSTHUMANISTA, NEOMATERIALISTA Y POSTCUALITATIVO[1]

Giovanna Caetano-Silva
Universidad de Sevilla (España)

Resumen: Las teorías posthumanistas y neomaterialistas han aportado una mirada hacia los eventos de alfabetización a partir de las intra-acciones entre agentes humanos y no-humanos. Estos estudios incorporan a la investigación representacional otros elementos no-representacionales como los afectos, los sonidos, las corporeizaciones, entre otros. La presente comunicación refleja el plan de investigación doctoral que parte de la pregunta sobre cómo agentes humanos y no-humanos intra-accionan en la construcción de diversas prácticas lingüísticas y de alfabetización en la Educación Infantil desde una perspectiva posthumanista y neo-materialista. Para responder a esta pregunta, se adoptará un enfoque postcualitativo. El estudio será realizado en una escuela localizada en una Zona con Necesidades de Transformación Social en Sevilla. Los participantes son niños de Educación Infantil, sus familiares y profesores. La recogida de datos partirá de técnicas etnográficas y el análisis será realizado a través de un enfoque difractivo, donde se emplea el «pensar con la teoría». Los resultados esperados serán el acercamiento a diversas prácticas lingüísticas y de alfabetización de los niños participantes. Además, se espera cuestionar las relaciones de poder en la alfabetización y proponer reflexiones sobre el currículo escolar y la formación docente.

Palabras clave: alfabetización, primera infancia, etnografía

Abstract: Posthumanist and neo-materialist theories have provided a view of literacy events based on the intra-actions between human and non-human agents. These studies incorporate to representational research other non-representational elements such as affects, sounds, embodiments, among others. The present communication reflects the PhD project that starts from the question of how human and non-human agents intra-act in the construction of diverse linguistic and literacy practices in Early Childhood Education from a posthumanist and neo-materialist perspective. To answer this question, a post-qualitative approach will be adopted. The study will be carried out in a school located in an area in need of social transformation in Seville. The participants will be children from ECE, their families and teachers. Data collection will be based on ethnographic techniques and the analysis will be carried out through a diffractive approach, where «thinking with theory» will be used. The expected results are approaching the diverse linguistic and literacy practices of the participating children. In addition, being able to question

1 Este trabajo ha sido financiado por una ayuda para la formación de doctores (PRE2020-094747) del Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del Proyecto I+D+i PID2019-104557GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.

the power relations in literacy and to propose reflections on the school curriculum and teacher training.

Keywords: literacy, ealry childhood education, ethnography

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El informe emitido por la European Anti-Poverty Network (EAPN), referido al periodo 2008-2019, describe que en Andalucía se observa una alta tasa (31,3%) de riesgo de exclusión social o pobreza en relación con España (EAPN, 2020). Estas tasas también afectan a la escolarización de niños[2] que se encuentran en estas condiciones. De hecho, diversas investigaciones proponen implicaciones entre los niveles socioculturales de las familias y la alfabetización de los niños. Se subraya, por ejemplo, que niveles socioeconómicos superiores suponen una mayor diversidad de prácticas alfabetizadoras y recursos disponibles para la lectura (Neuman & Celano, 2001; Neumann, 2016; Pelosi *et al.*, 2019). Sin embargo, existen también estudios que señalan que niveles socioculturales inferiores cuentan con prácticas alfabetizadoras distintas a las de la clase media. Como, por ejemplo, las prácticas enraizadas en valores, tradiciones y creencias (Tatel-Suatengco & Florida, 2020), prácticas verbales (Jarrett *et al.*, 2015) y/o ecologías digitales (Moreno-Morilla, Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2021). En consecuencia, en este contexto, se evidencia la necesidad de que la escuela dialogue con alfabetizaciones distintas de las ortodoxas (Guichot-Muñoz *et al.*, 2021).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) representaron un importante marco en la investigación sobre alfabetización (Barton & Hamilton, 2012; Bloome & Green, 2015; Gee, 2015; Street, 1997). Estos defendieron la diversidad de prácticas conectadas a contextos específicos (*situated literacies*) (Barton & Hamilton, 2012) y centradas en la adquisición, no en competencias; las cuales separaban un grupo —alfabetizado— de otro (Street, 1994). Es más, Kress y Roswell (2019) proponen indagar no solo sobre quién, cómo o dónde las prácticas de alfabetización son desarrolladas, sino con qué, reconociendo así su carácter multimodal. Dicho esto, los estudios sobre prácticas alfabetizadoras se alejaron considerablemente de la búsqueda de una unidad reconocible gráficamente y homogeneizada.

A pesar de los avances conseguidos por los NEL, algunas investigaciones defienden que los mismos no abordan la complejidad de las prácticas de alfabetización (Brandt & Clinton, 2002; Kuby & Rucker, 2016; Leander & Boldt, 2013). Enmarcados en las teorías posthumanistas y neomaterialistas, diversos expertos iniciaron la investigación sobre las prácticas de alfabetización que emergían a partir de las intra-aciones (Barad, 2007) establecidas entre agentes humanos y más-que-humanos (véase Kuby y Rucker, 2016; Hackett, 2021; Burnett y Merchant, 2021; Dernikos, 2020). Estos estudios se alejaron de las perspectivas basadas en el discurso de carácter representacional, e incorporaron elementos no-representacionales e inmateriales en sus proce-

2 Este documento utiliza lenguaje no sexista. Las referencias a personas o colectivos citados en los textos en género masculino deben entenderse como un género gramatical no marcado.

sos de indagación. En otras palabras, estos autores abordaron en sus investigaciones cuál era el papel de los afectos, los espacios, los artefactos, las corporeizaciones y los sonidos en el desarrollo de las prácticas de alfabetización y del lenguaje. Con estas aportaciones, las investigaciones mencionadas subrayaron el carácter no lineal y emergente de este campo de estudio (Leander y Boldt, 2013).

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El contexto español evidencia diversas disparidades en el ámbito sociocultural (EAPN, 2020). Estas, a su vez, están reflejadas en los contextos escolares que, en ocasiones, no tienen los recursos y las habilidades para ser reconducidas (Guichot-Muñoz *et al.*, 2021). Con respecto a las prácticas de alfabetización, se aprecia una escasez de estudios que se enfoquen en aspectos más allá del discurso; es decir, en aquellos elementos no representacionales y emergentes del evento (MacLure, 2013). Por eso, este estudio pretende suplir esta necesidad partiendo de la pregunta siguiente: ¿Cómo los agentes humanos y no-humanos intra-accionan en la construcción de diversas prácticas lingüísticas y de alfabetización en la infancia desde una mirada posthumanista y neo-materialista?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

— Explorar cómo los agentes humanos y no-humanos intra-accionan en la construcción de diversas prácticas lingüísticas y de alfabetización en la educación infantil desde una mirada posthumanista y neo-materialista.

Objetivos secundarios

— Identificar los diferentes modos en que los humanos y no-humanos intra-accionan y construyen significados a sus prácticas lingüísticas y de alfabetización (Kuby & Rucker, 2016).
— Estudiar cómo se produce la materialización de prácticas lingüísticas y de alfabetización infantil a través de las corporeizaciones, artefactos, sonidos, etc. de los niños (Pahl, 2014).
— Describir las relaciones de poder en el desarrollo de las prácticas lingüísticas y de alfabetización de los niños a partir de *intra-acciones* humanas y no-humanas (Hackett, 2021; Truman *et al.*, 2021).
— Aplicar un análisis *difractivo* a los eventos lingüísticos y de alfabetización en el marco de los enfoques post-cualitativos en la infancia (Mazzei, 2014).

METODOLOGÍA

A la luz de las diferentes críticas realizadas al contenido representacional de la investigación basada en el lenguaje (MacLure, 2013), nuestra tesis doctoral plantea el reto de superar la investigación basada en lo verbal y representacional para centrarse en una investigación menor

(*minor inquiry*) como describen Mazzei (2017) y Manning (2016). Por lo tanto, partiremos de un enfoque postcualitativo (Murris, 2021; St. Pierre, 2019,2021). Los estudios postcualitativos proponen nuevas orientaciones para la concepción y uso de los datos. Murris (2021) nos recuerda que esta perspectiva asume una ontología relacional (Barad, 2007), donde ética, ontología y epistemología no pueden ser separadas para entender un determinado fenómeno. Por otro lado, St. Pierre (2019), remitiendo a la filosofía de la inmanencia discutida por, entre otros, Deleuze y Guattari (1987), argumentó que en este tipo de investigación el carácter transitorio es lo que nos capta. Por esto, una de las premisas de este tipo de la investigación postcualitativa es la integración de conceptos filosóficos para construir un conocimiento nuevo (St. Pierre, 2019, 2021). Se trata de un movimiento que se crea en el momento en que diferentes agentes intra-actúan, afectan y son afectados (St. Pierre, 2017).

Participantes

La presente investigación se realizará dentro de una determinada comunidad en la ciudad de Sevilla (Andalucía), localizada en el Polígono Sur. En particular, trabajaremos con un centro escolar que recibe su alumnado principalmente de zonas con índices desempleo y marginalidad de los más altos de España. Los participantes serán 22 niños (11 niños y 11 niñas) de 2º de Educación infantil, sus familias y cuatro profesoras del centro escolar (tutora, especialista de inglés, música y maestra de Religión).

Instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de datos adoptaremos lo que Hackett (2021) describe como «actuar como un etnógrafo y pensar con el Posthumanismo» (p.28). Así, recogeremos datos a partir de técnicas etnográficas como fotografías, grabaciones en vídeo, entrevistas y notas de campo. Este material será recopilado tanto por los investigadores como por los propios participantes, construyendo un corpus informativo donde se exploren las prácticas lingüísticas y de alfabetización presentes en esta comunidad. Por otro lado, con estos instrumentos también pretendemos explorar los aspectos «posthumanos» de las alfabetizaciones: los afectos, las corporeizaciones, los sonidos, etc. En último lugar, esta investigación aborda la manera de escuchar lo imprevisible, lo nuevo y emergente de los niños, partiendo del concepto de «emergent listening» (Davies, 2014).

Análisis de datos

El análisis de datos se llevará a cabo a través de un análisis *difractivo* (Lenz Taguchi, 2012; Mazzei, 2014) basado en Barad (2007). La difracción es entendida como «la forma en que las ondas se combinan cuando se superponen y la aparente flexión y propagación que se produce cuando encuentran una obstrucción» (Barad, 2007, p.74). Por tanto, este análisis intenta ir más allá de sistemas de códigos de la investigación cualitativa para abrirse a nuevas posibilidades y conexiones.

Para realizar este análisis, tomaremos en cuenta algunas ideas propuestas por diferentes investigadores. En primer lugar, asumiremos la perspectiva *minor inquiry*, inspirada en Deleuze y Guattari (1987). Mazzei (2017) explica que en esta perspectiva la investigación parte de un problema (en nuestro caso, prácticas de alfabetización formadas a partir de intra-acciones) y sigue *contornos* de conceptos. Con esto destaca que los conceptos no son ideas fijas, sino que van siendo construidos junto con los datos y formando nuevas conexiones: «In a minor inquiry, all things, all individuals, all stories are claimed in a territory of connection» (p.9). En segundo

lugar, estos conceptos serán parte de nuestra investigación a partir de la idea «thinking with theory» (Jackson & Mazzei, 2012). El «pensar con la teoría» implica integrar diferentes paradigmas teóricos de diferentes ramas para cuestionar lo que se sabe, y abrir nuevas posibilidades, no-representacionales y emergentes [becoming] en las prácticas lingüísticas y de alfabetización en la infancia. Es más, los autores discuten que, a partir de esta idea, nos centremos en pensar en cómo las cosas funcionan al revés de lo que significan. En consecuencia, nuestra investigación no busca una acción «categorizante» por parte del investigador, sino cómo estos presupuestos teóricos nos permiten acceder al enredamiento (*entanglement*) de lo humano y lo no-humanos en los eventos lingüísticos y de alfabetización en la infancia. Idea similar es aplicada al utilizar conceptos como métodos «using-concept-as-a-method» (Lenz Taguchi & St.Pierre, 2017) o «reading-the-data-while-thinking-with-theory» (Mazzei, 2014, p.743).

RESULTADOS ESPERADOS

En la investigación posthumanista y neomaterialista, partimos de la premisa de que la ética, la ontología y la epistemología no pueden estar disociadas (Barad, 2007). Con eso, asumimos un compromiso político (Hackett, 2021) que nos sumerge en un pensar con el mundo (Barad, 2007; Bergstedt, 2021). Bozalek (2020) menciona que la investigación postcualitativa tiene el deber de asumir un posicionamiento responsable y apto para responder. Dicho esto, se espera que los resultados nos ayuden a explorar y dar respuesta a (nuevos) modos a través de los cuales agentes humanos y más-que-humanos crean y recrean prácticas lingüísticas y de alfabetización. Esto nos permitirá cuestionar concepciones enraizadas en relaciones de poder, así como proponer alternativas para atender a las alfabetizaciones que no sean las ortodoxas o hegemónicas (Dernikos, 2020; Guichot-Muñoz *et al.*, 2021). De modo que, esta investigación podrá contribuir tanto con el aspecto curricular, como de formación de profesores, al proponer que revisitemos nuestras percepciones y nos abramos a nuevos modos de investigar, conocer y ser. Finalmente, esta investigación contribuirá con una de las metas y objetivos de desarrollo sostenible 2030, en fomentar una educación de calidad (ONU, 2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. ProQuest Ebook Central https://ebookcentral.proquest.com.

Bergstedt, B. (2021). Thinking with the world-to explore the becoming of phenomena. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, *12*(2), 100-114. https://doi.org/10.7577/rerm.4685

Bloome, D., & Green, J. (2015). The Social and Linguistic Turns in Studying Language and Literacy. En J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 19-34). Routledge Hanbooks.

Bozalek, V. (2020). Rendering each other capable: Doing response-able research responsibly. En K. Muris (Eds.), *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines* (pp. 135-149). Routledge.

Brandt, D., & Clinton, K. (2002). Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. *Journal of Literacy Research*, *34*(3), 337-356. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403_4

Burnett, C., & Merchant, G. (2021). Returning to Text: Affect, Meaning Making, and Literacies. *Reading Research Quarterly*, *56*(2), 355-367. https://doi.org/10.1002/rrq.303

Davies, B. (2014). *Listening to Children Being and Becoming*. Routledge.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus - Capitalism and Schizophrenia*. University of Minnesota Press.

Dernikos, B. P. (2020). Tuning into 'fleshy' frequencies: A posthuman mapping of affect, sound and de/colonized literacies with/in a primary classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, *20*(1), 134–157. https://doi.org/10.1177/1468798420914125

EAPN. (2020). *El Estado de la Pobreza: Seguimento de Indicador de Pobreza y Exclusión Social en España*.

Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. En J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). Routledge Hanbooks.

Guichot-Muñoz, E., Balbas-Ortega, M. J., & Garcia-Jimenez, E. (2021). Literacy, power, and affective (dis)encounter: An ethnographic study on a low-income community in Spain. *PLoS ONE*, *16*(6 June), 1-16. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252782

Hackett, A. (2021). *More-Than-Human Literacies in Early Childhood*. Bloomsbury Academic.

Jackson, A. Y., & Mazzei, L. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.

Jarrett, R. L., Hamilton, M. B., & Coba-Rodriguez, S. (2015). «So we would all help pitch in:» The family literacy practices of low-income African American mothers of preschoolers. *Journal of Communication Disorders*, *57*, 81-93. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.07.003

Kress, G., & Rowsell, J. (2019). Literacy as a Social Practice. En D. Bloome, M. L. Castanheira, C. Leung, & J. Rowsell (Eds.), *Re-theorizing Literacy Practices - Complex Social and Cultural Contexts* (pp. 30-49). Routledge.

Kuby, C. R., & Rucker, T. G. (2016). *Go be a Writer!* Teachers College Press.

Leander, K., & Boldt, G. (2013). Rereading «A pedagogy of Multiliteracies»: Bodies, texts, and emergence. *Journal of Literacy Research*, *45*(1), 22-46. https://doi.org/10.1177/1086296X12468587

Lenz Taguchi, H. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, *13*(3), 265-281. https://doi.org/10.1177/1464700112456001

Lenz Taguchi, H., & St.Pierre, E. A. (2017). Using Concept as Method in Educational and Social ScienceInquiry. *QualitativeInquiry*, *23*(9),643-648.https://doi.org/10.1177/1077800417732634

MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *26*(6), 658–667. https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755

Manning, E. (2016). The Minor Gesture. Duke University Press.

Mazzei, L. A. (2014). Beyond an Easy Sense: A Diffractive Analysis. *Qualitative Inquiry*, *20*(6), 742–746. https://doi.org/10.1177/1077800414530257

Mazzei, L. A. (2017). Following the Contour of Concepts Toward a Minor Inquiry. *Qualitative Inquiry*, *23*(9), 675-685. https://doi.org/10.1177/1077800417725356

Moreno-Morilla, C., Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2021). Learning Ecologies in the Digital Era: A Challenge for Primary Education in Low-Income Contexts. *Mathematics*, *9*(2108), 1-14. https://doi.org/https://doi.org/10.3390/math9172108

Murris, K. (2021). *Navigating the Postqualitative, New Materialist and Critical Posthumanist Terrain Across Disciplines*. Routledge.

Neuman, S. B., & Celano, D. (2001). Access to Print in Low-Income and Middle-Income Communities: An Ecological Study of Four Neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, *36*(1), 8-26.

Neumann, M. M. (2016). A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, *24*(4), 555-566. https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1189722

ONU. (2019). *Informe de los objetivos de desarrollo sostenible*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf

Pahl, K. (2014). *Materializing Literacies in Communities : The Uses of Literacy Revisited*. Bloomsbury Academic.

Pelosi, S., Gómez Díaz, R., & García Rodríguez, A. (2019). Modelos de calidad de las plataformas de recomendación de aplicaciones infantiles y juveniles. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, *18*(2), 17-30. https://doi.org/10.18239/ocnos

St. Pierre, E. A. (2017). Deleuze and Guattari's language for new empirical inquiry. *Educational Philosophy and Theory*, *49*(11), 1080-1089. https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1151761

St. Pierre, E. A. (2019). Post Qualitative Inquiry in an Ontology of Immanence. *Qualitative Inquiry*, *25*(1), 3-16. https://doi.org/10.1177/1077800418772634

St. Pierre, E. A. (2021). Why Post Qualitative Inquiry? *Qualitative Inquiry*, *27*(2). https://doi.org/10.1177/1077800420931142

Street, B. (1994). The New Literacy Studies: Implications for Education and Pedagogy. *Changing English*, *1*(1), 113-126. https://doi.org/10.1080/1358684940010109

Street, B. (1997). The implications of the 'new literacy studies'' for literacy education.' *English in Education*, *31*(3), 45-59. https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1997.tb00133.x

Tatel-Suatengco, R., & Florida, J. S. (2020). Family literacy in a low-income urban community in the Philippines. *Journal of Early Childhood Literacy*, *20*(2), 327-355. https://doi.org/10.1177/1468798418766604

Truman, S. E., Hackett, A., Pahl, K., McLean Davies, L., & Escott, H. (2021). The Capaciousness of No: Affective Refusals as Literacy Practices. *Reading Research Quarterly*, *56*(2), 223-236. https://doi.org/10.1002/rrq.306

ONDAS DE DENSIDAD SEMÁNTICA Y COMPLEJIDAD ARGUMENTATIVA MULTIMODAL EN MEDICINA[1]

Giovanni Garcia Castro
Universidad Tecnológica de Pereira
Grupo GIRUS-Doctorado en Didáctica (Colombia)
Francisco Javier Ruiz Ortega
Universidad de Caldas-Doctorado en Didáctica (Colombia)
Vicky Ariza Pinzon
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Doctorado en lingüística aplicada (México)

Resumen: Desde la perspectiva multimodal de la argumentación, se reconoce que los discursos siguen un proceso que trasciende los lenguajes oral y escrito, e implican el desarrollo de habilidades complejas de pensamiento. Esta comunicación muestra los resultados de un análisis preliminar sobre densidad semántica y argumentación clínica multimodal, que hacen parte de una tesis de doctorado en didáctica. Esta fase se llevó a cabo analizando escenarios argumentativos multimodales en el aula de medicina, buscando identificar la complejidad de los argumentos en términos de densidad semántica. La información se documentó en video y se transcribió para su análisis por medio de una rúbrica o dispositivo de traducción específico para densidad semántica. Se evidencio que en la mayoría de escenarios argumentativos existe una complejidad conceptual elevada que apoya los argumentos. La mayoría de los participantes se sitúan en niveles altos de argumentación con uso de lenguaje científico complejo. El análisis con densidad semántica (TLC) implica tener en cuenta, no solo aspectos estructurales del argumento, sino además elementos que dan cuenta de la complejidad conceptual que requiere el proceso. Esta fase pretende aportar a las nuevas tendencias de abordaje y valoración de los argumentos reconociendo a la argumentación como un hecho epistémico.

Palabras clave: argumentación clínica, densidad semántica, complejidad conceptual, teoría de legitimación de códigos

Abstract: From the multimodal perspective of argumentation, it is recognized that discourses follow a process that transcends oral and written languages and involves the development of complex thinking skills. This communication shows the results of a preliminary analysis on semantic density and multimodal clinical argumentation, which are part of a doctoral thesis in didactics. This phase was carried out by analyzing multimodal argumentative scenarios in the medicine classroom, seeking to identify the complexity of the arguments in terms of semantic

1 Tesis de doctorado: «Relaciones entre el uso de recursos multimodales de los profesores de medicina y el desarrollo de la argumentación clínica». Doctorado en didáctica: Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

density. The information was documented on video and transcribed for analysis using a rubric or specific translation device for semantic density. It was evidenced that in most argumentative scenarios there is a high conceptual complexity that supports the arguments. Most of the participants are at high levels of argumentation with the use of complex scientific language. The analysis with semantic density (TLC) implies taking into account not only structural aspects of the argument, but also elements that account for the conceptual complexity that the process requires. This phase intends to contribute to the new tendencies of approach and evaluation of the arguments, recognizing the argumentation as an epistemic fact.

Keywords: clinical argumentation, semantic density, conceptual complexity, legitimation code theory

INTRODUCCIÓN

Las nuevas tendencias de investigación en el campo de la educación médica incorporan, cada vez más, los desarrollos conceptuales y metodológicos de la didáctica como ciencia metateórica (Cárcamo, 2018; Araujo, y otros, 2018; Garritz, 2006; Jewitt, 2013); es por ello, que se han comenzado a explorar elementos propios de la investigación en el aula en lo que se refiere a la resolución de problemas, la metacognición, la multimodalidad y la argumentación (Villada & Ruiz, 2018). La argumentación clínica se ha considerado una competencia fundamental para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas de los profesionales de la salud (Alqahtania, Rotgans, Ahmed & Alalwanc, 2016). Así mismo, y desde la perspectiva multimodal de la argumentación, se reconoce que los discursos construidos por comunidades académicas especificas siguen un proceso multimodal, que trasciende los lenguajes oral y escrito y que implica el uso y desarrollo de habilidades complejas de pensamiento (Torres, 2010; Waterval, Frambach, Oudkerk, Driessen, & Scherpbier, 2016; Parson, Childs, & Picandra, 2018).

En las últimas décadas ha cobrado relevancia el análisis de la relación entre el lenguaje de las disciplinas y el de las prácticas educativas (García, Ruiz & Mazuera, 2018). Esta relación interesa por las dificultades de interacción, entre las prácticas discursivas de las disciplinas y las prácticas discursivas en el aula; ya que estas últimas son las que permiten, a los estudiantes, participar exitosamente en las primeras, conforme avanzan en su formación disciplinar (Marraud, 2016; Rocci y Pollaroli, 2018).

Como una manera de estudiar la complejidad argumentativa multimodal en medicina y en búsqueda de relacionar los aspectos cognitivos con los discursivos, se han incorporado algunos componentes de la Teoría de Legitimación de códigos (TLC), que se presenta como un constructo estructurado en conjuntos de conceptos conocidos como «dimensiones» que exploran un tipo diferente de principios organizadores que subyacen a las prácticas, disposiciones y contextos de una comunidad académica particular (Christie & Maton, 2011).

La dimensión semántica de TLC analiza la dependencia del discurso, con el contexto en el que se desarrolla el proceso formativo, así como la complejidad de las prácticas, lenguajes y conceptos que lo constituyen. Los principios organizativos de la dimensión se organizan en dos categorías analíticas denominadas gravedad (dependencia del contexto) y densidad semántica (complejidad del conocimiento y su discurso) (Dos Santos & Mortimer, 2019).

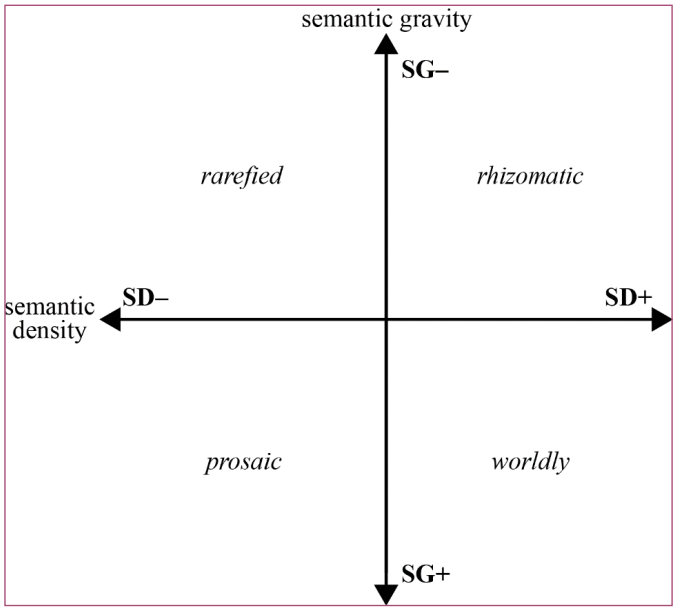
En lo referente a la densidad semántica, a mayor complejidad de las ideas, los conceptos tendrán más relación con otros de diferente orden, lo que para los proponentes de la TLC se

asemejan a «constelaciones», en las cuales la generación de un argumento de alto nivel tiene en cuenta una multiplicidad de conexiones de orden intelectual que le imprimen validez y contundencia (Martin & Maton, 2017).

La figura 1 muestra el plano de la dimensión semántica, donde hay un eje vertical, que ubica en la parte superior, los discursos con mayor abstracción, es decir con menor gravedad y relación con el contexto. Por su parte en el eje horizontal se ubicaría, los discursos y argumentos que muestran mayor complejidad conceptual y que al mismo tiempo, darían cuenta de desarrollos cognitivos más elaborados y con bases científicas (Macnaught, Maton, Martin & Matruglio, 2013).

Figura 1

Plano de la dimensión semántica (Maton, 2014)



MÉTODO

La investigación se llevó a cabo analizando 5 escenarios argumentativos multimodales con docentes y estudiantes del programa de medicina de la Universidad Tecnológica de Pereira en Colombia, buscando identificar la complejidad de sus argumentos a la hora de debatir sobre temáticas específicas.

Para documentar y analizar los escenarios donde se generó la argumentación, se llevaron a cabo grabaciones en video de las clases donde los docentes abordan el tema propuesto, de manera que se lograran identificar los elementos multimodales con los cuales los profesores promueven la argumentación de los fenómenos relacionados con las posibilidades diagnosticas a las cuales los estudiantes debes enfrentarse. En todo momento, las sesiones de aula fueron el insumo para llevar a cabo un proceso de formación docente y reflexión didáctica.

Para el análisis de la información se construyó una rúbrica o dispositivo de traducción específico para densidad semántica, donde se definen los criterios de complejidad argumentativa multimodal que dan cuenta de la complejidad del discurso en el aula de medicina (Tabla 1).

Tabla 1

Dispositivo específico de traducción para densidad semántica en argumentación medica multimodal. Fuente: Adaptado de Maton & Doran (2017)

DS	Nivel 1	Definición	Nivel 2	Descripción
+	Técnico/ Científico	Uso de recursos multimodales que apoyar una argumentación basada en conceptos complejos	4. Conglomerado	Niveles altos de argumentación con uso de lenguaje científico complejo donde los recursos multimodales consolidan las ideas
			3. Compacto	Uso de lenguaje científico con inclusión de algunos recursos multimodales y niveles intermedios de argumentación.
-	Cotidiano	Los recursos multimodales son usados en una argumentación basada en conceptos del sentido comun	2. Consolidado	Niveles argumentativos intermedios con uso de lenguaje multimodal basado en el sentido común
			1. Común	Niveles argumentativos bajos y uso de un lenguaje multimodal del sentido común.

Las grabaciones de aula fueron transcritas para el análisis y se asignaron códigos según la complejidad de los conceptos de apoyan los ejercicios argumentativos (Tabla 2), posteriormente y por medio de ubicación en un plano de densidad semántica, en función del tiempo de aparición de los escenarios de debate argumentativo, se generaron ondas para el análisis.

Tabla 2

Transcripción y codificación de un escenario argumentativo multimodal en medicina

Al habla	Intervenciones	Code
Docente	Esta tarde vamos a hacer una revisión rápida de lo que es el ACV	3
	Señala (deíctico)	4
	Caso en el tablero	3
	Hay unos puntos clave que hay que en cuenta: como la identificación del ACV, signos y síntomas, tipos de ACV que podemos encontrar con mayor frecuencia y la parte de manejo inicial	4
	Normalmente ¿cuáles son los signos y síntomas de un paciente que cursa con un ACV?	4
Est 1	Tiene parálisis facial.....	4
Est 2	Dificultad para expresarse, disartria	4
Est 3	Ehhh.... Confuso	4
Docente	Se puede encontrar confuso	4
Est 1	Pérdida de fuerza en las extremidades	4
Docente	Si... disminución de la fuerza muscular....¿Algo más?	2
	Listo, es importante con la escala de Cincinnati¿ se le pide que se ría o que muestre los dientes?	4
Est 3	Que muestre los dientes	3
Est 3	Gesto se señala la cara (Deíctico)	3
Docente	Lo otro es la posición de las manos, que debe ser con los ojos cerrados, porque si él los tiene abiertos y la mano se baja, él solito la va a levantar	3
	Muy bien, ahora, ¿necesitamos canalizar o no este paciente? Porque es que los 3 puntos de la escala de Cincinatti están positivos	4
	Gesto de numero 3 (Gesto icónico)	3
	Porque el hecho de tener los tres aspectos positivos me da una probabilidad altísima, por encima de 85% que el paciente tenga un ACV	4
	Tengo los signos, tengo el tiempo cero, entonces ¿hay que canalizar o no este paciente?	3

RESULTADOS

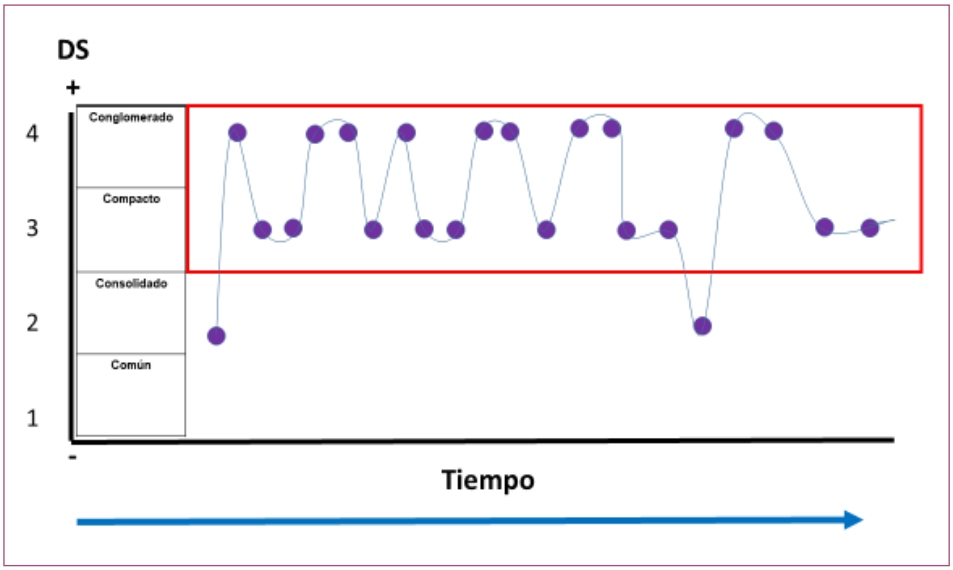
Lo primero, fue la validación de dispositivo de traducción, que se logró con el apoyo de los grupos de TLC de la red internacional y específicamente el Latinoamericano.
El instrumento se presenta como un avance que apoya la tesis de doctorado de la cual esta presentación hace parte.

Lo segundo, es el resultado en términos de complejidad argumentativa multimodal que se presenta al llevar a cabo la ubicación de las intervenciones teniendo en cuenta los códigos propuestos. Se observa que en la mayoría de los escenarios argumentativos existe una complejidad conceptual elevada que apoya los argumentos, tanto con el uso del lenguaje oral como de los demás modos de comunicación, evidenciando gestos, en su mayoría icónicos y metafóricos, gráficos y dibujos.

Al ubicar las intervenciones en el plano, se nota que la mayoría se sitúan en las categorías «Compacto» y «Conglomerado», lo cual se refiere a niveles altos de argumentación con uso de lenguaje científico complejo (Figura 2).

Figura 2

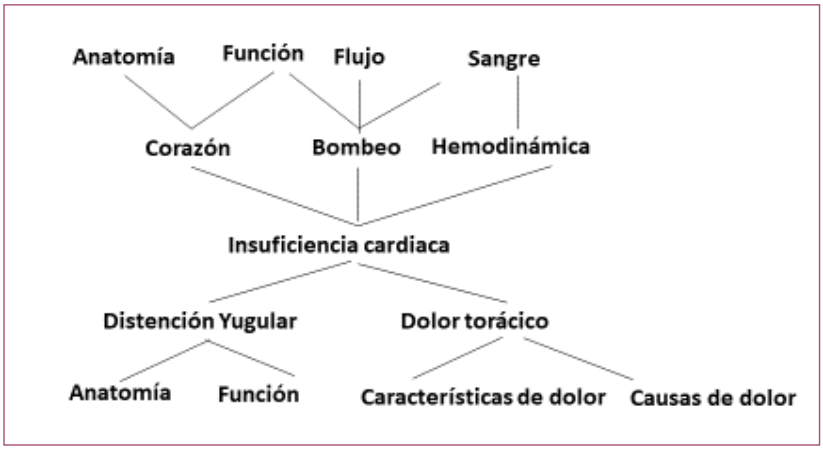
Plano de densidad semántica en escenarios de argumentación multimodal en medicina



Es de anotar que, en estas categorías, los conceptos que apoyan la argumentación sugieren un manejo amplio de la temática y que del concepto nuclear se pueden derivar otros que apoyan al principal, formando lo que se conoce como constelaciones conceptuales (Figura 3), que en la medida en que se tornan más complejas, denotan mayor densidad semántica.

Figura 3

Constelación semántica derivada del concepto de insuficiencia cardiaca



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La argumentación en medicina un campo de estudio que viene ganando espacio entre la investigación educativa y de didácticas específicas, logrando contribuciones y desarrollos procedentes de diversas tradiciones y disciplinas, desde la lógica o la filosofía del lenguaje hasta la retórica, pasando por la lingüística, el análisis del discurso o las ciencias de la comunicación. Su centro de atención es el discurso argumentativo, que se entiende como una conversación en la que se trata de dar cuenta y razón de algo a alguien que hace las veces de interlocutor, sea una persona, un grupo o un auditorio determinado o incluso el mismo hablante, con el fin de lograr su comprensión y su asentimiento.

La aplicación de la TLC y su dimensión semántica en el análisis argumentativo implica tener en cuenta, no solo aspectos estructurales del argumento, sino además elementos que dan cuenta de la complejidad conceptual que requiere el proceso. Con la inclusión de los elementos multimodales en el análisis argumentativo se resaltan aspectos determinantes a la hora de construir propuestas discursivas y de debate que refuerzan la relación entre los elementos constitutivos de la argumentación científica.

Por su parte, el dispositivo de traducción para densidad semántica en argumentación clínica, se presenta como el resultado de una construcción teórica que trasciende al ámbito procedimental y metodológico, con la cual se pretende aportar a las nuevas tendencias de abordaje y valoración de los argumentos en el aula de ciencia, donde al incorporar elementos propios de la lingüística sistémico funcional, se pretende reconocer a la argumentación como un hecho epistémico que permite la validación del conocimiento disciplinar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alqahtania, D. A., Rotgans, J., Ahmed, N. E., & Alalwanc, I. A. (2016). The Influence of Time Pressureand Case Complexityon Physicians' Diagnostic Performance. *Health Professions Education, 2*, 99-105. DOI:10.1016/j.hpe.2016.01.006

Araujo, T., De Grangeia, G., Jorge, B., De Cecílio-fernandes, D., Tio, A., & Carvalho-filho, M. A. (2018). Learn þ Fun ! Social Media and Gami fi cation Sum Up To Foster A Community of Practice During an Emergency. *Health Professions Education*, 1-15. DOI:10.1016/j.hpe.2018.11.001

Cárcamo, B. (2018). El análisis del discurso multimodal: una comparación de propuestas metodológicas. *Forma y Función, 35*(2), 145-174. DOI:10.15446/fyf.v31n2.74660

Casablancas, S. (2001). En cuanto a las imágenes en textos escolares. En htpp:// silvinacasablancas.com (Consulta,14 de marzo de 2012).

Christie, F., & Maton, K. (2011). Why disciplinarity? . In F. Christie, & K. Maton, *Disciplinarity: Functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 1-12). Continuum International Publishing Group.

Dos Santos, B. F., & Mortimer, E. F. (2019). Semantic waves and the epistemic dimension in the classroom discourse of Chemistry. *Investigações em Ensino de Ciências, 24*(1), 62-80.

García, C. G., Ruiz, O. F., & Mazuera, A. A. (2018). Desarrollo de la argumentación y su relación con el ABP en estudiantes de ciencias de la salud. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 14*(1), 82-94. DOI:10.17151/rlee.2018.14.1.5

Garritz, A. (2006). Naturaleza de la ciencia e indagación: Cuestiones fundamentales para la educación científica del ciudadano. *Revista Iberoamericana de educación, 42*, 127-152.

Jewitt, C. (2013). Multimodal methods for researching digital technologies. In S. Price, C. Jewitt, & B. Brown, *The SAGE handbook of digital technology research* (pp. 250-265). DOI:10.4135/9781446282229.n18

Macnaught, L., Maton, K., Martin, J., & Matruglio, E. (2013). Jointly constructing semantic waves: Implications for teacher training. *Linguistics and Education, 24*(1), 50-63. DOI:10.1016/j.linged.2012.11.008

Marraud, H (2016). Diagramación de argumentos: el argumento de la depredación. *Revista iberoamericana de argumentación*,12, 1-25.

Martin, J. R., & Maton, K. (2017). Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory on Education: Rethinking field and knowledge structure. *ONOMÁZEIN*, 12-45. DOI:0.7764/onomazein.sfl.02

Maton, K., Doran Y.J., SFL and code theory. In Bartlett, T. & O'Grady, G. (eds), *The Routledge Systemic Functional Linguistic Handbook*. Routledge.

Parson, L., Childs, B., & Picandra, E. (2018). Using Competency-Based Curriculum Design to Create a Health Professions Education Certificate Program the Meets the Needs of Students, Administrators, Faculty, and Patients. *Health Professions Education, 4*, 207-217.

Rocci, A; Pollarolli, C. (2018). Multimodality in argumentation. *Semiótica*, 220, 1-17.

Torres, M. I. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista Electrónica Educare, vol. XIV, núm. 1*, 131-142.

Villada, S. C., & Ruiz, O. F. (2018). La Argumentación Multimodal en la Enseñanza de las Ciencias, un aporte a la Formación Inicial de Docentes. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, 2A-013.

Waterval, D. G., Frambach, J. M., Oudkerk, P. A., Driessen, E., & Scherpbier, A. J. (2016). An exploration of crossborder medical curriculum partnerships: balancing curriculum equivalence and local adaptation. *Medical teacher, 38*(3), 255-262.

DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR LAS ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE DE LA FÍSICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ECUATORIANOS

Enríquez Gustavo Salgado
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: Ante la necesidad de contar con un instrumento que posea la más alta calidad psicométrica para medir las actitudes hacia el aprendizaje de la física en estudiantes universitarios en el Ecuador, se diseñó el Cuestionario de Actitudes hacia el Aprendizaje de la Física-CAAF. Para el efecto se utilizaron como insumo 16 instrumentos existentes de varias regiones del mundo. La validez de contenido se realizó sobre un conjunto inicial de 197 ítems por medio de la participación de 200 jueces expertos profesores de física en Ecuador. Se analizó el índice de validez de contenido, razón de validez de contenido y V de Aiken sobre 9 criterios (IVC > 0,75, V de Aiken > 0,90, Alfa de Cronbach: 0,875; 95% IC: 0,801 ± 0,931). Como resultado tenemos un instrumento con 108 ítems el cual se encuentra en proceso de pilotaje en un universo de más de 1´300.000 estudiantes universitarios de todas las regiones del país.

Palabras clave: evaluación, actitudes hacia el aprendizaje de la física, validez de contenido, confiabilidad

Abstract: Given the need to have an instrument that has the highest psychometric quality to measure attitudes towards learning physics in university students in Ecuador, the Attitudes Toward Learning Physics Questionnaire-CAAF was designed. For this purpose, 16 existing instruments from various regions of the world were used as input. The content validity was carried out on an initial set of 197 items through the participation of 200 expert judges who were professors of physics in Ecuador. The content validity index, content validity ratio and Aiken's V were analyzed on 9 criteria (CVI > 0.75, Aiken's V > 0.90, Cronbach's Alpha: 0.875; 95% CI: 0.801 ± 0.931). As a result, we have an instrument with 108 items which is in the piloting process in a universe of more than 1,300,000 university students from all regions of the country.

Keywords: assessment, attitudes towards learning physics, content validity, reliability

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Desde finales de los años setenta del siglo pasado, se vienen desarrollando estudios que buscan conocer cómo es el aprendizaje desde el punto de vista del estudiante, cómo adquiere, procesa y maneja las habilidades desarrolladas en el ámbito educativo. Esta corriente pedagógica llamada constructivismo, propone que el proceso de enseñanza se da por medio de la interacción de las

personas y las situaciones en la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades y los conocimientos y se basa en el supuesto de que las personas son aprendices activos y desarrollan el conocimiento por sí mismas (Schunk, 2014).

Investigar más sobre la forma por medio de la cual los estudiantes construyen el conocimiento de manera activa interactuando con el objeto de estudio y donde el aprendizaje se facilita gracias a la mediación, interacción y negociación con los demás, incide directamente en la consideración de las decisiones que tanto los docentes como las instituciones deben tomar sobre los diversos aspectos pedagógicos.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Eagly y Chaiken (1993) definen la «actitud como una tendencia psicológica que se expresa al evaluar una entidad en particular con cierto grado de favor o desagrado». Los constructos que explican este comportamiento, a menudo se refieren a afectos, creencias y comportamientos evidentes (Albarracín, Johnson y Zanna, 2005).

Estos autores indican también que las creencias pueden ser verificadas o falsificadas con criterios externos y objetivos, mientras que las actitudes tienen más dificultad para afrontar tales criterios. Las actitudes sociales, como las preferencias políticas, estéticas o de los consumidores, varían en gran medida entre jueces, así algunas actitudes exhibirán un alto grado de consenso social, que algunos podrían interpretar como representación de la realidad social.

De acuerdo con Khine (2015) en el marco del proceso de aprendizaje, las actitudes son predisposiciones para responder a alguna clase de estímulo con ciertas clases de respuesta, y están conformadas por tres componentes: el afectivo, el cognitivo y el componente conductual.

Conforme con (Pintrich y Maehr, 2004), las actitudes son una forma de estimar el éxito de los estudiantes, además los procesos de enseñanza–aprendizaje deben ser planificados, organizados e implementados para que los estudiantes pueden desarrollar una actitud más positiva.

Hofer (2005) y Sinatra (2003) abogan por un mayor uso de las actitudes, así como de métodos de indagación, simulaciones, instrucción programada y autoevaluación como formas de proporcionar libertad a los estudiantes, asumen que la motivación involucra cogniciones o pensamientos de las personas, creencias, metas y autorrepresentaciones, así como sus comportamientos y afectos.

Eryilmaz, Yildiz y Akin (2011) indican que una alta motivación hacia la clase de física se corresponde con una mayor actitud hacia la física y una baja motivación indica una menor actitud hacia la física. Maehr y Midgley (1991) enfatizan el papel causal de los procesos mentales; es decir, los alumnos dirigen cognitivamente sus logros relacionados a comportamientos.

Los investigadores educativos caracterizan las actitudes de los estudiantes de diferentes maneras, así Schommer (1990) caracteriza las creencias de la siguiente manera: 1) la epistemología personal puede caracterizarse como un sistema de creencias más o menos independientes, 2) estas creencias tienen efectos distintos en la comprensión y el aprendizaje, 3) las creencias epistemológicas están influenciadas por el hogar y los antecedentes educativos, y 4) estos efectos existen más allá de la influencia de las variables que intervienen en la comprensión y el aprendizaje.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con la línea de investigación de las actitudes hacia el aprendizaje, proponemos un estudio en el cual pretendemos resolver el problema planteado en la siguiente pregunta orientadora:

— ¿Cuáles son las actitudes hacia el aprendizaje de física que se evidencian en la población heterogénea de estudiantes universitarios en el Ecuador en diferentes momentos de la gestión didáctica?

A raíz de este problema, planteamos un grupo de problemas relacionados que también queremos investigar, estos son:

— ¿Las actitudes hacia el aprendizaje de la física en estudiantes universitarios ecuatorianos son distintas respecto al género de los estudiantes?

— ¿Las actitudes hacia el aprendizaje de la física en estudiantes universitarios ecuatorianos son distintas dependiendo si la universidad es privada o pública, o de la facultad en la que estudian?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para resolver estos problemas de investigación, es necesario contar con un instrumento de alta calidad psicométrica que nos permita medir las actitudes hacia el aprendizaje de la física en una muestra representativa en la población heterogénea de estudiantes universitarios del Ecuador, lo que permitirá tener la información necesaria para resolver los problemas planteados.

El conocer las características de las actitudes hacia el aprendizaje de la física que poseen los alumnos universitarios en el Ecuador, permitirá que los docentes puedan diseñar dinámicas de trabajo, programas de intervención y acciones pedagógicas más personalizadas, de acuerdo con las actitudes de sus alumnos. Schunk (2014) y Boekaerts y Corno (2005), indican que los procesos de enseñanza–aprendizaje deben ser planificados, organizados e implementados, de manera que los estudiantes puedan desarrollar actitudes más positivas, o que lleven a modificar adecuadamente dichas actitudes, también indican que las actitudes son una forma de estimar el éxito de los estudiantes y permiten analizar los efectos de estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pintrich, 2004) y (Mahato, 2019).

En carreras como las de ingeniería, un curso de física es importante para su desarrollo y aplicación, por ende, en el diseño curricular de las ingenierías la física representa la base de otras asignaturas, de tal manera que el alumnado debe cursarla previamente. En consecuencia, la formación de actitudes ha adquirido una particular vigencia en el campo de la educación. Las actitudes son un componente importante en todo proceso de aprendizaje, guiando lo cognitivo, afectivo y conductual del aprendizaje de cualquier unidad pedagógica, en este caso la física.

Las actitudes que poseen los estudiantes tienen un gran impacto en sus orientaciones de aprendizaje y en el tiempo dedicado a organizar su estructura de conocimiento (Albarracín, 2005), en este sentido, los estudios señalan que la actitud hacia el aprendizaje de la física es un predictor del éxito académico (Pintrich y Schunk, 1996), por lo que, teniendo en cuenta que los cursos de física son el principal contribuyente para la educación científica, las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de la física merecen especial atención.

METODOLOGÍA

El estudio fue bietápico con metodología cuantitativa: a) en la primera etapa (diseño del instrumento), se revisaron y analizaron los instrumentos existentes, comparando las propiedades psicométricas de cada uno de los instrumentos, y eligiendo aquellos que poseen mayor calidad psicométrica, se elaboró la matriz de especificaciones, así como las definiciones correspondientes a dimensiones, subdimensiones, y sus respectivos descriptores. b) en la segunda etapa (construcción del instrumento), se realizó la validación de contenido por medio de la participación de 200 jueces, se siguió los Standards for Educational and Psychological Testing (2014).

Se propuso un nuevo instrumento, para medir las actitudes hacia el aprendizaje de la física en estudiantes universitarios, al cual posteriormente se lo realizó un análisis de validez y confiabilidad utilizando el Índice de Validez de Contenido, el Coeficiente de Razón de Validez, la V de Aiken y el Alfa de Cronbach con sus respectivos intervalos de confianza. Hay que indicar que se utilizó dos valores distintos de los estadísticos de corte, por lo que se cuenta con dos versiones del instrumento: una versión abreviada de 18 ítems y una versión extendida de 35 ítems.

El proceso de diseño, construcción y validación del instrumento implicó un proceso iterativo de aproximadamente año y medio, que abarcó las siguientes fases:

Fase 1: Revisión y análisis de instrumentos existentes

Para comenzar este estudio, seleccionamos los instrumentos publicados en las diversas revistas especializadas. En el estudio, no se tomaron en cuenta instrumentos epistemológicos muy amplios como el EQ (Epistemological Questionnaire) u otros que miden actitudes hacia la ciencia en forma general (v.g. PISA, TIMSS, etc.), solamente instrumentos que hacen referencia al área de la física.

Se realizó una revisión exhaustiva de dieciséis instrumentos de medida de las actitudes hacia el aprendizaje de la física a varios niveles, con distintos propósitos, formatos, dimensiones y distintas propiedades psicométricas. Las características de estos provinieron de la información publicada y/o comunicada de forma personal por los diversos autores. A partir de esta revisión fue posible constatar la inexistencia de instrumentos de medida de las actitudes hacia el aprendizaje de la física, para nivel universitario enfocado a estudiantes iberoamericanos.

Para comparar las metodologías, comenzamos clasificamos los instrumentos en cuatro grupos, de acuerdo con su especificidad, sobre el cual se basó el proceso de diseño del instrumento:

- Creencias sobre el aprendizaje de la física en general: CLASS, MPEX, EBAPS, VASS.
- Creencias sobre el aprendizaje de la física en un contexto específico: E-CLASS, AAPS, PAS, PGOS, SALG, APSS.
- Naturaleza de la ciencia: VOSE, VNOS, TOSRA.
- Autoeficacia: SOSEC-P, PSEQ, SEP.

Para cada uno de los instrumentos se analizó las siguientes características: objetivo, formato, año de publicación, duración, dimensiones, subdimensiones, descriptores, actitudes que mide, población objetivo, población estudiada, número de ítems, tamaño de la muestra, confiabilidad del instrumento, validez de contenido, validez de constructo y referencias. Los resultados de este estudio arrojaron información sobre las diferentes metodologías utilizadas para desarrollar instrumentos de medida de actitudes hacia la enseñanza de la física, a diversos niveles, así como proporcionar evidencia para el diseño de nuevos instrumentos.

Con estos dieciséis instrumentos se tiene un total de 197 ítems, todos de alta calidad psicométrica. El siguiente paso, fue diseñar una matriz de especificaciones en donde calcen dichos ítems.

Fase 2: Validación del instrumento

Se realizó la validez de contenido por medio del juicio de expertos.

Para la validación de contenido, contamos con la siguiente muestra: participaron un total de 200 jueces expertos, todos profesores de física que obtuvieron las más altas calificaciones en el proceso Quiero Ser Maestro Razonamiento Específico (Física), llevado a cabo por el Ineval en el año 2019. De un total de 710 participantes de todas las 24 provincias del Ecuador (Sierra, Costa, Amazonía y Galápagos), se tomaron aquellos cuya calificación fue mayor de 700 puntos (Aprobado) y quienes tienen la condición de Exento con calificaciones mayores a 800 puntos y cuyo nivel de desempeño fue de nivel 2 (el más alto). Las edades de los jueces fueron entre 26 años y 70 años; el 77,7% era masculino y el 22,3% femenino; 90,2% vienen del sostenimiento Fiscal y 9,8% de sostenimiento Fiscomisional; 85,3% son de área Urbana y 14,7% de área rural. Los títulos que poseen son: Profesor de Segunda Enseñanza en la Especialidad de Física y Matemática, Licenciados en Ciencias de la Educación, Ingenieros, Biotecnólogos, Magister y Doctores; en la muestra participaron también 25 profesores de Física de la Universidad Central del Ecuador de las facultades de: Ingeniería Civil, Química, Ingeniería Química, Matemáticas, Geología, Ingeniería Ambiental e Ingeniería en Petróleo.

Con esta muestra, se diseñaron 20 grupos de expertos, cada uno compuesto de 10 jueces, la asignación de miembros dentro de cada grupo fue de forma totalmente aleatoria. Por otro lado, los 197 ítems se distribuyeron en 20 formas aleatorias (19 formas con 10 ítems, y una forma con 7 ítems). La distribución de los grupos y formas de ítems fue por medio de un diseño de grupos de Youden (Diseño Factorial Incompleto). De esta manera cada juez experto tenía que validar 40 ítems, todos asignados de forma aleatoria.

Las formas se enviaron a cada uno de los 200 jueces expertos. La forma incluyó una carta de presentación del proyecto indicándole que ha sido seleccionado por su alto rendimiento académico, como experto para validar el instrumento CAAF. La validación estuvo abierta entre el 23 de noviembre del 2020 y el 30 de enero del 2021. El rango de formas contestadas fue: por 11 expertos (Forma 1) y por 17 expertos (Forma 13 y 14).

Para cada ítem con su información de Dimensión, Subdimensión, Descriptor, Dominio y Valencia, se le solicitó que valoraran las propiedades de los ítems, en una escala de Likert de 1 a 7 (1: Totalmente en Desacuerdo con que el ítem posee la propiedad; 7: Totalmente en Acuerdo con que el ítem posee la propiedad) a evaluar son las siguientes características:

- Pertenencia teórica: si el ítem se adecúa a la definición operacional elegida (dimensión, subdimensión y descriptor).
- Pertenencia instrumental: si el ítem se corresponde con la finalidad del instrumento.
- Representatividad: si el ítem representa de manera esencial a la dimensión, subdimensión y descriptor indicado.
- Dominio: si el ítem corresponde al dominio (cognitivo, conductual o afectivo) señalado.
- Valencia: si el ítem posee la carga positiva o negativa indicada.
- Singularidad: si el ítem no es redundante.
- Claridad: si la redacción del ítem no produce confusiones.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Se construyó una base de datos tomando en cuenta cada una de las características de los ítems: Pertenencia teórica, Pertenencia instrumental, Representatividad, Dominio, Valencia, Singularidad y Claridad.

Con los ítems valorados por los jueces, se procedió al análisis de esta. Se analizó el índice de validez de contenido, razón de validez de contenido y V de Aiken por cada uno de los criterios: IVC > 0,75; V de Aiken > 0,90; Alfa de Cronbach: 0,875; 95% IC: 0,801 ± 0,931).

Como resultado tenemos un instrumento con 108 ítems el cual se encuentra en proceso de pilotaje en un universo de más de 1´300.000 estudiantes universitarios de todas las regiones.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Basándonos en la validación de contenido, indicamos que se posee un instrumento pertinente, válido en contenido y con confiabilidad aceptable.

Al momento el instrumento se encuentra en fase de pilotaje por medio de la aplicación de correo electrónico Yaam, enviándose 1.500 mails diarios a diferentes muestras de los alumnos que rindieron la Prueba Ser Bachiller en Ecuador (SBAC), la misma que hasta el año 2020 fue obligatoria para graduarse del colegio, así como también para ingresar a las universidades públicas.

La aplicación de este instrumento nos dará insumos para reducir las dimensiones de este, utilizando el Análisis Factorial Exploratorio, y así tener el instrumento final, el cual será aplicado con todos los alumnos que contestaron el cuestionario de pilotaje, con lo que vamos a proceder a un análisis pre-postest, esto de forma online.

Además, el instrumento final se aplicará de forma presencial con todos los alumnos de las distintas carreras que asisten al Sistema Nacional de Nivelación y Acreditación (SNNA) en las universidades públicas de la ciudad de Quito.

El instrumento CAAF más un instrumento de habilidades de física (en el análisis presencial), nos servirá para poder realizar análisis por medio de los modelos de ecuación estructural, modelos jerárquicos lineales y análisis factorial confirmatorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AERA,APA, NCME (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. American Educational Research Association.

Albarracín, D. Johnson, B. and Zanna, M. (2005). *The Handbook of Attitudes*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Boekaerts, M., Pintrich, P. and Zeidner, M. (2005). *Handbook Self-Regulation*. Elsevier Academic Press.

Eagly, A. and Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt.

Eryılmaz, A., Yıldız, I. and Akın, S. (2011). Investigating of Relationships between Attitudes towards Physics Laboratories, Motivation and Amotivation for the Class Engagement. *International Journal of Physics and Chemistry Education, 3*(SI), 59-64.

Hofer, B. (2005). *Personal Epistemology*. Routledge

Khine, M. (Ed.) (2015). *Attitude Measurements in Science Education*. Information Age Publishing

Maehr, M. and Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist*. 26(3 & 4), 399-427.

Mahato, A. and Barman, P. (2019). Academic Achievement Motivation and Academic Performance of SC, ST Community Students in the District of Purulia. *American Journal of Educational Research*. 7 (11), 872-877. https://doi.org/10.12691/education-7-11-18

Pintrich, P., and Maehr, M. (Eds.). (2004). Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools. Elsevier Science.

Schunk, D. (2014). *Motivation in Education*. Pearson.

Sinatra, G. (2003). *Intentional Conceptual Change*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 498-504.

EVALUACIÓN DE UN CURSO DE FORMACIÓN CONTINUA PARA LOS PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIA

Helena Cobos Rius
Universitat de Lleida (España)

Resumen: Con la irrupción de la formación dual en el sistema universitario (FDU) español, surge la necesidad de profesionalizar a los actores que intervienen en este modelo de formación. La tesis doctoral, en la cual se enmarca esta comunicación, tiene como objetivo evaluar, siguiendo el modelo CIPP, una formación continua a distancia, desarrollada en el marco del proyecto europeo LLL-Transversalis, para profesionales universitarios y no universitarios que intervienen en la FDU. Para realizar una primera evaluación del programa piloto, se diseñó un proceso de investigación cualitativo, con una muestra de 13 profesionales que aceptaron participar en entrevistas semiestructuradas a distancia. Los resultados obtenidos permitieron crear un plan de mejora para crear una nueva versión del curso. El 100% de los entrevistados recomiendan realizar el curso de formación, si bien hay dimensiones como la interacción entre usuarios o la usabilidad de la plataforma que han sido valorados negativamente.

Palabras clave: evaluación, formación continua, relación universidad-empresa

Abstract: Dual Training is progressively adopted in Higher Education (HE) programs in Spain. With its appearance, questions are raised about the need to professionalize actors intervening in this training model. This PhD research aims at evaluating an online training program, following the CIPP model, destined to HE and business professionals intervening in Dual Training systems in HE, developed within the European project LLL-Transversalis. To assess the pilot edition, non-experimental qualitative research was designed, in which 13 people agreed with participating in online semi-structured interviews. The results enabled the creation of an improvement plan to apply to create a new version of the training. All the interviewees would recommend this online training program, even if there are some dimensions like the interaction between participants and the platform's usability which received negative feedback.

Keywords: program evaluation, lifelong learning, professional education

INTRODUCCIÓN

Ante una sociedad globalizada, las instituciones universitarias tienen el desafío de responder a las demandas sociales y económicas de los territorios, formando futuros profesionales capaces de gestionar los cambios tecnológicos y la mutabilidad del entorno laboral (Pavlin, 2015; Jack-

son, 2018). En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior promueve un cambio de paradigma de enseñanza, en el cual el aprendizaje se extiende a lo largo de la vida y se centra en potenciar la adquisición y desarrollo de competencias tanto transversales como específicas (EHEA, 2019).

La formación dual da respuesta tanto a las exigencias legislativas como sociales, ya que propone a los estudiantes la obtención de los títulos universitarios mediante un proceso de aprendizaje basado en la complementariedad pedagógica entre universidad o centro de formación y la empresa (Beraza & Azkue, 2018). Este tipo de formación parte de la premisa que la experiencia promueve y favorece el desarrollo de competencias (Tejada, 2012) y requiere una implicación y reflexión sistemática por parte de todos los actores y socios. Ante esta tendencia, cada vez más presente en los planes de estudio universitarios, es de vital importancia plantearse las necesidades formativas de los profesionales; docentes, tutores, gestores y coordinadores responsables del despliegue de este tipo de formación.

Esta tesis doctoral se enmarca en el proyecto europeo EFA 162/16 Life Long Learning Transversalis (SFCA, 2020) cuyo objetivo reside en armonizar y fortalecer las prácticas de formación continua para dar respuesta a los retos presentes en el espacio transfronterizo (España-Andorra-Francia). El equipo de investigación COMPETECS de la Universidad de Lleida diseñó y desarrolló una formación continua, basada en los perfiles profesionales y las competencias de los agentes que intervienen en la FDU; los tutores tanto académico como profesional, el profesor universitario, el coordinador y el gestor, quien se responsabiliza de la gestión administrativa y cumplimiento de la legislación en relación con este modelo de formación (Curto, 2021).

El enfoque de este estudio se enmarca en un proceso de investigación evaluativa, cuya finalidad es identificar los aspectos de mejora del programa de formación, para orientar la toma de decisiones (Escudero, 2016; Tejada & Ferrández, 2007) del equipo pedagógico responsable, respecto al diseño y posible implementación de una versión permanente del programa evaluado. Basándose en el modelo CIPP, desarrollado por Stufflebeam en los años 70 y mejorado durante varios años por el mismo autor (Stufflebeam & Zhang, 2017), esta investigación pretende diseñar e implementar un modelo de evaluación según los cuatro factores clave del modelo; contexto, input, proceso y producto. La combinación de estos procesos crea un sistema de evaluación dinámico, orientado a la emisión de conclusiones y a la toma de decisiones respecto al valor, mérito, eficacidad y viabilidad del programa evaluado (Camilli, 2019; Stufflebeam & Zhang, 2017).

MÉTODO

Justificación

Este estudio se basa en una investigación evaluativa. El objetivo de éste es evaluar la satisfacción de los participantes y del equipo pedagógico. Dada la heterogeneidad territorial de los participantes y del contexto sanitario en el que se desarrolló, se optó por llevar a cabo la evaluación mediante entrevistas virtuales.

Población y muestra

El curso de formación contó con 51 inscritos, pero sólo 27 finalizaron y constituyen la población de referencia. La muestra de este estudio se compone de 13 profesionales que finalizaron el curso y aceptaron participar en la investigación. Los descriptivos de la muestra evidencian

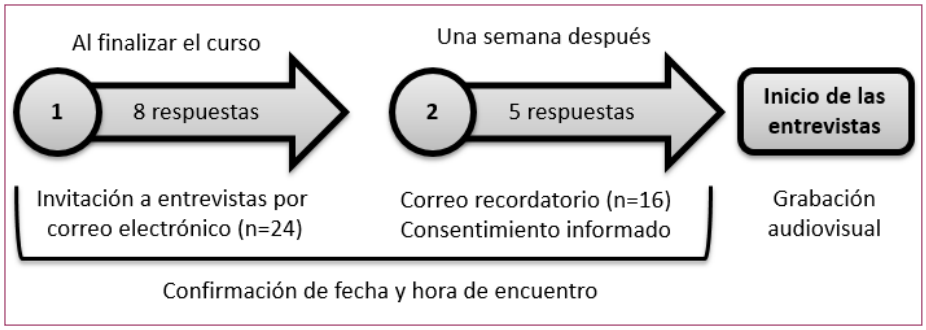
que un 31% tiene experiencia en formación dual antes de realizar el curso. En cuanto a la caracterización de la muestra, destaca la presencia de todos los perfiles profesionales. Por otro lado, todos los participantes provienen del territorio español.

Recogida de datos

La comunicación y proceso de recogida de datos se realizó 100% a distancia, a través de la plataforma donde se realizó el curso. En la figura 2 se ilustra dicho proceso y el medio utilizado.

Figura 2

Proceso de recogida de datos



La entrevista semiestructurada a distancia

Para recabar un máximo de información posible sobre la satisfacción de los participantes del curso piloto, se acordó crear un guion con el acompañamiento y supervisión de una experta en evaluación –externa al proyecto– de la Universidad de Barcelona.

En la tabla 1 se muestran los modelos y referentes bibliográficos utilizados para definir las dimensiones y variables del guion.

Tabla 1

Dimensiones y categorías evaluadas en la entrevista

Dimensión	Categorías	Autor/es
Contenido	Adecuación	*Contenido temático* (Marciniak & Gairín, 2017)
	Comprensión	Pilar *Acceso* de OLC (2002)
Metodología	Tipo de actividades	*Diseño del curso* e *Interacción* (OLC, 2002)
	Sistema de entregas	*Actividades de aprendizaje* (Marciniak & Gairín, 2017)
	Recursos multimedia	Pilar *Acceso* adaptada de OLC (2002)
	Carga de trabajo	*Contenido temático* (Marciniak & Gairín, 2017)
Soporte tecnológico	Usabilidad	*Aula virtual* (Marciniak & Gairín, 2017)
	Accesibilidad	

Dimensión	Categorías	Autor/es
Seguimiento	Calidad del feedback	*Tutoría* (Marciniak & Gairín, 2017)
	Disponibilidad de la tutora	
	Resolución de dudas	*Resolución de dudas* (Marciniak & Gairín, 2017)
Aplicabilidad	Nuevos aprendizajes	*Efectividad del aprendizaje* OLC (2002)
	Posibilidad de aplicar los contenidos	Pilar *Acceso* adaptada de OLC (2002)
	Mejora del perfil profesional	*Empleabilidad* UNE 66181:2012 (AENOR, 2012)
Expectativas	Expectativas iniciales	*Destinatarios y procesos educativos* (CALED, 2010)
	Motivación inicial	
	Cumplimiento de expectativas	
Aspectos generales	Motor de trabajo	
	Sugerencias y/o comentarios	Criterio: *Resultados de destinatarios y procesos educativos* (CALED, 2010)
	Recomendación del curso	*Global-ness* (OLC, 2002)

Análisis de la información

Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas mediante un procesador de texto. Las transcripciones fueron enviadas a los participantes para corroborar la información y se analizaron con el programa Atlas.ti 8.

A nivel metodológico, se llevaron a cabo cuatro fases diferenciadas: categorización de la información en fragmentos, identificación de palabras clave, clasificación de segmentos e identificación de aspectos de mejora.

Finalmente, para obtener el punto de vista del equipo pedagógico, se llevó a cabo una reunión de cierre virtual, en la que se abordaron tanto los aspectos del guion como los factores administrativos, las incidencias recogidas durante el curso y la opinión de la persona encargada del seguimiento, corrección y tutorización del curso.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados de las entrevistas, así como el plan de mejora creado. La tabla 2 recoge comentarios representativos de las valoraciones.

Tabla 2

Comentarios representativos según las dimensiones evaluadas

	Categorías	Comentarios
Contenido	Adecuación	— «El contenido muy interesante (...) el temario también porque lo veo aplicable.» (ENT11)
	Comprensión	— «No se sabía muy bien qué se esperaba de nosotros a la hora de responder.» (ENT1)
Metodología	Tipo de actividades	— «La mezcla de distintas metodologías y diferentes actividades me parece positivo.» (ENT1) — «Pensé que en los foros habría más debate (...) esperaba una participación activa de los compañeros.» (ENT4)
	Entregas	— «Es un obstáculo (...): ves un vídeo, hay una actividad relacionada, (...) tienes que ir a otro sitio... Entonces, tienes la dificultad de saber: «¿qué hago ahora?» (...)» (ENT10)
	Recursos multimedia	— «Los vídeos (...) son de gran ayuda (...) es un buen recurso y facilita el indagar un poco más.» (ENT4)
	Carga de trabajo	— «La dedicación global que pone en el curso es superior a la que está contabilizada (...)» (ENT3)
Soporte tecnológico	Usabilidad	— «Mi problema principal ha estado la plataforma, le falta mucha usabilidad.» (ENT11)
	Accesibilidad	— «No es nada intuitivo» (ENT7)
Seguimiento	Calidad del feedback	— «Había un feedback, una corrección (...)» (ENT2) — «(...) con una reflexión detrás o material suplementario o haciendo pensar en otros aspectos.» (ENT6)
	Disponibilidad	— «Seguimiento; fines de semana, sábados, domingos (...) una dedicación realmente completa y exclusiva.» (ENT2)
	Resolución dudas	— «Me he sentido libre de pedir ayuda, pero quizás me hubiera gustado una tutoría de perfil.» (ENT4)
Aplicabilidad	Nuevos aprendizajes	— «Sí que he trabajado la formación dual y que conozco más que al principio.» (ENT1)
	Aplicabilidad de contenidos	— «No creo que vaya a servirme mucho porque ya lo tenía todo interiorizado.» (ENT5) — «Depende, si me dan la oportunidad, sí.» (ENT11)
Expectativas	Expectativas y motivación iniciales	— «Ver un curso para aprender temas relacionados con la formación dual.» (ENT10) — «Era algo nuevo e interesante.» (ENT8)
	Cumplimiento expectativas	— «Sí, aunque ha faltado el feedback con los otros participantes.» (ENT8)

Aspectos generales

Más de la mitad de los entrevistados identifican el compromiso como motor de trabajo y razón para terminar el curso de formación. Otros participantes señalan el interés por el contenido, los vídeos utilizados para fomentar la reflexión y, también, la obtención de un certificado al terminar. El 100% de los entrevistados recomendaría el curso.

Plan de mejora

Los intercambios mediante las entrevistas y la reunión con el equipo pedagógico han permitido identificar aspectos de mejora, resumidos en la tabla 3.

Tabla 3

Plan de mejora del curso evaluado

Área de mejora	Problema	Solución
Soporte tecnológico	Situarse en el progreso del curso	— Simplificación del plan de estudios — Numeración de las actividades — Renombrar los apartados
	Comprender los apartados de la plataforma	
	Falta de notificaciones cuando los usuarios entregan una actividad	— Carpetas individuales — Reconfiguración de las notificaciones por correo
	Poca interacción y participación entre usuarios en el apartado «foro»	— Organización de encuentros virtuales síncronos — Uso de documentos de edición colaborativa para actividades
Interacción entre usuarios	Interacción inexistente entre usuarios de diferentes perfiles	
Actividades	Dificultad de comprensión	— Reformulación de enunciados
	Inadecuación de las tareas para usuarios experimentados en FDU	— Creación de actividades opcionales
	Falta de casos prácticos o testimonios sobre FDU	— Organización de encuentros con expertos en FDU — Rediseño de actividades
	Importancia de las actividades en el proceso de aprendizaje	— Definición de actividades obligatorias para obtención del certificado
	Insatisfacción con los materiales en el ámbito de la evaluación	— Enfoque de tareas con producto final
Recursos Didácticos	Recursos tecnológicos	— Añadir tutoriales y proponer alternativas
	Incomprensión de algunos vídeos	— Revisión del material
	Seguimiento de entregas costoso a nivel de tiempo	— Rediseño del sistema de entregas
Seguimiento y tutorización	Limitación de conocimientos de la tutora sobre algunos contenidos	— Creación de modelos de corrección por expertos

Este plan de mejora fue presentado y analizado por el equipo pedagógico. Los cambios se aplicaron durante los meses consiguientes a la clausura del curso para la obtención de una nueva versión disponible para el año 2021. El rediseño fue llevado a cabo por la autora de este documento junto a un miembro del equipo de investigación de la Universidad de Lleida.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente documento se han expuesto los resultados de un proceso de investigación evaluativa cuya finalidad es identificar los aspectos de mejora para orientar la toma de decisiones (Escudero, 2016; Tejada y Fernández, 2007) del equipo pedagógico responsable, respecto al diseño de una segunda versión del programa evaluado.

Según el Online Learning Consortium (Moore, 2005), la satisfacción de los alumnos está considerada como uno de los pilares para la evaluación de la calidad del aprendizaje a distancia. Además, autores como Ali & Ahmad (2011) han demostrado que la satisfacción de los participantes se relaciona directamente con el porcentaje de abandono, la motivación y el compromiso para finalizar los cursos de formación a distancia. Dicha satisfacción se ve condicionada, a su vez, por varios factores y características de los programas: Yukselturk & Yildirim (2008) destacan aspectos como la interacción entre participantes, el apoyo institucional y la estructura del curso y su flexibilidad.

En el caso analizado, aunque la valoración global es positiva, se han identificado aspectos de mejora relacionados con dos de los cuatro elementos mencionados - la interacción y la estructura del curso-. Ferrandis, Grau & Fortes (2009) también destacan la carga de trabajo como factor de insatisfacción de los participantes y la valoración positiva del formato online en relación con la flexibilidad y disponibilidad. Por otro lado, Pérez, Vázquez & Cambero (2021:334) señalan: «(...) uno de los elementos centrales de la educación *online* es la interacción entre el estudiante y el docente, en la que no solo es importante la cantidad sino también la calidad de la interacción.» Dichos hallazgos coinciden con los resultados obtenidos en este estudio, dado que las apreciaciones negativas se relacionan con la falta de interacción entre usuarios pero que, por otro lado, la valoración del seguimiento es muy positiva, gracias a la rapidez y adecuación de respuesta por parte de la tutora.

Además, «la modalidad de aprendizaje electrónico debe diseñarse con objetivos de aprendizaje más adaptados a las expectativas de los alumnos (...)» (Muñoz, Valverde & Herrera, 2020:7), reflexión que coincide con las sugerencias de mejora identificadas respecto a los contenidos del curso analizado. Así pues, las propuestas de mejora planteadas deberían garantizar un aumento de la satisfacción de los participantes del curso de formación y garantizar una futura valoración positiva de los aspectos de mejora identificados.

Finalmente, no hay que olvidar que, tal y como declaran Tejada y Ferrández (2007:10), «la evaluación de la formación se dirige a la satisfacción de los participantes y al logro de los objetivos de la misma, aspectos importantes, pero no los únicos.» Es por este motivo que, además de las propuestas de mejora para una posible nueva versión del programa de formación evaluado, la investigación doctoral en la cual se enmarca este estudio, considera establecer un modelo de evaluación más completo; incluyendo instrumentos de recogida de datos cuantitativos para evaluar otros factores determinantes de la calidad de un programa de formación online como son: la satisfacción de los formadores, la calidad de los contenidos, el acceso a la formación y sus recursos, la transferencia y el impacto (Tejada & Ferrández, 2007). Además, sería interesante incidir en los motivos de abandono de los participantes.

Con estos aportes, se espera mejorar la calidad del curso y favorecer la creación de un modelo de evaluación sistemático, eficaz y adaptable el cual pueda acompañar esta oferta de formación para los profesionales de la formación dual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AENOR (Asociación Española de Normalización y Certificación). (2012). *Norma UNE 66181:2012 Gestión de la calidad. Calidad de la Formación Virtual.* Madrid: AENOR.

Beraza, J.M. & Azkue, I. (2018). Diseño de un itinerario de formación dual: universidad-empresa en GADE. *Journal of Management and Business Education,* 1(1), 53-68.

CALED (Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia). (2010). *Autoevaluación de Programas de Educación a Distancia.* CALED

Camilli, S. (2019). Big Shoes to Fill: An Evaluation Journey in the Footsteps of Daniel L. Stufflebeam. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, *15*(33), 30-36.

Curto, A. (2021). *Los profesionales de la formación dual en el ámbito universitario: identificación de perfiles, funciones y competencias.* (Tesis Doctoral) Universidad de Lleida. https://www.tesisenred.net/handle/10803/672260

EHEA. (2019). *Learning and Teaching. The Ministerial Goals.* https://www.ehea.info/page-learning-and-teaching

Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE*, *22*(1), 1-20. http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164

Jackson, D. (2018). Developing graduate career readiness in Australia: Shifting from extracurricular internships to work-integrated learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, *19*(1), 23-35.

Marciniak, R. & Gairín, J. (2017). Un modelo para la autoevaluación de la calidad de los programas de educación universitaria virtual. *RED. Revista de Educación a Distancia, 54*(2), 1-30. http://dx.doi.org/10.6018/red/54/2

Moore, J. C. (2005). The Sloan consortium quality framework and the five pillars. The Sloan Consortium.

Muñoz, F., Valverde, E. & Herrera, M. (2010). Variables predictoras de la satisfacción de los profesionales de la salud con la educación continua: un estudio transversal. *Revista Latino Americana de Endermagem*, *28* (e3315), 1-10. https://www.scielo.br/pdf/rlae/v28/es_0104-1169-rlae-28-e3315.pdf

OLC (Online Learning Consortium). (2002). *Five Pillars of Quality Online Education.* http://onlinelearningconsortium.org/5-pillars/

Pavlin, S. (2015) Considering University-Business Cooperation Modes from the Perspective of Enterprises. *European Journal of Education*, *51*(1), 25-39.

Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., & Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24*(1), 331-350. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855

SFCA. (2020). *Life Long Learning Transversalis* [página web] https://etransversalis.univ-perp.fr/es/ingenieria-de-la-formacion-dualidad-entre-formacion-inicial-continua

Stufflebeam, D. & Zhang, G. (2017). The CIPP Evaluation Model: How to evaluate for improvement and accountability. The Guilford Press.

Tejada Ferández, J. & Ferrández Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *9*(2), 1-15.

Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1, 15*(2), 19-40.

¿CÓMO SE IMPLICA LA FAMILIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA?

Helena González-Pulido
Beatriz Rodríguez-Ruiz
Raquel-Amaya Martínez-González
Universidad de Oviedo (España)

Resumen: La educación en la primera infancia es una prioridad recogida en la Agenda Pública 2030, y el aprendizaje de la lecto-escritura un elemento clave para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2016). Es por ello, que esta investigación analiza la implicación familiar en el proceso de adquisición de la lectura de los niños y las niñas a través de un estudio exploratorio. Los participantes han sido 101 cuidadores principales de ambos géneros que han respondido al *Cuestionario sobre Implicación Familiar en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura en Edad Infantil* de Martínez-González y Luna (Luna, 1988), adaptado por Martínez-González y Rodríguez-Ruiz (2019). Los resultados indican que los cuidadores principales se implican en el proceso de iniciación a la lectura de los niños y las niñas a través de acciones que promueven el interés y la motivación, señalando las madres mayor implicación. No obstante, según los participantes, la frecuencia de implicación es moderada, lo que indica la conveniencia promover acciones que generen un papel más activo de la familia en el proceso de adquisición de la comprensión lectora de las niñas y los niños.

Palabras clave: familia, lectura, niños y niñas, alfabetización

Abstract: Early childhood education is a priority in the Public Agenda 2030 and the development of literacy is a key element in achieving the Sustainable Development Goals (UNESCO, 2016). For this reason, this research analyses family involvement in children's reading acquisition process through an exploratory, descriptive, and comparative study. The participants were 101 primary caregivers who responded to the Questionnaire on Family Involvement in the Literacy Learning Process in Early Childhood by Martínez-González and Luna (Luna, 1988), adapted by Martínez-González and Rodríguez-Ruiz (2019). The results indicate that the main caregivers are involved in the process of initiating children to reading, especially by motivating and accompanying them in the process, with mothers indicating greater involvement. However, according to the participants, the frequency of involvement is moderate, which indicates the convenience of promoting actions that generate a more active role of the family in the children's process of acquiring reading comprehension.

Keywords: family, reading, children, literacy

INTRODUCCIÓN

La literatura científica pone de manifiesto que el entorno familiar es un elemento fundamental en el proceso de desarrollo de la competencia lectora de un individuo durante la primera infancia (Gutiérrez-Fresneda, 2019). El hábito lector está estrechamente relacionado, según informes como PISA, con el rendimiento escolar (OECD, 2016) y viene condicionado, en gran parte, tanto por el ambiente alfabetizado y las acciones específicas para fomentar la lectura realizadas dentro del hogar (Blanch *et al.*, 2013), como por las actitudes motivacionales de los educadores principales (Goikoetxea y Martínez, 2015).

Diversas investigaciones revelan que la implicación de los educadores principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura de sus hijos e hijas durante la primera infancia trae consigo beneficios en cuanto al desarrollo del lenguaje (McKean *et al.*, 2015; Treiman *et al.*, 2017). Mora-Figueroa *et al.* (2016) demostraron como los niños y las niñas con dificultades lectoras mejoraban su rendimiento lector cuando sus familias se implicaban en el proceso. Por su parte, Ball-Vargas y Anzola (2015) manifestaron que las estrategias utilizadas por la madre en las situaciones de lectura compartida promovían en el bebé el desarrollo de diferentes comportamientos, tales como la destreza en la manipulación del libro o el incremento del léxico; constatando una tendencia de comportamiento parental que señala mayor implicación por parte del sexo femenino respecto al masculino (Keown y Palmer, 2014; Fernández-Freire *et al.*, 2019).

La lectura compartida resulta más eficaz cuando existe el diálogo y la interacción entre el niño o la niña y la figura de referencia. Acciones como señalar, figurar, preguntar, responder y comunicar, favorecen el desarrollo intelectual y las habilidades de los más pequeños y pequeñas (Sannipoli, 2017). La estimulación proporcionada por los progenitores durante los encuentros alfabetizadores ayuda a prevenir las posibles dificultades relacionadas con la lectura lenta y silábica o la falta de fluidez en vocablos complejos (Sagal *et al.*, 2021). Por ello, resulta preciso que la familia adopte el rol de mediador acompañante (Domínguez-González, 2021) y se comprometa en el proceso de aprendizaje lector de su hijo e hija (Rosero y Mieles, 2015), brindándole diferentes experiencias y recursos alfabetizadores que garanticen de forma óptima el correcto desarrollo de las habilidades del proceso lector. Partiendo de esta perspectiva, este estudio analiza la implicación de los cuidadores principales en el proceso de adquisición de la lectura de las niñas y los niños.

MÉTODO

La investigación se enmarca dentro de los estudios expost-facto, con un diseño exploratorio (Sabariego y Bisquerra, 2004) a través de la técnica de encuesta. El muestreo fue de conveniencia debido a la facilidad de acceso en un espacio de tiempo acotado. El estudio que se presenta forma parte de una investigación más amplia que analiza la implicación familiar en el proceso lecto-escritor en la primera infancia, si bien, este artículo se centra en la dimensión de la lectura. Es por ello, que el objetivo es analizar la implicación de los cuidadores principales en el proceso de comprensión y transmisión del código escrito a los niños y niñas, estableciendo si existen diferencias en función del sexo de dichos progenitores.

Participantes

Han participado 101 progenitores, 17 padres (16,8%) y 84 madres (83,2%), con hijos e hijas escolarizado/as en 2º (56,4%) y 3º (43,6%) de Educación Infantil, principalmente de centros edu-

cativos de titularidad pública de la provincia de Asturias. Las familias son predominantemente de nacionalidad española (99%), teniendo los padres y las madres una edad media entre 30 y 41 años (49,5%), mayoritariamente con estudios universitarios (49,5%) y en activo (80%). Atendiendo a las características de las niñas y los niños, el 14,1% recibe apoyo escolar de Audición y Lenguaje y/o Pedagogía Terapéutica.

Instrumento

El instrumento utilizado para recoger información fue el *Cuestionario sobre Implicación Familiar en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura en Edad Infantil*, de Martínez-González y Luna (Luna, 1998), adaptado para realizar este estudio por Martínez-González y Rodríguez-Ruiz (2019). La escala incorpora una primera parte que recoge datos sociodemográficos, y una segunda compuesta por 70 ítems correspondientes a siete dimensiones: 1) Ambiente familiar; 2) Lenguaje oral; 3) Lectura; 4) Escritura; 5) Dificultad del niño/a en la alfabetización emergente; 6) Motivación del niño/a por realizar actividades de alfabetización emergente; e 7) Implicación familiar y relación con el centro escolar. Este estudio se centra específicamente en la dimensión *Lectura*, e incluye un total de 20 ítems con escala tipo Likert de frecuencia de 5 puntos (1-*Nunca-Casi nunca*; 2- *Pocas veces*; 3-*Bastantes veces*; 4-*Casi siempre*; 5-*Siempre*), en los que se analiza la implicación familiar en el proceso de comprensión y transmisión del código escrito a los niños y niñas. Un ejemplo de ítem es «*Lee con su hijo/a cosas cotidianas (carteles, notas, listas de la compra, etc.) señalando las palabras*». La fiabilidad obtenida fue $\alpha = 0{,}92$.

Procedimiento

El proceso de recogida de información se realizó on-line a través de internet (google-doc), con una aplicación piloto previa (n = 5) para poder corregir posibles fallos en la comprensión de los ítems o en la ejecución del cuestionario. En el proceso se respetó con el máximo rigor todos los aspectos relacionados con la confidencialidad, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, y el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo, a través de un consentimiento informado que tenían que firmar los participantes. Además, se exponía con claridad el objeto de la investigación, la duración aproximada de respuesta al cuestionario y el anonimato de la información recogida.

Análisis de datos

En primer lugar, se revisó la base de datos con la finalidad de detectar casos atípicos o valores perdidos que pudieran sesgar los análisis posteriores. Posteriormente se analizó el ajuste de los ítems a la curva normal calculando la asimetría y curtosis, considerando valores [-2; +2] (Frías *et al.*, 2000). Para este estudio se calcularon estadísticos descriptivos de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central y variabilidad en cada ítem de la dimensión lectura, así como análisis comparativos t de Student para identificar diferencias significativas al comparar la percepción de los padres y de las madres. En cada análisis se tuvo en cuenta la condición de homogeneidad de las varianzas (prueba de Levene). Cuando las diferencias entre grupos resultaron significativas se calculó el tamaño del efecto con la d de Cohen, interpretando su magnitud de acuerdo con los siguientes criterios (Cohen, 1988): tamaño bajo $0 < d < ,20$; medio-moderado $,20 < d \leq ,50$; y alto $d > ,50$, si bien se tuvo en cuenta que incluso un tamaño del efecto pequeño puede tener una significación práctica (Kirk, 1996).

RESULTADOS

Los análisis descriptivos señalan que los y las participantes en esta investigación se implican en el proceso de iniciación a la lectura de los niños y las niñas (ver Tabla 1), situándose la mayoría de las respuestas en la categoría «*bastantes veces*» con medias altimétricas por encima de la mitad de la escala (medias > 3).

Tabla 1

Análisis descriptivos de la implicación familiar en la iniciación a la lectura de los niños y las niñas

Ítem	Porcentajes (%)				M (DT)
	N	N+PV %	BV %	CS+S %	
1. En casa los miembros de la familia leen, y esto lo puede ver su hijo/a	75	32%	21,3%	46,7%	3,33 (1,43)
2. A su hijo/a le gusta leer todos los días con usted o con otro miembro de la familia	75	29,3%	16%	54,7%	3,29 (1,36)
3. A usted le gusta leer con su hijo/a todos los días	83	12%	27,7%	60,3%	3,86 (1,13)
4. Su hijo/a tiene libros adecuados a su edad: resistentes, con ilustraciones de buen tamaño, con contenido claro, etc.	83	18%	21,7%	60,3%	3,68 (1,36)
5. Suele ir con su hijo/a a alguna biblioteca	82	23,2%	22%	54,8%	3,58 (1,36)
6. Suele ir con su hijo/a a alguna librería infantil	75	22,6%	16%	61,4%	3,68 (1,26)
7. A su hijo/a le gusta entretenerse con los libros que hay en casa	91	18,7%	23,1%	58,2%	3,68 (1,17)
8. Su hijo/a le pide que le compre cuentos, libros de adivinanzas, u otros de su gusto	93	24,8%	15,1%	60,1%	3,70 (1,24)
9. Cuando compra libros a su hijo/a mira bien que sean comprensibles para su edad	90	10%	27,8%	62,2%	3,94 (1,05)
10. Antes de empezar a leer un libro con su hijo/a hablan sobre el libro en general	101	25,7%	16,8%	57,5%	3,57 (1,32)
11. Cuando lee con su hijo/a le ayuda a comparar las situaciones y personajes de una historia con la vida real	95	14,7%	21,1%	64,2%	3,91 (1,21)
12. Cuando lee con su hijo/a le pregunta lo que él/ella piensa que va a suceder en la historia que están leyendo	90	15,5%	22,2%	62,3%	3,86 (1,22)
13. Cuando lee con su hijo/a van describiendo las ilustraciones	100	18%	26%	56%	3,64 (1,21)
14. Cuando lee con su hijo/a le ayuda a fijarse en las palabras interesantes o largas que encuentran	94	18,1%	25,5%	56,4%	3,36 (1,27)
15. Cuando lee con su hijo/a, una vez que terminan una historia, le pregunta sobre ella para ver qué ha entendido	101	17,8%	24,8%	57,4%	3,61 (1,10)
16. Lee con su hijo/a cosas cotidianas (carteles, notas, listas de la compra, tarjetas de felicitación, títulos de los libros que tienen en casa, etc.) señalando las palabras	101	19,8%	23,8%	56,4%	3,63 (1,16)
17. Lee con su hijo/a las notas o información que envían del colegio	101	20,8%	20,8%	58,4%	3,69 (1,20)
18. Juega con su hijo/a a buscar palabras que empiecen por una letra que conozca («Veo, Veo»)	101	21,8%	27,7%	50,5%	3,52 (1,16)
19. Cuando su hijo/a intenta leer, elogia su esfuerzo	101	13,9%	20,8%	65,3%	3,93 (1,19)
20. Anima a su hijo/a a hacer una colección con sus libros favoritos	101	23,7%	23,8%	52,5%	3,56 (1,28)

N-Número de sujetos / N+PV = Nunca y pocas veces / BV = Bastantes veces / CS+S = Casi siempre y siempre / M-Media, DT-Desviación Típica

Entre las actuaciones que los cuidadores principales realizan cerca de la categoría «casi siempre» destacan que compran libros a su hijo/a y miran bien que sean comprensibles para su edad, respondiendo a las demandas de la niña o niño cuando le pide que le compre cuentos, libros de adivinanzas, u otros de su gusto. Además, en el proceso de lectura compartida las familias les ayudan a comparar las situaciones y personajes de una historia con la vida real y le preguntan lo que piensan que va a suceder en la historia que están leyendo. Así mismo, cuando su hijo/a intenta leer, elogian su esfuerzo y matizan que les gusta leer con su hijo/a todos los días.

Por otro lado, de forma menos habitual, en «bastantes ocasiones» consideran que leen con su hijo/a las notas o información que envían del colegio, las cosas cotidianas señalando las palabras, y que antes de empezar a leer un libro con su hijo/a hablan sobre el libro en general. Además, durante la lectura conjunta describen las ilustraciones y una vez terminada la historia, le preguntan sobre ella para ver qué han entendido. Adicionalmente, resaltan que su hijo/a tiene libros adecuados a su edad y que le gusta entretenerse con los libros que hay en casa, y le animan a hacer una colección con sus libros favoritos. También suelen ir con su hijo/a a librerías infantiles o a bibliotecas y juegan con su hijo/a a buscar palabras que empiecen por una letra que conozca («Veo, Veo»).

Finalmente, cabe señalar que las acciones que menos desarrollan las familias, cercanas a la categoría «pocas veces» son que en casa los miembros de la familia leen y esto lo puede ver su hijo/a, que a los hijo/as les gusta leer todos los días con algún miembro de la familia y que cuando lo hacen, les ayudan a fijarse en las palabras interesantes o largas que encuentran.

La comparación por género entre padres y madres sobre su implicación en la promoción de la lectura de las niñas y los niños solamente ha señalado diferencia significativas en los ítems Suele ir con su hijo/a a alguna librería infantil ($t_{(81)}$= -2,535 p= ,013; d =,743) y Anima a su hijo/a a hacer una colección con sus libros favoritos ($t_{(99)}$= -2,018; p= ,046; d = ,514); señalando en ambos casos mayor implicación de la madre, con un tamaño del efecto alto.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Existe consenso entre los investigadores sobre el importante papel de la familia en el desarrollo de la alfabetización de los niños y las niñas, señalando evidencias de que aquellos hogares que fomentan prácticas alfabetizadoras desarrollan en sus hijos e hijas habilidades de expresión y comprensión oral y escrita, sensibilidad fonológica y conciencia ortográfica (Hindman *et al.*, 2014). Sin embargo, aquellas familias que otorgan poca importancia a la creación de ambientes alfabetizados se muestran menos potenciadoras en el posterior aprendizaje lector de los niños y las niñas (Santana, 2017). Es por ello, que los progenitores precisan conocer los procesos del desarrollo de la lectura, así como procedimientos de aprendizaje que permitan estimularlo dentro del hogar.

A partir de los resultados obtenidos, se constata que las familias se implican en el proceso de iniciación a la lectura de sus hijos e hijas, percibiendo acciones similares a las encontradas por Brezel *et al.* (2021), quienes señalan que los progenitores se muestran partidarios de leer a los niños y las niñas en los primeros años, al considerar este acto beneficioso para el aprendizaje de la lectura. En la misma línea, Gomariz *et al.* (2019) destacan cómo las familias valoran positivamente su implicación desde el hogar, resaltando la afición por la lectura y la promoción de actividades culturales (cine, teatro, museos) como acciones que mejoran los hábitos lectores; lo que indica la importancia que le dan a la lectura. No obstante, en este estudio se constata

también que le dedican poco tiempo, como indican asimismo Sagal y Carvajal (2021). Teniendo en cuenta el sexo, los resultados sugieren que las madres tienen un rol más activo en este proceso (Keown y Palmer, 2014).

A pesar de que los resultados de este estudio tienen un carácter exploratorio y presentan diversas limitaciones (participantes, muestreo utilizado, ...), animan a continuar investigando sobre esta temática para mejorar la implicación parental en la adquisición de la lectura por parte de las niñas y los niños. Para ello se pueden promover programas de alfabetización familiar (*Family Literacy*).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ball-Vargas, M., y Anzola, M.T. (2015). Aproximación temprana a la lectura: el caso de Federico. *Educere, 19*(63),469-482.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529299&orden=0&info=link

Blanch, S., Durán, D., Valdebenito, V., y Flores, M. (2013). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology of Education, 28*(1), 101-119. https://doi.org/10.1007/s10212-012-0104-y

Brezel, E., Hallas-Muchow, L., Shipchandler, A., Hall-Lande, J., y Bonuck, K. (2021). Parents´ Beliefs Regarding Shared Reading with Infants and Toddlers. *Developmental Disabilities Network Journal, 2*(1), 55-66. https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=ddnj

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Routledge.

Domínguez-González, M.E. (2021). Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia. *IE revista de investigación educativa de la Rediech, 12*, 1-8.

Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruiz, B. y Martínez-González, R.A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: la visión del profesorado. *Aula Abierta, 48*(1), 77-84. https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.77-84

Frías Navarro, M. D., Pascual Llobell, J., y García Pérez, J. F. (2000). Tamaño del efecto del tratamiento y significación estadística. *Psicothema, 12,* 235-240.

Goikoetxea, E., y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: Breve revisión. *Educación XXI, 18*(1), 303-324. https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12334

Gomariz Vicente, M.A., Martínez-Segura, M.J. y Parra Martínez, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorad, 22*(3), 45-60. https://doi.org/10.6018/reifop.389631

Gutiérrez-Fresneda, R. (2019). Efecto de los grupos interactivos en el aprendizaje de la lectura mediante la colaboración familiar. *Revista de Psicodidáctica, 24*(2), 138-144. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.02.001

Hindman, A., Skibbe, L., y Foster, T. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the early childhood longitudinal study-birth cohort. *Reading and Writing, 27*(2), 287-313. https://doi.org/10.1007/s11145-013-9445-4

Keown, L.J., y Palmer, M. (2014). Comparisons between paternal and maternal involvement with sons: early to middle childhood. *Early Child Development and Care, 184*(1), 99-117. https://doi.org/10.1080/03004430.2013.773510

Kirk, Roger-E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational & Psychological Measurement, 56*, 746-759. https://doi.org/10.1177%2F0013164496056005002

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. En Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 294, de 6 de diciembre de 2018.

Luna, M.A. (1998). *La implicación de los padres de familia en el proceso del pre-aprendizaje de la Lectoescritura en los niños de educación infantil.* Proyecto de Investigación realizado para optar al Diploma de Estudios Avanzados (DEA) de Doctorado en la Universidad de Oviedo.

McKean, C., Mensah, F.K., Eadie, P., Bavin, E.L., Brestherton, L., Cini, Eileen., y Reilly, S. (2015). Levers for Language Growth: Characteristics and Predictors of Language Trajectories between 4 and 7 Years. *PLoS ONE, 10*(8). https://dx.doi.org/10.1371%2Fjournal.pone.0134251

Mora- Figueroa, J., Galán, A., y López-Jurado, M. (2016). Eficacia de un programa de implicación familiar en el alumnado de 1º de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica, en prensa, 21*(2), 375-391. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14889

Organization for Economic Co-operation and Development (2016). *PISA 2018 Reading Literacy Framework.*

Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). En Diario Oficial de la Unión Europea (DOUE), núm. 119, de 4 de mayo de 2016.

Rosero, A.L., y Mieles, M.D. (2015). Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potencial el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas. *Itinerario educativo, 29*(66), 205-224. https://doi.org/10.21500/01212753.2220

Sabariego, M., y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (parte 1). En: R. Bisquerra (ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). La Muralla.

Sagal, E., Carvajal, V., y Requena, M.R. (2021). La familia en la estimulación del hábito lecto en niños de cuatro a seis años. *Vínculos-espe, 6*(2), 103-120. https://doi.org/10.24133/vinculosespe.v6i2.1790

Sannipoli, M. (2017). Emergent literacy and shared Reading. Read without knowing how to read. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete, 17*(2), 52-62. https://doi.org/10.13128/formare-20539

Santana, R., Alemán, J.A., y López, M. (2017). Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros!. *Aula Abierta, 46*, 83-90. https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.83-90

Treiman, R., Decker, K., Robins S., Ghosg, D., y Rosales, N. (2017). Parent-child conversations about literacy: a longitudinal, observational study. *Journal of Child Language, 45*(2), 1-15. https://doi.org/10.1017/S0305000917000307

CÓMO HABITAMOS LA MATEMÁTICA QUE ENSEÑAMOS[1]

Sabel del Carmen González González
Universidad de Barcelona (España)

Resumen: Es una indagación narrativa sobre el saber habitado de profesoras de matemática, que mantiene latente la pregunta por el sentido de lo educativo, nombrando y otorgando valor a la experiencia femenina en la educación, a través de relatos. Un pensar narrativo que acompañe a la historia que acontece, como señala Contreras (2015) no como una suma o sucesión de hechos que busca ser interpretado, sino que es un relato que se abre a un dialogo para captar mejor las cosas que ahí pasan. Nos interrogamos sobre los significados de sus prácticas pedagógicas cotidianas, con sus aciertos, dificultades y contradicciones, para seguir abriendo pensamiento Molina (2010), con el deseo de develar el sentido que estas tienen, su valor simbólico, por tanto, político, al reconocer ese más que portan las voces de las profesoras que aquí participan. Estas maestras ponen y exponen su ser/saber dentro y fuera de las aulas, permitiéndonos conectar y explorar sus mundos, que comparten con otras y otros.

Palabras clave: indagación narrativa, relación con el saber, habitar la matemática, investigar la experiencia, sentido de lo educativo

Abstract: It is a narrative inquiry about the knowledge of mathematics teachers, which keeps the question about the meaning of education latent, naming and giving value to the female experience in education, through stories. A narrative thinking that accompanies the history that happens, as Contreras (2015) points out, not as a sum or succession of events that seeks to be interpreted, but as a story that opens up a dialogue to better capture the things that happen there. We question the meanings of their daily pedagogical practices, with their successes, difficulties and contradictions, to continue opening thought Molina (2010), with the desire to reveal the meaning they have, their symbolic value, therefore, political, to the recognize That more than the voices of the teachers who participate here carry. These teachers put and expose their being/knowledge inside and outside the classroom, allowing us to connect and explore their worlds, which they share with others.

Keywords: Narrative inquiry, relationship with knowledge, get immerse in the math world, investigate the experience, meaning of the educational

1 Esta comunicación se encuentra enmarcada en la tesis doctoral *Teoremas femeninos en la escuela. Indagación narrativa con maestras que habitan la matemática*, financiada por ANID Chile, bajo su programa de Becas Chile para la formación de capital humano avanzado.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Como profesora de matemática, he vivido la dificultad de establecer una relación amorosa con la disciplina que enseñaba, provocando que mis clases se convirtieran en un espacio de reproducciones de planes y programas otorgados por las administraciones educacionales, en las cuales no circulaba mi deseo de enseñar, ni tampoco el deseo de aprender de mis estudiantes. Esta dificultad, que permaneció por muchos años, me permitió, observar con más cuidado las clases de otras profesoras que no padecían estos conflictos, sino que por el contrario eran creadoras o re-creadoras de oportunidades pensadas desde ellas para otros, como una invitación a abrirles un nuevo mundo.

Convertirnos en meras reproductoras o reproductores de saberes, ha sido y sigue siendo una de las causas de grandes conflictos en la educación, pero subsiste de manera solapada. Educar es un acto que se hace en primera persona, por tanto, limitar nuestra labor docente a reproducir nos restringe a un espacio superfluo que niega la presencia de quienes educan y se están educando. Los currículums, y los planes y programas, solo sirven de referencia, no pueden ser el margen de lo esperable, porque de esta forma, se les niega tanto a los y las estudiantes como a las y los profesores la posibilidad de abrirnos a un proceso de creación, que construimos juntos, en relación. Ampliar la mirada permite ver más allá, admite desplazar los límites de lo establecido, abrirnos a la sorpresa, tejer relaciones a partir del deseo, en las que hay un movimiento de trasformación que nace a partir de sí. Como expresa Contreras (2015), el aprender es un acto personal, para cada una o cada uno, y que se manifiesta entre lo personal y lo colectivo, entre el mundo y consigo, por ende, cada proceso es genuino, y no puede ser homologable a otra relación.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Este problema no ocupa titulares, ni espacio en los debates internacionales sobre educación, ya que los esfuerzos y las políticas están orientadas al fortalecimiento docente en función de la calidad y resultados «Elevar la reputación y la calidad de la profesión docente resulta crucial para atraer a las personas más dotadas para la enseñanza y para conservar a los profesores cualificados y con un rendimiento adecuado…» (OCCE, 2017, p.36) Éstas políticas siguen validando, y perpetuando, la excelencia académica como clave para el desarrollo docente, y de la educación, obviando que existen otros saberes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que por tanto, restarles valor es negar su esencia. Aprendemos a ser docentes no solo durante nuestra formación, sino durante toda nuestra vida, en todos los escenarios donde nos relacionamos y principalmente cuando entramos en las aulas, es decir, cuando entramos en relación con las y los otros. Fijar la mirada, impide ver y vivir la relación educativa, niega la posibilidad de cuidar aquello que hacemos, porque también es parte de nosotras. Dejarnos tocar por la experiencia puede ser una manera de acercar el mundo a nuestros y nuestras estudiantes, a la espera de que algo suceda en ellos y ellas y también en nosotras, como nos recuerda Contreras (2015), que nos permita hacer crecer la realidad.

Volver a situarnos en un proceso de enseñanza-aprendizaje, permite abrirnos a una relación educativa en la que hay varios actores en escena. Nuestro quehacer educativo se hace con una misma, con nuestra propia presencia, con nuestra palabra, con todo nuestro ser, para iniciar a nuevos caminos que transitamos con las y los otros, en la que encontramos una medida, y nos

transformamos en mediadores. Una mediación viva, porque los saberes están vivos, no son letra muerta acumulada en bibliotecas. De esta manera podemos pensar, como bien plantea López (2001), en una mediación que reconozca y haga circular los deseos, las aspiraciones, las ganas de encontrar y darle sentido a nuestro ser y hacer, y desde ese lugar relacionarnos con otros, otras y el mundo. «Toda vocación en su esencia es mediadora» (Zambrano, 2002, p.103)

Legitimar el deseo y el amor por el saber que se enseña, además de validar la libertad con la que cada uno se relaciona o lo habita (hacer un lugar propio), ha sido fundamental, para encender la luz que marca la ruta de esta investigación. Durante de mi paso por las aulas, dediqué años, siendo precisa nueve años, a buscar el sentido de lo que estaba enseñando, en cautivarme por la matemática, pero sin éxito. Y es que cómo se puede habitar un saber, si la forma en que me relaciono con este no parte del deseo, sino desde una obligatoriedad de planes impuestos. De esta manera profundizar sobre las prácticas que nacen del deseo, del crear y re-crear como un saber propio, permite fortalecer nuestra identidad, personal y profesional, debido a que no existe una línea que divida, ni tampoco que limite, desde dónde soy mujer, y hasta dónde soy maestra, sino que ambas se funden, permitiéndonos ser, o como dice Zambrano (2011), quienes vamos siendo.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Investigar sobre el saber que ponen en juego profesoras, esas que encienden la magia en una sala de clases, ha despertado una gran cantidad de interrogantes, que, a través de este proyecto, busco indagar. El foco está puesto en profundizar en la relación entre ser y saber, en la experiencia de ser profesora partiendo de mí, pero hacerla crecer al ponerla en dialogo con otras docentes, que viven y manifiestan su libertad femenina.

Reflexionar sobre como entienden y viven la libertad estas maestras, no es otra cosa que aceptar que la diferencia sexual está, y ha estado presente desde siempre en el mundo, como señala Riveras (2012) solo que, para escucharla y distinguirla, hay que tener afinado el oído.

Para profundizar y reflexionar algunas de las interrogantes que han surgido son: ¿Qué relación establecen las profesoras con el saber que enseñan?, ¿Son conscientes de esta relación?, ¿Qué es lo que tienen en común estás profesoras que disfrutan del saber que enseñan?, ¿Cómo y dónde han adquirido estos saberes?, ¿Son saberes que viven, y se nutren de su realidad?, ¿Habrá un lenguaje, del que emerge un simbólico femenino que sostiene una mirada a la enseñanza compartida en estás profesoras?, ¿Qué claves manejan ellas en relación al saber desde un lugar propio, y la libertad femenina?, ¿Cómo son las relaciones que establecen en el aula con sus alumnas y alumnos?, ¿Cuáles son los conflictos, o dificultades que se les presentan en su quehacer cotidiano?, ¿Qué tipo de relaciones tienen con la comunidad educativa?. ¿Será que esta forma de estar, y relacionarse con el saber, es una forma femenina de ver y vivir la educación ?, ¿Cómo mantienen vivo el deseo de enseñar, conjugándolo, además, con el deseo de aprender de las alumnas y alumnos?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Indagar narrativamente la relación entre ser y saber de cinco profesoras que imparten la asignatura de matemática en tres establecimientos educativos en Chile. Profundizar sobre el sentido de educar como práctica que reconoce la diferencia sexual, en la experiencia de ser mujer profesora y cómo se manifiesta en la relación educativa.

- Analizar la relación entre ser y saber que se desprende en la experiencia de cuatro profesoras de matemática en tres establecimientos educacionales de Chile.
- Definir y comprender cómo estas profesoras han ido articulando el saber matemático, pedagógico, y de la experiencia, con su vocación, para llegar a conformar un saber propio.
- Indagar la relación que existe entre estos saberes encarnados y propios, y la experiencia de libertad que nace del ser y hacer femenino en el aula.
- Comprender cómo este nuevo escenario (durante y posterior al COVID19) ha influido en la relación educativa que viven las profesoras y cómo se pone en movimiento este saber encarnado en ellas.

METODOLOGÍA

Esta investigación utiliza la indagación narrativa porque pone en el centro la vida de las profesoras, otorgándole valor a su quehacer, «está focalizada sobre la experiencia humana, quizás porque es una estructura fundamental de la experiencia humana vivida, y quizás porque tiene cualidad holística» (Connelly y Clandinin,1995, p.12). Es a partir de sus experiencias que se construyen y reconstruyen las historias que emergen de esta indagación.

Esta investigación se realizará con cuatro profesoras de matemática que impartan clases en educación primaria y secundaria en Chile. He determinado que sean cuatro maestras, porque procuro acercarme a los mundos escolares, a sus prácticas educativas, para hacerme más perceptiva ante lo intangible como señala Contreras (2015) y más sensible a la pregunta educativa, sobre qué se está poniendo en juego ahí, no para teorizar, sino que, para hacerla crecer, y para ello se requiere tiempo y dedicación, por lo que cuatro maestras, de diferentes establecimientos educacionales, en un desafío que puedo asumir con rigor y responsabilidad

La elección de las docentes no ha sido un proceso fácil de sortear, debido a que no basta cualquier profesora, sino que busco aquellas que se brindan la oportunidad pensar, crear y hacer, asumiendo una libertad responsable, que no nos desvía de nuestro propio ser-saber, evitando la enajenación de imposiciones como plantea López (2010) para compartir nuestras propias vivencias y experiencias de ser maestras, que son la base para profundizar sobre el saber que habitan. Como señala Arnaus y Piussi (2010) hay una idea de fertilidad, cuando nos permitimos investigar no con la finalidad de comprobar, ni demostrar, siguiendo el discurso dominante, sino que se remite a la búsqueda de una verdad de sentido, a través de un camino de descubrimiento y trasformación, cuando se transita aceptando la diferencia.

Cuando termine el periodo de acompañamiento y presencia en la escuela, comenzarán las elaboraciones de los relatos, aunque como señala Connelly y Clandinin (1995) existe la impresión, muy frecuentemente, de que la escritura comienza mucho antes, en las conversaciones, entrevistas, e incluso que también es necesario volver sobre las historias ya relatadas, para seguir profundizando sobre ellas. Es por dicho motivo que los relatos no buscan contar una historia cronológicamente, sino que reconocer gestos, nudos, en la relación con el saber de las profesoras, que no dejan de tener ciertas contradicciones cuando entran en juego con las vidas de las y los adolescentes dentro del aula. «…Narración, por tanto, no como crónica de sucesos, ni como expresión de la inmediatez de sí, de una vivencia privada e individual, sino como un medio para hablar del mundo y al mundo a partir de sí.» (Piussi y Bianchi, 1996, p. 26-27).

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Como manifiestan Piussi y Bianchi (1996), la producción de relatos, utilizada como instrumento metodológico tiene varias motivaciones, una de ellas es que «La narración representa, de hecho, una forma particular adecuada al saber y a la expresividad de las mujeres y responde a la necesidad de aprender a decirse para construir subjetividad femenina.» (p. 151) Y es que relatarnos, es conectar nuestras vidas con el quehacer pedagógico, busca reflexionar sobre nuestra identidad personal-profesional, otorgándonos libertad, autoridad, en la relación de nuestro propio saber, al compartirlo con el mundo. Por tanto, los relatos que surjan de la investigación son el resultado del proceso vivido, pero la riqueza de este proyecto no radica ahí, sino que el valor está en el camino que se ha recorrido, en cómo se han construido «… dar valor a la experiencia humana propia, profesional también, hacer de ella la fuente de un saber compartido.» (p. 25)

Profundizar narrativamente es lo que señalan Contreras y Quiles (2016) un pensar narrativo que acompañe a la historia que acontece, no como una suma o sucesión de hechos que busca ser interpretado, sino que es un relato que se abre a un dialogo «Un pensar vivo que acompaña al narrar, sin interrumpirlo, combinando las situaciones vividas con las preguntas que nos sugieren y con la necesidad de pensamiento que nos requiere» (p. 51). Es un narrar de aconteceres que nos despiertan inquietudes, que más que buscar respuestas y conclusiones, abre posibilidades de ver la vida de otras y otros en relación con la mía, y con el o los mundos.

Es una hermenéutica que se encarna, como señala Ricoeur (2006), está ahí, pero no está en la descripción, tampoco está para convertirse en un manual de uso, sino que está para comprender y reafirmar la descripción en sí misma. Todo lo antes señalado nos permite captar mejor las cosas que ahí pasan, para establecer una relación más cercana con quién la lee, en el que está presente la configuración del relato (busca historicidad, porque da sentido) y la reconfiguración que le da el propio lector, al hacer suyo el relato.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hacer crecer los relatos es tirar de hilos de sentido como señala López *et al.* (2013) que serían las fibras que van uniendo las historias, ya que, dentro de una misma, son varios los nudos que se pueden desarrollar, y tirar de ellos nos permite profundizarlos narrativamente, que no es lo mismo que categorizarlos.

Investigar narrativamente la educación requiere cambiar ciertos criterios con los cuales se piensan y desarrollan las indagaciones. Las historias narradas no estarán escritas con el modelo causa-efecto como señala Connelly y Clandinin (1995), sino que se sostienen con el principio de explicación de la globalidad «…es una distinción entre los eventos tal-como-son-vividos y tal-como-son-contados, una distinción que es central tanto para escribir buenas narraciones como para evitar la ilusión de la causalidad» (p. 33), manteniendo siempre presente el sentido pedagógico de lo que ahí se está poniendo en juego.

En este proyecto, investigadas e investigadora, nos sumergimos en un proceso en el que conviven y reflexionan nuestras subjetividades, experiencias, generando una nueva forma de mirar las circunstancias que nos acontecen. Los relatos y profundizaciones narrativas que emerjan son el fruto de un narrar con, no narrar de ellas, sino, con ellas, como espacios de libertad femenina, en la que tenemos marcado un rumbo, pero en el que se pueden tener multiplicidad de rutas al estar expuesto a que surjan nuevas inquietudes, de este dialogo libre y original entre mujeres profesoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaus, R., y Piussi, A (Coords.). (2010). *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una puesta política.* Octaedro.

Connelly, F., y Clandinin, D. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-60). Laertes.

Contreras, J. (2015). Profundizar narrativamente. De Souza, E (Org.). *(Auto)biografías e documentação narrativa, redes de pesquisa e formação* (pp. 37-61). Edufba.

Contreras, J., y Quiles, E. (2016). Un lenguaje narrativo para educación. *Cuadernos de Pedagogía, 470*, 49-51.

López, Carretero, A. (2001). La experiencia de saber en femenino. Blanco, N (coord.). *Educar en femenino y masculino.* (pp.111-130). Akal.

López, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. *Revista currículum y formación del profesorado, 14* (3), 149-164.
http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART10.pdf

López, A., Porres, A., Durán, N., Moltó, O., Días, G., Simó, N., y Valls, M. (2013). Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la Educación Secundaria a partir del encuentro con los jóvenes. *Revista de Educación, 360* (215), 624-644. doi: 10.4438/1988-592X

OCDE. (2017). *Panorama de la Educación 2017. Indicadores de la OCDE.* Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-es.pdf?expires=1560275673&id=id&accname=guest&checksum=36E04554BB0FE5626C10C216F31C38E9

Piussi, A., y Bianchi, L. (Ed.). (1996). *Saber que se sabe. Mujeres en educación.* Icaria

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Agora*, 25 (2), 9-22.

Rivera, M. (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres.* Sabina editorial.

Zambrano, M. (2002). *María Zambrano: L´art de les Mediacions (Textos pedagógics).* Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Zambrano, M. (2011). *María Zambrano. Notas de un método.* Tecnos.

LA ATENCIÓN AUDITIVA Y DE LENGUAJE: HACIA UNA PROPUESTA DE ESPECIALIZACIÓN PARA LA LICENCIATURA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA[1]

Isidro Enrique Gallardo Martínez
Escuela Normal Fronteriza Tijuana
Tijuana, Baja California (México)

Resumen: En México la atención a las dificultades de comunicación, lenguaje y habla en los contextos educativos ha sido tarea principalmente de los egresados de la licenciatura en educación especial con área de atención auditiva y de lenguaje. A partir del año 2018 se implementa la licenciatura en inclusión educativa y desaparece la licenciatura anterior, este acontecimiento abre una brecha, aún mayor, para la atención de la población en Educación Básica con este tipo de dificultades. En este trabajo se pretende hacer una revisión del papel y de las implicaciones que tiene el especialista de la atención auditiva y de lenguaje en Educación Básica, para posteriormente realizar un diagnóstico participativo sobre la problemática actual y determinar la pertinencia de la creación de un trayecto optativo para la licenciatura en inclusión educativa que especialice a los futuros egresados.

Palabras clave: educación especial, discapacidad, educación inclusiva, trastornos del lenguaje

Abstract: In Mexico, speech, language and communication services in schools have been the task mainly of graduates of the Special Education degree with a Hearing and Language Specialty. Since 2018, the Inclusion Education degree is implemented and the previous degree disappears, this event opens an even greater gap for the attention of the population with this type of difficulties in the Mexican Basic Education System. This paper intends to review the role and implications of the hearing and language care specialist in basic education, to subsequently carry out a participatory diagnosis of the current problem, to determine the relevance of creating an optional path for the inclusion education degree that specializes future graduates.

Keywords: special needs students, disabilities, inclusive education, language impairments

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Las Escuelas Normales en México, han formado a los especialistas en la atención auditiva y de lenguaje en contextos educativos desde el año 1945, en ese momento inició la carrera de maestro

1 Proyecto: trayecto formativo optativo. Escuela Normal Fronteriza Tijuana.

especialista en la educación de niños y adultos con trastornos de la audición y el lenguaje. Los planes educativos de esta profesión se fueron modificando con el pasar de los años, tuvo su última actualización en el ciclo 2005-2006 y se le conoce como el Plan y Programa de Estudio 2004 de la licenciatura en educación especial con área de atención auditiva y de lenguaje (Secretaría de Educación Pública, en adelante SEP), su última generación de egresados en el estado de Baja California fue en el año 2021.

El Plan y Programa de Estudio 2004 de la licenciatura en educación especial estaba integrada por tres campos de formación: 1. Formación general para la educación básica; 2. Formación general para la educación especial; 3. Formación específica y por área de atención. En lo que respecta al campo de formación número tres, este se dividía en cuatro áreas de atención; auditiva y de lenguaje, motriz, intelectual y visual (SEP, 2006). De este modo, un estudiante podría cursar la licenciatura y una sola área de atención, que dependía de la Escuela Normal donde se haya inscrito, por ejemplo, en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana, solamente se podía optar por el área de atención auditiva y de lenguaje.

En el año 2018 como parte de la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales de México se implementaron los actuales Planes y Programas de Estudios (SEP, 2018a), entre ellos el de la licenciatura en inclusión educativa, que reemplazó a la anterior licenciatura en educación especial con áreas de atención específicas (Plan 2004). Por lo tanto, a partir del año 2018 los alumnos de nuevo ingreso interesados en formarse en la atención auditiva y de lenguaje en contextos educativos en el estado de Baja California no tendrán oportunidad de hacerlo.

La licenciatura en inclusión educativa se integra de los siguientes campos formativos: 1. Trayecto formativo bases teórico-metodológicas para la enseñanza; 2. Trayecto formativo para la enseñanza y el aprendizaje; 3. Trayecto formativo práctica profesional; 4. Trayecto formativo optativo (SEP, 2018b). Es de especial interés que el trayecto formativo número cuatro, es un espacio disponible para que las Escuelas Normales lo utilicen según las necesidades propias de sus comunidades, es decir, podrán diseñar sus propios cursos (materias) o tomar otros que ya estén disponibles en una base de datos nacional.

Una característica sobresaliente de este Plan de Estudio es que los futuros licenciados en inclusión educativa tendrán posibilidad de acercarse al campo de la atención auditiva y de lenguaje a través de los siguientes cursos (materias) del trayecto formativo para la enseñanza y el aprendizaje: lenguaje y comunicación en educación preescolar, lenguaje y comunicación en educación primaria, lenguaje y comunicación en educación secundaria y estrategias de intervención en el aula para alumnos con dificultades de comunicación, desde el primer hasta el quinto semestre respectivamente (CEVIE-DEGESuM, 2018).

Estos cursos están estructurados a manera de que los futuros licenciados conozcan el desarrollo neurotípico del lenguaje en cada etapa de la Educación Básica, para después revisar las dificultades en cada discapacidad, el trastorno por déficit de atención y el autismo, en un tercer momento, se plantea diseñar diversas estrategias de atención en relación con el campo de la comunicación y lenguaje. Esta nueva estructura no permite que los futuros licenciados profundicen en la atención auditiva y de lenguaje de los alumnos que cursan la Educación Básica debido a la carga horaria de cada asignatura y a que su contenido no permite ahondar en las temáticas.

La motivación para realizar el presente plan de investigación inicia con el hecho de la desaparición de la licenciatura en educación especial con área de atención auditiva y de lenguaje, y la subsecuente falta de especialización de la licenciatura en inclusión educativa en materia atención a las dificultades de comunicación, lenguaje y habla. Si bien esta nueva licenciatura

busca alinearse con las tendencias de una educación inclusiva, no profundiza en la atención que requiere la población educativa con dificultades auditivas y de lenguaje. Por ello, se explorarán las posibilidades que tiene esta licenciatura para formar a los futuros profesionales en la atención de esta área específica, sin apartarse del enfoque educativo actual.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los alumnos que cursan alguno de los niveles de Educación Básica (educación inicial, educación preescolar, educación primaria, y educación secundaria) que presentan alteraciones en el área auditiva y de lenguaje, generalmente englobados como dificultades de comunicación, lenguaje y habla (Dockrell, Ricketts y Lindsay, 2012), requieren de atención especializada que no siempre está disponible para ellos en sus comunidades o cerca de ellas. Estos alumnos son un grupo heterogéneo con dificultades a veces imperceptibles a simple vista y otras que son muy evidentes (Jackson-Maldonado, 2017; Jackson-Maldonado y Maldonado, 2017), esto puede ocasionar que todos ellos no reciban la atención educativa especializada que requieren para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentarán durante su paso por la escuela lo que estaría en contra de sus derechos fundamentales (SEP, 2018c; 2019).

Los porcentajes de niños con dificultades comunicativas específicas se han estimado entre un 2% y 8% de la población en edad escolar (NIDCD, 2019), otra forma de verlo es que dos niños en cada salón de clases de 30 personas, experimentarán dificultades de lenguaje suficientemente severas que pueden afectar su progreso académico y desarrollo socioemocional (Bishop *et al.*, 2016; RADLD, 2022), a este porcentaje se suman aquellos cuyas dificultades son menos notorias, pero que también requieren atención (Mendoza, 2016; Rescorla, 2014).

La atención a las Dificultades de Comunicación, Lenguaje y Habla que se ofrecen a través de los Servicios de Educación Especial en las escuelas públicas en Baja California, ha sido principalmente tarea de los licenciados en educación especial con área de atención auditiva y del lenguaje egresados de las escuelas de escuelas formadoras de docentes a saber la Universidad de Estudios Estatales Pedagógicos, la Escuela Normal Fronteriza Tijuana, La Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza y la Benemérita Escuela Normal Urbana Nocturna del Estado (estas dos últimas de la ciudad de Mexicali). También, ha existido una migración a este Estado de algunos terapeutas foráneos (licenciados en comunicación humana o licenciados en audición y lenguaje) cuya formación es en el área clínica y principalmente laboran en la práctica privada (Gallardo, 2018). Este hecho resalta el papel preponderante que desempeñan los licenciados en educación especial con área de atención auditiva y de lenguaje.

Al desaparecer esta licenciatura de las Escuelas Normales del Estado, se abre una brecha en la atención y demanda de los profesionales de la educación que venían realizando esta tarea. La nueva licenciatura en inclusión educativa no se aparta de este sector de la población, por el contrario, ofrece la posibilidad de atender otras áreas específicas como la motriz, visual e intelectual, trastorno por déficit de atención y autismo. Sin embargo, los docentes en formación no disponen con un área de especialización como anteriormente la ofrecía la licenciatura en educación especial.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los futuros egresados de la licenciatura en inclusión educativa en el estado de Baja California se enfrentarán ante la problemática inminente de alumnos que cursan la Educación Básica y que requieren atención educativa especializada en el área de atención auditiva y de lenguaje dentro de las escuelas. No contar con esta formación dificultará la tarea sustantiva del licenciado en inclusión educativa que busca contribuir en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los alumnos que cursan la Educación Básica.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Describir la evolución y funciones principales del licenciado en educación especial con área de atención auditiva y de lenguaje en los Servicios de Educación Básica.
- Llevar a cabo un diagnóstico participativo integrado por los actores que participan en los Servicios de Educación Especial y Regular en Baja California, donde se analicen las implicaciones que tiene la desaparición de la licenciatura en educación especial con área de atención auditiva y de lenguaje a nivel estatal y las subsecuentes necesidades en materia de especialización.
- Fundamentar la propuesta de un trayecto formativo optativo en materia de atención auditiva y de lenguaje para la licenciatura en inclusión educativa.

METODOLOGÍA

Este trabajo se plantea bajo un enfoque de investigación cualitativo que, de acuerdo a Hernández *et al.*, (2014) «proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas.» (p. 16). Las percepciones personales de los actores involucrados son de gran importancia pues son estos los que se encuentran en el día a día en los centros educativos.

Muestra

Para este estudio, la muestra se compone de profesores que se encuentran actualmente impartiendo clases en la licenciatura en inclusión educativa y que tengan la experiencia de haber dado clases en la anterior licenciatura en educación especial con área de atención auditiva y de lenguaje, la muestra considera profesores de las escuelas formadoras de docentes del estado de Baja California que cumplan con este criterio. También se incluirán a licenciados en educación especial con área de atención auditiva y de lenguaje que se encuentren laborando en alguno de los Servicios de Educación Especial en el Estado de Baja California.

Instrumentos

Un formulario de Google que facilitará la participación de los docentes de otras ciudades del Estado, posteriormente se aplicarán entrevistas y cuestionarios durante los encuentros virtuales (plataforma Google Meet) y presenciales. Por último, se utilizará la técnica de grupos de discusión. Para el registro y análisis de la información se utilizarán videograbaciones, audio grabaciones y diario de campo.

Procedimiento

Se iniciará con una revisión de la literatura acerca de la evolución de la atención auditiva y de lenguaje en el Sistema Educativo Mexicano, para poder describir las principales funciones que ha desarrollado el especialista en educación especial con área de atención auditiva y de lenguaje en los Servicios de Educación Especial. En una segunda fase se aplicará el cuestionario sobre el conocimiento que los docentes tienen sobre la estructura de ambas licenciaturas y sobre cuál es su percepción de la necesidad de diseñar un trayecto optativo en el área de atención auditiva y de lenguaje. En la tercera fase se hará el diseño del diagnóstico participativo, para ello se dividirán a los participantes en grupos para analizar la información disponible y socializar los resultados. Al finalizar se determinarán las razones fundamentales que den cuenta de la necesidad de especialización y del diseño del trayecto propuesto.

RESULTADOS ESPERADOS

De la revisión literaria se espera poder recabar información relevante sobre el papel del licenciado en educación especial con área de atención auditiva y de lenguaje y las implicaciones que tendrá en los Servicios de Educación Especial la desaparición de esa licenciatura, esto permitirá dimensionar el impacto que tiene la falta de estos especialistas. Con estos datos se podrá realizar un diagnóstico participativo del que se espera obtener los elementos necesarios para hacer una propuesta de trayecto optativo de especialización para el estado de Baja California.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Actualmente las escuelas normales del país están viviendo otro momento de cambio, el Plan y Programa de estudios de la licenciatura en inclusión educativa (Plan 2018) se está rediseñando, es posible que cambié nuevamente de nombre y que los cursos de la malla curricular también sufran modificaciones. Como docente participante del grupo de codiseño nacional en México, estoy siguiendo el proceso paso a paso y estoy atento de los cambios que devienen a esto, aun cuando cambié el programa, las necesidades de atención auditiva y de lenguaje en las escuelas de Educación Básica de Baja California seguirán latentes a la espera de estrategias y políticas educativas que propicien la especialización y capacitación de los docentes en formación que se irán a trabajar a los Servicios de Educación Especial para la Educación Básica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bishop D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh T., y CATALISE consortium (2016). *CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children.* PLoS ONE 11(7): e0158753. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753

Centro Virtual de Innovación Educativa de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [CEVIE-DGESuM]. (10 de diciembre de 2021). Licenciatura en Inclusión Educativa: Fundamentación. https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/127

Dockrell, J. Ricketts, J., y Lindsay G. (2012). *Understanding speech, language, and communication needs: profiles of need and provision.* United Kingdom department for education.

Gallardo, I. E. (2 de marzo de 2022). Primer Encuentro Internacional de Comunicación Humana. La Intervención Terapéutica: Situación Actual en la Región Fronteriza Tijuana-San Diego. CLAP TIJUANA. https://claptij.blogspot.com/2018/12/primer-encuentro- internacional-de. html

Jackson-Maldonado (2017). *La complejidad sintáctica en niños con y sin trastorno primario de lenguaje.* X Congreso Internacional de Formación y Actualización. Trastornos de la Comunicación Humana. Puerto Vallarta, México.

Jackson-Maldonado, D., y Maldonado, R (2017). Grammaticality differences between Spanish-speaking children with specific language impairment and their typically developing peers. INT J LANG COMMUN DISORD, XXXX 2017, VOL. 00, NO. 0, 1–16

Mendoza, E. (2016). Trastorno Especifico del Lenguaje: avances en el estudio de un trastorno invisible. Ediciones Pirámide.

National Institute of Deafness and Other Communication Disorders [NIDCD]. (3 de enero de 2022). *El trastorno específico del lenguaje.* https://www.nidcd.nih.gov /es/espanol/el-trastorno-especifico-del-lenguaje.

Raising Awareness of Developmental Language disorders (2021). *Developmental Language Disorder.* https://radld.org/about/dld/

Rescorla, L. (2014). Late Talking toddlers: A 15-years Follow-up. En L. A. Rescorla & P. S. Dale (Eds.), *Late Talkers Language development, interventions and outcomes* (pp. 219-2040). Paul Brookes.

Secretaria de Educación Pública [SEP], (2006). Licenciatura en Educación Especial Plan 2004, Campo de Formación Específica por Área de atención. Autor.

Secretaria de Educación Pública [SEP], (2018a). Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales. Autor.

Secretaria de Educación Pública [SEP], (2018b). *Orientaciones curriculares para la formación Inicial.* Autor.

Secretaria de Educación Pública [SEP], (2018c). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. Autor.

Secretaria de Educación Pública [SEP], (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.* Autor.

LAS IMPLICACIONES DE LOS ESTEREOTIPOS Y ROLES DE GÉNERO EN LA VICTIMIZACIÓN CAUSADA POR CIBER-AGRESIONES DE LA PAREJA

Iván Pedro Rodríguez Sánchez
Encarnación Soriano Ayala
Universidad de Almería (España)

Resumen: Los medios digitales son actualmente un contexto relevante para las relaciones de pareja en adolescentes y adultos. El uso cada vez más amplio de los móviles ha permitido que los abusos de las parejas también se perpetren a través de las tecnologías. El cyber dating abuse (CDA) ha estudiado estas conductas, tales como el monitoreo, acoso, coacción y agresiones verbales. Se ha demostrado que es común en adolescente y también surge en adultos, sin embargo, se sabe poco sobre predictores de victimización de CDA o de las implicaciones de las creencias en los estereotipos y roles de género en la experiencia de sufrir comportamientos abusivos. El presente estudio analiza estos elementos en las parejas mexicanas, aunque el CDA es un fenómeno global, esta población es considerada altamente afectada por múltiples formas de violencia y particularmente la violencia de género.

Palabras clave: roles de género, estereotipos, parejas mexicanas, medios digitales

Abstract: Digital media is currently a relevant context for relationships in adolescents and adults. The increasingly widespread use of mobile phones has allowed partner abuse to also be perpetrated through technology. Cyber dating abuse (CDA) has studied these behaviors, such as monitoring, harassment, coercion and verbal aggression. It has been shown to be common in adolescents and also arises in adults, however, little is known about predictors of CDA victimization or the implications of beliefs in stereotypes and gender roles in the experience of experiencing abusive behaviors. The present study analyzes these elements in Mexican couples, although CDA is a global phenomenon, this population is considered highly affected by multiple forms of violence and particularly gender violence.

Keywords: gender roles, stereotypes, mexican dating, digital media

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los estudios sobre los efectos del uso de las tecnologías son retadores debido a que las transformaciones digitales llevan un ritmo acelerado por encima de la producción investigativa en las ciencias sociales. Por su parte, las perspectivas feministas indicen en abordar los elementos contextuales y simbólicos en torno a las diferencias de ser mujer o ser hombre, como la demanda

de resignificaciones de nuevas identidades que disuelvan las relaciones de poder, partiendo de visibilizar las manifestaciones mantenedoras de abusos. Las parejas atraviesan por un reordenamiento y proyección de nuevos modelos de relaciones y desde la adolescencia es cuando se busca educar en la prevención de la violencia en la pareja, sin embargo, la evidencia reciente permite demostrar que la reproducción de abusos es una constante en todas las edades y distintos ámbitos públicos y privados. Por lo tanto, es importante atender con amplitud los contextos virtuales dada la relevancia en la vida diaria, para integrar métodos de observación que permitan comprender la influencia de los estereotipos y roles de género, entre otros elementos, en los abusos cometidos por la pareja. Los programas de prevención de violencia de género podrían servirse de los resultados de este estudio para el diseño de estrategias cognitivas y afectivas que permitan deconstruir patrones y estereotipos rígidos de género reflejados en las ciber-agresiones contra la pareja.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los estudios de las ciber-agresiones en la pareja hasta el momento coinciden por lo general, en clasificar la existencia diferentes tipos de abusos observados principalmente en grupos de adolescentes. Es común encontrar indicadores variables de la incidencia del fenómeno de CDA, desde 10% al 92% según la metodología empleada y las características de las muestras (Zweig *et al.*, 2014; Leisring & Giumetti, 2014; Villora *et al.*, 2019).

Estos y otros estudios han permitido distinguir dinámicas relevantes como el hecho de encontrar mayor facilidad de vigilancia y monitoreo de la pareja en el contexto online sobre el entorno físico (Baker & Carreño, 2016). Además, es menor la inhibición para perpetrar ciber-agresiones al no contar con todos los elementos emocionales de la respuesta «cara a cara» (Heirman & Walrave, 2008), por lo que ejercer actos agresivos podría generar una menor carga de culpa (Pornari & Wood, 2010). En cuanto a las diferencias entre perpetrar o ser víctima de una o varias formas de abuso en las parejas, al comparar entre hombres y mujeres los resultados son inconsistentes o contradictorios entre un estudio y otro (por ejemplo, Burke *et al.*, 2011; Deans & Bhogal, 2017).

Las propuestas recientes de investigadores es atender a la necesidad de llegar a análisis de elementos contextuales y culturales que podrían demostrar vinculaciones consistentes en el surgimiento de abusos entre las parejas (Reed *et al.*, 2018; Van Ouytsel *et al.*, 2017). Los estereotipos y roles de género son una influencia relevante de expectativas sociales conformadas por creencias, actitudes y comportamientos generalizados e interiorizados de generación en generación, que involucran un aprendizaje diferenciado para hombres y mujeres respecto a utilidad de la violencia, la legitimidad para ejercerla y su valoración (Reyes *et al.*, 2016; Delgado-Álvarez, 2019). Estos mandatos sociales rígidos o tradicionales se consideran entre los elementos involucrados para originar y mantener la violencia de las parejas y la violencia contra la mujer (Heise, 2011; ONU, 2006). Las investigaciones relacionadas al CDA en general son reducidas en la población mexicana, no obstante, el país figura en la lista con los más altos indicadores de violencia en sus distintas formas y en especial de todas aquellas perpetradas por razones de género (WHO, 2018).

En los roles y estereotipos de género tradicionales los componentes de masculinidad están representados en la fuerza, el poder y el dominio; en cambio, la debilidad, necesidad de protección y de la inhibición de la agresividad definen los atributos femeninos (Delgado-Álvarez,

2019; González Etxeberría, 2016). Se prevé que al interiorizar estos mandatos sociales podrían ser afectas las relaciones de pareja debido a que aumentarían los riesgos de perpetrar abusos y normalizar la presencia de la violencia, por ejemplo, cuando surjan circunstancias donde la masculinidad se ve amenazada, el empleo de reacciones y actitudes agresivas son una forma defensiva para mantener la autoridad o estatus valorados (Chalman *et al.*, 2021).

Aunque generalmente las parejas suelen tomar los roles y estereotipos solo como referentes sociales y no pretendan adherirse en su totalidad, sin embargo, se evidencia que influyen en mantener diferencias de poder y en una parte de la violencia contra la mujer en la pareja (Puente-Martínez *et al.*, 2016).

Este estudio elige un abordaje interaccionista al fenómeno CDA dentro de un modelo ecológico (Dutton, 1995), considerando a los mandatos sociales como factores de orden micro y macro sociales de importante relevancia para analizar las ciber-agresiones desde perspectivas teóricas no androcéntricas (Bourdieu, 1998; Bosch Fiol & Ferrer Pérez, 2005).

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El estudio del CDA en la población mexicana requiere una evaluación actual considerando elementos socioculturales como los estereotipos de género, para ir más allá de las comparativas reductivas de las diferencias solo desde el sexo y de vencer algunas limitaciones metodológicas de los instrumentos de autoinformes. Se estima que los discursos de las parejas jóvenes mexicanas sobre los patrones de género y estereotipos presentan redundancia con respecto a los roles y actitudes con los que se identifican. Estos factores podrían vincularse en los abusos sufridos cometidos por la pareja a través de los medios digitales.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Evaluar la incidencia de victimización de cyber dating abuse.
- Analizar perfiles de los participantes según su percepción sobre el respaldo a diferentes estereotipos tradicionales y roles de género flexibles o igualitarios.
- Analizar las asociaciones entre el cyber dating abuse y el respaldo a los estereotipos y roles de género.

METODOLOGÍA

El diseño es del paradigma positivista el enfoque cuantitativo de correlacionales y análisis bivariantes para determinar las relaciones de las variables. El análisis de clúster o K medias para determinar los perfiles respecto a los roles de género, debido a son interiorizados de forma cambiante y divergente. La R de Rosenthal permitirá conocer el tamaño del efecto de las diferencias entre perfiles. Se probarán regresiones logísticas para evaluar el potencial predictivo de las variables.

Se adaptarán y validarán dos instrumentos de autoinformes, uno para evaluar el CDA y otro para evaluar el respaldo a los roles y estereotipos de género.

Las metodologías cualitativas con grupos focales y análisis del discurso, permitirán profundizar en las variables que se vean implicadas respecto al respaldo de los estereotipos de género y la justificación de los abusos cometidos por la pareja.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Los primeros resultados obtenidos comienzan con la adaptación y validación de dos escalas: Escala de abusos de pareja que se expresa a través de medios electrónicos (EAIME), validada en población mexicana (Jaen-Cortés *et al.*, 2017). Se llevó a cabo una traducción transcultural para su adaptación en España. Se hizo una reducción con los ítems más relevantes. Se validó el instrumento en las dos variantes lingüísticas. En la prueba de Kaise-Meyer-Olkin se obtuvo 0,907 y la prueba de esfericidad de Bartlet fue significativa al 0,000. El análisis factorial confirmatorio (AFC) confirma el modelo de 5 factores obteniéndose las siguientes medidas: *CMIN/DF*= 4,2; *CFI*= 0,92, *TLI*= 0,90; *IFI*= 0,92; *NFI*= 0,90 y *RMSEA*= 0,08,

Escala de estereotipos y roles de género (EERG), se hizo una traducción transcultural para ser aplicado a participantes de nacionalidad mexicana y española. Se seleccionaron 22 ítems que fueron validados. En la prueba de Kaise-Meyer-Olkin obtuvo 0,884 y la prueba de esfericidad de Bartlet fue significativa al 0,000. El AFC agrupó los ítems en 4 factores, siendo las medidas del modelo las siguientes: *CMIN/DF*= 2,556; *CFI*= 0,93; *TLI*= 0,91; *IFI*= 0,92; *NFI*= 0,90 y *RMSEA*= 0,055.

Las dos escalas se aplicaron a una población mixta con experiencia en relaciones de pareja: mujeres (82.1%) y hombres (17.9%) de nacionalidad mexicana (66.7%) y española (33,3%) de edad media 24.59 años (DS=5.21). Los objetivos iniciales eran probar los instrumentos para buscar las correlaciones en un posible estudio transcultural. La tabla 1 expresa los descriptivos de la muestra y los coeficientes alfa de los instrumentos.

Tabla 1

Descriptivos de los factores la EAIME y la EERG

Factores	N	Coeficiente alfa	M	DS
F1 Control de amigos y vigilancia	508	0,901	1,553	0,836
F2 Control e invasión de redes sociales	508	0,883	1,298	0,645
F3 Agresión verbal	508	0,799	1,133	0,407
F4 Coerción sexual	508	0,843	1,091	0,314
F5 Amenazas y humillación	508	0,856	1,089	0,352
F6 Roles y estereotipos de dominio masculino	508	0,882	0,707	0,984
F7 Igualdad de roles de género	508	0,715	5,529	0,829
F8 Estereotipos sobre la afectividad	508	0,763	2,539	1,553
F9 Roles de género flexibles	508	0,618	5,366	0,765

En la tabla 2 se observa que en general los factores de abusos se correlacionan con los estereotipos y roles tradicionales (F6, F8).

Tabla 2

Correlaciones entre los Factores de la EAIME y la EERG

Factores	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
F1 Control de amigos y vigilancia	1.0								
F2 Control e invasión de redes sociales	0,668**	1.0							
F3 Agresión verbal	0,422**	0,406**	1.0						
F4 Coerción sexual	0,349**	0,353**	0,420**	1.0					
F5 Amenazas y humillación	0,384**	0,425**	0,566**	0,374**	1.0				
F6 Roles y estereotipos de dominio masculino	0,161**	0,140**	0,104*	0,106*	02	1.0			
F7 Igualdad de roles de género	-0,107*	-0,111*	-0,152**	-0,133**	-0,1	-0,348**	1.0		

Factores	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
F8 Estereotipos sobre la afectividad	0,168**	0,137**	0,060	0,058	0,041	0,542**	-0,258**	1.0	
F9 Roles de género flexibles	0-,144**	-0,150**	-0,085	-0,032	-0,9	-0,355**	0,353**	-0,197**	10*

*$p < .05$, **$p < .01$

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se encontró el fenómeno CDA en una proporción menor de la muestra, sin embargo, está sobrerreprentada por mujeres mexicanas y esto implica un sesgo que no permite evaluar los resultados por sexo y nacionalidad. No obstante, al igual que en estudios anteriores, se observó que los abusos más experimentados son el control, vigilancia e invasión de las redes sociales de la pareja *(F1, F2)* (Baker & Carreño, 2016; Burke *et al.*, 2011; Jaen-Cortés *et al.*, 2017). El abuso por control de la pareja también es el tipo de afectaciones psicológicas más comunes encontradas en un estudio transcultural de (Sánchez y Lucio, 2017). Se reitera la importancia de considerar las consecuencias del CDA en grupos de edades que superan la adolescencia, como en Villora *et al.* (2019).

En estudios *offline* de abusos entre parejas se encontraron relaciones en la perpetración de agresiones y los roles de género tradicionales (Dardis *et al.*, 2015; Delgado-Álvarez *et al.*, 2012; Reyes *et al.*, 2016). También se demostraron estas mismas vinculaciones en la perpetración de abusos contra la pareja *online* (Reed *et al.*, 2018) y en la perpetración de la ciber-agresión en diferentes entornos digitales (Wright, 2020). Estos y otros estudios se centraron en el rol de la perpetración de abusos hacia la pareja por sus mayores implicaciones para ejercer abusos en contextos *online* (Erika Borrajo *et al.*, 2015; Villora *et al.*, 2019) como *offline* (Fernández-González *et al.*, 2019).

De forma preliminar los resultados nuevos en el fenómeno de CDA sugieren que a mayor respaldo de los roles y estereotipos tradicionales también se vincula con frecuencia a sufrir abusos cometidos por la pareja, lo que sugiere que es posible una normalización de actos agresivos en su contra sostenidos por creencias culturales, en combinación con otros elementos circunstanciales. De acuerdo con las correlaciones entre las escalas también se prevé que el respaldo el respaldo a los roles en igualdad de género favorece a no mantener relaciones bajo el control y maltrato (Vyas & Whats, 2009).

Se deben atender las limitaciones de obtener una muestra no probabilística y de la asimetría representada, para probar la validez inferencial del estudio. Además de tener en cuenta la deseabilidad social que puede surgir en las respuestas de los participantes y complementar con la valoración de otros elementos socioeconómicos y culturales vinculados a las variables analizadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baker, C. K., & Carreño, P. K. (2016). Understanding the role of technology in adolescent dating and dating violence. *Journal of Child and Family Studies*, *25*(1), 308–320. https://doi.org/10.1007/s10826-015-0196-5

Borrajo, E., Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (2015). Justification beliefs of violence, myths about love and cyber dating abuse. *Psicothema*, *27*(4), 327-333. https://doi.org/10.7334/psicothema2015.59

Bosch Fiol, E., & Ferrer Pérez, V. (2005). Introduciendo la perspectiva de género en la investigación psicológica sobre violencia de género [Introducing the gender perspective in psychological research about gender violence]. *Anales de Psicología*, *21*(1), 1-10. http://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/27061/26251

Bourdieu, P. (1998). La dominación masculina [La domination masculine]. In *Mouvements* (Vol. 20). Editorial Anagrama. https://doi.org/10.1017/UPO9781844654031

Burke, S. C., Wallen, M., Vail-Smith, K., & Knox, D. (2011). Using technology to control intimate partners: An exploratory study of college undergraduates. *Computers in Human Behavior*, *27*(3), 1162-1167. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.12.010

Chalman, S. T., O'Dea, C. J., Renfroe, J., & Saucier, D. A. (2021). It's a man's job? An investigation of shifting (masculine) honor expectations for men and women. *Personality and Individual Differences*, *168*(April 2020), 110259. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110259

Dardis, C. M., Dixon, K. J., Edwards, K. M., & Turchik, J. A. (2015). An examination of the factors related to dating violence perpetration among young men and women and associated theoretical explanations: a review of the literature. *Trauma, Violence, and Abuse*, *16*(2), 136-152. https://doi.org/10.1177/1524838013517559

Deans, H., & Bhogal, M. S. (2017). Perpetrating cyber dating abuse: a brief report on the role of aggression, romantic jealousy and gender. *Current Psychology*, *38*(5), 1077-1082. https://doi.org/10.1007/s12144-017-9715-4

Delgado-Álvarez, C. (2019). La ceguera al género inducida por la ceguera a los estándares de medición. Comentario a Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019 [Blindness to gender induced by blindness to assessment standards. Comment to Ferrer-Pérez & Bosch-Fiol, 201]. *Anuario de Psicología Jurídica*, *30*(1), 93-96. https://doi.org/10.5093/apj2019a8

Delgado-Álvarez, C., & Sánchez Gómez, M. C. (2012). Atributos y estereotipos de género asociados al ciclo de la violencia contra la mujer [Gender attributes and stereotypes associated with the cycle of violence against women]. *Universitas Psychologica*, *11*(3), 769-777. https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-3.aega

Dutton, D. G. (1995). *The domestic assault of women: Psychological and criminal justice perspectives.* UBC Press. https://books.google.es/books?id=6M5CWnHjLDsC

Fernández-González, L., Calvete, E., & Orue, I. (2019). The role of acceptance of violence beliefs and social information processing on dating violence perpetration. *Journal of Research on Adolescence*, *29*(3), 763-776. https://doi.org/10.1111/jora.12414

González Etxeberría, J. (2016). *Crisis de la masculinidad hegemónica: Inescrituras finiseculares de la batalla de los sexos en Estados Unidos [The crisis of hegemonic masculinity: (re)writings of the late 20th century battle of the sexes in the U.S.].* Universidad Complutense de Madrid.

Heirman, W., & Walrave, M. (2008). Assessing concerns and issues about the mediation of technology in cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *2*(2), 1-12. https://cyberpsychology.eu/article/view/4214/3256

Heise, L. (2011). *What works to prevent partner violence: An evidence overview*. http://researchonline.lshtm.ac.uk/21062/1/Heise_Partner_Violence_evidence_overview.pdf

Jaen-Cortés, C. I., Rivera-Aragón, S., Reidl-Martínez, L. M., & García-Méndez, M. (2017). Violencia de pareja a través de medios electrónicos en adolescentes mexicanos [Violence in teenage mexican couples through electronic/social media]. *Acta de Investigación Psicológica*, *7*(1), 2593-2605. https://doi.org/10.1016/j.aipprr.2017.01.001

Leisring, P. A., & Giumetti, G. W. (2014). Sticks and stones may break my bones, but abusive text messages also hurt. *Partner Abuse*, *5*(3), 323-341. https://doi.org/10.1891/1946-6560.5.3.323

Pornari, C., & Wood, J. L. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, *36*(2), 81-94. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/ab.20336

Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., Echeburúa, E., & Páez-Rovira, D. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: Una revisión de meta-análisis y estudios recientes [Risk factors associated with the violence against women in couples: a review of meta-analyzes and recent studies]. *Anales de Psicologia*, *32*(1), 295-306. https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.189161

Reed, L. A., Ward, L. M., Tolman, R. M., Lippman, J. R., & Seabrook, R. C. (2018). The association between stereotypical gender and dating beliefs and digital dating abuse perpetration in adolescent dating relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-25. https://doi.org/10.1177/0886260518801933

Reyes, H. L. M. N., Foshee, V. A., Niolon, P. H., Reidy, D. E., & Hall, J. E. (2016). Gender role attitudes and male adolescent dating violence perpetration: normative beliefs as moderators. *Journal of Youth and Adolescence*, *45*(2), 350-360. https://doi.org/10.1007/s10964-015-0278-0

Sánchez, V., & Lucio, L. A. (2017). Ciberagresión en parejas adolescentes: un estudio transcultural España-México [Cyber-aggression in adolescent couples: a cross-cultural study Spain-Mexico]. *Revista Mexicana de Psicología*, *34*(1), 46-54. https://www.researchgate.net/publication/315101298

Van Ouytsel, J., Ponnet, K., & Walrave, M. (2017). Cyber dating abuse: investigating digital monitoring behaviors among adolescents from a social learning perspective. *Journal of Interpersonal Violence*. https://doi.org/10.1177/0886260517719538

Villora, B., Yubero, S., & Navarro, R. (2019a). Abuso online en el noviazgo y su relación con el abuso del móvil, la aceptación de la violencia y los mitos sobre el amor [Cyber dating abuse and its association with mobile abuse, acceptance of violence and myths of love]. *Suma Psicológica*, *26*(1), 46-54. https://doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.6

Villora, B., Yubero, S., & Navarro, R. (2019b). Cyber dating abuse and masculine gender norms in a sample of male adults. *Future Internet*, *11*(4). https://doi.org/10.3390/FI11040084

Vyas, S., & Whats, C. (2009). How does economic empowerment affect women's risk of intimate partner violence in low and middle income countries? A systematic review of published evidence. *Journal of International Development*, *21*(577-602), 1-30. https://doi.org/10.1002/jid

World Health Organization (WHO). (2018). Violence against women prevalence estimates, 2018: global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women. In *World Report on Violence and Health*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240022256

Wright, M. F. (2020). The role of technologies, behaviors, gender, and gender stereotype traits in adolescents' cyber aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, *35*(7-8), 1719-1738. https://doi.org/10.1177/0886260517696858

Zweig, J. M., Lachman, P., Yahner, J., & Dank, M. (2014). Correlates of cyber dating abuse among teens. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*(8), 1306-1321. https://doi.org/10.1007/s10964-013-0047-x

ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA COMO HERRAMIENTA DE MEJORA DE LA EMPLEABILIDAD EN JÓVENES

Janire Adrian Rojo
Luis Carro Sancristóbal
Universidad de Valladolid (España)

Resumen: La adaptación al cambio profesional y el impacto de las nuevas tecnologías en el trabajo y en la formación suponen un nuevo reto para la orientación para la carrera. Es necesario que las personas jóvenes adquieran las habilidades para la gestión de la carrera para facilitar el desarrollo de su empleabilidad. Para ello, se van a analizar las diferentes iniciativas que se recogen en el inventario de sistemas y prácticas de orientación a lo largo de la vida (CEDEFOP, 2020) relacionadas con la orientación para la carrera y las habilidades de gestión de la carrera para conocer cómo se está trabajando y hacer propuestas de mejora y su aplicación en España.

Palabras clave: orientación, jóvenes, empleabilidad, competencias

Abstract: Adaptation to professional change and the impact of new technologies on work and training poses a new challenge for career guidance. Young people must acquire career management skills to facilitate the development of their employability. To this end, the different initiatives included in the inventory of lifelong guidance systems, practice (CEDEFOP, 2020) related to career guidance, and career management skills will be analyzed to find out how they are working and to make proposals for improving and implementation at Spain.

Keywords: guidance, youth, employability, competences

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La sociedad se encuentra en continuo cambio haciendo necesario que la población tenga que afrontar y adaptarse a los mismos. Ante esta situación es preciso que las personas posean competencias para la gestión de su propia vida, entre las que se encuentran las competencias clave para el aprendizaje permanente (Consejo de la Unión Europea, 2018). Cada vez se hace más patente que las personas sepan acerca de sí mismas y de las oportunidades que se encuentran a su alcance, tanto en el ámbito formativo como en el laboral.

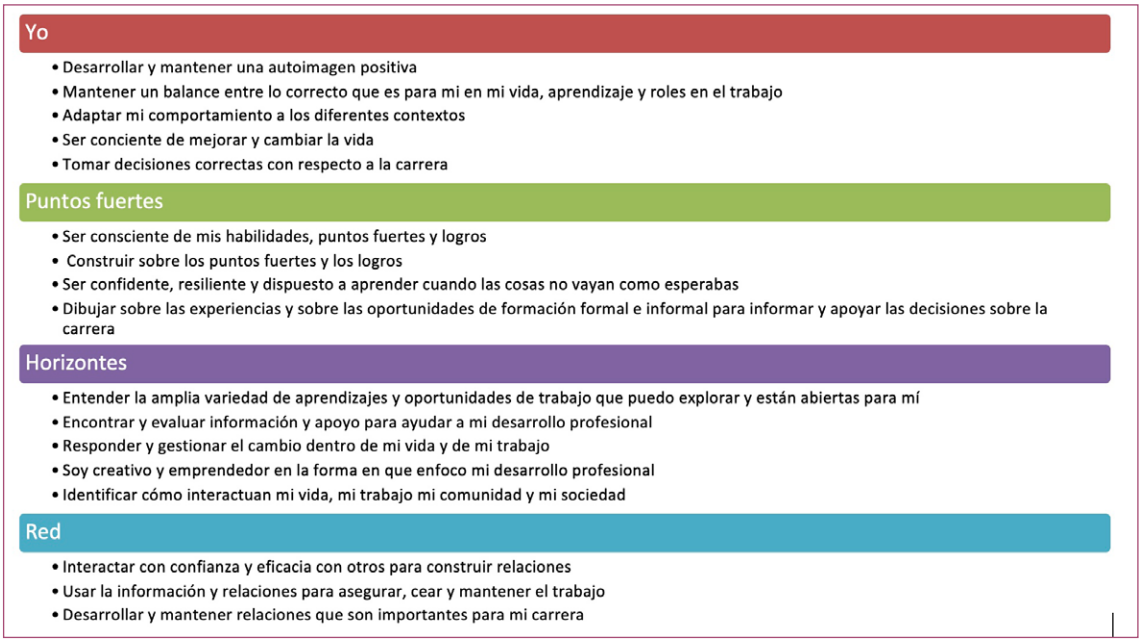
El concepto de orientación para la carrera surge ante la necesidad de poner a disposición de la población información y herramientas que posibiliten la obtención y superación de los retos vitales que pueden acontecer derivados de los cambios (Iriarte Redín, 2004). El Consejo de la Unión Europea (Consejo de la Unión Europea, 2008) lo define como:

> proceso continuo que permite a los ciudadanos, a cualquier edad y a lo largo de su vida, determinar sus capacidades, sus competencias y sus intereses, tomar decisiones en materia de educación, formación y empleo y gestionar el recorrido de su vida personal en lo que respecta a la educación y formación, en el trabajo y en otros ámbitos en los que es posible adquirir o utilizar estas capacidades y competencias. La orientación incluye actividades individuales o colectivas de información, de consulta, de evaluación de competencias, de apoyo y de enseñanza de las competencias necesidades para la toma de decisiones y para la gestión de la carrera. (p.1)

Desde finales del siglo xx, la vulnerabilidad de los jóvenes tiende a aumentar al mismo tiempo que las sociedades se han ido enriqueciendo. Son uno de los colectivos más afectados por estos cambios. La orientación en España es considerada como un derecho para la formación integral y una ayuda para la toma de decisiones a lo largo de la vida. Su centro de atención es el desarrollo de la carrera ya que aumenta la capacidad de adaptación, de cambio personal o de resiliencia de las personas. Su importancia se debe a los cambios globales que afectan al mercado laboral y a la vida de las personas. En este sentido, la orientación para la carrera se concibe como un proceso continuo, donde las habilidades de gestión de la carrera, conocidas como *Career Management Skills (CMS)* juegan un papel importante. Por habilidades para la gestión de la carrera se entienden a las competencias que ayudan a las personas identificar sus habilidades desarrollar objetivos de aprendizaje y a tomar decisiones sobre la carrera. Su adquisición ayuda a la mejora de las trayectorias profesionales y de la empleabilidad (Bertrand, 2017; Chauvet & Jeoffrion, 2017). Según el Marco de habilidades de gestión para la carrera de Escocia (Skills Development Scotland, 2014), las habilidades para la gestión de la carrera son:

Figura 1

Habilidades de gestión de la carrera del marco escocés



La importancia de realizar investigaciones sobre esta temática radica en generar soluciones y transformar lo tradicional hacia tendencias que se encuentran aflorando a nivel europeo. Con esta investigación se amplía el campo de conocimiento sobre la orientación para la carrera y

otras formas de adquisición de competencias clave que faciliten a la población la gestión de sus vidas, resolución de problemas personales o de la sociedad en su conjunto (Plant & Haug, 2018).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La revisión bibliográfica nos está permitiendo ver que la orientación para la carrera en España no ha tenido gran desarrollo, a diferencia de otros países de la unión (CEDEFOP, 2020). El origen de la orientación para la carrera ha sido en un contexto no formal, pero con el paso del tiempo, ha ido adquiriendo importancia en el ámbito formal. Es importante resaltar que el desarrollo de la orientación para la carrera no sólo lleva consigo beneficios para las personas, también ayuda a que la economía sea más eficiente y la sociedad sea más justa. Con este desarrollo, la persona ha ido adquiriendo un papel activo en el proceso siendo protagonista de su vida. Como menciona Ordóñez (2017), la teoría del *life desing* apoya la idea en la que las personas tienen capacidad para diseñar de manera autónoma la trayectoria de su vida en diferentes ámbitos (personal, social y profesional). Para que las personas puedan desarrollar esta capacidad, es necesario que todas las personas adquieran, en primer lugar, las competencias clave determinadas por la Unión Europea en 2018 (Consejo de la Unión Europea, 2018) y las habilidades para la gestión de la carrera.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El propósito de la investigación es profundizar en el conocimiento de la orientación para la carrera a través de la investigación sobre normativa y buenas prácticas en los diferentes países de la Unión Europea con la revisión de los inventarios de aprendizaje permanente elaborados por cada país miembro. Estos inventarios están realizados dentro de las actividades encomendadas por CareersNet. En estos inventarios se recogen normativas y prácticas desarrolladas con diferentes colectivos. En nuestro caso hemos querido acotar la muestra al grupo de jóvenes.
Con esta investigación se pretende potenciar los beneficios de la orientación para la carrear para el desarrollo de las personas. Para ello se va a realizar un planteamiento de acciones de orientación para la mejora de la empleabilidad de este colectivo.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de esta investigación es diseñar una propuesta de intervención en orientación para la carrera en España para la mejora de la empleabilidad de la población joven.
Como objetivos específicos:

- Caracterizar la orientación para la carrera.
- Comparar los sistemas y prácticas de orientación recopiladas en el inventario de sistemas y prácticas de orientación por CEDEFOP.
- Analizar la producción científica en el ámbito de la orientación para la carrera.
- Comprender la evolución y tendencias europeas en materia de orientación para la carrera.
- Realizar una propuesta de mejora de la empleabilidad basado en orientación para el desarrollo de la carrera.

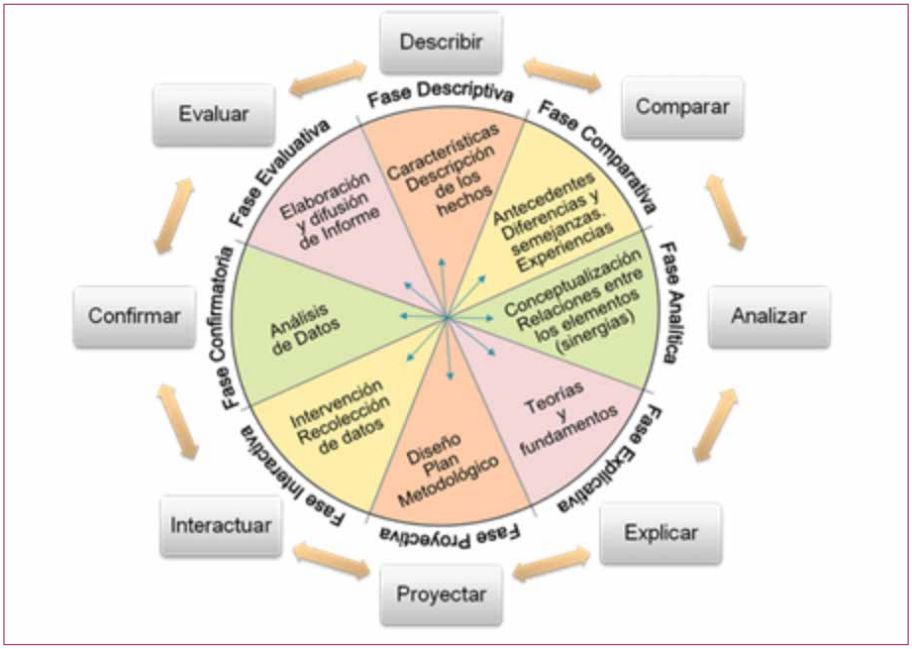
METODOLOGÍA

Esta investigación se llevará a cabo mediante un enfoque holístico (Hurtado, 2000). Este consiste en un proceso continuo y organizado, con el que se pretende extraer información para obtener respuestas de una necesidad. En este proceso de compaginan estrategias metodológicas de naturaleza mixta, teniendo en cuenta las características de los datos para el estudio. El enfoque mixto es un conjunto de procesos de investigación en el que se analizan datos cuantitativos y cualitativos para, con toda la información recabada, aumentar el campo de conocimiento del tema a estudiar. Este enfoque nos permite una mayor versatilidad a partir del inicial estado del arte, en el que se emplearán técnicas de análisis de contenido, así como entrevistas con diferentes organizaciones y comparación de datos para obtener información que sustente las propuestas de futuro a diseñar.
Esta metodología se compone de 8 fases (ver Figura 2):

- Fase descriptiva: relacionada con las características y la descripción de los problemas que sufren las personas jóvenes en el acceso al mercado laboral, siendo uno de los colectivos que contempla más tasa de desempleo.
- Fase comparativa: se tendrán en cuenta los estudios relacionados con la orientación para la carrera.
- Fase analítica: conceptualización de la orientación para la carrera en España y su desarrollo entre los jóvenes.
- Fase explicativa: fundamentación sobre las teorías relacionadas con la orientación para la carrera.
- Fase proyectiva: diseño del plan y la metodología a seguir para el desarrollo de la investigación.
- Fase interactiva: momento dedicado a la recopilación de datos, tomando como referencia el análisis de los inventarios realizados por los países miembros en CareersNet.
- Fase confirmativa: cruzado y análisis de los datos obtenidos.
- Fase evaluativa: elaboración y difusión de los resultados a través de un informe.

Figura 2

Fases de la metodología holística



RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Se pretende reflejar la necesidad de actuar en la mejora del proceso de orientación para la carrera como un proceso que debe realizarse a lo largo de la vida de la persona para apoyarla y guiarla en las diferentes etapas de su vida. Además, es necesario trabajar en el desarrollo de las habilidades de gestión de la carrera con personas jóvenes ya que son las personas que se enfrentan a diferentes dificultades, al considerarse en muchas ocasiones como un colectivo desfavorecido por lo problemas ligados con el acceso al empleo y la elevada tasa de desempleo en este rango de edad.

España es uno de los países de la Unión Europea que precisa de desarrollo de este tipo de orientación. En el caso de los jóvenes, la orientación para la carrera es una herramienta que les va a permitir hacer frente a las diferentes transiciones que pueden vivir a lo largo de la vida. Formar a este colectivo en las competencias CMS (habilidades para la gestión de la carrera) va a permitir que los jóvenes tengan más herramientas y habilidades para hacer frente a todos esos cambios.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El concepto de orientación para la carrera ha ido adquiriendo importancia, ligado al desarrollo de la orientación a lo largo de la vida. La orientación no sólo es un proceso que ocurre en el ámbito de la educación formal, es útil en el resto de los contextos para potenciar el desarrollo de la persona. Desde Europa, estos dos conceptos se están desarrollando para la mejora de la empleabilidad de la población y el apoyo en las transiciones del ámbito educativo al mundo laboral o dentro del proceso de formación.

Un medio para conseguir el desarrollo de la persona, ligado con la orientación para la carrera, es el aprendizaje de las competencias clave o las habilidades para la gestión de la carrera. Se tratan de conocimientos y habilidades que permiten a la persona desarrollarse y adaptarse a los cambios que se producen continuamente en la sociedad. Es por ello, que, desde la orientación para la carrera, facilita en las personas la toma de decisiones con respecto a su trayectoria personal, social, educativa y laboral a través de la reflexión y el autoconocimiento. Este tipo de orientación debe estar al alcance de todas las personas, sobre todo de las personas jóvenes, uno de los colectivos considerados en situación de riesgo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bertrand, L. (2017). Disabled workers' life courses: Impeded autonomies & institutional discrepancies. *Formation Emploi, 139*(3), 33-50.

CEDEFOP. (2020). *Inventory of lifelong guidance systems and practices—Spain (ES)*. https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/inventory-lifelong-guidance-systems-and-practices-spain-es

Chauvet, C., & Jeoffrion, C. (2017). Intégrer la réflexion sur l'orientation scolaire et professionnelle dans son quotidien: Présentation de PAZAP, un dispositif novateur fondé sur le numérique et la démarche participative et expérientielle. *L'orientation scolaire et professionnelle, 46*(2), Article 46/2. https://doi.org/10.4000/osp.5428

Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Instituto Universitario de Tecnología Caripito/Servicios y Proyecciones para América Latina

Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en Consejo, de 21 de noviembre de 2008, titulada «Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente», (Diario Oficial de la Unión Europea C 319/4 de 13 de diciembre de 2008) (2008). https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:ES:PDF

Iriarte Redín, C. (2004). Orientar para la vida a través de la orientación para la carrera. *ESE: Estudios sobre educación*, *7*, 21-32.

Ordóñez, L. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en Pedagogía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *28*(2). http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/20118

Plant, P., & Haug, E. H. (2018). Unheard: The voice of users in the development of quality in career guidance services. *International Journal of Lifelong Education*, *37*(3), 372-383. Scopus. https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1485058

Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, (Diario Oficial de la Unión Europea C 189/1 de 4 de junio de 2018). Recuperado 5 de junio de 2019, de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES

Skills Development Scotland. (2014). *Career Management Skills Framework*. https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/media/34749/career_management_skills_framework_scotland.pdf

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE, TUTOR Y CENTRO EDUCATIVO EN DOUBLE LOOP LEARNING Y SMART LEARNING ENVIRONMENTS PARA LA ENSEÑANZA DE GRUPOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL, CON ÉNFASIS EN NNAMNA[1]

Jennifer Serrano García
Universidad de Granada (España)

Resumen: El presente plan de investigación tiene como objetivo general analizar la formación del docente, tutor y centro educativo en DLL y SLE, para la enseñanza de grupos en riesgo de exclusión social, con énfasis en NNAMNA. Gracias a ello, se crearán planes de formación para estos agentes educativos, en estos dos modelos pedagógicos, conjuntamente, constatando, en primer lugar, un incremento en el índice de inclusión educativa y social de los y las jóvenes vulnerables, haciendo hincapié en NNAMNAs y, en segundo lugar, la mejora del aprendizaje de todo el estudiantado de los centros educativos en el ámbito español. La muestra a seleccionar serán jóvenes vulnerables (incluidos NNAMNA), que residan y estén escolarizados en zonas ERACIS, así como, el profesorado, tutores y centro educativo de los territorios enmarcados. Para su elaboración, este plan de investigación se apoyará en una metodología mixta, empleándose diferentes instrumentos para la consecución del objetivo final.

Palabras clave: oportunidades educativas, jóvenes desfavorecidos, aprendizaje situado, aprendizaje combinado, niños migrantes

Abstract: The general aim of this research plan is to analyze the training of teachers, tutors and educational centers in DLL and SLE for the teaching of groups at risk of social exclusion, with emphasis on NNAMNA. Thanks to this, training plans will be created for these educational agents in these two pedagogical models, jointly, firstly, to verify an increase in the rate of educational and social inclusion of vulnerable young people, with emphasis on NNAMNAs and, secondly, to improve the learning of all students in educational centers in Spain. The sample to be selected will be vulnerable young people (including NNAMNAs), who reside and attend school in ERACIS areas, as well as teachers, tutors and educational centers in the territories framed. For its elaboration, this research plan will be based on a mixed methodology, using different instruments to achieve the final aim.

Keywords: educational opportunities, disadvantaged youth, situated learning, blended learning, migrant children

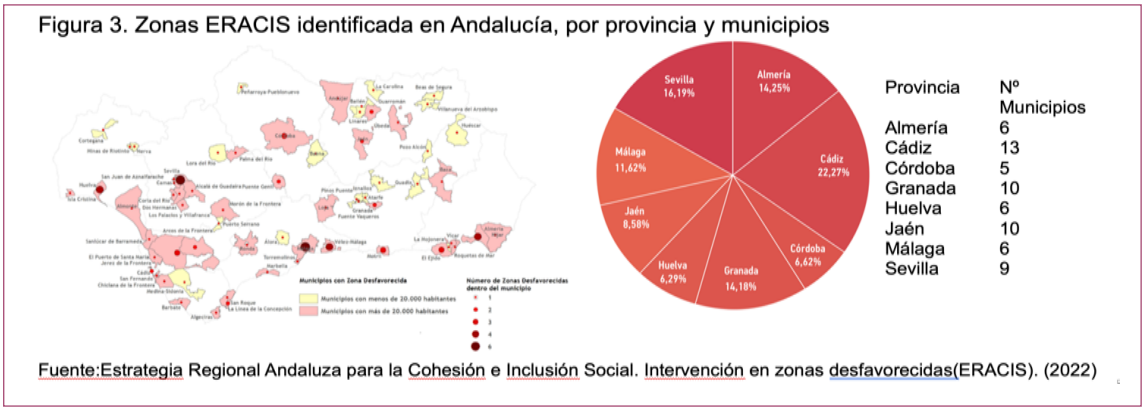
1 Proyecto I+D+I: PID2020-119194RB-I00 con título «Transformación de los aprendizajes en contextos híbridos para la inclusión educativa y laboral de sectores especialmente vulnerables con énfasis en NNAMNA de la convocatoria 2020. Financiado por Ministerio de Ciencia e Innovación, Dirección General de Investigación.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La ciudadanía se encuentra inmersa en un conjunto de cambios tecnológicos, sociales, políticos y económicos, que afectan, de manera especial, a determinados grupos y zonas, que la Junta de Andalucía ha denominado zonas ERACIS[2]. Son en total 99 zonas desfavorecidas en el contexto de la población andaluza que han sido identificadas como aquellas que presentan un mayor riesgo de padecer problemas graves de pobreza y/o exclusión social. Estas se localizan en 65 municipios de esta CCAA, y, en ellas reside el 11% de la población andaluza (véase Figura 1).

Figura 1

Zonas ERACIS identificada en Andalucía, por provincia y municipios



Haciendo alusión a los jóvenes vulnerables (incluido NNAMNA) en zonas ERACIS, estos poseen gran tasa de abandono escolar y analfabetización, además, optan por un camino lleno de pobreza, peligros y obstáculos, encontrándose en esas condiciones a lo largo de sus vidas. Esto es debido, al ambiente en que se encuentran inmersos, así como por el trabajo de los centros educativos en estas zonas, ya que, no poseen instalaciones adecuadas, recursos en el sentido amplio de la palabra, y, lo más importante, una formación apropiada y de calidad que cubra las necesidades de estos menores altamente vulnerables (Parejo Jiménez *et al.*, 2020).

Motivación de la investigación

En los últimos años, los flujos migratorios en España han aumentado considerablemente siendo uno de los países que recibe mayor cantidad de NNAMNA (Martínez-Martínez *et al.*, 2021). Concretamente en la CCAA de Andalucía, reside un importante número de NNAMNAs (Save the Children, 2018), unido a la existencia de zonas ERACIS, la divulgación constante de los medios de comunicación sobre NNAMNA, la aparición de espacios educativos interculturales, y, específicamente, el interés por realizar un cambio social en esta población peligrosamente vulnerable (incluido NNAMNA), sobre todo, en el ámbito educativo y social, surgió la necesidad de analizar con profundidad la formación de los agentes educativos de estas zonas para tomar medidas de mejora y, seguidamente, aumentar la tasa de inclusión educativa y social en esta población.

2 Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. (2018). *Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inserción Social. Intervención en Zonas Desfavorecidas.* Junta de Andalucía

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Desde hace tres décadas, España es uno de los países con mayor cantidad de inmigrantes procedentes de América Latina, Asia, África Subsahariana y Maghreb. En la misma línea, si cerramos el abanico, los NNAMNAs que residen en este territorio, vienen mayoritariamente de Marruecos, Argelia, Guinea Conakri y Camerún (Save the Children, 2018). Estos menores suelen provenir de familias muy numerosas que viven en extrema pobreza en sus países de origen. La realidad que viven los lleva a iniciar los procesos migratorios solos con el único objetivo de mejorar su calidad de vida y poder ayudar a sus familias. Cuando los NNAMNAs llegan al destino, les suponen diversos desafíos adicionales como el propio distanciamiento cultural, dificultades en el lenguaje, malas experiencias educativas previas, dificultades de socialización, falta de adaptación y conductas problemáticas. Además, estos menores generan sentimientos de decepción, frustración, rabia e inferioridad debido a que sus altas expectativas no se cumplen en el lugar de llegada (Perazzo y Zuppiroli, 2018; Aguaded-Ramírez *et al.*, 2020).

Esto es así en toda la población objeto de este estudio puesto que implica los menores en exclusión social, pero si además nos detenemos en el caso de las niñas y adolescentes menores migrantes no acompañadas, la situación se agrava y dramatiza. Las menores presentan un incuestionable riesgo de exclusión social, no sólo por su edad y ser inmigrantes, si no que, también se ven afectadas por su género, por ser mujer, lo que implica estereotipos profesionales y de aprendizaje vinculados a esta variable (Olmedo-Moreno, *et al.*, 2021; Olmos-Gómez *et al.*, 2020). Esta situación incide significativamente en el ámbito educativo, debido a que los menores en riesgo de exclusión social, forman parte de la comunidad educativa, ya que en España están obligados a escolarizarse. Según el objetivo 4 de sostenibilidad (ODS), los/las docentes, tutores y centros educativos tienen como misión garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida del ciudadano. En la misma línea, la UNESCO fomenta los sistemas educativos inclusivos que eliminan los obstáculos a la participación y el rendimiento de todos los estudiantes, toman en cuenta la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, eliminan todas las formas de discriminación en el ámbito del aprendizaje. Además, facilitan al alumnado de mayores oportunidades desde el horizonte de logro académico y social con el propósito de que todo el alumnado pueda participar y ser tratado como miembros valiosos (Martínez-Usarralde, 2021).

Por tanto, sin duda alguna, para estas y estos niños, niñas y adolescentes menores extranjeros no acompañados, sin referentes familiares, tanto la figura del docente y del tutor en los centros educativos se convierte en indispensable para alcanzar dicho propósito (Conde-Lacárcel *et al.*, 2020).

Estos profesionales tienen en común fomentar un desarrollo integral del menor migrante en los ámbitos académico, social y laboral que le permita tener en un futuro, empleo, siendo considerado como «la mejor protección contra la exclusión social por la Unión Europea» (Fernando, 2010). En esta consecución de una enseñanza inclusiva, será de vital importancia que los profesionales de la educación empleen una enseñanza a este grupo de estudiantes encaminada a un enfoque pedagógico que combine la modalidad presencial con la virtual. Este tipo de enseñanza denominada aprendizaje híbrido, establece un equilibrio entre múltiples modalidades para lograr sinergias efectivas y conseguir que el alumnado alcance procesos de aprendizaje individual y social (Parejo Jiménez *et al.*, 2020). Además, tiene el potencial de permitir el «aprendizaje de doble bucle o Double Loop Learning (DLL, en adelante)», donde el aprendizaje se realiza a través de la reflexión sobre la validez de nuestros convencimientos y presunciones.

Cambiándolos podemos obtener otros resultados más allá de donde podemos verlos en el único bucle: nos replanteamos la validez de nuestros modelos mentales (Argyris, 1993, 2004).

Muchos sistemas educativos imposibilitan e inhiben el DLL. Por el contrario, cuando desde el centro educativo se anima y motiva a todos a pensar diferente, a cambiar sus modelos tradicionales para llegar a modelos híbridos con DLL, entonces se consigue que el sistema esté vivo, permeable a estudiantes con situaciones diversas (exclusión social y NNAMNAs), y se consigue un dinamismo que lleve a la inclusión educativa y la formación del profesorado para posibilitarla. Lo que supone que el profesorado y el centro implemente este modelo pedagógico basado en DLL y Smart Learning Environments (SLE), que permitirá encontrar nuevas formas de análisis que puedan capturar la interacción que puede tener lugar en las diferentes dimensiones del contexto, tiempo y espacio, superando la dicotomía entre experiencias de aprendizaje dentro y fuera del ámbito educativo formal.

En definitiva, este proyecto se basa en la innovación de sumar dos perspectivas íntimamente unidas en sus premisas epistemológicas pero que en la literatura existente no han sido trabajadas de forma conjunta, esto es, el DLL y el SLE, y menos para abordar el problema de la inclusión educativa y social de NNAMNAs. Por lo que la principal aportación del proyecto será, por un lado, verificar la valía de la aplicación de ambos modelos pedagógicos como uno solo para la mejora de la inclusión de esta población. Y, por otro lado, la comprobación de la mejora en la formación del profesorado y centro para que los NNAMNAs, y por extensión el total del alumnado, consigan un aumento significativo en la gestión inteligente de su conocimiento, encaminado a ofrecerles un aprendizaje basado en replanteamiento constante de sus propios modelos mentales.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación se basa en evaluar el modelo de aprendizaje del centro educativo en zonas ERACIS, con el fin de crear planes de formación para el profesorado en DLL y SLE, que evidencien un incremento en el índice de inclusión educativa y social de los y las menores en exclusión social y, especialmente, de los y las NNAMNAs en estas zonas, así como la mejora del aprendizaje en el conjunto de los estudiantes del centro educativo en el ámbito español y, fundamentalmente en la CCAA de Andalucía.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente plan tiene como objetivo general analizar la formación del docente, tutor y centro educativo en DLL y SLE, para la enseñanza de grupos en riesgo de exclusión social, con énfasis en NNAMNA. Partiendo del objetivo anterior, se han elaborado los siguientes objetivos específicos:

- **Objetivo 1 (OE1).** Establecer propuestas de formación en DLL y SLE, ajustadas a las trayectorias de aprendizaje de los grupos estudiados, para los docentes en centros ubicados en zonas ERACIS, con estudiantes en riesgo de exclusión social y NNAMNA.
- **Objetivo 2 (OE2).** Establecer propuestas de formación en DLL y SLE, ajustadas a las trayectorias de aprendizaje de los grupos estudiados, para los tutores en centros educativos ubicados en zonas ERACIS, con estudiantes en riesgo de exclusión social y NNAMNA.
- **Objetivo 3 (OE3).** Establecer propuestas de intervención con DLL y SLE desarrolladas

conjuntamente por equipo directivo, tutores y docentes de centros educativos ubicados en zonas ERACIS, con estudiantes en riesgo de exclusión social y NNAMNA.

- **Objetivo 4 (OE4).** Evaluar las propuestas de intervención con DLL y SLE desde cada uno de los grupos establecidos en función de sus trayectorias de aprendizaje.
- **Objetivo 5 (OE5).** Evaluar el índice de Experiencia de Diversidad (DEI) en los centros educativos ubicados en zonas ERACIS donde se han aplicado las propuestas de intervención con DLL y SLE a los grupos participantes, según las variables de género, edad, origen etno-cultural y tiempo de residencia en el ámbito español.

METODOLOGÍA

La metodología propia del proyecto está basada en el método mixto, con una estrategia de incorporación secuencial de métodos en función del momento o etapa en el proceso.

Población y muestra

Nos centraremos en jóvenes vulnerables (incluidos NNAMNA), que viven y se encuentran escolarizados en centros docentes sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas de 5º y 6º de Educación Primaria o 1º y 2º Educación Secundaria Obligatoria y se localicen en zonas ERACIS o tengan Planes de compensación educativa dentro del contexto andaluz. Se seguirá un procedimiento de muestreo polietápico, *por etapas*, hasta llegar a las unidades muestrales desde una lógica molecular (desde lo más amplio a lo más concreto) que, finalmente, formarán parte de la muestra objeto de investigación:

- Un muestreo estratificado proporcional, donde la unidad de muestreo serán los 65 municipios y sus 99 zonas ERACIS y los 107 centros escolares. La selección de los centros docentes se hará con los siguientes criterios: a) centros sostenidos con fondos públicos, que se encuentren en zonas ERACIS, con planes de compensación educativa, con tasas altas de absentismo y que escolaricen a alumnado vulnerable (incluido NNAMNA).
- Un muestreo por voluntarios en el que se invitará a diferentes agentes muestrales: menores escolarizados en situación vulnerable (incluidos NNAMNAs), educadores, tutores y coordinadores de programas.

Materiales e instrumentos de medida y recogida de datos

Para conocer las prácticas DLL y SLE que se ponen en marcha en el centro, ajustadas a las necesidades de los menores, se utilizará:

- Escala descriptiva para la evaluación del nivel en DLL y SLE para menores de aplicación pre y post intervención, construida ad hoc por el equipo de investigación.
- Escala descriptiva para la evaluación del conocimiento sobre los DLL y SLE para profesores y tutores, construida ad hoc por el equipo de investigación.
- Índice de Experiencia de Diversidad (Beckman, 2017, 2018).
- Entrevistas semiestructuradas de carácter flexible y abierto, para conocer las prácticas DLL y SLE que se ponen en marcha en el centro ajustadas a esta población.
- Técnica de grupo nominal (TGN) con informantes claves: menores, equipo directivo, tutores y maestros.

Además, se ha planificado la puesta en marcha del siguiente programa de intervención y su evaluación, que corresponden a la necesidad de llevar a cabo una intervención a través de un modelo de DLL y SLE que se desarrolla en una modalidad aprendizaje hibrido mediante uso de modelo CIPP de Stufflebeam.

La recogida y tratamiento de datos asegurará las normas y principios básicos de la Declaración de Helsinki (1975) y de Fortaleza (Brasil), 2013. Se asegurará la confidencialidad, anonimato y derecho de desistimiento de los sujetos de investigación (OEID en el H2020). Además, se ha solicitado la aprobación del estudio del Comité de Ética de la Universidad de Granada para Investigación Humana.

RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados esperados de mejora de aprendizaje en estos menores de exclusión social (incluido NNAMNA) y, en docentes, tutores y centros educativos dará lugar a que, en primer lugar, estos últimos, ubicados en zonas ERACIS tengan una amplia capacitación en el uso de los modelos pedagógicos DLL y SLE, impulsándolos y aportándoles esa seguridad que necesitan para realizar intervenciones socioeducativas eficaces y ajustadas a esta población; en esas zonas altamente vulnerables. Además, se espera que esas mejoras por parte del docente, tutor y centro educativo, provoque un representativo cambio socioeducativo y paralelamente, un aumento en la tasa de inclusión educativa, así como, un avance positivo en su integración social. El impacto social que ocasiona se asocia al logro de una educación de calidad de todos y todas, independientemente del género, procedencia o cualquier otra variable a tener en cuenta. Su consecución queda determinada por la mejora de la formación y logro del menor en el ámbito educativo y social, en cuanto a: Diagnóstico de los modelos pedagógicos empleados y el posterior diseño y aplicación de modelos DLL y SLE a sus necesidades, incrementará el desempeño académico. Adecuación de los modelos DLL y SLE a los contextos desfavorecidos y la apuesta de la enseñanza digitalizada, permitiendo al menor ser más competente, autoeficaz y desarrollar un ajuste psicosocial superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguaded-Ramírez, E.M., Pistón-Rodríguez, M.D., Pegalajar-Moral, M., y Olmedo-Moreno, E.M. (2020). El Sistema de Categorías como herramienta para comprender las Historias de Vida de los menores extranjeros no acompañados. *Revista Espacios, 41*(41), 173-183. https://doi.org/10.17103/reei.41.17.

Olmedo-Moreno, E.M., Expósito López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Olmos-Gómez, M., Sánchez-Martín, M., & Chacón-Cuberos, R. (2021). Academic self-efficacy and future work skills in unaccompanied foreign minors: structural equation analysis according to residence time. *European Journal of Social Work, 24*, 1-15. https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1882394.

Olmos-Gómez, M., Tomé-Fernández, M., & Olmedo-Moreno, E.M. (2020). Personal Learning Environments that Facilitate Socio-Educational Integration of Unaccompanied Foreign Minors. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(14), 5012. https://doi:10.3390/ijerph17145012.

Conde-Lacárcel, A., Parejo-Jiménez, N., Maroto-Aguilera, E., y Parra-González, M. E. (2020). Necesidades de los educadores para la atención socioeducativa del menor extranjero no acompañado en los centros de acogida. *Información tecnológica, 31*(4), 113-124. https://doi.org/10.4067/s0718-07642020000400113.

Martínez-Martínez, A., Tomé-Fernández, M., García-Garnica, M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2021). Explanatory Model of the Relationships Between Self-Efficacy and Personal Learning Environments in Immigrant Minors Without a Legal Guardian. *Journal of Refugee Studies*, 34(4), 4225-4241. https://doi.org/10.1093/jrs/feab002.

Parejo–Jiménez, N., Expósito-López, J., García-Garnica, M., Parra-González, M. E., & Olmedo-Moreno, E. M. (2020). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la competencia docente en la atención educativa del alumnado menor extranjero no acompañado. *Revista ESPACIOS, 41*(20), 115-129. https://doi.org/10.36443/10259/174.

LA COMBINACIÓN DE FACTORES DE INFLUENCIA REVELA EL DESARROLLO Y LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LA AUTONOMÍA EMOCIONAL DE LAS PROFESORAS DE SECUNDARIA ANDALUZAS

José Manuel Huertas Fernández
Soledad Romero Rodríguez
Universidad Pablo de Olavide (España)

Resumen: Hoy día existen trabajos científicos que evidencian la necesidad de incorporar programas de educación emocional para el profesorado en los centros educativos. Sin embargo, para un desarrollo profesional de calidad y un compromiso por su parte es fundamental que la identifique como una necesidad de formación. En esta investigación se plantea como objetivo principal detectar los factores que inciden en el desarrollo de las competencias emocionales del profesorado de secundaria de Andalucía a través de una metodología que fomente la toma de conciencia de las necesidades de formación emocional. El marco teórico ha utilizado como referencia el Modelo Pentagonal de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). El diseño metodológico ha tenido un enfoque mixto dominante (Qual→quant). Los resultados ponen de manifiesto que la combinación de los factores de influencia evidencia la necesidad de formación en autonomía emocional de las profesoras andaluzas.

Palabras clave: desarrollo afectivo, carrera profesional, profesión docente, diferencia de sexo

Abstract: Scientific literature provide evidence that supports the need for emotional education programmes for teachers in schools. However, for quality professional development and a commitment on the part of the teaching staff, it is essential that they identify it as a training need. The main objective of our investigation is to distinguish the factors that influence the development of the emotional competences in teachers of secondary education in Andalusia through a methodology that promotes awareness of emotional training needs. The theoretical framework has used the Pentagonal Model of Bisquerra Alzina & Pérez-Escoda (2007) as well as the methodological design we have followed a mixed approach (Qual→quant). The results of the research show that the combination of the influence factors have highlighted the need for training in emotional Autonomy of Andalusian female teachers.

Keywords: affective development, professional career, teaching profession, sex difference

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La experiencia y la literatura científica muestran cada vez más que la enseñanza en los centros educativos de secundaria precisa de profesionales emocionalmente competentes, es decir, se requiere que el profesorado adquiera habilidades de gestión emocional y social más allá de su formación académica.

La actual situación provocada por la pandemia de COVID-19, sumado a otras dificultades, como el incremento de la burocracia y digitalización en los centros educativos está desgastando emocionalmente al docente. De hecho, desde hace unos años se escucha en esta profesión, y con bastante frecuencia, el llamado burnout o síndrome de «estar quemado» (Gallardo-López *et al.*, 2019).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La enseñanza en los centros educativos precisa de profesorado que desarrolle una serie de capacidades relacionadas con la identificación y la gestión de las emociones tanto propias como de los demás (Bisquerra Alzina y López-Cassá, 2020; Cabello González *et al.*, 2010; Dolev y Leshem, 2017; Extremera Pacheco, 2020; Ruzek *et al.*, 2016; Sutton y Wheatley, 2003; Torrijos Fincias *et al.*, 2018).

El marco de referencia que se ha empleado en este trabajo está basado en el Modelo Pentagonal de Bisquerra Alzina y Pérez-Escoda (2007). Este modelo está compuesto por cinco grandes competencias emocionales:

- Conciencia emocional: Recoge aquellas capacidades para la identificación de las emociones propias y de los demás.
- Regulación emocional: Recoge aquellas capacidades para el manejo emocional de manera adecuada.
- Autonomía emocional: Esta habilidad es un paso más en la regulación emocional y comprende aquellas capacidades que sirven para la autogestión personal.
- Competencia social: Comprende aquellas capacidades para establecer buenas relaciones con los demás.
- Competencias para la vida y el bienestar: Referidas a las habilidades para la vida, que permiten organizarla de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción y bienestar.

Estas competencias emocionales comprenden a su vez una serie de microcompetencias. Así, por ejemplo, en la autonomía emocional se encuentra la automotivación, la autoestima, la actitud positiva y la resiliencia.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Existen pocos programas de formación que hayan atendido la competencia emocional del profesorado (Jennings y Greenberg, 2009; Torrijos Fincias *et al.*, 2018), en particular, del de secundaria. Además, no hay constancia de que antes de que el profesorado reciba una formación emocional se haya realizado un diagnóstico previo de sus necesidades de formación ni de que este colectivo lo haya identificado como una necesidad para su ejercicio docente.

Con este planteamiento expuesto se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué percepciones posee el profesorado de secundaria de Andalucía acerca de sus competencias emocionales?
- ¿Qué factores influyen en el desarrollo de las competencias emocionales del profesorado?
- ¿Qué necesidades de formación emocional percibe el profesorado y cuáles se detectan?
- ¿Qué metodología es idónea para un diagnóstico emocional que fomente la toma de conciencia de las necesidades?

OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

- Comprender qué factores y cómo influyen en el desarrollo de las competencias emocionales.
- Estudiar las necesidades de formación en competencias emocionales.
- Utilizar una metodología que fomente la toma de conciencia.

METODOLOGÍA

El proceso de investigación se ha desarrollado utilizando una metodología mixta de investigación con un diseño exploratorio secuencial con una componente cuantitativa y una cualitativa dominante que ha contado con un estudio de casos múltiples. Las componentes metodológicas han interactuado entre sí para detectar tanto convergencias como divergencias en los resultados (Uprichard & Dawney, 2019).

Se presenta en la tabla 1 los instrumentos de recogida de información en relación a los objetivos de la investigación.

Tabla 1

Objetivos generales, variables e instrumentos de recogida de información

Objetivo	Variable	Instrumento
Conocer la percepción del profesorado de sus competencias emocionales	«consciencia emocional», «regulación emocional», «autonomía emocional», «competencia social», «competencias para la vida y el bienestar» y «competencia emocional global»	Cuestionario CDE-A35 (Pérez -Escoda *et al.*, 2010) y entrevista autobiográfica
Comprender qué factores influyen en el desarrollo de las competencias emocionales	«sexo», «edad» y «formación emocional»	Cuestionario CDE-A35 (Pérez -Escoda *et al.*, 2010)
Utilizar una metodología que fomente la toma de conciencia	«Nivel de logro»	Entrevista autobiográfica

Esta investigación precisaba de un medio idóneo en el que se crearan espacios vitales para la reflexión y el comentario. Desde esta perspectiva se ha hecho uso de la entrevista autobiográfica, que constituye un instrumento privilegiado para comprender e interpretar lo que los sujetos creen, piensan, sienten, dicen y hacen en el ámbito educativo, siempre conectando aula y vida (Porta y Flores, 2017).

Esta articulación metodológica puede representarse de diversas formas de elaboración. Aquí se han apoyado en la técnica del fotolenguaje, que incorpora el uso de fotografías como elemento mediador para posibilitar la producción de un discurso (Romero-Rodríguez, *et al.*, 2021). También se han incorporado a la entrevista herramientas de life coaching o coaching personal (Whitmore, 2011), que además de facilitar la exploración de las trayectorias vitales del profesorado, han servido para guiarle en la realización de un objetivo relacionado con su carrera a la vez que tomaba conciencia de necesidades de formación en competencias emocionales.

Las entrevistas autobiográficas se han desarrollado con 7 informantes de secundaria con distintos perfiles (experiencia docente, formación académica y situación laboral, ámbito, tipo y contexto del centro de trabajo, etc.) y que representaban los casos más extremos en la percepción de las competencias emocionales.

El guion de la entrevista se elaboró a partir de la propuesta realizada por Romero-Rodríguez et al (2012) e incluyó: datos biográficos; significado de un objeto relacionado con su profesión; elección de fotografías que representen su pasado, presente y futuro profesional; «Capítulos de vida» (Freixa-Niella & Llanes-Ordóñez, 2019) para antecedentes formativos, elecciones de vida, transiciones, etc.; y herramientas de life-coaching como «la Rueda de la Vida» (Dryden, 2018) y «el objetivo M.E.T.A.» (Yuste Pausa, 2010) para expectativas personales y desarrollo profesional. Otro instrumento que se utilizó a través del correo electrónico durante una semana fue el «Registro de Acontecimientos de fácil y difícil gestión emocional» basado en el registro de incidentes críticos de Romero-Rodríguez *et al.* (2012). Después se mantuvo una sesión grupal y presencial de coanálisis de los resultados obtenidos. Por último, se terminó el proceso con sesiones individuales de contraste para elaborar el relato definitivo y consensuado.

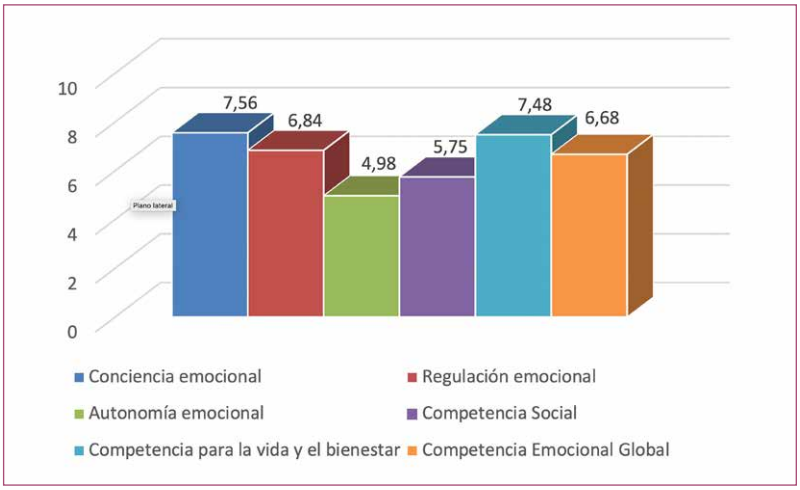
El análisis temático-interpretativo de las entrevistas y los registros se ha llevado a través de comparaciones constantes (Arráiz y Sabirón, 2017), es decir, a partir del significado que las personas otorgaban a los temas de análisis. Desde el análisis inicial de los relatos se describe si cada docente muestra dominio o necesidades de desarrollo en las distintas competencias emocionales. En este proceso se ha contado con un procedimiento deductivo (Sánchez Calleja y García Jiménez, 2020) para detectar las competencias emocionales del modelo Pentagonal de Bisquerra Alzina y Pérez-Escoda (2007). Al mismo tiempo se ha realizado un procedimiento inductivo en el que se ha establecido un sistema de categorías que representa los factores que inciden en el desarrollo de las competencias emocionales del profesorado. De este modo se han configurado las categorías emergentes (Arráiz-Pérez *et al.*, 2020) que hacen referencia a los factores de influencia.

RESULTADOS

En los análisis estadísticos de la componente cuantitativa la media de las competencias emocionales muestra que, en líneas generales, existe una baja percepción de autonomía emocional en el profesorado de secundaria (*mean:* 4,98 *sd:*1,76) (ver figura 1).

Figura 1

Promedio de las Competencias emocionales del profesorado de secundaria. Fuente: Elaboración propia



En el análisis inferencial se realizaron test paramétricos y se comprobó que existían diferencias significativas en la percepción de las competencias emocionales respecto a varios factores como el «sexo», la «edad» o la «formación emocional previa».

En concreto, hay diferencias en la percepción de la autonomía emocional del profesorado ($t=-2{,}796$; $p=0.005$) respecto al «sexo» y este ha sido el factor que explica de una manera más significativa el comportamiento de esta competencia emocional siendo más baja en las mujeres de la muestra del modelo de regresión lineal múltiple ($\beta=-0{,}18$; $p<0.01$).

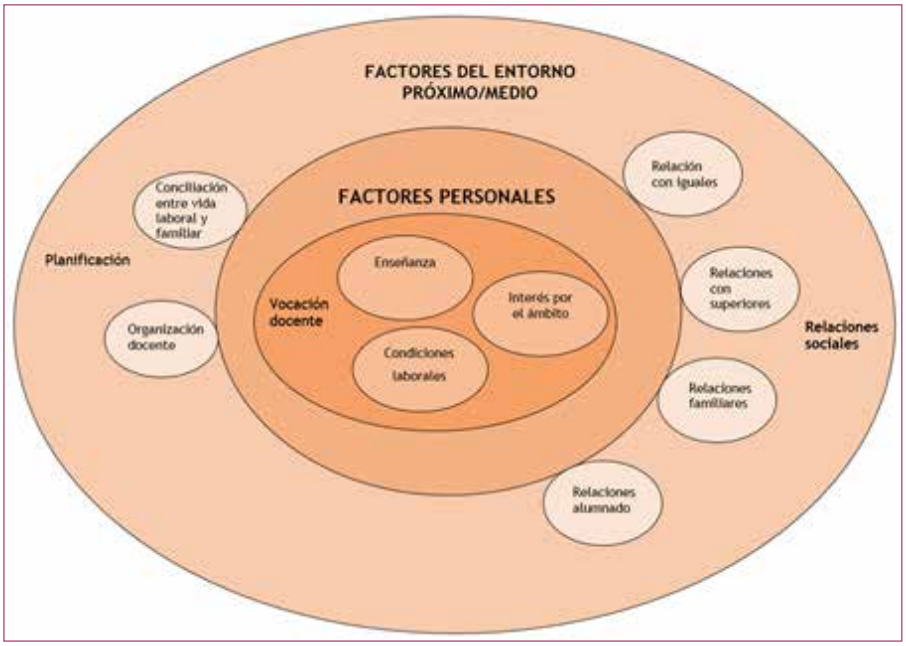
A partir de los análisis cualitativos de las entrevistas se han identificado otros factores que complementan los anteriores y también inciden en el desarrollo de la autonomía emocional:

- vinculados a la vocación profesional: «enseñanza», «condiciones laborales» y «ámbito».
- vinculados a la planificación: «conciliación entre la vida laboral, la familiar y el ocio» y la «organización laboral».
- vinculados a las relaciones sociales: «alumnado», «iguales», «superiores» y «familiares».

Estos fatores de influencia también pueden representarse a través del sistema de influencias de la figura 2 que está basado en el sistema de influencias de la carrera de McMahon & Patton (2006).

Figura 2

Factores de influencia. Fuente: Basado en el sistema de influencias de McMahon & Patton (2018, p.232)



Entre los análisis se ha detectado que la mayoría de las personas informantes comenzaron en la profesión docente por la «enseñanza» y sus «condiciones laborales» y luego descubrieron que les generaba seguridad en sí mismas y automotivación. Con lo que estos factores además de poner de manifiesto esta competencia emocional puede llegar a potenciarla. Un ejemplo nos lo presenta Esperanza (nombre ficticio):

> «luego ya me puse a dar clase para ganar dinero y descubrí que me gustaba dar clase. Así que cuando ya terminé la carrera decidí ser feliz, entonces ya me metí en el mundillo de las oposiciones en la docencia y empecé a hacer el cap» (EAFyQVD1E).

Sin embargo, a la labor docente fuera del aula hay que sumar el cuidado de hijos, la preparación de la comida, la limpieza del hogar y otras tareas domésticas que afectan la propia imagen que tienen las profesoras de sí misma. Unos ejemplos nos lo presentan Silvia y Marta:

> «con esfuerzo y siendo constante y aparte de bueno, pues no dejándome, pero, pero bueno, siendo constante sobre todo con esfuerzo y quitando, quitando tiempo a otro a otros asuntos que eran importantes en mi vida, también» (EALyLPL3C).
>
> «tengo que no puedo llevarlo todo que era algo que también que yo tenía que ser la madre perfecta, la profesora perfecta, entonces como un poco te das cuenta de que no puedes con todo, no lo puedo llevar y tengo que delegar» (EAMATPL2C).

Se ha comprobado que el factor «sexo» en combinación con la «conciliación entre la vida laboral y la familiar» revela limitaciones en la autonomía emocional de las profesoras de secundaria de Andalucía.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la actualidad se dispone de más investigaciones que, aunque sus objetivos son el diseño, implantación o evaluación de un programa de educación emocional, han realizado un diagnóstico inicial en competencias emocionales autopercibidas del profesorado y han utilizado el modelo pentagonal de Bisquerra Alzina & Pérez-Escoda (2007) y el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A) (Pérez-Escoda *et al.*, 2010) como en esta investigación. Por ejemplo, Pérez Escoda *et al.* (2013) evalúan la eficacia de un proyecto para la prevención y resolución de conflictos en contextos escolares a través de la educación emocional de docentes de primaria en su propio centro escolar y sus efectos en el clima institucional. En los análisis (pretest) la Autonomía emocional tanto de su grupo de control (*mean*: 5.59, *sd*:1,37) como del experimental (*mean*: 5,68, *sd*: 1,01) es la más bajas de las competencias emocionales.

Existen otras investigaciones con docentes que no coinciden con nuestros resultados respecto al «sexo», como Reilly *et al.* (2014); aunque en este trabajo se tenía como objetivo estudiar la relación entre la autoestima, la autoeficacia, el estrés percibido y la satisfacción laboral de docentes de Irlanda de la etapa educativa de primaria y consideraron que el género no presentaba diferencias destacables.

En nuestra investigación la interacción entre la componente cuantitativa y cualitativa del diseño exploratorio secuencial además de resultar clave para la toma de conciencia del profesorado de secundaria participante en la investigación ha proporcionado información adicional acerca de cómo inciden la combinación de factores en el desarrollo de la autonomía emocional y ha determinado necesidades de formación en la autoestima, la automotivación o la resiliencia de las docentes andaluzas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arráiz, A., & Sabirón, F. (2017). La investigación en orientación profesional: retos y realidades. En M.F. Sánchez (coord.) *Orientación para el desarrollo profesional* (pp. 251-280). UNED.

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

Bisquerra, R., & López-Cassá, È. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.

Cabello González, R., Ruiz-Aranda D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *13*(1).

Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, *21*(1), 21-39. Doi:10.1080/13664530.2016.1207093

Dryden, W. (2020). *Dealing with Emotional Problems in Coaching: A Rational-emotive and Cognitive-behavioural Approach*. Routledge.

Extremera Pacheco, N. (2020). Coping with the stress caused by the COVID-19 pandemic: future research agenda based on emotional intelligence (Afrontando el estrés causado por la pandemia COVID-19: futura agenda de investigación desde la inteligencia emocional). *International Journal of Social Psychology*, *35*(3), 631-638.

Freixa-Niella, N., & Llanes-Ordóñez, J. (2019). La trayectoria universitaria del estudiantado a partir de la descripción del objeto elegido y de los capítulos de su narración. En *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 123-152). Editorial Laertes.

Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F., & Gallardo-Vázquez, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista electrónica educare*, *23*(2), 324-343.

Jennings, P. A., & M. T. Greenberg (2009). The Pro-social Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research. 79* (1), 491-525.

Pérez-Escoda, N., Filella Guiu, G., Soldevila Benet, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de Primaria. *Educación XXI, 16*(1), 233-254.

Porta, L., & Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, (41), 35-46.

Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. International *Journal of Educational Management, 28*(4), 365-378.

Romero-Rodríguez, S. R., Moreno-Morilla, C., & García Jiménez, E. (2021). La construcción de las identidades étnicas y culturales en niños y niñas migrantes: Un enfoque desde la etnografía colaborativa. *Revista de Investigación Educativa*, *39*(2), 483-501.

Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction*, *42*, 95-103.

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

Torrijos Fincias, P., Torrecilla Sánchez, E. M., & Rodríguez Conde, M. J. (2018). Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education. *Annals of Psychology*, *34*(1), 68-76.

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

Uprichard, E., & Dawney, L. (2019). Data diffraction: Challenging data integration in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, *13*(1), 19-32.

Yuste Pausa, F. (2010). *Herramientas de coaching personal.* Desclée De Brouwer.

Whitmore, J. (2011). ¿Qué es el coaching? En John Whitmore (Paidós), El método para mejorar el rendimiento de las personas (19). Barcelona: Paidós.

ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA LA DETECCIÓN DEL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA (CLEEP)

Débora Moreno Jusdado
Covadonga Ruíz de Miguel
Justo Fernando Ramos Alía
Universidad Complutense de Madrid (UCM) (España)

Resumen: La dislexia es el trastorno del aprendizaje con mayor incidencia en la población infantil (Gutiérrez y Díez, 2020), entorno al 5-15% del alumnado se le diagnostica dislexia cada año a nivel mundial (APA, 2014). No obstante, las pruebas diagnósticas específicas para evaluar la dislexia son muy escasas en España. El objetivo de este trabajo es elaborar y validar un cuestionario de detección rápida de la dislexia en niños para los maestros de Educación Primaria. Como metodología para la validación del cuestionario se empleó el juicio de expertos, con un total de 16 participantes. Se realizó un análisis estadístico de los resultados con SPSS. Se estableció como punto de corte de selección de ítems el valor numérico de 2 puntos; todos han obtenido puntuaciones medias superiores al punto de corte estipulado. Además, se calcularon correlaciones no paramétricas (Rho de Spearman), obteniéndose valores significativos. Posteriormente se llevó a cabo el pilotaje del instrumento, con una muestra de 4 sujetos. Tras el análisis de resultados, tanto cuantitativo como cualitativos, se obtuvo la versión final del instrumento. Se están analizando los resultados de la validación del cuestionario tras su aplicación en diferentes centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Palabras clave: dislexia, cuestionario, detección, lecto-escritura, Educación Primaria

Abstract: Dyslexia is the learning disorder with the highest incidence in the child population (Gutiérrez and Díez, 2020), around 5-15% of students are diagnosed with dyslexia each year worldwide (APA, 2014). However, specific diagnostic tests to assess dyslexia are very scarce in Spain. The objective of this work is to develop and validate a questionnaire for the rapid detection of dyslexia in children for Primary Education teachers. Expert judgment was used as a methodology for the validation of the questionnaire, with a total of 16 participants. A statistical analysis of the results was performed with SPSS. The numerical value of 2 points was established as the item selection cut-off point; all have obtained average scores higher than the stipulated cut-off point. In addition, non-parametric correlations (Spearman's Rho) were calculated, obtaining significant values. Subsequently, the piloting of the instrument was carried out, with a sample of 4 subjects. After analyzing the results, both quantitative and qualitative, the final version of the instrument was obtained. The results of the validation of the questionnaire after its application in different educational centers of the Comunidad de Madrid are being analyzed.

Keywords: dyslexia, questionnaire, screening, literary skills, Primary Education

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lectoescritura es uno de los mayores retos a los que se tienen que enfrentar los estudiantes cuando inician la Educación Primaria, ya que muchos de los contenidos educativos se aprenden a través de ésta. La mayoría conseguirá superarlo sin esfuerzo, pero algunos presentarán problemas significativos. Centrándonos en los números, entre el 5-15% de del alumnado se les diagnostica dislexia (APA, 2014; Rivadeneira-Ramos y Moya-Martínez, 2021), es decir, si pensamos en una clase de veinticinco, dos o tres la presentarían.

La dislexia ha sido definida a lo largo del tiempo desde diferentes perspectivas. Una definición aceptada universalmente es la propuesta por la *International Dyslexia Association* (2002) que la describe como «[…] *una discapacidad de aprendizaje específica de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades con el reconocimiento de palabras preciso y / o fluido y por la falta de ortografía y habilidades de decodificación. Estas dificultades generalmente resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje* […]».

Entender en qué consiste la dislexia, saber cómo diagnosticarla y cómo tratarla educativamente es todavía una asignatura pendiente (Carrillo, Alegría, Miranda y Sánchez, 2011). Según estudio llevado a cabo por Álvarez y Correa (2021), los maestros desconocen estrategias pedagógicas para detectar la dislexia, ya que ignoran cuáles son las manifestaciones y características asociadas a este trastorno. Por ello, el diagnóstico de un estudiante con dislexia suele producirse varios años después de que haya iniciado el aprendizaje lectoescritor.

Además, en España, centrándonos en el diagnóstico de la dislexia nos encontramos con tres grandes dificultades: 1) apenas existen pruebas diagnósticas específicas sobre ella; 2) el tiempo de aplicación es bastante extenso, más de 20' y 3) estos instrumentos deben ser aplicados e interpretados por psicólogos, pedagogos y psicopedagogos, excluyendo a maestros que, en la mayoría de los casos, tienen un mayor conocimiento del alumnado.

Por tanto, este trabajo surge de la necesidad de elaborar una herramienta de screening de rápida aplicación para la detección de la dislexia. Así, hemos elaborado el Cuestionario de Lecto-Escritura para Educación Primaria (CLEEP), el cual se ha creado con una triple finalidad, ya que permitirá:

- Detectar dificultades de lecto-escritura en un alumno, en base a unos criterios prefijados de antemano.
- A partir de la información recabada, facilitar la derivación a otros profesionales para realizar una evaluación más específica, si fuese necesario.
- Ofrecer información sobre el progreso individual de un alumno, al ser relativamente sencillo mantener un «histórico» de aplicaciones.

El rango de edad determinado es de 6-12 años (1º a 6º de Educación Primaria), ya que es en esta etapa educativa cuando se adquieren y consolidan las destrezas lecto-escritoras.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de esta investigación es elaborar y validar el cuestionario CLEEP de *screening* inicial del trastorno específico de aprendizaje de la lecto-escritura.

Este objetivo principal se concreta a través de los siguientes objetivos específicos:

- Elaborar un cuestionario que evalúe la dislexia en contextos educativos por parte de profesionales de la educación, tanto maestros como orientadores.
- Evaluar las propiedades psicométricas del cuestionario: validez y fiabilidad.

MÉTODO

Se empleo el juicio de expertos como metodología para la validación del cuestionario. Los criterios para seleccionar a estos expertos fueron: 1) experiencia profesional en el ámbito educativo; 2) grado de especialización en lectoescritura y 3) motivación y disponibilidad para participar, en base a los criterios 1 y 2. Para la recogida de información, se elaboró un documento informativo sobre la finalidad del estudio y un cuestionario de valoración que se les hizo llegar de manera online.

El contacto se hizo vía telemática (e-mail) a centros educativos, gabinetes privados y a los diferentes E.O.E.P. de la Comunidad de Madrid. Los criterios de exclusión fueron la revocación del consentimiento informado y el incumplimiento en la entrega del cuestionario de valoración en el plazo fijado (enero-marzo 2021). No participaron Maestros de Audición y Lenguaje, ni Orientadores de E.O.E.P., ya que no cumplimentaron el cuestionario en el plazo prefijado. El número de participantes fue de 16 (1 Maestro Educación Primaria; 1 Maestro de Pedagogía Terapéutica; 1 Logopeda; 9 Psicólogos-Psicopedagogos y 4 Profesores de la Universidad Complutense de Madrid). A los expertos se les pidió que valorasen cualitativamente los datos de identificación del alumno y del profesional-evaluador en cuanto a su:

- *Adecuación*. Entendida como el grado en que los datos son apropiados para recabar información.

Y también se les pidió que valorasen cualitativamente cada uno de los ítems del cuestionario en cuanto a su:

- *Utilidad*. Entendida como el grado en que el ítem reúne las condiciones necesarias para la dimensión para la cuál va a ser utilizado.
- *Relevancia*. Entendida como el grado en el que el ítem es importante en el contexto del constructo medido.
- *Pertinencia / Adaptación de contenido*. Entendida como el grado de correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la cuál va a ser utilizado.
- *Claridad de redacción*. Entendida como el grado en el que el ítem está redactado de forma clara, facilitando su comprensión.

La valoración que se pedía era una escala con cuatro opciones de respuesta, siendo 0-Nada, 1-Poco, 2-Bastante y 3-Mucho, para evitar que se posicionen en los valores intermedios.

RESULTADOS

Como elemento de interpretación de las respuestas de los expertos con relación a las variables: Adecuación, Utilidad, Relevancia, Pertinencia y Claridad, se eligió la media aritmética como medida de tendencia central. Se estableció como punto de corte de selección de ítems el valor numérico de 2 puntos; aquellos con puntuaciones inferiores a 1,5 puntos, en cualquiera de los criterios, serían desechados de la escala y lo que obtuvieran puntuaciones entre 1,5 y 2 puntos deberían ser revisados.

En cuanto a los datos identificativos del alumno y del evaluador, los dos ítems que configuran esta dimensión obtienen puntuaciones de 2,38, seleccionándose para el cuestionario. Para las cuatro dimensiones (utilidad, relevancia, pertinencia y claridad de redacción) (tabla 1), todos los ítems han obtenido puntuaciones medias superiores al punto de corte estipulado.

Tabla 1

Puntaciones medias por dimensión de los 37 ítems.

ÍTEM	U*	R*	P*	C.R.*
1. Dificultad para descomponer las palabras en sílabas	2,75	2,81	2,69	2,44
2. Dificultad para realizar la conversión grafema-fonema	2,75	2,75	2,75	2,31
3. Omisiones de letras, sílabas y/o palabras durante la lectura	2,69	2,75	2,75	2,56
4. Sustituciones de letras, sílabas y/o palabras durante la lectura	2,81	2,81	2,88	2,50
5. Inversiones de letras, sílabas y/o palabras durante la lectura	2,94	2,94	2,94	2,56
6. Adiciones de letras, sílabas y/o palabras durante la lectura	2,69	2,69	2,69	2,56
7. Uniones de palabras de forma inadecuada durante la lectura	2,50	2,56	2,62	2,19
8. Separaciones de palabras de manera inadecuada durante la lectura	2,75	2,69	2,75	2,25
9. Dificultades en la pronunciación de palabras desconocidas o pseudopalabras	2,50	2,50	2,75	2,44
10. Invenciones de palabras durante la lectura	2,50	2,50	2,56	2,25
11. Lectura lenta con vacilaciones	2,56	2,62	2,81	2,44
12. Lectura silabeante	2,56	2,50	2,69	2,06
13. Lectura monótona (sin entonación)	2,63	2,69	2,81	2,56
14. Lectura dactilar (con el dedo)	2,44	2,44	2,44	2,50
15. Rectificaciones durante la lectura	2,75	2,63	2,75	2,56
16. Pérdida de la línea o saltos de renglón durante la lectura	2,62	2,69	2,63	2,44
17. Velocidad lectora baja para su edad	2,56	2,62	2,69	2,37
18. Dificultad para respetar los signos de puntuación, admiración e interrogación durante la lectura	2,63	2,56	2,75	2,69
19. Dificultad para automatizar la lectura mecánica	2,81	2,75	2,75	2,31
20. Comprensión lectora baja, con dificultades para entender los temas de los textos leídos	2,88	2,88	2,88	2,50
21. Dificultad para hacer inferencias de textos y extraer conclusiones	2,81	2,87	2,87	2,56
22. Dificultad para realizar la conversión fonema-grafema	2,69	2,69	2,69	2,31
23. Realización de giros incorrectos en las letras (escritura en espejo)	2,75	2,75	2,75	2,25
24. Omisiones de letras, sílabas y/o palabras durante la escritura	2,75	2,75	2,81	2,69
25. Sustituciones de letras, sílabas y/o palabras durante la escritura	2,81	2,75	2,81	2,75

ÍTEM	U*	R*	P*	C.R.*
26. Adiciones de letras, sílabas y/o palabras durante la escritura	2,75	2,75	2,75	2,69
27. Uniones de palabras de forma inadecuada durante la escritura	2,63	2,63	2,75	2,69
28. Separaciones de palabras de manera inadecuada durante la escritura	2,81	2,75	2,81	2,75
29. Pobreza de vocabulario en la expresión escrita	2,75	2,56	2,69	2,56
30. Ausencia de conectores en la expresión escrita	2,63	2,63	2,63	2,50
31. Frases inconexas en la expresión escrita	2,75	2,81	2,88	2,56
32. Alternancia del tamaño de la letra	2,50	2,44	2,56	2,63
33. Alternancia de letras mayúsculas y minúsculas	2,44	2,44	2,62	2,75
34. Errores ortográficos naturales	2,25	2,31	2,56	2,44
35. Errores ortográficos arbitrarios	2,50	2,56	2,69	2,56
36. Dificultad para elaborar frases con sentido	2,87	2,87	2,87	2,62
37. Dificultad para hacer autónomamente composiciones escritas	2,69	2,69	2,75	2,38

*U: Utilidad; R: Relevancia; P: Pertinencia y C.R.: Claridad de Redacción

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, además, se han calculado las correlaciones no paramétricas, para ver si existe asociación (positiva o negativa) entre variables de estudio. Se hizo por medio del Rho de Spearman (tabla 2), obteniendo valores significativos y moderados en las cuatro dimensiones (utilidad, relevancia, pertinencia y claridad de redacción). Es decir, los ítems cuanto más útiles, más relevantes, así como más pertinentes y los ítems cuanto más claramente están redactados resultan más pertinentes.

Tabla 2

Rho de Spearman

Correlaciones						
Rho de Spearman			U*	R*	P*	C.R.*
	Utilidad	Coef. Correlación	1,000	0,919**	0,729**	0,441
		Sig. (bilateral)		0,000	0,001	0,087
		N	16	16	16	16
	Relevancia	Coef. Correlación	0,919**	1,000	0,717**	0,414
		Sig. (bilateral)	0,000		0,002	0,111
		N	16	16	16	16
	Pertinencia	Coef. Correlación	0,729**	0,717**	1,000	0,702**
		Sig. (bilateral)	0,001	0,002		0,002
		N	16	16	16	16
	C. Redacción	Coef. Correlación	0,441	0,414	0,702**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,087	0,111	0,002	
		N	16	16	16	16

*U: Utilidad; R : Relevancia; P : Pertinencia y C.R. : Claridad de Redacción. Fuente: elaboración propia. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, atendiendo tanto a los resultados cuantitativos, como a los resultados cualitativos obtenidos de las diferentes observaciones realizadas por los expertos a las preguntas abiertas propuestas, el instrumento final (figura 1) consta de los 37 ítems inicialmente propuestos, versión con la que ahora se está trabajando.

Por último, se llevó a cabo el pilotaje del instrumento. Se obtuvo una muestra de 4 sujetos: 1 orientador de E.O.E.P., 1 maestro de Educación Primaria y 1 psicólogo y 1 logopeda de gabinetes privados (centro que participó anteriormente). Todos ellos cumplimentaron el instrumento sin dificultades en un tiempo de entre 5-10 minutos.

Figura 1

Versión final del CLEEP

CUESTIONARIO DE LECTO-ESCRITURA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

Datos de identificación

Nombre y apellidos del alumno/a Sexo V M

Fecha de nacimiento Edad (años y meses) Curso

Nombre del evaluador/a

Centro

Valore la frecuencia con la que el alumno/a realiza las siguientes conductas:

	Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
1. Dificultad para descomponer las palabras en sílabas	0	1	2	3
2. Dificultad para realizar la conversión grafema-fonema	0	1	2	3
3. Omisiones de letras, sílabas y/o palabras durante la lectura	0	1	2	3
4. Sustituciones de letras, sílabas y/o palabras durante la lectura	0	1	2	3
5. Inversiones de letras, sílabas y/o palabras durante la lectura	0	1	2	3
6. Adiciones de letras, sílabas y/o palabras durante la lectura	0	1	2	3
7. Uniones de palabras de forma inadecuada durante la lectura	0	1	2	3
8. Separaciones de palabras de manera inadecuada durante la lectura	0	1	2	3
9. Dificultades en la pronunciación de palabras desconocidas o pseudopalabras	0	1	2	3
10. Invenciones de palabras durante la lectura	0	1	2	3
11. Lectura lenta con vacilaciones	0	1	2	3
12. Lectura silabeante	0	1	2	3
13. Lectura monótona (sin entonación)	0	1	2	3
14. Lectura dactilar (con el dedo)	0	1	2	3
15. Rectificaciones durante la lectura	0	1	2	3
16. Pérdida de la línea o saltos de renglón durante la lectura	0	1	2	3
17. Velocidad lectora baja para su edad	0	1	2	3
18. Dificultad para respetar los signos de puntuación, admiración e interrogación durante la lectura	0	1	2	3
19. Dificultad para automatizar la lectura mecánica	0	1	2	3
20. Comprensión lectora baja, con dificultades para entender los temas de los textos leídos	0	1	2	3
21. Dificultad para hacer inferencias de textos y extraer conclusiones	0	1	2	3
22. Dificultad para realizar la conversión fonema-grafema	0	1	2	3
23. Realización de giros incorrectos en las letras (escritura en espejo)	0	1	2	3
24. Omisiones de letras, sílabas y/o palabras durante la escritura	0	1	2	3
25. Sustituciones de letras, sílabas y/o palabras durante la escritura	0	1	2	3
26. Adiciones de letras, sílabas y/o palabras durante la escritura	0	1	2	3
27. Uniones de palabras de forma inadecuada durante la escritura	0	1	2	3
28. Separaciones de palabras de manera inadecuada durante la escritura	0	1	2	3
29. Pobreza de vocabulario en la expresión escrita	0	1	2	3
30. Ausencia de conectores en la expresión escrita	0	1	2	3
31. Frases inconexas en la expresión escrita	0	1	2	3
32. Alternancia del tamaño de la letra	0	1	2	3
33. Alternancia de letras mayúsculas y minúsculas	0	1	2	3
34. Errores ortográficos naturales	0	1	2	3
35. Errores ortográficos arbitrarios	0	1	2	3
36. Dificultad para elaborar frases con sentido	0	1	2	3
37. Dificultad para hacer autónomamente composiciones escritas	0	1	2	3

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten tener un grado de seguridad respecto de la medición que se obtenga a partir de este cuestionario. Este análisis está siendo complementados con la validación del cuestionario en diferentes centros educativos de la Comunidad de Madrid para determinar la estructura interna del mismo. Los resultados aún están en fase de análisis.

La aplicación del CLEEP es rápida (entre 5 y 10 minutos). Además de ahorro temporal para el evaluador, si se hace esta detección precoz, es esperable que ello influya positivamente en los alumnos con dislexia, lo que les supondría una mejoría en las habilidades lectoras. Por ello, este cuestionario puede suponer un avance científico en el ámbito educativo, ya que a largo plazo es esperable que su aplicación pueda permitir detectar rápidamente a estos alumnos, siendo el evaluador el propio maestro. Por tanto, es importante que los agentes educativos cuenten con herramientas de detección a fin de ofrecer una educación de calidad al alumnado.

Por último, insistir en que no se trata de una prueba de diagnóstico de la dislexia, la finalidad con la que se elaboró fue la de detectar de una manera rápida y sencilla posibles dificultades futuros en el aprendizaje lectoescritor. Su papel es simplemente el de hacer saltar la alarma en el caso de que un niño obtenga bajas puntuaciones en esta prueba, y habría que confirmar el trastorno con pruebas más amplias y específicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Álvarez, L.V. y Correa López, R.A. (2021). Percepción de la dislexia en el aula por los docentes: una revisión, *Revista Tempus Psicológico*, 4 (1), 29-43. https://doi.org/10.30554/tempuspsi.4.1.3373.2021

Asociación Americana de Psiquiatría. (5ª ed.). (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Médica-Panamericana.

Cuetos, F. *et al.* (2020). PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia. TEA Ediciones.

Gutiérrez, R. y Díez, R. (2020). Conocimientos de los estudiantes de Grado en Maestro en Educación Infantil y Primaria sobre la dislexia y su influencia en el aprendizaje. En Roig-Vila, R (Ed.). *La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp.225-232). Octaedro.

International Dyslexia Association (s.f.). *Definition Consensus Project*. Recuperado el 15 de marzo de 2020 de https://dyslexiaida.org/definition-consensus-project/

Organización Mundial de la Salud. (2018). Clasificación Internacional de Enfermedades, 11ª revisión (CIE-11).

Pearson, R. (2017). Dislexia, una forma diferente de leer. Paidós.

Pina Paredes, V. *et al.* (2020). PREDISCAL, Screening de Dificultades Lectoras y Matemáticas. TEA Ediciones.

Rivadeneira-Ramos, G.A. y Moya-Martínez, M.E. (2021). La dislexia y su incidencia en el aprendizaje del idioma inglés, *Polo del Conocimiento*, 6 (2), 64-82. http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i2.2237

Soriano-Ferrer, M. y Piedra Martínez, E. (2017). A review of the neurobiological basis of dyslexia in the adult population, *Neurología (English Edition)*, 32 (1), 50-57. https://doi.org/10.1016/j.nrl.2014.08.003

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL ROL DE LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO CON DIABETES. UNA REVISIÓN SISTEMATIZADA[1]

Judith Cáceres Iglesias
Katherine Gajardo Espinoza
Universidad de Valladolid (España)

Resumen: El derecho a la educación por parte del alumnado con DM1 es un tema poco abordado por la literatura mundial, a pesar de que esta es una de las enfermedades crónicas más comunes en la infancia. A partir de los hallazgos de una revisión sistematizada de la literatura, describimos el rol que asumen las familias para afianzar procesos coherentes con la educación inclusiva, reconocida como el derecho universal de todo niño y niña a la presencia, participación y progreso educativo. Los resultados enuncian que la carencia de protocolos, proyectos o acciones que concienticen a las comunidades educativas; la falta de relaciones coherentes entre las instituciones educativas y de salud y el desconocimiento general sobre la enfermedad, conlleva que las familias asuman un rol determinante, muchas veces injusto, para la protección de los derechos fundamentales de la infancia. Este estudio deja en evidencia que la inclusión educativa del alumnado diagnosticado con DM1 es un campo que requiere atención urgente.

Palabras clave: educación inclusiva, rol de la familia, diabetes

Abstract: The right to education for students with T1DM is a topic that has been little addressed in the world literature, despite the fact T1DM of the most common chronic diseases in childhood. Based on the findings of a systematised review of the literature, we describe the role that families play in strengthening processes consistent with inclusive education, recognised as the universal right of every child to educational presence, participation, and progress. The results show that the lack of protocols, projects or actions that raise awareness in educational communities; the lack of coherent relationships between educational and health institutions and the general lack of knowledge about the disease, leads families to assume a decisive role, often unfair, in ensuring the fundamental rights of children. This study shows that the educational inclusion of students diagnosed with T1DM is an area that requires urgent attention.

Keywords: inclusive education, family role, diabetes

1 Trabajo financiado por el Ministerio de Universidades a través del subprograma de Formación del Profesorado Universitario (FPU) (Referencia FPU19/02972).

INTRODUCCIÓN

La Diabetes Mellitus tipo 1 (DM1) es una de las enfermedades crónicas más comunes en la infancia y en la adolescencia (Menéndez et al, 2017). En España, alrededor de 15.000 niños, niñas y adolescentes están afectados por esta patología (International Diabetes Federation, 2019).

Se trata de una enfermedad autoinmune en la que el organismo destruye las células β pancreáticas, lo que implica que la persona que la padece presente un alto nivel de glucosa en sangre (Alfaro *et al.*, 2000), así, organismo requiere una administración externa y continua de insulina.

El tratamiento de la enfermedad es constante y exhaustivo, pues es necesario mantener unos niveles de glucosa óptimos que eviten complicaciones graves de salud (de Pablo, 2014). Así pues, cuando la enfermedad afecta en edades tempranas, el tratamiento se complica aún más, ya que requiere una coordinación entre el ámbito familiar, el ámbito sanitario y el ámbito educativo para garantizar el acceso inclusivo de este alumnado a la educación (Musgrave, 2012, 2020).

El cuidado de niños y niñas con DM1 durante la jornada escolar recae en las familias, pues la escasez de normativas y guías educativas (Knestrict, 2007) sumadas a la poca consideración de la enfermedad que ofrece el sistema educativo, provocan procesos de exclusión que las familias pretenden evitar sobre la base de una participación y supervisión constante en la vida escolar de sus hijos e hijas (Muntaner, *et al.*, 2014; Cáceres *et al.*, 2022).

La exclusión educativa de este alumnado se evidencia en los estudios de Bodas *et al.* (2008), Martínez *et al.* (2012) y Cáceres *et al.* (2022). Estas investigaciones muestran la falta de recursos humanos y materiales, el desconocimiento generalizado sobre la diabetes y la urgente necesidad de promover intervenciones que faciliten la integración del alumnado y que garanticen, de este modo, su seguridad en la escuela.

Al realizar una revisión sistematizada a nivel mundial sobre el tratamiento de la DM1 y el derecho a la educación inclusiva (Cáceres y Gajardo, En prensa) se descubrió una escasez de publicaciones en esta línea, la necesaria implicación de las familias y la inexistente coordinación entre el ámbito educativo y el ámbito sanitario (Knestrict, 2007; Cousins, 2014; Flinn, 2016).

Con estos datos, se planteó la idea de realizar un análisis sobre el rol que asumen las familias en el cuidado de sus hijos e hijas durante la jornada escolar, con el objetivo de averiguar la naturaleza de sus vivencias y experiencias de inclusión educativa.

MÉTODO

Se ha desarrollado una revisión sistematizada de la literatura siguiendo el método elaborado por Codina (2018). Asimismo, se han seguido las pautas recogidas en el protocolo PRISMA para garantizar la pertinencia y la rigurosidad del estudio.

Según Codina (2018) la revisión sistematizada de la literatura debe estructurarse en cuatro fases: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis.

Procedimiento de búsqueda

Se realizaron búsquedas en las bases de datos Web of Science (WOS) y Scopus, en los portales Teseo, Google Schoolar y Dialnet, utilizando como palabras clave: «education», «Inclusive education», «formal education», «school», «children», «Diabetes», y «chronic diseases» (y su traducción al español en las búsquedas de Teseo y Dialnet).

Se elaboraron combinaciones de búsqueda de las que resultaron los descriptores. Finalmente, se combinaron con operadores booleanos para obtener diferentes ecuaciones de búsqueda.

Criterios de elegibilidad

El banco de datos estaría formado por artículos, libros, capítulos de libro y tesis cuya publicación estuviera en acceso abierto, entre los años 1999-2021. Como criterios de inclusión se propusieron los siguientes: 1) contuvieran en el título, resumen o palabras clave al menos dos de los descriptores relacionados con la línea de investigación; 2) desarrollaran el tema planteado en el objetivo del estudio; 3) correspondieran a investigaciones teóricas o empíricas; 4) pertenecieran al área de las ciencias sociales; 5) investigaran contextos de educación formal y/o no formal y 6) estuvieran escritos en español, inglés, alemán o portugués.

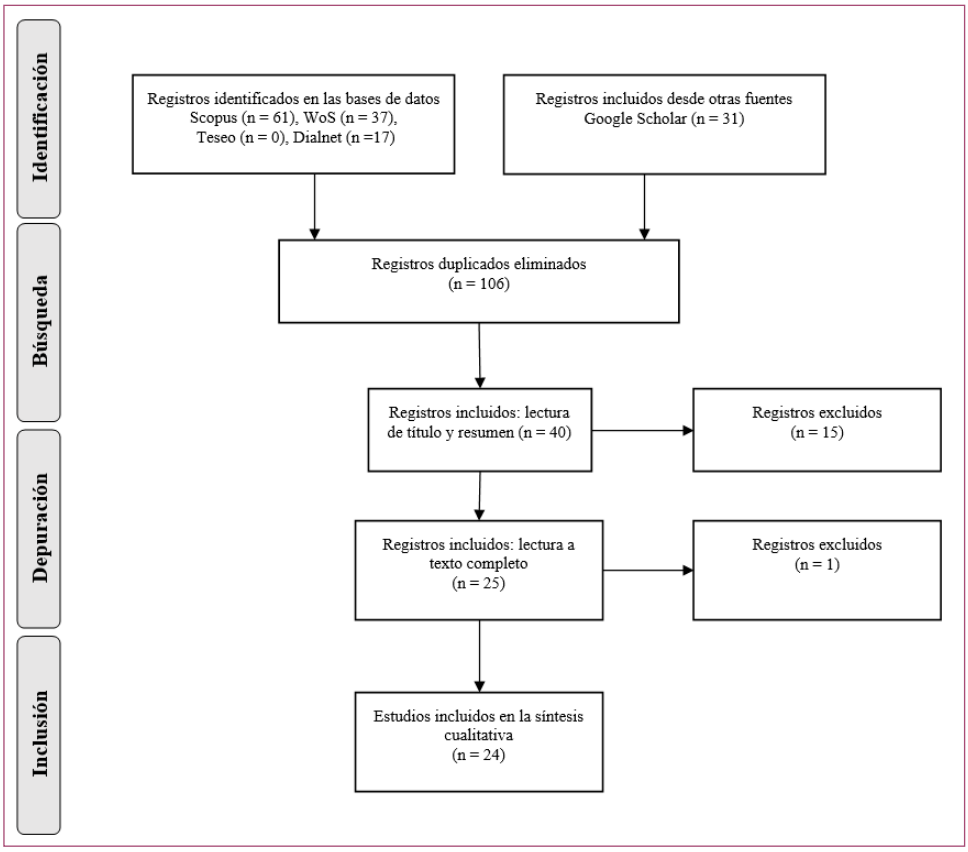
Proceso de búsqueda y selección de registros

Tras completar las dos primeras fases (figura 1), se instauró un banco de datos de 24 documentos, con los que se inició las fases de análisis y síntesis.

Para el análisis temático cada texto se codificó inductivamente de acuerdo con el método de Abela (2012) y se recurrió al software de análisis cualitativo Atlas Ti. versión 9.0 para definir seis categorías con sus respectivas subcategorías (tabla 1).

Figura 1

Diagrama PRISMA de las búsquedas



Nota. Cáceres y Gajardo (en presa).

Tabla 1

Sistema de codificación, categoría y subcategorías con respecto a los roles

Categorías	Subcategorías
Roles/actores	Familias Niños y niñas Profesionales de la salud Profesionales de la educación Administración educativa

Nota. Elaboración propia

Este artículo se centra en la primera categoría (rol/actores) y en la primera subcategoría (familias).

RESULTADOS

En el proceso de análisis se identificó el rol de las familias como una parte fundamental del proceso de inclusión educativa del alumnado con DM1, de ahí que sea el segundo concepto más mencionado en los textos (n=171). El papel que desempeña las familias es determinante, ya que sin su constante preocupación, supervisión y participación sería inviable la escolarización de este alumnado (Thies y McAllister, 2001). Y es que, ante la falta de apoyos, la escasez de normativas y la inexistencia de profesionales conocedores del tema, son las familias las que realizan directamente las intervenciones con respecto a la salud de sus hijos e hijas (Watt, 2015).

El análisis de la literatura publicada, que se da en la investigación de Kise *et al.* (2017), destaca que fundamentalmente el rol de las familias es más práctico que educativo y se reduce a la aplicación de tratamientos médicos cuando las escuelas no cuentan con enfermera escolar o profesionales educativos capacitados en el tratamiento de la enfermedad.

Se observa que este rol tiene un enfoque principalmente asistencialista. Las familias no participan en los procesos educativos como colaboradores activos —una de las características esenciales de la educación inclusiva—, sino que lo hacen como agentes informadores sobre las enfermedades de sus hijos e hijas explicando los tratamientos que requieren (Muntaner *et al.*, 2014).

Un ejemplo de ello es el estudio de Watt (2015). En este estudio se explica el proceso de inclusión educativa que vive una madre investigadora cuyo hijo está diagnosticado con DM1. Su relato autoetnográfico aborda todo el proceso que debe transitar una familia con hijo cuya enfermedad no está reconocida en el sistema educativo, lo que implica: escasez de normativas y programas, incomprensión y desconocimiento de la enfermedad, carencia de políticas que afronten esta situación.

Flinn (2016), señala que, sin la acción de los padres y madres, no habría movilidad de conocimientos respecto a la DM1 en la escuela. En su texto analiza cómo las familias ejercen un rol activista que pocas veces surge de otros actores (como docentes o profesionales de la sanidad). Las familias entonces adquieren un papel de vital importancia para la defensa del derecho a la educación de sus hijos e hijas que, en algunos casos, tiene influencia en la política inclusiva que desarrollan las administraciones.

Por otro lado, la investigación de Fried *et al.* (2018) refleja que son las propias familias las que excluyen a este alumnado al optar por no llevar a sus hijos e hijas al colegio ante la carencia de tratamientos que garanticen su seguridad en la escuela y, sobre todo, en momentos escolares de alta socialización como la hora de la comida, salidas al medio, etc. Sin embargo, Thies y McAllister (2001), Bagnato *et al.* (2004), Wodrich y Cunningham (2008), Musgrave (2012), Watt (2015), Flinn (2016), Kise *et al.* (2017), Verger *et al.* (2020) y Willgerod *et al.* (2020) afirman que la exclusión educativa no se produce a raíz del rol que tomen las familias que tienen un hijo o hija con DM1, sino que esta viene generada por la inexistente comunicación entre las instituciones de sanidad y de educación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La mayoría de los estudios revisados narran la escasez de investigación que existe y defienden la necesidad de promover una mayor investigación en la temática (Lightfoot *et al.*, 1999; Narbors *et al.*, 2003; Chopra *et al.*, 2017; Willgerodt *et al.*, 2020). Esta limitación agrava el desconocimiento sobre la enfermedad, sus características y consecuencias. No se conoce la realidad que envuelve a este colectivo, lo que imposibilita proponer posibles soluciones.

Lo anterior es un fiel reflejo de la realidad de este alumnado, pues existe un enorme desconocimiento sobre la enfermedad a nivel social (Knestrict, 2007; Kise *et al.*, 2017) y a nivel educativo (Musgrave, 2012). Todo ello se traduce en una insuficiente o inexistente educación diabetológica por parte de la comunidad educativa, en general, y por parte del profesorado, en particular (Fergusona y Walkerb, 2012; St Leger, 2014; Flinn, 2016).

Aunque los estudios realizados defienden que la educación diabetológica es esencial para que el sistema educativo logre identificar las necesidades de este alumnado, la realidad refleja una frágil formación que generalmente depende de la red profesional de los profesionales (Musgrave, 2012).Esta situación repercute directamente en el alumnado y en sus respectivas familias, pues estas deben realizar grandes esfuerzos a nivel psicológico, laboral y económico para cuidar a sus hijos e hijas mientras están en la escuela (Muntanera, *et al.*, 2014).

Watt (2015) enfatiza el rol sobrehumano que realizan las familias detallando todo el proceso que implica escolarizar a un menor con DM1 en un sistema educativo que no reconoce esta enfermedad: incomprensión de la enfermedad, carencia de programas, normativas y voluntad social y política. Flinn (2016) apoya esta idea asegurando que, sin la acción activista de las familias, no habría formación diabetológica en la escuela.

El concepto de inclusión también siembra dudas entre familiares, profesionales de la salud y profesionales de la educación (Cousins, 2014). Aunque todos los participantes señalaron que la normalización debe ser uno de los principales objetivos de la escuela para el alumnado con DM1 y que ello no requiere cambios significativos, también se respondió de manera unánime en que la necesidad de ciertos servicios en momentos específicos pueden colocar al alumnado en una posición vulnerable, con riesgos de ser discriminados y excluidos (Muntanera, *et al.*, 2014), y es que, en un intento de ser inclusivos los docentes pueden ser excluyentes en la práctica (Ferguson y Walker, 2014).

El análisis llevado a cabo revela que el concepto de inclusión es confuso (Muntaner *et al.*, 2014; Musgrave y Levy, 2020). Una vez más, se observa el desconocimiento sobre la enfermedad por parte del sistema educativo y una inexistente conexión entre los sistemas médicos y los sistemas educativos (Fried *et al.*, 2018). Existe, además, una falta de política que aborde las necesidades de este alumnado (Flinn, 2016).

En los estudios de Cousins (2014) y St Leger (2014) se visualiza la necesidad de coordinación entre ambos sistemas para brindar una inclusión educativa. Wood y Kaufman (2012) añaden a este equipo interrelacionado a la familia. En su estudio defienden la idea de crear un círculo inclusivo en el que docentes, familias y sanitarios trabajen de manera conjunta para garantizar la atención sanitaria que permitiría el acceso de este alumnado a una educación inclusiva. Ahora bien ¿quién desempeña cada tarea?

El reparto de roles no queda recogido en ninguna normativa, lo que implica que este problema no tenga una solución legal. Así pues, el reparto de roles que indique qué hace cada persona implicada en la educación de este alumnado pasa a ser un problema familiar, del ámbito privado, en lugar de un problema colectivo que debería tener respuesta por parte del Estado a modo de política pública (Chopra *et al.*, 2017).

Este estudio deja en evidencia que la inclusión educativa del alumnado diagnosticado con DM1 es un campo que requiere un cambio de mirada en el modo de entender la educación. Se necesita de la interrelación entre el ámbito sanitario, el ámbito educativo y el ámbito familiar para garantizar el derecho a la inclusión educativa de este alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfaro, J., Simal, A. y Botella, F. (2000). Tratamiento de la diabetes mellitus. *Información Terapéutica del Sistema Nacional de Salud*, *24*(2), 33-43. https://www.mscbs.gob.es/ca/biblioPublic/publicaciones/docs/mellitus.pdf

Bagnato, S. J., Blair, K., Slater, J., McNally, R., Mathews, J. y Minzenberg, B. (2004). Developmental healthcare partnerships in inclusive early childhood intervention settings: The healthyCHILD model. *Infants and Young Childre*n, 17(4), 301–317. https://journals.lww.com/iycjournal/Abstract/2004/10000/Developmental_Healthcare_Partnerships_in_Inclusive.4.aspx

Bodas, P., Marín, M. C., Amillategui, B. y Arana, R. (2008). Diabetes en la escuela. Percepciones de los niños y adolescentes con diabetes mellitus tipo 1. *Avances en diabetología*, *24*(1), 51-55. http://www.avancesendiabetologia.org/gestor/upload/revistaAvances/24-1.pdf#page=52

Cáceres Iglesias, J., Valdivieso Bermejo, S., Arribas de Frutos, M. y Gajardo Espinoza, K. (2022). La Diabetes Mellitus tipo 1 en la escuela. Un estudio narrativo desde la perspectiva familiar. *REIDOCREA, 11*(9), 94-104. https://doi.org/10.30827/Digibug.72540

Cáceres Iglesias, J, y Gajardo Espinoza, K. (en prensa). Diabetes, un reto para la educación inclusiva: una revisión sistematizada. *Educación XX1.*

Codina, L. (2018). Sistemas de búsqueda y obtención de información: componentes y evolución. *Anuario ThinkEPI*, *12*, 77-82. https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.06

Cousins, S. (2014). *Nothing to «Sugarcoat»: Eight Elementary School Teachers' Perspectives of Promoting Diabetes Self-Care in Their Classrooms* (Doctoral dissertation, Queen's University Kingston). http://hdl.handle.net/1974/12500

de Pablo, N. (2014). *Efecto de los cembranos sobre la proliferación de las células beta-pancreáticas.* (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid). http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5699

Flinn, J. (2016). Role of Advocacy Organizations in Promoting Inclusive Education Policies for Students with Rare Chronic Health Conditions: Insights for Education Leaders (Doctoral dissertation, The University of Western Ontario). https://ir.lib.uwo.ca/etd/3934

Fried, L., Vithiatharan, R., Davis, E., Jones, T., Hancock, K., Runions, K., Cross, D., Payne, D., Jones, C., Wright, A., Pieterse, D., Knowles, J., Clarke, J. y Lin, A. (2018). The school experiences of children and adolescents with type 1 diabetes in Western Australia. *Issues in Educational Research, 28*(3), 578-595.

International Diabetes Federation (2019). *Diabetes Atlas*. http://www.diabetesatlas.org/

Kise, S. S., Hopkins, A. y Burke, S. (2017). Improving School Experiences for Adolescents with Type 1 Diabetes. *Journal of School Health, 87*(5), 363–375. https://doi.org/10.1111/josh.12507

Knestrict, T. (2007). Diabetic Child in the Elementary Classroom. *Electronic Journal for Inclusive Education, 2*(2), 1-6. https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss2/2/

Martínez, A., García, R., Arranz, E., García, C. y Comellas, M. (2012). Tengo diabetes. ¿Quién cuida de mí en la escuela?. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria, 5*(2), 32-34.

Menéndez, E., Barrio, R. y Novials, A. (2017). *Tratado de Diabetes Mellitus*, 2ª ed. Editorial Médica Panamericana.

Muntaner, J. J., Forteza, D. y Salom, M. (2014). The Inclusion of Students with Chronic Diseases in Regular Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 132*, 74-79. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.280

Musgrave, J. y Levy, R. (2020). Including Children with Chronic Health Conditions in Early Childhood Education and Care Settings. *Journal of Early Childhood Research, 18*(2), 159-173. https://doi.org/10.1177%2F1476718X19875776

Musgrave, J. (november 1, 2012). How are inclusive environments created in day care settings for children aged 0-3 years with common chronic conditions (anaphylaxis; asthma; diabetes, eczema; epilepsy)?. Conference TACTYCAt, Birmingham, United Kingdom.

Thies, K. M. y McAllister, J. W. (2001). The health and education leadership project: A school initiative for children and adolescents with chronic health conditions. J*ournal of School Health, 71*(5), 167-172. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2001.tb07309.x

Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica, 135*(11), 507-511. https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015

Verger, S., Negre, F., Rosselló, M. R. y Paz-Lourido, B. (2020). Inclusion and equity in educational services for children with rare diseases: Challenges and opportunities. *Children and Youth Services Review, 119*, 105518. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105518

Watt, L. (2015). (Un) Safe at School: Parents' Work of Securing Nursing Care and Coordinating School Health Support Devices Delivery for Children with Diabetes in Ontario Schools. *Journal of Sociology & Social Welfare, 42*(2), 103-125.

Willgerodt, M., Johnson, K. H. y Helmer, C. (2020). Enhancing Care Coordination for Students with Type 1 Diabetes. *Journal of School Health, 90*(8), 651-657.

Wodrich, D. L. y Cunningham, M. M. (2008). School-based tertiary and targeted interventions for students with chronic medical conditions: Examples from type 1 diabetes mellitus and epilepsy. *Psychology in the Schools, 45*(1), 52-62. https://doi.org/10.1002/pits.20278

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

SITUACIONES PROFESIONALES RELEVANTES PARA EL APRENDIZAJE DE LOS PROFESORES JEFES NOVELES EN EL CONTEXTO EDUCACIONAL CHILENO[1]

Karina Moreno Díaz
Teresa Mauri Majós
Rosa Colomina Álvarez
Universidad de Barcelona (España)

Resumen: La inducción profesional de los docentes es clave en su desarrollo profesional. Sin embargo, son pocos los estudios que se enfocan en indagar en este proceso considerando las particularidades de grupos de profesores noveles cuya labor incorpora el desempeño de un cargo adicional, como son quienes asumen jefatura de curso. En consecuencia, la presente tesis doctoral tiene por objetivo identificar, caracterizar y analizar situaciones profesionales relevantes para el aprendizaje de los profesores jefes noveles en el contexto educacional chileno. La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo y se utiliza una estrategia metodológica de estudio de casos múltiples. En el estudio participaron 15 profesores jefes noveles, a quienes se entrevistó con una pauta semiestructurada. Los datos obtenidos se sometieron a un análisis temático con un protocolo de codificación inductivo-deductivo. Dentro de estos resultados preliminares destaca la presencia de ayudas formales e informales brindadas a los profesores jefes noveles, las cuales abordan las tareas propias del cargo y aspectos pedagógicos de su práctica profesional.

Palabras clave: ayuda educativa, formación de docentes, proceso de aprendizaje

Abstract: The professional induction of teachers is key in their professional development. However, there are few studies focused on investigating this process considering the particularities of groups of novice teachers whose work include the performance of an additional position, such as those who assume as homeroom teacher of the class. Consequently, this doctoral thesis aims to identify, characterize, and analyze relevant professional situations for the learning of novice homeroom teachers in the Chilean educational context. The research is part of a qualitative approach, and a methodological strategy of multiple case studies is used. In this study, 15 novice homeroom teachers were interviewed with a semi-structural standard. The data obtained were subjected to a thematic analysis with an inductive-deductive coding protocol. Within these preliminary results, the presence of formal and informal help provided to novice homeroom teachers stands out, which addresses to the tasks of the position and pedagogical aspects of their professional practice.

1 Financiamiento asociado: Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo / Programa de Becas / Beca de Doctorado en el Extranjero BECAS CHILE 72210436

Keywords: educational assistance, teacher education, learning processes

INTRODUCCIÓN

La inducción es una etapa clave en el desarrollo profesional docente (Imbernón, 2020; Mauri *et al.*, 2011; Vaillant y Marcelo, 2015), en el cual los docentes tienen que hacer frente a múltiples retos de distinta naturaleza (Ávalos, 2009; Mauri *et al.*, 2011; Reyes, 2017). Es justamente durante este periodo en que los profesores noveles enfrentan el denominado «choque de la realidad», en el cual se enfrentan sus expectativas con la realidad cotidiana en el aula (Veenman, 1984). En este enfrentamiento, los docentes noveles perciben la desconexión entre lo aprendido en la universidad y aquello que se requiere en la práctica (Reyes, 2017). Lo anterior, según Mauri *et al.* (2011), se debe a la distancia que existe entre los dos contextos formativos y a la diferencia en la naturaleza del conocimiento que tradicionalmente se trabaja en cada contexto.

Sumado a lo anterior, es importante destacar que, a diferencia de otras profesiones, los profesores noveles asumen las mismas responsabilidades que sus colegas con más experiencia (Jensen *et al.*, 2012). Por lo tanto, los docentes noveles enfrentan su primer cargo laboral con las mismas exigencias que un docente con experiencia, pero con herramientas limitadas (Vaillant, 2021) y con poca experiencia en el aula (Moscoso *et al.*, 2018). Además, tradicionalmente, los cursos más complejos en términos de comportamiento o necesidades de aprendizaje son asignados a los docentes noveles (Iglesias y Southwell, 2020), lo cual suma dificultad a sus primeros encuentros con estudiantes reales. Según Nicoletti y Medeiros (2019), estos encuentros interpersonales con estudiantes, apoderados, directores, entre otros, configuran «microprocesos» que los docentes noveles deben afrontar y para los cuales nadie los forma o acompaña.

Considerando los importantes desafíos que enfrentan los profesores noveles y la intensidad con que viven sus primeras experiencias, el periodo de inducción puede marcar su desarrollo profesional (Nicoletti y Medeiros, 2019). Ejemplo de lo anterior es el índice de deserción docente, el cual fluctúa entre el 6% y el 12% tras el primer año laboral y alcanza el 20% al quinto año (Simonsen, 2019). Por tanto, los profesores más jóvenes que se inician en la docencia tienen más probabilidades de desertar que sus colegas con más experiencia (Díaz *et al.*, 2021). Una de las principales razones declaradas por los docentes noveles para dejar la profesión tempranamente es la falta de apoyo por parte de las instituciones educativas donde se iniciaron profesionalmente (Díaz at al., 2021; Ruffinelli, *et al.*, 2017).

En consecuencia, los profesores noveles requieren ayudas que vayan más allá de su formación inicial para tener un proceso de inducción exitoso. Reconociendo esta necesidad, en Chile se promulga la Ley de Desarrollo Profesional Docente (2016) que regula en tramos la vida profesional de los docentes. Con esta Ley, el Estado reconoce la inducción docente como una etapa clave en el desarrollo profesional y provee lineamientos para apoyar a los docentes noveles. Sin embargo, estos lineamientos no consideran la especificidad de las necesidades de inducción de ciertos grupos de docentes cuya labor posee particularidades. Asimismo, las investigaciones que han indagado en las ayudas que reciben los docentes noveles en su inducción se han centrado en su presencia o ausencia, no en su calidad o naturaleza (Ingersoll y Strong, 2011) ni en cómo responden a necesidades específicas reconocidas por los propios profesores noveles.

Dentro de este grupo de docentes cuya labor posee particularidades y no se ha investigado, se encuentran los profesores jefes. Un profesor jefe es un docente que además de realizar clases en su campo de especialidad disciplinar, es responsable de liderar el proceso educativo de un

grupo curso durante al menos un año académico (Acuña y Guzmán, 2018). Esta labor es asignada por los responsables del proceso educativo de la escuela y de ella se derivan una multiplicidad de tareas, tales como monitoreo y apoyo del desempeño académico y las relaciones sociales de los estudiantes; la generación de espacios de participación, formación e información sistemáticos para los apoderados; y la mantención de una comunicación oportuna con directivos y docentes para abordar las problemáticas del grupo curso (Palma y Álvarez, 2009).

En consecuencia, existe un vacío en las investigaciones en torno a la inducción docente que consideren la especificades de docentes cuya labor posee particularidades, como lo son quienes ejercen el cargo de jefatura de curso. Es así como la presente tesis doctoral tiene por objetivo identificar, caracterizar y analizar situaciones profesionales relevantes para el aprendizaje de los profesores jefes noveles en el contexto educacional chileno. Con los resultados de esta investigación, se busca aportar a la comprensión de los procesos de aprendizaje de los profesores jefes noveles en contexto, lo cual aportaría valiosa información para brindarles ayudas en su inserción laboral y desarrollo profesional. En concreto, los resultados de esta investigación podrían ser utilizados por establecimientos educacionales para construir sistemas de apoyos contextualizados y acordes a las necesidades de los profesores jefes. Asimismo, se contaría con información relevante para la construcción de políticas educativas de apoyo a la inserción docente que consideren la especificidad del cargo del profesor jefe y, de esta forma, puedan adecuarse a diversos contextos.

MÉTODO

Enfoque metodológico

El estudio realizado se inscribe en el enfoque cualitativo, desde el cual se busca conocer los significados que los participantes atribuyen a los eventos. Por ende, se espera entender el conocimiento que se elabora a partir de la experiencia del participante y tratar de comprenderlo desde su punto de vista (Willig, 2013). A partir de este marco, se aborda la presente investigación desde un estudio de casos múltiple (Cresswell, 2007). El estudio de casos se focaliza en abordar un fenómeno para comprender la actividad de los participantes en circunstancias concretas, para conocer el qué, el cómo y el porqué de su experiencia en la situación (Stake, 2010). De este modo, se buscan captar las experiencias, pensamientos y sentimientos de los profesores noveles con relación a situaciones profesionales relevantes para su aprendizaje, siendo un ejemplo único de personas específicas en situaciones reales (Cohen *et al.*, 2005).

Participantes

Los participantes fueron 15 profesores noveles cuyo primer año laboral fue el año 2020 y que asumieron durante ese periodo el cargo de profesor jefe. El número de participantes responde al objetivo del estudio, de manera de contar con diversos tipos de casos para estudiarlos en su complejidad y en su contexto real. Además, este número de entrevistas es reconocido como idóneo para alcanzar la saturación teórica (Kvale, 2011). De los 15 participantes, 14 eran mujeres y uno hombre y sus edades fluctuaron entre los 24 y los 26 años.

Los participantes trabajan en escuelas que previamente se han identificado como centros que se inscriben en un continuum de ayudas que va desde escuelas que ofrecen ayuda y orientación a nivel institucional a los docentes noveles hasta aquellas escuelas que ofrecen ayudas de manera puntual o simplemente no la ofrecen. Los centros se seleccionaron y se situaron en este continuum mediante informantes clave como equipos directivos, inspección general, entre

otros. Considerando el nivel de ayudas brindados a los docentes noveles por las escuelas, estas fueron incluidas en una de las siguientes categorías: 1) escuelas con alto nivel ayudas; 3) escuelas con nivel medio de ayudas y 3) escuelas con bajo nivel de ayudas. Cada uno de los grupos descritos se compuso de cinco participantes.

Recogida de datos

El método de recogida de datos fue la entrevista semiestructurada, la cual busca entender fenómenos desde la propia perspectiva de las personas (Kvale, 2011). Por lo tanto, la información obtenida en la entrevista es una construcción de conocimiento entre los participantes (Cohen *et al.*, 2005). Su carácter semiestructurado radica en la construcción de un guion previo en base a los objetivos de la investigación, el cual da estructura a la entrevista, pero también flexibilidad. Este guion fue sometido a un análisis de juicio experto y se modificó en base a las sugerencias entregadas. Considerando las características del objeto de estudio de la presente investigación, se tomó como unidad de análisis el «fragmento de turno» del discurso de los profesores jefes participantes

Análisis de datos

Los datos se sometieron a un análisis temático, el cual busca identificar y ordenar la información en relación con su contenido y su significado, así como identificar los temas más relevantes que construyen y dan significado a un fenómeno determinado. Así, la finalidad del análisis temático es entender el significado de las experiencias de los participantes y dar sentido a sus acciones (Willig, 2013). Por su parte, este análisis se realizó con un protocolo de codificación inductivo-deductivo (Braun y Clarke, 2006), es decir, se elaboraron categorías a partir de la teoría y estas se complementaron a partir de los datos obtenidos de las entrevistas.

RESULTADOS

A continuación, se presentan parte de los resultados preliminares obtenidos a partir del análisis temático. En concreto, el análisis temático permitió identificar dos grandes grupos de ayudas que reciben los profesores jefes noveles: ayudas formales y ayudas informales. Las ayudas formales son aquellas que organiza la institución educativa y las ayudas informales se basan en las relaciones de colaboración que establece el profesor jefe novel con sus colegas y otros profesionales de la comunidad educativa.

Por su parte, también se identificaron seis núcleos temáticos en los cuales se insertan los contenidos de las ayudas que se les brindan a los profesores jefes noveles: 1) Cultura escolar, referido al conocimiento de la cultura escolar en aspectos tales como normas, historia y valores institucionales; 2) Técnico-pedagógica, referido al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes e incorpora aspectos tales como evaluación de aprendizajes, contenidos curriculares y metodologías; 3) Organizativa, alude a aspectos organizativos del colegio tales como horarios de trabajo, carga laboral y reuniones con profesionales; 4) Colaborativa/relacional, refiere a los vínculos y relaciones de colaboración que se establecen entre colegas y otros profesionales; 5) Emocional, apunta a elementos de naturaleza emocional que emergen a partir del ejercicio de la docencia, tales como dificultades y reconocimiento y 6) Tareas específicas del cargo, refiere a aquellas labores que son propias del cargo de profesor jefe tales como reuniones de apoderados y clases de orientación.

En la tabla 1, se presentan el número de fragmentos de turno por cada uno de los núcleos temáticos identificados considerando si las ayudas brindadas a los profesores jefes noveles son formales o informales.

Tabla 1

N.° de fragmentos por núcleo temático de las ayudas formales e informales

	Formales	Informales
Cultura escolar	18	7
Técnico-pedagógica	49	25
Organizativa	34	7
Colaborativo-Relacional	9	5
Emocional	20	16
Tareas específicas	82	83

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados presentados dan cuenta de la presencia de dos tipos de ayudas que se les brindan a los profesores jefes noveles: ayudas formales y ayudas informales. Las ayudas formales e informales abordan principalmente las tareas específicas del cargo de profesor jefe, lo cual da cuenta que, si bien la institución provee ayudas para ejecutar el cargo, estas no son suficientes. En consecuencia, los docentes noveles buscan y reciben ayudas de colegas y otros profesionales para desempeñar las tareas que se derivan de su jefatura de curso.

La necesidad de ayudas en torno a la jefatura de curso podría vincularse a la escasa formación que reciben los docentes noveles para desempeñar este cargo. Si bien en algunas mallas curriculares de Pedagogía se incluyen electivos de Jefatura de curso, estos no abordan la complejidad de las tareas que deben realizar en la práctica. Ejemplo de lo anterior son los datos aportados por Ruffinelli (2013), los cuales apuntan a la evaluación deficiente que realizan los egresados de Pedagogía en temas como clima de aula, trabajo con la familia y atención a la diversidad.

Estos resultados preliminares dan cuenta de la importancia de indagar en las situaciones de aprendizaje profesional de los profesores jefes noveles en su proceso de inducción. Los siguientes pasos en el análisis son indagar las características de los apoyos formales e informales, tales como quienes los inician y planifican, quienes los brindan, su frecuencia, momento en que se brindan, entre otros. Asimismo, se contempla una segunda recolección de datos enfocada en profundizar en aquellas situaciones declaradas por los profesores noveles donde reciben ayudas para aprender la profesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, F. y Guzmán, A. (2018). Orientación. Apoyo a la Implementación curricular de la Asignatura de Orientación. Rol de la jefatura de curso 7° básico a 2° medio. MINEDUC.

[Versión electrónica]. https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2018/12/Apoyo-Profesores-Jefes-WEB-final.pdf

Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 13*(1), 43-59.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://dx.doi.org/ 10.1191/1478088706qp063oa

Cohen, L., Lawrence, M. y Morrison, K. (2005). *Research methods in education.* Taylor & Francis.

Cresswell, J. (2007). Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among five approaches. Sage.

Díaz, A., López, D., Salas, M. y Carrasco, D. (2021). Movilidad de profesores chilenos. Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales. *Perfiles educativos, 43*(172), 42-59. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59514

Iglesias, A. y Southwell, M. (2020). Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de estudios y experiencias en educación, 19*(40). https://doi.org/71-89. 10.21703/rexe.20201940iglesias4

Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Qurriculum, 33*, 49-67. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04

Ingersoll, R. y Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research, 81*(2), 201-233. https://doi.org/10.3102/0034654311403323

Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S. y González, E. (2012). *The experience of new teachers: results from TALIS 2008.* OCDE. https://doi.org/10.1787/23129638

Kvale, S. (2011). Las entrevistas Investigación Cualitativa. Morata.

Mauri, T., Ginesta, A. y Colomina, R. (2011). *Una aproximación psicológica a diferentes perspectivas de la formación en la transición a la profesión docente.* En III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Universidad de Barcelona, Barcelona.

Moscoso, J., Tardif, M. y Borges, C. (2018). La inserción profesional como experiencia subjetiva: el caso los profesores noveles en Quebec. *Educação e Pesquisa, 44*, 183-252. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844183252

Nicoletti, M. y de Medeiros, A. (2019). Aprender a ser mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. *Currículo sem Fronteiras, 19*(1), 113-133.

Palma, A. y Álvarez, V. (2009). Reuniones de Apoderados. Acercando las Familias a la Escuela. UNICEF.

Reyes, L. (2017). Inserción profesional a la docencia de profesores principiantes de educación básica. En G. González, I. Silva, C. Sepúlveda y T. del Valle (Eds.), *Investigación para la formación de profesores. Aportes desde la Universidad Católica Silva Henríquez* (pp. 53-69). Ediciones UCSH.

Simonsen, E. (2021, April 9). El 20% de profesores se retira en los primeros 5 años de vida laboral y las especialidades más críticas son educación parvularia y media. *Centro de Investigación Avanzada en Educación.*

Stake, R. (2010). Investigación con estudio de casos. Morata

Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación, 39*, 117-154. https://doi.org/ 10.4067/S0718-45652013000200005

Ruffinelli, A., Cisternas, T. y Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia: Relatos de once experiencias*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 25*(2),79-97. https:/doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Narcea.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143-178. https://doi.org/10.3102/00346543054002143

Willig, C. (2013). Introducing qualitative research in psychology. McGrawHill.

EVALUACIÓN EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN ESPAÑA

Kristie Helene Durante Novoa
María José Méndez-Lois
Felipe Trillo Alonso
Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen: La presente investigación, proyecto de tesis doctoral de la autora, pretende encontrar y describir instrumentos y propuestas de evaluación en los programas de educación emocional implementados en escuelas de Educación Primaria de España. Para alcanzar este objetivo, el método elegido ha sido la revisión sistemática de la literatura científica. Este documento contiene la estructura preliminar de la investigación e incluye los siguientes apartados: un sucinto marco teórico; objetivos de la investigación y preguntas orientativas; síntesis de los métodos y diseños del estudio; bases de datos que serán consultadas; criterios de elegibilidad (marco temporal considerado, idioma, local y formato de las publicaciones); estrategias de búsqueda (términos de búsqueda y descriptores); participantes e intervenciones. Se espera que las evidencias obtenidas en esta investigación doctoral y su respectivo análisis sean utilizadas para aportar información y potenciar futuras prácticas sistematizadas de desarrollo y evaluación del aprendizaje emocional.

Palabras clave: desarrollo emocional, evaluación, método de evaluación

Abstract: The present research – the author's doctoral thesis – aims to find and describe evaluation instruments and proposals in social and emotional learning programs implemented in primary schools of Spain. To achieve this objective, the method chosen has been the systematic review of the scientific literature. This document contains the preliminary structure of the research and includes the following sections: a brief theoretical framework; research objectives and guiding questions; synthesis of the methods and designs of the study; databases to be consulted; eligibility criteria (period considered, local, language and format of the publications); search strategies (search terms and descriptors); participants and interventions. It is hoped that the evidence obtained in this doctoral research and its respective analysis will be used to provide reliable information and strengthen future systematized practices in the development and evaluation of social and emotional learning.

Keywords: emotional development, social emotional learning, evaluation research

INTRODUCCIÓN

El desarrollo consistente de las habilidades sociales y emocionales de las niñas y los niños tiene múltiples beneficios para sus vidas y para la sociedad en general. Se ha demostrado, a lo largo de las décadas y tras numerosos estudios, que el aprendizaje social y emocional contribuye a mejorar la salud mental y física; a aumentar la motivación académica, el bienestar y al progreso social saludable; a prevenir situaciones de depresión y baja autoestima que desencadenan el fracaso escolar y/o el aislamiento social.

En este escenario, la reflexión sobre el concepto de aprendizaje de las emociones como constructo educativo y como elemento esencial de un proceso de enseñanza y aprendizaje ya está presente en varios proyectos llevados a cabo en todo el mundo, al favorecer el desarrollo de «una fuente importante de recursos personales internos» (Castillo-Gualda *et al.* 2017, p. 644).

Por otro lado, la evaluación educativa de este desarrollo emocional es un concepto a menudo muy abstracto o mal entendido. Esto nos lleva a la necesidad de un cambio de perspectiva sobre el papel del profesorado, de la escuela, la familia, la comunidad escolar y las interacciones sociales (en el aula y fuera de ella), pero también sobre la funcionalidad, el diseño y los objetivos de las evaluaciones en dicho contexto-aspectos que serán abordados en profundidad en la fundamentación teórica de la tesis.

Teóricamente se desglosarán y detallarán los siguientes conceptos: las emociones y sus funciones, la competencia y las habilidades socioemocionales, el rol de las emociones y el aprendizaje de su autogestión en la infancia y la adolescencia, así como los aspectos afectivo-cognitivos de la experiencia emocional (Bisquerra, 2000, 2009; Pérez-Escoda y Filella-Guiu, 2019). Además, también hay apartados para presentar principios y estudios sobre la Educación Emocional en el ambiente escolar (Méndez-Lois *et al.*, 2017; Panayiotou, 2019), y sobre las particularidades de la evaluación educativa en Educación Emocional (Álvarez González, 2001; Agulló *et al.*, 2011; Pérez-Escoda *et al.*, 2013).

Hasta el presente momento, la fundamentación teórica se organiza de la siguiente forma:

1. LAS EMOCIONES
   - 1.1 Delimitación: Conceptos de emoción y sus funciones
   - 1.2 Competencia y habilidades socioemocionales
   - 1.3 Las emociones en infancia y adolescencia
2. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL
   - 2.1 Estudios interdisciplinares: Distintas interpretaciones
   - 2.2 La Educación Emocional en infancia y adolescencia
     - *2.2.1 Perspectiva de la formación de profesores*
     - *2.2.2 Involucrando a toda la comunidad escolar*
   - 2.3 Pertinencia e influencia de la Educación Emocional en el desarrollo social, educativo y de salud
     - *2.3.1 El aspecto preventivo de la Educación Emocional*
     - *2.2.2 Influencia en el desempeño académico*
     - *2.3.2 Educación Emocional en tiempos de Covid-19*
3. LA EDUCACIÓN EN VALORES
   - 3.1 Delimitación conceptual
   - 3.2 Principales distinciones entre la Educación Emocional y la Educación en Valores
4. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EN VALORES EN LAS ESCUELAS
   - 4.1 Antecedentes de la Educación Emocional y de la Educación en Valores en España

4.1.1 Menciones en currículos oficiales
5. EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN EMOCIONAL
5.1 Definiciones de evaluación, eficacia y eficiencia
5.2 Evaluación en Programas Educativos de Educación Emocional

CONTEXTO/MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La formulación del problema de la tesis tiene motivación investigativa y práctica, aunque su origen sea una inquietud personal y profesional de la autora, tras el ejercicio diario de la profesión docente, sobre la búsqueda de evidencias empíricas sobre los posibles usos de evaluaciones en programas de Educación Emocional. Además, es una cuestión también social y educativa real, una vez que se ha encontrado una laguna de investigación en la producción científica de esta temática, como se verá más adelante.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Tanto en la literatura como en intervenciones didácticas prácticas, hay cierta incertidumbre colectiva con relación a la evaluación del aprendizaje. Este tema viene siendo ampliamente discutido en el ambiente académico, con grandes ejes teóricos que primordialmente llaman la atención en tres aspectos esenciales sobre las evaluaciones de los estudiantes: las necesidades previas (para qué se evalúa), su papel y momento en el proceso (qué y cuándo se evalúa) y el uso de sus resultados (cuál es el impacto de la evaluación).

El proceso de aprendizaje emocional es tan importante como complejo, no tiene fácil definición ni tampoco es sencilla su implementación y desarrollo. Con relación a iniciativas que pretenden incentivar el desarrollo de competencias emocionales, hay también un buen número de estudios que abordan el tema.

Hitos de la teoría de la Inteligencia y la Educación Emocional, como los estudios de Peter Salovey y John Mayer (1990, 1997), la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1993), o el icónico libro «Inteligencia Emocional» de Daniel Goleman (1996), han impactado la progresiva reformulación del concepto y del rol de las emociones en la vida y el modo de desarrollar su comprensión, expresión y gestión.

A finales de los 90, empieza también en España un movimiento enfocado en la Educación Emocional. Maestros, investigadores y pensadores pasan a publicar sus estudios en esta área, catapultando la temática al punto de mira de las comunidades escolares y de los medios de comunicación en general.

Con relación a la presente investigación doctoral, ya han sido realizadas investigaciones con aspectos similares –revisiones sistemáticas sobre Educación Emocional (Clarke *et al.*, 2015; Pontoppidan *et al.*, 2017; Castillo-Gualda *et al.*, 2017; Taylor *et al.*, 2017; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2018; además de un metaanálisis que lleva a cabo actualmente un grupo de investigadores de Portugal[1]).

1 Pedro Cunha, Francisco Peixoto, Ana Saraiva, Clara Barata. Quality and efficacy of social and emotional development programs: a meta-analysis. PROSPERO 2021 CRD42021272665. Disponible en: https://www.crd. york.ac.uk/prospero/display_record.php?ID=CRD42021272665

Sin embargo, se comprobó, principalmente por la plataforma Prospero, que nunca se ha realizado una investigación con semejantes características - o sea, centrada en las evaluaciones de los programas llevados a cabo en España. Así, detectada una laguna en el conocimiento científico nos sirve de punto de partida para el planteamiento de esta investigación.

HIPÓTESIS/PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como preguntas de investigación se formulan las siguientes:

- ¿Cuántos y qué programas[2] presentan propuestas de evaluación educativa para el aprendizaje de competencias emocionales?
- ¿Cuántos y qué programas con propuestas de evaluación hay en cada Comunidad Autónoma de España?
- ¿Cuáles son los modelos y los diseños de las evaluaciones?
- ¿Cuál es la incidencia de evaluaciones propuestas en cada programa?
- ¿En qué momentos sucede la aplicación de la(s) evaluación(es)?
- ¿Qué enfoques metodológicos y didácticos tienen las evaluaciones llevadas a cabo?
- ¿De estos, qué programas proponen iniciativas de retorno de la información y de los resultados de dichas evaluaciones a la comunidad escolar? ¿Cómo se lleva a cabo?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El **objetivo principal** de la investigación doctoral es identificar artículos científicos publicados entre 1999 y 2022 que describan programas de Educación Emocional en las escuelas de Educación Primaria de España y, tras un análisis cualitativo y cuantitativo, sistematizar y organizar la información sobre las propuestas de evaluación de las competencias emocionales de cada programa.

A su vez, y para alcanzar el objetivo principal, se desglosan los siguientes **objetivos específicos**:

- Identificar los programas que presenten propuestas de evaluación educativa para dichos aprendizajes.
- Identificar programas con propuestas de evaluación en cada Comunidad Autónoma de España.
- Describir la incidencia de evaluaciones propuestas en cada programa, además de describir los distintos momentos de la aplicación.
- Describir la forma metodológica y didáctica de las evaluaciones (cuando existen), buscando similitudes y discrepancias.
- Describir iniciativas de retorno de la información y de los resultados de dichas evaluaciones a la comunidad escolar.

2 Como *programas*, se entenderán las intervenciones estructuradas para el desarrollo de competencias emocionales. En la Tabla 2, se pueden ver algunos sinónimos adoptados para los términos de búsqueda.

MÉTODO

La metodología para esta investigación doctoral es la **revisión sistemática de la literatura** (*systematic literature review* – SLR). Es un estudio observacional, que pretende identificar, analizar e interpretar todas las evidencias relacionadas con una pregunta de investigación específica, buscando sintetizar los resultados de múltiples investigaciones de acuerdo con criterios determinados. El proceso debe ser riguroso y muy bien delimitado, para que se considere fiable, imparcial y que pueda ser replicado a posteriori, si conviene.

Con la revisión sistemática, tras identificar qué se conoce sobre un tema, qué ya se ha investigado y qué aspectos aún permanecen desconocidos (García-Peñalvo, 2017), el investigador (o «revisor») recoge datos (en nuestro caso, en forma de artículos ya publicados, o sea, en retrospectiva), los analiza y extrae una conclusión.

Para tanto, se ha adoptado la estructura PICOC (*Population, Intervention, Comparison, Outcomes, Context*), ampliamente usada en contextos prácticos basados en evidencias.

Tabla 1

Estructura PICOC para la Revisión Sistemática

¿Quién?	**Población**	**Comunidad escolar de Educación Primaria**
¿Qué? ¿Cómo?	Intervención	Proyectos de Educación Emocional impartidos en escuelas.
¿Con qué comparar?	Comparación	Incidencia de la evaluación, cantidades y momentos de la evaluación, método y abordaje didáctica de la evaluación, cantidad con relación a las Comunidades Autónomas, iniciativas de retorno a la comunidad.
¿Qué se busca conseguir/mejorar?	Resultados (*Outcomes*)	*(Preliminares)* Necesidad de evaluaciones frecuentes, pertinentes y contextualizadas, aplicadas a toda la comunidad escolar y a ella devueltas a través de resultados e informaciones sobre el proceso del programa.
¿En qué tipo de organización/bajo qué circunstancias?	Contexto	Educación Primaria de España.

Fuente. Elaboración propia, con estructura PICOC aportada por García-Peñalvo (2017).

Los procedimientos establecidos hasta ahora son:

Antes de la recogida de metadatos:

- Definir descriptores.
- Detallar estrategias de búsqueda.
- Elegir bases de datos.
- Determinar población, período de publicación, local.

Durante la recogida de los metadatos:

- Refinar la expresión de búsqueda.
- Adaptar los criterios de elegibilidad, justificando dichas elecciones.

Tras la recogida de los metadatos:

- Transposición a un gestor de referencias.
- Excluir duplicados entre las bases de datos.

Tras la lectura de los metadatos:

- Proceder a la exclusión de artículos fuera del margen deseado.
- Establecer criterios de sistematización y análisis.
- Transponer datos a tablas de creación propia.

Tabla 2

Descriptores de la búsqueda

Palabra-clave	Sinónimos	Relación a
Educación Emocional	Coeducación Emocional	Intervención
	Competenc ia Emocional	
	Habilidad Emocional	
	Inteligencia Emocional	
Educación Socioemocional	Competencia Socioemocional	Intervención
	Habilidad Socioemocional	
	Inteligencia Socioemocional	
Escuela	Educación	Población
	Escolar	
Evaluación	Comprobación	Comparación
	Seguimiento	
Niños	Escolares	Población
	Estudiantes	
	Alumnado	
Primaria		Población
Programa	Diseño	Intervención
	Entrenamiento	
	Iniciativa	
	Intervención	
	Propuesta	
	Proyecto	

Fuente. Elaboración propia

Hasta el momento, los **criterios de elegibilidad** son los siguientes:

Tabla 3

Criterios preliminares de inclusión y exclusión

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Publicaciones entre 1999 y 2022	Libros
Artículos Científicos	Congresos
Proyectos en escuelas	Tesis
Proyectos en escuelas subvencionados	Educación Física
Trabajos disponibles integralmente	Educación Infantil
Trabajos en Open Access	Enseñanza Secundaria
	Habilidad social
	Proyectos clínicos

Fuente. Elaboración propia

De esta forma, se excluirán los artículos que sólo describan o discutan los fundamentos o las características de los programas de educación emocional, así como los dirigidos a los profesores de instituciones educativas distintas de las escuelas primarias, como las escuelas especiales, las universidades o las escuelas técnicas.

También serán excluidos los estudios sobre programas de intervención no universales para el desarrollo de habilidades socioemocionales, es decir, centrados en temas específicos relacionados con el currículo o con situaciones específicas de una escuela concreta.

Se ha optado, como instrumento de **extracción y gestión de datos** de los artículos por el software **Refworks**, y la idea inicial para **sistematización** de las informaciones en tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Incidencia de la(s) evaluación(es).
- Cantidades y momentos de la(s) evaluación(es).
- Método y abordaje didáctico de la(s) evaluación(es).
- Cantidad con relación a las Comunidades Autónomas.
- Iniciativas de retorno a la comunidad.

RESULTADOS OBTENIDOS

Algunos intentos de recogida de datos en las plataformas científicas ya fueron llevados a cabo, a título de prueba, y sirvieron para verificar la eficacia de la ecuación de búsqueda. Así, la combinación inicial de descriptores fue adaptada, llegando a la siguiente expresión:

(Programa OR Entrenamiento OR Intervención OR Proyecto) AND (Educación OR Habilidad OR Inteligencia OR Competencia) AND (Emocional OR Socioemocional) AND Espa* AND Esc*

También se pudo observar que, aunque el interés se centra en artículos científicos relacionados con la realidad española, conviene realizar la búsqueda en lengua inglesa, debido a las características de las propias bases de datos.

Búsquedas hechas en abril de 2022 (que están en proceso de reformulación y refinado) demostraron los siguientes resultados:

Tabla 4

Datos preliminares de las búsquedas en bases de datos

Base de datos	Web of Science	Scopus	ERIC
Expresión de búsqueda	(Program* OR Training OR Intervention OR Project) AND (Education OR Skill OR Intelligence OR Competence) AND (Emotional OR Socio-emotional OR «Social and emotional») AND Scho* AND Spa*	(Program* OR Training OR Intervention OR Project) AND (Education OR Skill OR Intelligence OR Competence) AND (Emotional OR Socio-emotional OR «Social and emotional») AND Scho* AND Spa*	(Program* OR Training OR Intervention OR Project) AND (Education OR Skill OR Intelligence OR Competence) AND (Emotional OR Socio-emotional OR «Social and emotional») AND Spa*
Resultado inicial	2451 documentos	1813 resultados	55 resultados
Filtro	Textos en Open Access, fecha de publicación (1999 a 2022)	Textos en Open Access, fecha de publicación (1999 a 2022	
Resultado siguiente	963 documentos	719 resultados	
Nuevos criterios de inclusión	Trabajos comparativos o colaborativos entre España y otros países; revisiones sistemáticas sobre programas de Educación Emocional		Trabajos comparativos o colaborativos entre España y otros países
Nuevos criterios de exclusión	Educación Superior («higher education»); individuos con especificidades (dislexia, TDAH, latinos, diabetes, propuestas limitadas a los maestros etc.); ambientes no-escolares (clases de música, consultorios, hospitales, clínicas, empresas etc.)		Educación Superior («higher education»); individuos con especificidades (dislexia, TDAH, latinos, diabetes, propuestas limitadas a los maestros etc.); ambientes no-escolares (clases de música, consultorios, hospitales, clínicas, empresas etc

Fuente. Elaboración propia

RESULTADOS ESPERADOS

Los datos preliminares han permitido realizar un refinado de la búsqueda. De este modo, se espera encontrar el mayor número posible de artículos científicos conforme lo que propone la investigación.

Para el análisis, se tendrá en cuenta que, en el desarrollo intencional de las habilidades y las competencias emocionales, existe la necesidad sumaria de realizar evaluaciones frecuentes, pertinentes y contextualizadas, de preferencia aplicadas a toda la comunidad escolar y que han de ser devueltas a ella a través de resultados e informaciones sobre el proceso del programa.

Por otro lado, las evaluaciones son herramientas y, por lo tanto, ellas solas no pueden proporcionar un conocimiento completo y exhaustivo sobre el aprendizaje social y emocional (Benitez *et al.*, 2020), ni garantizar el éxito de una iniciativa educativa. Sin embargo, sus posibilidades son muchas. Entre algunas de ellas están el apoyo a los educadores en su trabajo y su comprensión sobre la importancia de la educación emocional, dar el poder de observar y analizar con más profundidad cuestiones del diseño y aplicación del programa, así como ofrecer datos fiables para el perfeccionamiento de las ideas de actividades y dinámicas educativas, perspectivas pedagógicas y de las propias prácticas de evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez González, M. (Coord.) (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Cisspraxis.

Agulló Morera, M.J., Filella Guiu, G., Soldevila Benet, A. y Ribes Castells, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783.

Benitez Baena, I., Cavioni, V. y Conte, E. (2020). *Toolkit for Assessing Social and Emotional Skills at School.* https://www.researchgate.net/publication/343290344

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

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Síntesis.

Castillo-Gualda, R., García, V., Pena, M., Galán, A. y Brackett, M. A. (2017). Preliminary findings from RULER Approach in Spanish teachers' emotional intelligence and work engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *15*(3), 641-664. https://doi.org/10.14204/ejrep.43.17068

Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C.-A., Hussein, Y. y Barry, M. M. (2015). What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway. http://www.nuigalway.ie/hprc

García-Peñalvo, F. J. (2017). *Revisión sistemática de literatura en los Trabajos de Final de Máster y en las Tesis Doctorales.* Seminario del Programa de Doctorado de Formación en la Sociedad del Conocimiento de la Universidad de Salamanca. Disponible en: http://repositorio.grial.eu/handle/grial/813

Goleman, D (1996). *La inteligencia emocional.* Javier Vergara Editor.

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional.* Ariel-Planeta.

Méndez-Lois, M. J., Villar Varela, M. y Permuy Martínez, A. (2017). A coeducación no sistema educativo español: reflexións e propostas. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, *2*(1), 192-215. http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2011

Panayiotou, M., Humphrey, N. y Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, *56*, 193-204.

Pérez-Escoda, N. y Filella-Guiu, G. (2019). *Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. Praxis & Saber*, *10*(24), 23-44. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941

Pérez-Escoda, N., Guiu, G. F., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XX1*, *16*(1), 233-254. https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725

Pontoppidan, M., Nissa, N. K., Pejtersena, J. H., Julianc, M. M. y Væverd, M. S. (2017). Parent report measures of infant and toddler social-emotional development: A systematic review. *Family Practice, 34*(2), 127-137. https://doi.org/10.1093/fampra/cmx003

Sanchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva educacional*, *57*(2), 27-50. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.712

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, *88*(4), 1156-1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

PARTICIPACIÓN INCLUSIVA EN LA VIDA CULTURAL Y ARTÍSTICA DE LOS MENORES DE 3 A 16 AÑOS. REPERCUSIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LOS FACTORES DE RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL DE LAS FAMILIAS[1]

Laura Díaz-Herrera
Universidad de Cantabria (España)

Resumen: La participación en la vida cultural y artística es un derecho para la infancia y la adolescencia. Sin embargo, no todos los menores tienen las mismas oportunidades de acceder a esta esfera vital. En este contexto, las familias constituyen una pieza clave para la inmersión en el mundo de la cultura y de las artes. No obstante, su actuación se encuentra subordinada a numerosos condicionantes, entre los cuales se rescatan dos: el pensamiento crítico y los factores de riesgo de exclusión social. A raíz de lo expuesto, esta investigación pretende profundizar en la participación en la vida cultural y artística de los menores de 3 a 16 años, atendiendo específicamente a las variables citadas.

Con esta intención, se plantea un estudio mixto con una muestra conformada por progenitores y estudiantes de las etapas educativas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Palabras clave: pensamiento crítico, exclusión social, vida cultural y artística, familias, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria

Abstract: Participation in cultural and artistic life is a right for children and adolescents. However, not all children have the same opportunities to access this vital sphere.

In this context, families are a key element for immersion in the world of culture and arts. However, their action is subordinated to numerous conditioning factors, two of which are highlighted: critical thinking and risk factors for social exclusion.

As a result of the above, this research aims to delve deeper into the participation in cultural and artistic life of children aged 3 to 16, paying specific attention to the mentioned variables.

With this intention, a mixed study is proposed with a sample made up of parents and students in the educational stages of Early Childhood, Primary and Secondary Education.

Keywords: critical thinking, social exclusion, cultural and artistic life, families, Early Childhood, Primary and Secondary Education

1 La tesis doctoral que aquí se presenta está siendo cofinanciada por el Programa de Ayudas de la Universidad de Cantabria en colaboración con el Gobierno de Cantabria.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La participación en la vida cultural y artística es un derecho universal, común a todas las personas y especialmente relevante para la infancia y la adolescencia (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989, Art. 31.2; Declaración de Friburgo sobre Derechos Culturales, 2007; Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, Arts. 22 y 27). Acceder al entramado de la cultura y de las artes supone una oportunidad privilegiada de formación, potenciando el desarrollo, enriqueciendo el bagaje intelectual y favoreciendo la capacidad de socialización (Mendívil, 2011). Sin embargo, como certifica el informe «Iluminando el futuro: Invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil» (Save the Children, 2015), el contexto social de las familias juega un papel determinante, trazando en ocasiones una frontera infranqueable entre quienes pueden disfrutar de la participación en la vida cultural y artística y quienes no disponen de esta posibilidad.

Desde esta óptica, la figura de las familias toma gran relevancia. La importancia de los progenitores reside en su capacidad para establecer criterios y ofrecer pautas a la hora de decidir en qué se materializa el tiempo de ocio en la infancia y adolescencia (Maroñas *et al.*, 2018). Ante esta situación, el pensamiento crítico se revaloriza, permitiendo enjuiciar, analizar, comprender y contrastar las diferentes opciones de alternativas de ocio, para ser capaces de tomar decisiones responsables y enriquecedoras.

Siguiendo esta lógica, se emprende una investigación que pretende profundizar en la participación en la vida cultural y artística de los menores con edades comprendidas entre los 3 y los 16 años, atendiendo a los factores de riesgo de exclusión social que pueden mermar estas posibilidades participativas, así como al pensamiento crítico de las familias, como aliado para combatir las diferencias sociales de base. Por tanto, el presente proyecto se ve pivotado por tres grandes variables: una variable dependiente (VD), la participación en la vida cultural y artística; y dos variables independientes (VI), los factores de riesgo de exclusión social y el pensamiento crítico.

La necesidad y la pertinencia de esta investigación se ve amparada por la normativa citada, así como por organismos nacionales e internacionales que han plasmado su preocupación respecto al derecho a la participación igualitaria de los menores en la vida cultural y artística (Aldeas Infantiles SOS, 2018; CEPAL y UNICEF, 2016; Observatorio Vasco de la Cultura, 2019; Save the Children, 2015), así como por el Objetivo 10: «Reducir la desigualdad en y entre los países» de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015).

Por su parte, la originalidad de esta investigación radica en su configuración como una propuesta pionera, puesto que no se han encontrado estudios que analicen la influencia del pensamiento crítico de los progenitores en la participación en la vida cultural y artística de los menores. De este modo, el proyecto permitirá responder a objetivos y probar hipótesis que aún no han sido indagadas para proponer nuevas vías de participación más inclusivas, que permitan a todas las familias apostar por una participación activa, responsable y rica en la vida cultural y artística.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La oportunidad de participar en la vida cultural y artística es un derecho universal, común a todas las personas y en todas las edades, y que manifiesta una especial relevancia en el caso de la infancia y la adolescencia, etapas en las que el papel de los progenitores es clave.

En los últimos años, debido a los cambios acaecidos por la emergencia de una sociedad mediática que se apoya, cada vez más, en la conectividad y los servicios digitales (Fundación

Telefónica, 2021), la importancia inherente a las familias se ha revalorizado. En este sentido, el empleo de las TIC y los medios de comunicación han modificado sustancialmente las formas más tradicionales de consumir y producir arte y cultura (Ministerio de Cultura y Deporte, 2021; Rodríguez-Ferrándiz, 2011), lo que deriva –en ocasiones– en un acceso indiscriminado e irreflexivo, sin la formación adecuada de los progenitores para garantizar la idoneidad y la calidad de los contenidos que se consumen y que se crean (Fundación Telefónica, 2021; Ramírez-García *et al.*, 2020).

Además, la importancia de los progenitores no se reduce a la promoción de la participación de los menores en actividades constructivas; más aún, varios estudios (Maroñas *et al.*, 2018; Navajas, 2016; Sanz *et al.*, 2018) vienen haciendo explícita la importancia y las virtudes de la participación conjunta en la vida cultural y en el arte.

Sin embargo, no es posible obviar una problemática subyacente a la vida en sociedad: la exclusión, realidad que alude a un proceso estructural que reduce los derechos y obligaciones sociales de algunas personas y grupos, dificultando su ejercicio de la ciudadanía (Cabrera, 2002); un ejercicio que incorpora la participación en la vida cultural y artística. Esta idea coincide con otras investigaciones (CEPAL y UNICEF, 2016; Rodríguez, 2020) que constatan cómo el acceso a las propuestas culturales y artísticas dista mucho de ser igualitario, pues el contexto social de las familias se configura como un mecanismo agravante de una amplia brecha social entre quienes cuentan con los recursos necesarios y quienes no disponen de los requerimientos posibilitadores de su disfrute.

Con la intención de mitigar estas diferencias, el pensamiento crítico ofrece a las familias la posibilidad de juzgar y valorar las opciones disponibles para tomar decisiones ajustadas a las necesidades y a las potencialidades de los menores (De Miguel, 2016; Dekker, 2020; Rieiro *et al.*, 2019). Así, se puede pensar que su dominio puede marcar la diferencia entre una nueva generación ciudadana más igualitaria o una generación fragmentada por los condicionantes sociales, cuyas diferencias se verán inexorablemente agravadas con el tiempo.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En base a lo dispuesto, el planteamiento global de esta investigación mana de una hipótesis inicial, basada en las evidencias científicas ya alcanzadas, que pretende probarse, así como verse complementada y enriquecida con un estudio de carácter emergente desde el presente trabajo. A continuación, se describen ambas cuestiones:

- La hipótesis inicial del proyecto propone que los factores de riesgo de exclusión social de las familias repercuten en la participación en la vida cultural y artística en la infancia y en la adolescencia.
- La pregunta de investigación de carácter emergente es: ¿En qué medida impacta el pensamiento crítico de los progenitores en la participación en la vida cultural y artística de los niños, niñas y adolescentes? Y, más concretamente, ¿de qué forma puede configurarse el pensamiento crítico como un aliado para mitigar las diferencias desencadenadas por los procesos de exclusión social?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para dar respuesta a los interrogantes previos, se plantea un estudio mixto dividido en tres fases. Seguidamente, se plantean los objetivos relativos a cada una de ellas.

- FASE I. Supone una aproximación a la perspectiva de la infancia y de la adolescencia desde un enfoque cualitativo. El objetivo general es explorar las percepciones de los menores con edades comprendidas entre los 3 y los 16 años de diferentes centros educativos de la comunidad autónoma de Cantabria sobre su participación en la vida cultural y artística. Los objetivos específicos son:
  - Explorar las manifestaciones culturales y artísticas que suscitan el interés de los niños, niñas y adolescentes para su consumo y producción.
  - Reconocer qué personas y grupos emergen en los relatos de los menores como acompañantes dentro de la vida cultural y artística.
  - Indagar sobre cómo valoran los niños, niñas y adolescentes los espacios físicos y virtuales a los que acuden para el consumo y producción de cultura y arte.
  - Analizar las motivaciones y barreras que encuentran los menores en su participación en la vida cultural y artística.
- FASE II. Supone una aproximación a la perspectiva de las familias desde un enfoque cuantitativo. El objetivo general es conocer cómo influyen los factores de riesgo de exclusión social y el pensamiento crítico de las familias en la participación en la vida cultural y artística de los menores con edades comprendidas entre los 3 y los 16 años de la comunidad autónoma de Cantabria. Los objetivos específicos son:
  - Analizar la relación entre los factores de riesgo de exclusión social de las familias y la participación en la vida cultural y artística de los menores dentro y fuera del seno familiar.
  - Reconocer cómo influye el pensamiento crítico de los padres y madres en la participación en la vida cultural y artística dentro y fuera del seno familiar.
  - Identificar qué competencias de pensamiento crítico manifiestan los progenitores a la hora de seleccionar los diferentes tipos de manifestaciones culturales y artísticas en los que participan sus hijos e hijas.
- FASE III. Supone una nueva aproximación a la perspectiva de las familias, esta vez retomando el enfoque cualitativo. El objetivo general es explorar la visión de algunos progenitores de la comunidad autónoma de Cantabria con menores en edades comprendidas entre los 3 y los 16 años sobre la participación en la vida cultural y artística de sus hijos e hijas. Los objetivos específicos son:
  - Indagar en las motivaciones y barreras que encuentran las familias de diferentes contextos sociales para favorecer la participación en la vida cultural y artística de los niños, niñas y adolescentes.
  - Conocer las facilidades y dificultades que encuentran las madres y padres a la hora de favorecer una continuidad en la participación en la vida cultural y artística de los menores a lo largo del tiempo.
  - Reconocer cómo repercute la participación en familia en la vida cultural y artística en la calidad de las relaciones familiares.

Una vez realizada una investigación exhaustiva, que dé respuesta a los objetivos planteados, se trasladarán estas conclusiones a una propuesta de intervención con el propósito de ofrecer a las familias una formación en competencias de pensamiento crítico que les ayude

a promover una participación activa, responsable y rica en la vida cultural y artística de sus hijos e hijas, respondiendo a las necesidades y carencias detectadas durante el proceso de investigación.

METODOLOGÍA

La metodología seleccionada para el desarrollo de la investigación es mixta. Su empleo permite triangular las virtudes del enfoque cuantitativo, que ofrece la posibilidad de adoptar una perspectiva general y amplia, y del enfoque cualitativo, que aporta una mayor riqueza interpretativa, integrando significados personales y profundidad en las experiencias particulares (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Consecuentemente, la elección de esta metodología permite trazar una imagen nítida y minuciosa del objeto de estudio, con su potencial a la hora de diseñar unas líneas de actuación válidas y útiles.

Por su parte, en lo relativo a la muestra, desde la perspectiva cuantitativa se accede a un único grupo de población: las madres y padres de menores con edades comprendidas entre los 3 y los 16 años. Desde este enfoque, la muestra será representativa respecto a la población, es decir, al conjunto de individuos a los que se desean hacer extensivos los resultados. Por otro lado, en el enfoque cualitativo se opta por la elección integrada de progenitores y menores relevantes en el marco de la investigación, recurriendo a diferentes familias que ofrezcan la oportunidad y el enriquecimiento de conocer sus relatos de cerca y en profundidad, a pesar de no ser generalizables a la población estudiada.

En cuanto a las técnicas, los datos cuantitativos se recogerán a través de cuestionarios *online*, diseñados *ad hoc*, y los datos cualitativos se obtendrán mediante entrevistas y/o *focus group*. Finalmente, estos datos serán analizados con los programas SPSS y ATLAS.ti, respectivamente.

RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados del presente trabajo se orientan a proporcionar conocimiento sobre una realidad escasamente abordada, pues no se han localizado estudios que profundicen en la participación en la vida cultural y artística de los menores con edades comprendidas entre los 3 y los 16 años en relación con las variables restantes, específicamente con el pensamiento crítico.

De este modo, la investigación viene a dar luz a este campo, así como a complementar los estudios previos acerca de la influencia de los factores de riesgo de exclusión social en las oportunidades de participación cultural y artística para la infancia y la adolescencia.

En suma, se plantea un proyecto ambicioso que integra un doble puente de diagnóstico e intervención para abogar, en última instancia, por alcanzar una mayor equidad, que es el interés que motiva y alienta su desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldeas Infantiles SOS. (2018). *Memoria Aldeas Infantiles SOS 2017*. https://bit.ly/3c2BLx2

Cabrera, P. (2002). Cárcel y exclusión. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales,* (35), 83-120. https://bit.ly/3L0xfz3

CEPAL, N. y UNICEF. (2016). El derecho al tiempo libre en la infancia y adolescencia. *Desafíos: Boletín de la infancia y adolescencia,* (19), 1-12. https://bit.ly/3hTa4qR

Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. https://bit.ly/2RMCDPB

De Miguel, J. (2016). Entre la teoría educativa y el pensamiento crítico. En J. De Miguel, A.M. Melendo, P. Fernández De la Vega, y M. Razquin, *Espíritu crítico y educación* (pp. 9-32). Ceasga.

Declaración de Friburgo sobre Derechos Culturales. Observatorio de la Diversidad y los Derechos Culturales, con la Organización Internacional de la Francofonia y la UNESCO, Friburgo, Alemania, 7 de mayo de 2007. https://bit.ly/3wNHS0h

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas, París, Francia, 10 de diciembre de 1948. https://bit.ly/34tCCmf

Dekker, T. (2020). Teaching critical thinking through engagement with multiplicity. *Thinking Skills and Creativity,* (37), 100701. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100701

Fundación Telefónica. (2021). *Sociedad Digital en España. El año en que todo cambió.* Fundación Telefónica. https://bit.ly/3cf4DCi

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.

Maroñas, A., Martínez, R. y Varela-Garrote, L. (2018). Tiempos de ocio compartidos en familia: Una lectura socioeducativa de la sociedad gallega. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria,* (32), 71-83. https://doi.org/10.7179/psri_2018.32.06

Mendívil, L. (2011). El arte en la educación de la primera infancia: Una necesidad impostergable. *Educación*, *20*(39), 23-36. https://bit.ly/2Y7f4Ei

Ministerio de Cultura y Deporte. (2021). *Anuario de Estadísticas Culturales 2021.* Secretaría General Técnica. https://bit.ly/349v4bT

Observatorio Vasco de la Cultura. (2019). *La infancia como público cultural.* Gobierno Vasco. https://bit.ly/3hYXjyo

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* ONU. https://bit.ly/2JQZ5T8

Paul, R. y Elder, L. (2005). Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Indicadores de Desempeño y Resultados de una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico.

Ramírez-García, A., Salcines-Talledo, I. y González-Fernández, N. (2020). Los dispositivos móviles en el hogar. Interés formativo de las familias españolas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 31*(1), 42-62. https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27286

Rieiro, A., Rinesi, E. y Ravecca, P. (2019). Pensamientos críticos: Apuntes para una definición. *Revista de Ciencias Sociales, 32*(44), 9-13. https://bit.ly/3gJklGY

Rodríguez, A. (2020). *La pobreza vivida: Experiencias de niñas, niños y adolescentes en Andalucía.* Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Observatorio de la Infancia en Andalucía. Escuela Andaluza de Salud Pública.

Rodríguez-Ferrándiz, R. (2011). De industrias culturales a industrias del ocio y creativas: Los límites del «campo» cultural. *Comunicar,* (36), 149-156. https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-06

Sanz, E., Sáenz, M. y Cano, R. (2018). Actitudes de padres e hijos hacia un ocio compartido en familia. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria,* (32), 59-70. https://doi.org/10.7179/psri_2018.32.05

Save the Children. (2015). Iluminando el futuro: Invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil. https://bit.ly/34t2mPw

APRENDER A LEER: INFLUENCIA DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN NIÑOS CHILENOS

Mabel Zapata Retamal
Tomás Martínez Giménez
Universitat de València (España)

Resumen: La adquisición de la lectura es un aprendizaje elemental, que permite acceder a múltiples aprendizajes a lo largo del ciclo vital. La mayoría de las veces se adquiere con relativa rapidez, pese a su alta complejidad. Sin embargo, esto no sucede así para todos, existiendo niños con dificultades en su adquisición. Actualmente, se reconoce que un conjunto de variables, familiares como escolares, pueden incidir en este aprendizaje. No obstante, se trata de estudios aislados y se desconoce cómo interactúan o el peso de cada variable. Se requiere aplicar este conocimiento en el aula, a través de instrumentos eficaces de evaluación, con la finalidad de detectar a la población en riesgo, así como factores que pueden resultar protectores durante el aprendizaje de la lectura.

Palabras clave: preescolar, preparación para la lectura, estatus socioeconómico, alfabetización familiar, habilidad lectora, educación primaria

Abstract: The acquisition of reading is an elementary learning, which allows access to multiple learning throughout the life cycle. Most of the time it is acquired relatively quickly, despite its high complexity. However, this does not happen for everyone, there are children with difficulties in its acquisition. Currently, it is recognized that a set of variables, family, and school, can affect this learning. However, these are isolated studies, and it is unknown how they interact or the weight of each variable. It is necessary to apply this knowledge in the classroom, through effective evaluation instruments, to detect the population at risk, as well as factors that can be protective during learning to read.

Keywords: pre-school, reading readiness, socioeconomic status, family literacy, reading ability, primary education

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Aprender a leer es un proceso lingüístico y cognitivo complejo, pero fundamental, al tratarse de un aprendizaje instrumental que será el responsable tanto del éxito académico como de la integración plena de la persona en la sociedad. Numerosas investigaciones han intentado identificar las variables que inciden en el aprendizaje lector, con el fin de la detección precoz de niños

en riesgo, e instaurar estrategias preventivas, que permitan mejorar el acceso a la lectura. Sin embargo, en la actualidad, no existen estudios que nos indique cómo las variables familiares y escolares interactúan entre sí, por lo que resulta necesario una mayor investigación en el área. El objetivo de nuestro estudio se enmarca en esta línea, analizar cómo las variables del contexto familiar y escolar actúan como predictores del proceso de adquisición de la lectura y de su posterior capacidad lectora, al finalizar el primer año de primaria. Esta herramienta podría facilitar la detección temprana de niños en riesgo lector, así como identificar, por el contrario, las pautas familiares y/o escolares que pueden actuar como protectores o estimuladores de la lectura.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La alfabetización inicial, concibe el aprendizaje de la lectura como un proceso (Andrés *et al.* 2010), que el niño va construyendo desde edades tempranas (Rugerio y Guevara, 2015), en su entorno familiar a través de las interacciones lingüísticas (Niklas *et al.*, 2020), continúa en la educación pre-escolar, y culmina finalmente con la enseñanza formal de la lectura (Bravo, 2003). En el contexto familiar, los niños tienen las primeras experiencias de alfabetización en interacción con distintos materiales escritos (Andrés *et al.*, 2010), que a su vez están condicionadas por el nivel cultural de las familias (Urquijo *et al.*, 2015). A nivel internacional se han realizado varios estudios sobre la influencia de estas variables sobre el rendimiento escolar (Gil-Flores, 2011), con énfasis en la influencia que el estrato socio-económico tiene en el aprendizaje de la lectura (eg. Izquierdo *et al.*, 2019).

En el otro lado se sitúa la escuela con la tarea formal de enseñar a leer en un contexto donde se conjugan múltiples variables (Siegenthaler *et al.*, 2019), que pueden ser analizadas a nivel de centro y de aula (Eyzaguirre y Fontaine, 2008). En relación al centro, cuestiones como la dirección, la organización escolar, la formación del profesorado, el clima de colaboración y de trabajo, pueden condicionar el rendimiento académico (González-Pienda, 2003). A su vez, a nivel de aula, variables docentes como el método de enseñanza de la lectura (Eyzaguirre y Fontaine, 2008), los años de experiencia (Giles y Tunks, 2015) y las expectativas (Eyzaguirre y Fontaine, 2008) influyen sobre la alfabetización. Asimismo, el grupo, configura un nivel socio-económico, y cultural propio que incide sobre los aprendizajes (Taut y Escobar, 2012).

En síntesis, son múltiples los estudios que analizan la influencia de la escuela y de la familia, no obstante, son escasos los estudios que comparan la influencia de posibles interacciones entre estos dos grupos de variables (eg. Díaz y Caso, 2018).

Hipótesis o definición del problema de investigación

En el *contexto familiar*, la variable más estudiada es el *nivel socioeconómico y cultural* de la familia, que presenta una fuerte asociación tanto con el aprendizaje de la lectura como con el posterior rendimiento lector. Así, se han encontrado evidencias sobre el desarrollo de los precursores de la lectura, en favor de los niños de nivel socioeconómico alto (Espinoza y Rosas, 2019), ya que éste incide en la cantidad de *prácticas alfabetizadoras del hogar*. De este modo, los niños de estratos bajos participarían de contextos alfabetizadores más pobres (Urquijo *et al.*, 2015), pues los padres tendrían una actitud menos positiva hacia la lectura compartida (Niklas *et al.*, 2020), generando en los niños una menor necesidad o interés por leer. Bajo esta perspectiva, esperamos que los niños de estratos bajos presenten un menor desarrollo de los precursores de la lectura y, por tanto, mayores problemas para aprender a leer, desembocando en un menor

rendimiento lector. No olvidemos que los hábitos lectores de los padres también inciden en el rendimiento en lectura (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2017). Un estudio en Chile, señaló que las personas de nivel bajo leen en promedio menos de la mitad de libros que las de nivel alto (Fundación la Fuente y Adimark GFK, 2010).

Por otra parte, en el *contexto escolar*, a *nivel de centro*, siguiendo los resultados de Eyzaguirre y Fontaine (2008), destaca el hecho de que las escuelas que cuenten con planes propios de enseñanza de la lectura tendrán mayor cantidad de niños lectores al finalizar el año. A *nivel de aula*, encontramos, por ejemplo, que, los *años de experiencia docente*, han mostrado ser una variable relevante; generalmente los maestros noveles cuentan con mayores conocimientos teórico-prácticos relacionados con la enseñanza de la lectura, ya que los docentes con más años de ejercicio parecen tener una menor sensibilidad a la alfabetización emergente, dado que este contenido no estaba incluido en los planes antiguos de Magisterio (Giles y Tunks, 2015). Otras variables relevantes, a *nivel de aula*, están ligadas al *método de enseñanza de la lectura* y la *capacitación del docente* en éste. Esperamos encontrar, al igual que Eyzaguirre y Fontaine, (2008) que los centros con docentes capacitados y que aplican un método de enseñanza de la lectura más actualizado obtengan un mejor resultado.

Por último, las interacciones de los niños en el aula parecen diluir la procedencia individual, creándose un nivel socioeconómico del grupo. Así, la heterogeneidad social del aula se ha comprobado que incrementa los aprendizajes de los niños de niveles medios y bajos (Taut y Escobar, 2012). Aunque, seguramente en el contexto chileno este beneficio podría no observarse. En los últimos resultados PISA, publicados por OCDE, (2019), Chile evidencia contar con uno de los sistemas educativos más segregadores, por lo que la heterogeneidad social en las aulas chilenas no constituye una característica, que pueda compensar las deficiencias de los niños en los niveles más bajos.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

El objetivo principal de este estudio es analizar cómo las variables del contexto familiar y escolar actúan como predictores del proceso de adquisición de la lectura y sobre la posterior capacidad lectora, al finalizar el primer año de primaria. Estamos interesados en identificar las variables actuales, presentes en la literatura, y conocer su peso relativo, así como sus posibles interacciones.

Objetivos específicos:

- Identificar las variables del contexto familiar y escolar que influyen en la adquisición de la lectura y rendimiento lector posterior.
- Crear un protocolo de evaluación familiar y escolar que permita caracterizar el contexto de aprendizaje de la lectura.
- Analizar las interacciones existentes entre las diferentes variables, estableciendo sus relaciones y pesos relativos.
- Establecer la relación entre las habilidades prelectoras, incluyendo el análisis de posibles variables mediadoras o moderadoras de esta relación, con el fin de poder caracterizar a los niños en riesgo.

METODOLOGÍA

Muestra

Participarán escuelas de la región de la Araucanía, Chile, que, durante el año 2022, eduquen a niños de 5 años en el nivel preescolar. El tamaño muestral esperado es de 30 aulas, con una ratio aproximada de 25 estudiantes.

Para seleccionar las escuelas, se considerará el nivel socioeconómico «NSE», según la categorización de la Agencia de Calidad Chilena, abarcando, escuelas de los distintos niveles socioeconómicos.

Diseño

Nuestro estudio es de corte longitudinal, cuantitativo con alcances explicativos correlacionales (incluido, mediación, moderación o modelos causales), para identificar qué variables familiares y escolares inciden en el aprendizaje de la lectura y posterior rendimiento lector.

Instrumentos y variables

Variables sociodemográficas del estudiante, la familia y la escuela.

1.- Encuesta Familiar: Para definir el estatus socioeconómico y cultural de la familia (EESC) adaptamos los indicadores de PISA para Chile (OCDE, 2018). Asimismo, a partir de cuestionarios existentes, como HOME Literacy Inventory (Marvin y Ogden, 2002), Encuesta de Entorno Alfabetizador en el Hogar «HLE» (Niklas *et al.*, 2016), Family Environmente Survey (Romero-Contreras, 2006), Storybook Reading (Sénéchal *et al.*, 1998), elaboramos preguntas para conocer los hábitos lectores de la familia, prácticas alfabetizadoras, creencias sobre la lectura y expectativas sobre los hijos.

2.-Contexto de Alfabetización Formal: Escala compuesta por dos cuestionarios, una entrevista y una rúbrica.

- Cuestionario docente de infantil y de primaria: Creado a partir de la revisión de la propuesta de Ysla, (2015) e ítem propios. Recoge información sobre las competencias docentes, formación, experiencia y creencias relacionadas con la enseñanza de la lecto-escritura y expectativas.
- Rúbrica de observación de aula de infantil: Creada a partir de la propuesta de Early Language & Literacy Classroom Observation «ELLCO», traducción al español (Saavedra, 2017). Recoge información sobre la estructura y materiales alfabetizadores disponibles en las aulas.
- Entrevista semi-estructurada de Centro: Elaborada por nuestro Equipo de Investigación. Busca conocer los programas y recursos para el fomento lector disponibles en el centro.

3.-Evaluación del riesgo de presentar dificultades lectoras en educación infantil: Elaborada por el grupo de investigación interuniversitario en el que se enmarca el presente trabajo. Orientada a conocer el nivel de desarrollo de los precursores de la lectura.

4.-Evaluación de la competencia Lectora al final del primer curso de Educación Primaria: Elaborada por nuestro equipo. Busca evaluar la competencia lectora alcanzada por los estudiantes a través de una prueba digitalizada.

Procedimiento

Al inicio del año escolar 2022, se invitará a participar de este estudio a directivos, maestros de infantil, de primero de primaria y las familias de los colegios seleccionados. Se firmarán los consentimientos informados, se encuestará a las familias, a los docentes de infantil y se aplicará una entrevista semiestructurada a los directivos de los centros. Luego los docentes de infantil completarán la «Evaluación de riesgo de presentar dificultades lectoras en Educación Infantil». Por último, se observarán las aulas de infantil.

Al iniciar el año 2023, se encuestará a los docentes de primero de primaria. Y al finalizar, se aplicará la prueba digitalizada para evaluar la competencia lectora.

Análisis de datos

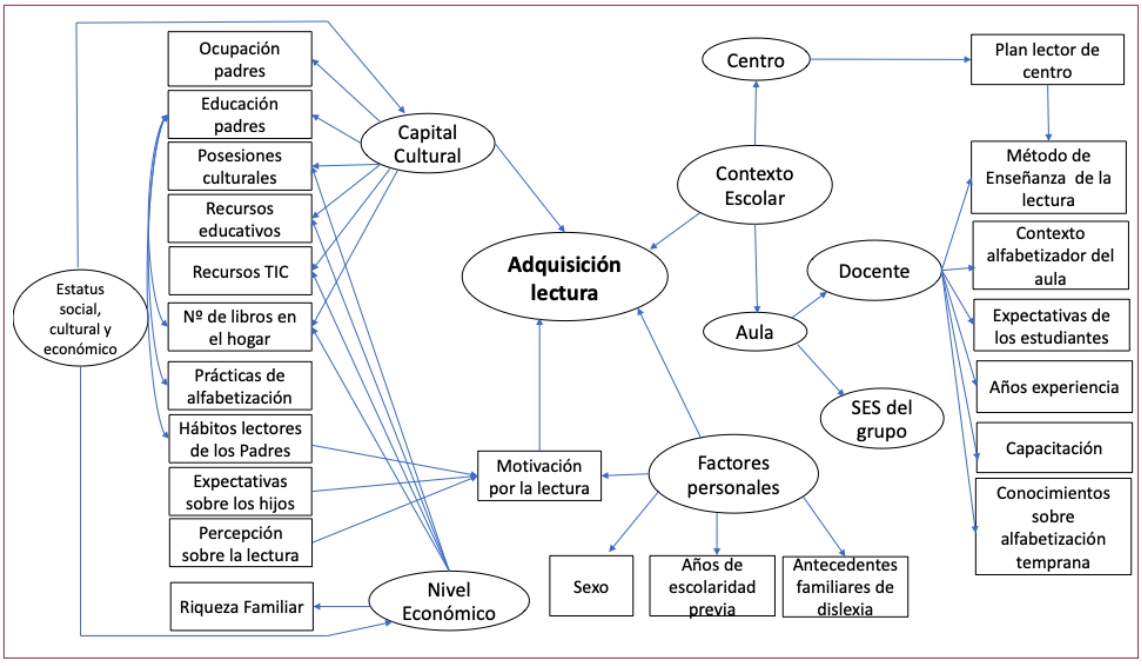
Inicialmente realizaremos un análisis descriptivo y correlacional de los datos, a partir de los cuales diseñar estudios de regresión, para establecer las relaciones y pesos de las distintas variables en línea con las hipótesis de investigación. Finalmente, para estimar el efecto y la relación del conjunto de variables familiares y escolares se planteará un modelo hipotético sobre la adquisición de la lectura utilizando el modelado de ecuaciones estructurales.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

A continuación, se presenta en forma de modelo nuestros resultados esperados. Este modelo intenta representar las relaciones de las variables individuales, origen sociocultural y del contexto escolar en el aprendizaje de la lectura, así como con su posterior rendimiento lector.

Figura 1

Modelo Inicial: Efecto de los factores individuales, origen sociocultural y del contexto escolar en el aprendizaje de la lectura.



Fuente. Elaboración Propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de la revisión de la literatura disponible en el área, hemos detectado que si bien existen diversos estudios que analizan las variables familiares y escolares relacionadas con el aprendizaje de la lectura, estas se encuentran segregadas por temáticas, desde diferentes disciplinas, por lo que no existe información de cuál de los factores que inciden en el aprendizaje de la lectura tiene mayor peso. Por tanto, surgió la necesidad de construir un modelo que trate de explicar cómo interactúan los diferentes grupos de variables sobre el aprendizaje de la lectura y el posterior rendimiento lector. Esto permitirá generar protocolos de evaluación para la detección de niños en riesgo, así como conocer los factores contextuales que podrían ayudar a paliar estas dificultades.

En segundo lugar, tras revisar los instrumentos de evaluación disponibles, surgió la necesidad de generar nuevas herramientas. Los cuestionarios y/o entrevistas existentes para medir variables familiares y escolares son muy extensos, otros no se encuentran adaptados al contexto hispanoamericano, algunos no controlan la deseabilidad y/o no valoraban todos los aspectos incluidos en este estudio. Por tanto, se han diseñado nuevos instrumentos, a partir de los existentes o de la evidencia de evaluaciones aplicadas anteriormente, los cuales están siendo validados a través de este estudio.

Por último, cabe señalar que la investigación en el área de la lectura se ha convertido en un gran desafío, dado el gran volumen de publicaciones con las que nos hemos encontrado, y los múltiples puntos de vistas desde los cuales se puede abordar esta temática. Como grupo de investigación buscamos ser un aporte, buscando la relación entre las investigaciones que se han realizado con la finalidad de generar una visión sistémica del aprendizaje de la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J. y García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, *3*(1), 129-140. https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.38

Bravo, L. (2003). La alfabetización inicial, un factor clave del rendimiento lector. La relación pedagógica entre la educación preescolar y la básica. *Foro Educativo 2003*, 1-11.

Díaz, K. y Caso, J. (2018). Variables personales, escolares y familiares que predicen el rendimiento académico en español de adolescentes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, *35*(2), 141-157.

Espinoza, V. y Rosas, R. (2019). Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico. *Perspectiva Educacional*, *58*(3), 23-45. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.955

Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos* (Centro de).

Fundación la Fuentey Adimark GFK. (2010). *Chile y los libros 2010* (C. Aravena (ed.)). https://www.fundacionlafuente.cl/wp-content/uploads/2010/11/Chile-y-los-libros-2010_FINAL-liviano.pdf

Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación*, *23*(1), 141–154. https://doi.org/10.1174/113564011794728597

Giles, R. M. y Tunks, K. (2015). Teachers' Thoughts on Teaching Reading: An Investigation of Early Childhood Teachers' Perceptions of Literacy Acquisition. *Early Childhood Education Journal*, *43*(6), 523–530. https://doi.org/10.1007/s10643-014-0672-3

González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *8*(7), 1138-1663.

Izquierdo, T., Sánchez, M. y López, M. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, *36*, 157-179. https://doi.org/10.15581/004.36.157-179

Marvin, C. y Ogden, N. (2002). Literacy Inventory. *Young Exceptional Children*, *5*(2), 2-10.

Ministerio de educación, cultura y D. (2017). *PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. IEA.Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Niklas, F., Cohrssen, C. y Tayler, C. (2016). Parents supporting learning: a non-intensive intervention supporting literacy and numeracy in the home learning environment. *International Journal of Early Years Education*, *24*(2), 121-142. https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1155147

Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N. y Ehmig, S. (2020). The Home Literacy Environment as a Mediator Between Parental Attitudes Toward Shared Reading and Children's Linguistic Competencies. *Frontiers in Psychology*, *11*(July), 1-10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01628

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Informe PISA 2018*. https://doi.org/0888-7543(95)80088-4 [pii]

Romero-Contreras, S. (2006). Measuring Language-andaLiteracy-Related Practices in Low-SES Costa Rican Families: Research Instruments and results.

Rugerio, J. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *OCNOS. Revista de Estudios Sobre Lectura*, *13*, 25–42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02

Saavedra, C. (2017). Calidad educativa de literacidad temprana en las salas de kinder en escuelas públicas de MInnetonka, Minnesota, E.E.U.U.

Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, *10*(1), 59-87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4

Siegenthaler, R., Abellán, L., Badenes-Gasset, A. y Mercader, J. (2019). Motivación temprana hacia el aprendizaje y rendimiento lector: estudio longitudinal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, *1*(2), 381-390.

Taut, S. y Escobar, J. (2012). El efecto de las características de los pares en el aprendizaje de estudiantes chilenos de enseñanza media. *Informes Técnicos MINEDUC*, 0-31. http://educacion2020.cl/documentos/el-efecto-de-las-caracteristicas-de-los-pares-en-el-aprendizaje-de-estudiantes-chilenos-de-ensenanza-media/

Urquijo, S., García, C. y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *33*(2), 303-318.

Ysla, L. C. (2015). La intervención en las habilidades de inicio a la lectura en la educación infantil y su relación con los procesos lectores en niños de primer grado de primaria.

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL CON MATERIALES DESARROLLADOS CON IMPRESORAS 3D[1]

Magdalena Fernández Pérez
Universidad de Valencia (España)

Resumen: El objetivo de esta investigación consiste en la elaboración, puesta en marcha y evaluación de un programa de intervención relacionado con el uso de impresión en materiales 3D y su aporte en los procesos de aprendizaje de lectoescritura en personas con discapacidad intelectual. Esto se realizará por medio de una propuesta de intervención consistente en el diseño de un material lúdico, desarrollado con impresoras 3D. El propósito es que el niño pueda ir aproximándose paulatinamente y por medio del juego al mundo de la lectoescritura. Se busca plantear una herramienta que pueda ser adaptada a la situación, características e intereses del niño; y se cuenta con el conocimiento y juicio pedagógico del docente para evaluar el método más adecuado según el caso.

Palabras clave: discapacidad intelectual, alfabetización inicial, impresión 3D, métodos de enseñanza, diseño universal del aprendizaje

Abstract: The objective of this research is the development, implementation and evaluation of an intervention program related to the use of 3D printing materials and their contribution to the literacy learning process in people with intellectual disabilities. This will be done through an intervention proposal consisting of the design of a playful material, developed with 3D printers. The purpose is that the child can gradually approach the world of reading and writing through playing. The aim is to propose a tool that can be adapted to the situation, characteristics and interests of the child; and the teacher's knowledge and pedagogical judgment is relied upon to evaluate the most appropriate method according to the case.

Keywords: intellectual disability, early literacy, 3D printing, teaching methods, universal design for learning

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Tal y como afirman Palacio y Salazar (2010) la alfabetización es un elemento clave para permitir el acceso y participación social de las personas con discapacidad. Las exigencias que presenta la sociedad actual respecto a la lectura y escritura demandan que las personas puedan acceder

1 Este trabajo está siendo financiado parcialmente por Becas Chile (ANID, Gobierno de Chile).

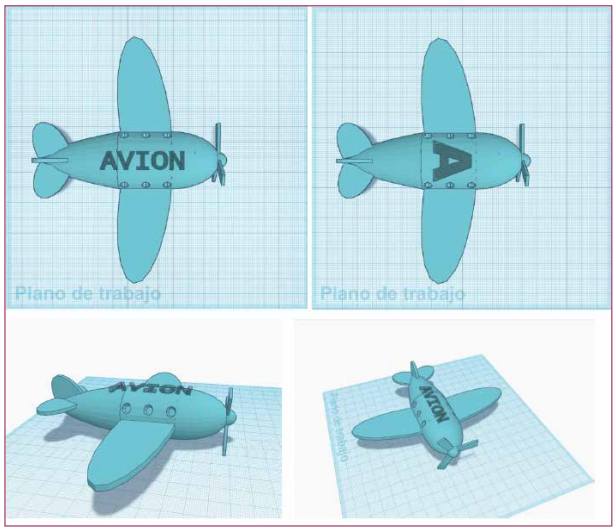
a estas capacidades para desempeñarse y participar en ésta. Salazar-Chávez (2017) coincide con lo anterior, planteando que la lectoescritura es un elemento clave en la inclusión social de las personas con discapacidad. Así, un buen manejo de la lectoescritura puede permitir o facilitar el acceso y participación en determinadas esferas laborales, sociales y educativas.

En el ámbito educativo, los métodos «tradicionales» no permiten un abordaje de la diversidad como la entendemos hoy en día. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se plantea como una respuesta a las necesidades que plantea la educación inclusiva (Rao, 2015). El currículum debe considerar la existencia de dichas redes, ofreciendo al alumnado múltiples formas de representación de la información, de expresión del aprendizaje y de implicación (CAST, 2011). La impresión en tercera dimensión puede postularse como una herramienta adecuada para hacer frente a estas necesidades.

La siguiente investigación se fundamenta en el modelo de Calidad de Vida, combinando el ámbito de la inclusión social y educativa con el desarrollo de productos de apoyo tanto en general como en el ámbito educativo.

Figura 1

Diseño 3D del material propuesto



Elaboración propia

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Existen escasas publicaciones sobre intervenciones para enseñar a leer a personas con discapacidad intelectual basadas en la utilización de materiales impresos en tercera dimensión.

En cuanto a intervenciones para enseñar lectoescritura a personas con discapacidad intelectual, la evidencia es divergente. Si bien algunos autores defienden métodos analíticos de enseñanza, otros se inclinan hacia los sintácticos, y otro grupo defiende las metodologías mixtas de enseñanza. Un sesgo importante radica en que la mayor cantidad de investigaciones realizadas en esta temática fueron implementadas en países cuya lengua principal es opaca (como el inglés), en la que los grafemas no se corresponden necesariamente con los fonemas. El español es considerada una lengua transparente, en la que esta correspondencia grafema-fonema sí sucede. En cuanto a estudios en las temáticas mencionadas en lenguas transparentes, lamentablemente la evidencia es escasa y poco clara.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La siguiente investigación tendrá como objetivo evaluar la efectividad de una propuesta de intervención educativa enfocada en la enseñanza de la alfabetización temprana a niños con discapacidad intelectual. Específicamente, se evaluará el potencial aporte de la impresión en tercera dimensión para desarrollar materiales de apoyo para la enseñanza de la lectura.

En la población general, el Instituto Nacional de Estadística de España (2018) reporta un nivel de alfabetización prácticamente total en personas sin discapacidad entre 10 y 44 años. Este porcentaje disminuye considerablemente en personas con discapacidad, en las que se observa un 89.4% de alfabetización en estas edades. Según el reporte del Instituto, si bien algunas personas con discapacidad pueden presentar problemas para aprender a leer y escribir como consecuencia de ésta, existe un número considerable de personas que no saben leer ni escribir pero que podrían aprender sin problemas si recibieran los apoyos y educación adecuados (Instituto Nacional de Estadística, 2018). Frente a esto, se vuelve fundamental que se tomen en consideración las características del aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual para ofrecer una herramienta que se ajuste a sus necesidades.

Como afirma Lévano (2018), las personas con discapacidad intelectual presentan ciertos desafíos a la hora de adquirir la alfabetización, debido en parte a características específicas que afectan factores necesarios para la madurez lectora. Frente a esto, se vuelve fundamental que se tomen en consideración las características del aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual para ofrecer una herramienta que se ajuste a sus necesidades.

Habiendo realizado una revisión bibliográfica con relación al aprendizaje de la lectura en niños con discapacidad intelectual, cabe concluir que dicha población puede verse beneficiada de un material tangible, que resulte significativo para el niño, que posea un componente lúdico y personalizable, y que a su vez sea accesible en cuanto a precio y disponibilidad (Iglesias, 2000). Frente a esto, las impresoras 3D se establecen como una herramienta que puede dar una respuesta adecuada a estas necesidades, al permitir la confección de materiales que potencien la atención y motivación del niño con discapacidad intelectual, que permitan trabajar su conciencia fonológica y que tomen en consideración sus intereses. En base a la revisión realizada, no se encontraron materiales desarrollados con impresoras 3D para trabajar la lectura que tomaran en consideración los factores anteriores de manera integrada.

La herramienta propuesta es un material lúdico, desarrollado con impresoras 3D, sobre el que se escribirán distintas palabras. El objetivo es que el niño pueda ir aproximándose paulatinamente y por medio del juego al mundo de la lectura. Se busca proponer una herramienta que pueda ser adaptada a la situación, características e intereses del niño y del entorno educativo. Esta propuesta que quisiera continuar desarrollando es un modelo de intervención educativa que tome en consideración las necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual a la hora de adquirir la habilidad lectora, para ofrecer así una enseñanza accesible para todos los alumnos. A lo largo de la investigación propuesta, se buscará evaluar el posible aporte de la tecnología de impresión en tercera dimensión, como una herramienta de apoyo a la hora de enseñar a leer y escribir a niños con discapacidad intelectual.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

— Objetivo general: desarrollar un programa de intervención relacionado con el uso de impresión en materiales 3D y evaluar su aporte en los procesos de aprendizaje de lecto-escritura en personas con discapacidad intelectual.
— Objetivos específicos:
1. Desarrollar una propuesta de intervención que permita integrar los conocimientos existentes sobre aprendizaje de la lectoescritura en personas con discapacidad intelectual y las tecnologías actuales de impresión en tercera dimensión
2. Plantear una herramienta de enseñanza de la lectoescritura que se ajuste a las necesidades y fortalezas particulares de cada alumno.
3. Diseñar una metodología para la enseñanza inicial de la lectoescritura por medio del material propuesto
4. Aumentar la participación, motivación, atención y autoeficacia de los alumnos por medio del programa de intervención propuesto.
5. Potenciar la utilización de la tecnología de impresión 3D por parte de los profesores en el aula, y su percepción de autoeficacia.
6. Evaluar la efectividad del programa.

METODOLOGÍA

Se plantea la siguiente investigación como un estudio exploratorio de las temáticas planteadas. La propuesta de intervención está dirigida a alumnos de segundo ciclo de educación infantil. En concordancia con el Diseño Universal, la intervención se plantea para todo el grupo clase y busca potenciar el aprendizaje de cada uno de los alumnos. Se tomarán cuatro cursos, designando al azar a dos como grupo control y a dos como foco de la intervención (Diseño de cuatro grupos equivalentes). Se plantea la intervención en el contexto español.

Luego de capacitar al profesorado que aplicará la intervención, se propone una evaluación inicial, la utilización del instrumento durante un curso académico, y una evaluación final. Se buscará combinar evaluaciones estandarizadas con entrevistas semiestructuradas, con el fin de indagar en la experiencia de la comunidad educativa.

Se propone la realización de dos momentos de evaluación del programa: una evaluación diagnóstica, al iniciar el programa, y otra al finalizar, con el objetivo de medir el alcance de la intervención. Esta evaluación se realizará en 3 niveles: se evaluará el aprendizaje de los alumnos –en sus habilidades de lectura, escritura y conciencia fonológica–, la satisfacción del profesorado y su percepción respecto a la adecuación del instrumento para la atención a la diversidad y el grado de satisfacción de las familias con el programa propuesto. Esto se realizará tanto en el grupo control como en el grupo de la intervención.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Al ser un material lúdico y que permite presentar la información por múltiples vías sensoriales, se espera observar un mayor aprendizaje y motivación en los niños que sean parte de la intervención, en comparación con los del grupo control.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo presentado busca generar una propuesta de enseñanza que integre las necesidades de todos los alumnos. Al tomar en consideración las necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual a la hora de adquirir la lectoescritura, podemos ofrecer una enseñanza accesible para todos los alumnos y de la que se puedan ver beneficiados no sólo aquellos alumnos con discapacidad intelectual, sino que todos. Un material que posea componentes tangibles, lúdicos, personalizables y significativos, y que posea un costo accesible, puede constituir un gran aporte en el ámbito educativo y en la alfabetización de las personas con discapacidad intelectual. Al trabajar la conciencia fonológica, fomentar la atención y la motivación y basar la enseñanza en los intereses del niño, se espera que la herramienta propuesta permita potenciar el aprendizaje del niño. Sin embargo, es clave el papel del educador y del entorno del niño. Una herramienta puede ser un gran aporte o completamente inútil dependiendo del uso que se le dé. No se busca reemplazar los métodos de enseñanza existentes, sino que ofrecer una herramienta de apoyo para los mismos. Si bien se plantea una sistematización en su uso con fines investigativos, lo principal de esta propuesta es la posibilidad de darle un uso no estructurado, que pueda ajustarse a cada situación y necesidad.

Una limitación importante de la propuesta de intervención presentada se encuentra en el acceso a impresoras 3D y al conocimiento necesario para utilizarlas adecuadamente. Si bien la accesibilidad y conocimiento han aumentado considerablemente los últimos años, aún tenemos un largo camino por recorrer. Se presenta el siguiente trabajo como una propuesta inicial sujeta a cambio y mejoras según lo que se observe al ser puesta en práctica.

Otra limitación consiste en el escaso material bibliográfico existente que vincule la tecnología de impresión en tercera dimensión y la enseñanza de la lectoescritura a personas con discapacidad intelectual. Fue difícil obtener un respaldo científico que validara la propuesta, ya que es una temática que aún no ha sido estudiada en profundidad. En base a lo anterior, se plantea la siguiente intervención como una propuesta, sujeta a ser mejorada en base a los resultados obtenidos.

Para efectos prácticos, se hizo referencia en el trabajo al concepto de «Discapacidad Intelectual» como un término general. Sin embargo, se debe tomar en consideración que cada persona con discapacidad intelectual es única. Las características mencionadas, especialmente con relación al aprendizaje de la lectoescritura, pueden no corresponder con la realidad de cada persona. El instrumento propuesto debe utilizarse siempre que le acomode a la persona, y debe ajustarse a sus características personales. Se buscará en todo momento que el instrumento sea ajustado a la persona, y no al revés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Salazar-Chávez, B. (2017). La lectoescritura como facilitadora de la integración social en alumnos con discapacidad intelectual. *Ciencia y Futuro, 7*(1), 147-162.

Instituto Nacional de Estadística (2018). *Comparación entre las poblaciones con y sin discapacidades.* Recuperado de https://www.ine.es/daco/daco42/discapa/indi.pdf

Lévano Antón, G. (2018). Estrategias de enseñanza para desarrollar habilidad sensorial táctil a través del juego y las actividades lúdicas en estudiantes con discapacidad intelectual severa y multidiscapacidad del nivel inicial del Centro de Educación Básica Especial «Piloto» [Tesis doctoral]. Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Lima, Perú.

Arroyave Palacio, M. M. y Ramírez Salazar, D. A. (2010). La alfabetización digital, un componente decisivo para el acceso y la participación de las personas con discapacidad intelectual en el tercer entorno. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, *248*, 24-30.

CAST. (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA EN LAS AULAS DE 3º DE ESO DE PDC. ESTUDIO DE CASO

Manuel Barreiro Mariño
Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen: En un contexto social y educativo marcado por la necesidad de conocer buenas prácticas educativas en atención a la diversidad y la inclusión, el Programa de Diversificación Curricular, el cual nace como medida específica de atención a la diversidad para todo aquel alumnado que por diversos motivos presenta dificultades para obtener el graduado en educación secundaria, surge en esta investigación como objeto de estudio debido a los buenos resultados obtenidos. Esta investigación se centra exactamente en la metodología empleada en las aulas del Programa de Diversificación Curricular a la hora de enseñar geografía a razón de la idoneidad de la misma para orientar su enseñanza cara una educación ciudadana, con el objetivo de conocer en profundidad un proceso de enseñanza que resulta fundamental a la hora de poder evitar la exclusión social de su alumnado.

Palabras clave: Programa de Diversificación Curricular (PDC), Geografía, Educación para la Ciudadanía, Educación Inclusiva, Educación para la Diversidad

Abstract: In a social and educational context marked by the need to know good educational practices in attention to diversity and inclusion, the Curricular Diversification Program - which was born as a specific measure of attention to diversity for all those students who, for various reasons, present difficulties to obtain the graduate in secondary education - arises in this investigation as an object of study due to the good results obtained. This research focuses exactly on the methodology used in the classrooms of the Curricular Diversification Program when teaching geography, due to its suitability to guide its teaching towards citizenship education, with the aim of knowing in depth a process of teaching that is fundamental when it comes to avoiding the social exclusion of its students.

Keywords: Curricular diversification programs (CDP), Geography, Citizenship Education, Inclusive Education, Education for diversity.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La justificación de esta investigación reside precisamente en el contexto en el que se desenvuelve. Un contexto marcado por la urgente, y a la vez constante, exigencia en el ámbito tanto de las instituciones educativas como de la investigación educativa de fomentar cambios que

respondan a las diferentes preocupaciones y necesidades existentes en relación a la atención a la diversidad y a la inclusión social a nivel tanto global como español. Entre dichas preocupaciones y necesidades, una de las principales siempre ha sido y será poner solución a las altas tasas de abandono escolar que se dan en España en la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) sin obtener el certificado de secundaria; siendo en gran parte el alumnado con los ingresos económicos más bajos, y en muchos casos migrantes, aquellos que especialmente padecen el abandono escolar, el cual a su vez trae consigo la exclusión social a razón de la falta de una formación y un título que les posibilite integrarse satisfactoriamente en el mundo laboral.

Ante este contexto, surge el imperativo global y español de encontrar y difundir ejemplos de buenas prácticas educativas que hagan frente a estas necesidades en Educación en materia de diversidad e inclusión social. Y es precisamente en el marco de la diversidad y la inclusión social donde surge el interés de esta tesis doctoral por el Programa de Diversificación Curricular (en adelante PDC), debido tanto al hecho de que este nace con el objetivo de poner fin a los altos porcentajes del abandono escolar, ofreciendo al alumnado de PDC las herramientas y conocimientos necesarios para evitar la exclusión social causada por la carencia de una formación adecuada, como al hecho de los buenos resultados obtenidos por el PDC que sostienen las diversas investigaciones llevadas a cabo sobre dicho programa.

A razón de todo lo anterior, y del escaso número de investigaciones, en su gran mayoría de carácter generalista, realizadas alrededor de esta temática, desde este estudio doctoral queremos aportar una nueva perspectiva sobre el PDC, ampliando así la comprensión y conocimiento en un contexto educativo actual necesitado de políticas educativas que atiendan a la diversidad y a la inclusión social. Por ello, el foco de nuestra investigación se centrará en la metodología que se aplica en las aulas de PDC a la hora de enseñar contenidos geográficos por la aptitud de la enseñanza de la Geografía para promover la educación para la ciudadanía; la cual se presenta como fundamental para un alumnado, como es el caso de las y los estudiantes de PDC, que corren el riesgo de padecer la exclusión social. Nos centraremos exactamente en las aulas de 3º de ESO por ser en el curso 2022/23 cuando a través de la nueva ley (LOMLOE) se implante de nuevo el PDC, frente al anterior Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR), interesados en conocer el funcionamiento de este programa en el contexto de una ley, LOMLOE, que nace, en sus bases, fuertemente marcada por los ideales de la Educación inclusiva y la Educación para la Ciudadanía; y más particularmente dirigiremos nuestra atención a los contenidos de la unidad *La ciudad y la población*, por la idoneidad de los mismos para orientar su enseñanza cara la educación ciudadana.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El PDC es un plan de estudios que tiene como objetivo orientar a los alumnos con dificultades de aprendizaje, tras haber contado con medidas de apoyo en primer y/o segundo curso, a obtener el título de Graduado en ESO, y / o estudiantes a los que les sea útil esta medida de atención a la diversidad para obtener este título (LOMLOE, 2020).

El origen del PDC se sitúa con la LOGSE (1990). Este programa estará vigente a lo largo de las distintas leyes que preceden a la LOGSE hasta su desaparición con la aprobación de la LOMCE (2013) a favor del, aún vigente, Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (en adelante PMAR). La implantación del PMAR supuso un gran cambio porque centrándose en los cursos de 2º y 3º de la ESO, el objetivo de este programa dejó de ser orientar a los alumnos a

obtención del título, como sucedía con el PDC, lo que reducía significativamente las perspectivas académicas de futuro de estos alumnos/as.

Actualmente, nos encontramos en un momento de transición, ya que la aprobación de la nueva ley de educación, la LOMLOE, conlleva la vuelta del PDC y, en consecuencia, la desaparición de las PMAR. El regreso del PDC implica, entre otras muchas cosas, que, de nuevo, el principal objetivo del programa es orientar a los alumnos hacia la consecución del título de ESO. La implantación de este plan de estudios seguirá un proceso paulatino, siendo el curso 2022/23 cuando se establezca en 3º de ESO, y en el próximo curso, 2023/24, quedará definitivamente establecido cuando se incluya en el 4º año y al final del año PMAR en ESO.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta tesis es estudiar en profundidad la metodología aplicada a la hora de enseñar los contenidos geográficos en las aulas de 3º de ESO de dos centros educativos que respondan a los criterios de buenas prácticas en materia de atención a la diversidad, y, al mismo tiempo, conocer si a través de dicha metodología el alumnado de PDC alcanza los conocimientos, competencias y actitudes oportunas que les aporten una comprensión adecuada de un tema fundamental para su integración activa en la sociedad como es *La ciudad y la población.*

METODOLOGÍA

En una investigación, como es el caso de la presente investigación, cuyo objetivo principal es analizar y describir la enseñanza de la educación para la ciudadanía en el ámbito lingüístico-social a través de los contenidos de geografía en PDC, el diseño metodológico más adecuado para lograrlo es la investigación cualitativa, puesto que esta tiene como finalidad obtener un entendimiento del objeto de investigación lo más profundo posible, lo cual consigue a través de la descripción de las cualidades del fenómeno que se estudia.

En el marco de la investigación cualitativa este plan de investigación establece dos enfoques metodológicos: el estudio de casos y la evaluación de programas. El estudio de casos consiste en el conocimiento de la particularidad y complejidad de un caso, con el fin de llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. Teniendo en cuenta que la implementación de la metodología del PDC, objeto de estudio de esta tesis, en lo que al diseño y desarrollo de la misma se refiere, no se produce directamente por parte de las administraciones educativas autonómicas y/o estatales, sino que es adaptada, de forma muy notable, a las circunstancias y el contexto de cada aula de PDC por parte de la profesora o el profesor, consideramos el estudio de casos como el método más idóneo para esta investigación. Conforme a esto, esta tesis doctoral se propone centrar su estudio de casos en las aulas de 3º de ESO de PDC de dos IES, aún por elegir; uno del ámbito urbano, y el otro del ámbito rural, con el objetivo de abarcar una realidad lo más amplia posible de estudio. La elección de los centros no será azarosa, sino que serán escogidos dichos centros atendiendo tanto a los resultados obtenidos por las alumnas/os a lo largo de los últimos años en los programas de PDC y de PMAR, y a los modelos de buenas prácticas docentes en materia de prevención de riesgo de fracaso escolar. El motivo principal por el que aplicaremos este criterio a la hora de seleccionar los centros será, principalmente, el de aportar, desde la investigación, ejemplos de buenas prácticas educativas en materia de inclusión y

diversidad ante la imperiosa necesidad tanto global como española, en el contexto actual, de disponer de referentes en este ámbito preciso de la educación.

Debido a la naturaleza metodológica de esta tesis, y atendiendo a las palabras de Yin (1994) sobre el estudio de casos, los instrumentos empleados para desarrollar esta metodología serán el análisis documental, las historias de vida, las entrevistas en profundidad, los cuestionarios y la observación directa.

El análisis documental, el cual se basa en la obtención de las ideas más significativas de un texto, tendrá como objeto en esta investigación, seleccionar y examinar todos aquellos textos que respondan a las diversas necesidades que vayan surgiendo en el proceso de elaboración de la tesis, y, a su vez, nos vayan acercando al objetivo de este estudio doctoral. Este instrumento será utilizado en esta tesis no solo con la finalidad de complementar, contrastar y validar la información obtenida a través del resto de instrumentos, sino que también para llegar a información que por cualquiera tipo de dificultad que se presente durante la realización de la tesis sea imposible lograr a través de los otros dos instrumentos de la investigación.

La entrevista en profundidad, exactamente la entrevista de tipo semiestructurado, será dirigida a las profesoras/es de las aulas de 3º de ESO del ámbito lingüístico-social de PDC de los dos IES que analizaremos, con la finalidad de mantener conversaciones profesionales con las y los docentes que nos permitan obtener información pertinente sobre todo lo relacionado con la metodología aplicada PDC y sus resultados de parte de las y los artífices de su elaboración y desarrollo en las aulas de 3º de ESO de PDC.

Otro instrumento que emplearemos será el cuestionario. El cuestionario, en esta investigación irá enfocado, inicialmente, al alumnado, con el objetivo de incluir la, para este estudio, fundamental perspectiva del estudiantado desde diferentes puntos de vista. Realizaremos un primer cuestionario, antes de que el profesor/a imparta los contenidos geográficos relativos a la unidad *La ciudad y la población*, con el objetivo de medir los conocimientos previos de cada alumno/a sobre dichos contenidos de geografía para después compararlos con las apreciaciones y cualificaciones del o de la docente una vez impartida la unidad, y con mis anotaciones obtenidas a través de la observación directa en el aula, y conocer el impacto y resultados que la metodología de PDC ha tenido sobre el alumnado. El segundo cuestionario irá dirigido a conocer su grado de satisfacción con respecto a la metodología y resultados de PDC.

A su vez, a la hora de estudiar el impacto y resultados que produce la metodología aplicada por la o el docente en PDC a la hora de enseñar los contenidos geográficos aquí tratados, el alumno/a es, junto al profesorado, uno de nuestros principales focos de atención; por ello, es necesario conocer la visión del mismo/a al respecto del objeto de estudio desde una óptica lo más profunda posible. A razón de lo anterior, esta tesis ha elegido como método las historias de vida, para así, desde el estudio biográfico-narrativo de los estudiantes en su relación con el programa PDC y la metodología objeto de estudio, incluir una perspectiva del alumnado mucho más personal y detallada, la cual complemente la información obtenida a través de los cuestionarios realizados a este mismo grupo de estudiantes.

Por último, en lo que al desarrollo del estudio de caso se refiere, llevaremos a cabo la observación directa. La observación directa en este estudio consistirá en la presencia del investigador en el aula a lo largo de las diferentes clases que conformen la explicación y desenvolvimiento de la unidad *La ciudad y la población*. El foco de la observación recaerá principalmente en el desenvolvimiento de la metodología, en los elementos que la componen, y en el rol que desempeñan cada una de las actrices y actores implicados. Durante el proceso de observación directa se hará uso de las notas de campo como principal método de recogida

de la información. Las observaciones realizadas servirán para contrastar y completar la información recaudada a través del resto de instrumentos de la investigación.

Con el fin de complementar la información obtenida a través del estudio de casos, en esta tesis nos valdremos de la evaluación de programas. La evaluación de programas consiste en el análisis de la conceptualización, diseño y resultados de programas, en este caso un programa educativo como el PDC, desde la investigación social para conocer si cumplen con los objetivos bajo los que nacen. En el caso particular de esta investigación, a la hora de llevar a cabo el desarrollo de la evaluación los programas de PDC, y de su metodología en particular, tendremos como referencia principal tanto los objetivos marcados por el profesorado de PDC de los centros estudiados como los objetivos que desde las autoridades educativas autonómicas y estatales se fijan para dicho programa, para comprender así el nivel de relevancia, coherencia y efectividad que presentan estos programas en las aulas de 3º de ESO de PDC de los IES objeto de estudio. Aprovechando la idoneidad de los instrumentos empleados para el estudio de casos llevaremos a cabo una evaluación mixta, es decir, usaremos ambas metodologías, cualitativas y cuantitativas, para recoger información lo más detalla y vasta posible. El objetivo que perseguimos con la introducción de la evaluación de programas es tanto contrastar y complementar los datos recogidos por el estudio de casos como, y no menos importante, evaluar la eficiencia del programa PDC y su metodología en un contexto particular como es la introducción del programa en las instituciones escolares debido al cambio de ley.

Una vez recogida toda la información se procederá al análisis de datos. El análisis de datos seguirá un proceso específico al tratarse esta de una investigación cualitativa. El primer paso de este proceso será la codificación y categorización de los datos recopilados previamente. Es decir, clasificar los datos según el significado y el tipo de información que aporten a la tesis. El siguiente paso consistirá en disponer la información, o lo que es lo mismo, ordenar los datos a través del uso de algún formato espacial ordenado; véase como ejemplo el *Atlas.ti*, el cual facilita enormemente la codificación de toda información cualitativa. Posteriormente se validará la información a través de una o varias estrategias de validación. Cabe aclarar que al tratarse de una investigación íntegramente cualitativa no se pueden especificaren este momento inicial las estrategias que serán usadas para validar la información pues depende totalmente de los resultados que se vayan obteniendo a lo largo de la investigación.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Al encontrarnos en el momento inicial de la investigación no hemos obtenido aún ningún tipo de resultado, no obstante, se espera que los resultados nos ayuden a comprender en profundidad el funcionamiento y resultados de las metodologías aplicadas en PDC a la hora de educar a su alumnado en materia de educación para la ciudadanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Godás Otero, A., Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. M. (2009). ¿Qué es lo que importa en educación para la ciudadanía?: evaluación de un cuestionario para profesores. *Teoría de la Educación 21* (2), 95-129.

Icart Trefí, M. y Vilà Suñé, M. (2019). Buenas prácticas de los programas de diversificación curricular desde la perspectiva de los profesionales. *Revista de Educación Inclusiva, 12*(2), 8-24.

López Facal, R. y Valls Montès, R. (2012). La necesidad cívica de saber historia y geografía. En de-Alba-Fernández, N., García-Pérez, F.F. y Santisteban Fernández, A. (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales (1)* (pp. 185-192). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales; Díada Editora.

Rodríguez Entrena, M. J. (2012). Alumnos en riesgo de exclusión educativa. El programa de diversificación curricular. Un estudio de caso

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications

DISEÑO Y DESARROLLO DE UN PLAN DE FORMACIÓN PARA LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Manuela Henriques de Freitas
Luis Carro Sancristóbal
Universidad de Valladolid (España)

Resumen: Las experiencias obtenidas a largo de la vida particular y en la vida laboral influyen en los pensamientos, en las actitudes y manejo del individuo ante a las personas y situaciones. El conocimiento y desarrollo de las competencias transversales son necesarios para establecer relaciones saludables, un equipo de trabajo motivado y un ambiente seguro y productivo. Además, las competencias transversales actúan como un diferencial estratégico no solo en el momento de la búsqueda de empleo, pero también a lo largo de toda carrera profesional. A través de métodos y herramientas utilizados en la formación es posible adquirir competencias para afrontar los retos como una oportunidad de crecimiento. Ser consciente del aprendizaje continuo es una necesidad para los individuos se adapten a nuevos contextos.

Palabras claves: competencias transversales, formación, desarrollo profesional, aprendizaje permanente

Abstract: Experiences gained in private and working life influence the individual's thoughts, attitudes and handling of people and situations. Knowledge and development of transversal competences are necessary to establish healthy relationships, a motivated work team and a safe and productive environment. Moreover, transversal competences act as a strategic differential not only when looking for a job, but also throughout a professional career. Through the methods and tools used in training it is possible to acquire competences to face challenges as an opportunity for growth. Being aware of continuous learning is a necessity for individuals to adapt to new contexts.

Keywords: transversal competences, training, professional development, lifelong learning

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Desarrollar las competencias transversales permite estimular un entorno abierto que influye a las personas a compartir ideas y conocimientos, proporciona formas creativas e innovadoras para solución de problemas, además de motivar y crear el sentimiento de inclusión. Las relaciones que se construyen a través de ese medio tienen una base de respeto, confianza y confiabilidad ante los retos.

Por otro lado, muchos son los conceptos de las competencias transversales, también conocida como *soft skills* o competencias blandas, lo que todavía no permite tener un lenguaje común, pues todas se han dimensionado en distintas perspectivas. Por esta razón, consideramos pertinente analizar y sintetizar las investigaciones publicadas sobre el tema propuesto.

Además, existen diversas metodologías y herramientas de evaluación, planes de formación, pero para un resultado positivo es importante identificar y analizar los modelos de formación adecuados para el desarrollo y valoración de las competencias transversales. El proceso formativo necesita de un conjunto de actividades, métodos e instrumentos para concepción y realización de los sistemas de formación. De este modo, será realizado un estudio desde una perspectiva de ingeniería de la formación para el diseño y desarrollo del plan de formación.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los últimos años se ha identificado, a través de investigaciones científicas, que el entrenamiento y desarrollo de las habilidades blandas debe ser un interés central en las instituciones de enseñanza y organizaciones empresariales ya que estas se encuentran relacionadas con el bienestar personal y social. (Guerra-Báez, 2019)

En mayo de 2018 el Consejo de la Unión Europea adoptó una Recomendación sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente. La Recomendación es un instrumento de referencia para un entendimiento común de las competencias esenciales para hoy y en el futuro. El marco presenta formas de promover el desarrollo de las competencias mediante enfoques innovadores, métodos de evaluación o apoyo al personal educativo. (Consejo de la Unión Europea, 2018).

La Comisión Europea afirma que las competencias claves son un conjunto de conocimiento, habilidades y actitudes desarrolladas a lo largo de la vida, por medio del aprendizaje formal, informal y no formal en diferentes entornos, incluso la familia, la escuela, el lugar de trabajo, entre otras comunidades. (Cedefop, 2021)

Por tener una diversidad de conceptos relacionados a las competencias transversales, tomaremos como base en el diagnóstico del proyecto Hermes, desarrollado por el Dr. Luis Carro, sobre las competencias transversales para el desarrollo humano. Como resultado de la investigación desarrollada durante el proyecto, fueron identificadas un total de treinta y seis competencias transversales organizadas en seis dimensiones principales: alfabetización 2.0, autodirección, interacción social, interacción con el mundo, sostenibilidad y aprendizaje a lo largo de la vida. Estas dimensiones están ajustadas a la propuesta de la UNESCO sobre las competencias para el siglo XXI.

Es fundamental enfatizar que las competencias no son utilizadas de forma independiente, de forma que en una misma situación puede implicar el uso de varias habilidades de diferentes categorías, ya que una es complemento de la otra.

Desde la perspectiva formativa, es importante destacar el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), que fue creado para establecer normas comunes con el objetivo de apoyar y contribuir el desarrollo de políticas adecuadas de educación y formación profesionales para proporcionar a toda comunidad las competencias necesarias para el mercado laboral. Desde su creación en 1975, la experiencia del centro ha profundizado y ampliado su cooperación en las políticas de educación y formación profesional, competencias y cualificaciones entre la Comisión Europea, los estados miembros y todos los socios involucrados. Para el centro es importante estar preparado para el escenario de futuras prioridades estratégicas. (European Commission, 2019).

Además de las estrategias y mejores prácticas de aprendizaje permanente y la formación del Cedefop, utilizaremos también como referencias los estudios de ingeniería de la formación, a través de autores expertos en este tema, como Le Boterf y Thierry Ardouin.

Según Ardouin (2013), la ingeniería en formación es el arte y ciencia de conectar los individuos, colectivos, organizaciones y políticos para el aprendizaje y desarrollo de cada uno de los niveles, micro (individual), meso (colectivo u organizacional) y macro (político o territoriales).

Para Le Boterf (2001), una de las características principales del trabajo de ingeniería de la formación es el enfoque en la concepción y la realización de un trabajo de formación o en la solución de un problema de competencias.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Diversos son los estudios que destacan la importancia del desarrollo de las competencias transversales. (Ceitil, 2016; Ribes Giner *et al.*, 2015; Romay Martínez *et al.*, 2005). Los datos obtenidos en las investigaciones de la empresa Delloite (2017) demuestran la dificultad de las empresas en contratar individuos con competencias blandas. Las personas son responsables por establecer relaciones y generar recursos que resultan exitosos para las organizaciones. Por lo tanto, podemos decir que son parte fundamental para la calidad y resultados de la empresa.

Anteriormente, el enfoque de las contrataciones estaba en las capacidades técnicas para realizar actividades de producción, instalaciones, entre otras. Sin embargo, hoy el diferencial de los empleados está en la habilidad de emplear las *soft skills* en sus puestos de trabajo (Swiatkiewicz, 2014). Además, los avances tecnológicos contribuyen para retirar el enfoque de las competencias técnicas o motoras (fuerzas físicas) antes valoradas como principales, siendo reemplazadas por la necesidad de obtener competencias transversales.

Las empresas y sus empleados tienen que estar preparados para asumir riesgos o situaciones de incertidumbre dónde serán necesarios conocimientos, actitudes y habilidades en momentos de grande presión, exigiendo respuestas inmediatas y asertivas. El mercado laboral actual exige de los gestores y empleados creciente conocimientos y destrezas en la autogestión, autocontrol, flexibilidad, relaciones sociales, determinación, adaptabilidad, motivación además del aprendizaje a lo largo de la vida.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general del estudio es:

— Diseñar un plan de formación para desarrollar las competencias transversales.

Para la obtención del objetivo general se plantea los siguientes objetivos específicos:

— Identificar y determinar las competencias transversales necesarias para un buen desarrollo en la carrera profesional tomando como referencia el marco competencial del proyecto Hermes.
— Comparar los modelos de formación en el sector de los recursos humanos.
— Analizar los enfoques del desarrollo profesional del siglo xxi.
— Desarrollar rubricas para la validación de las competencias transversales.

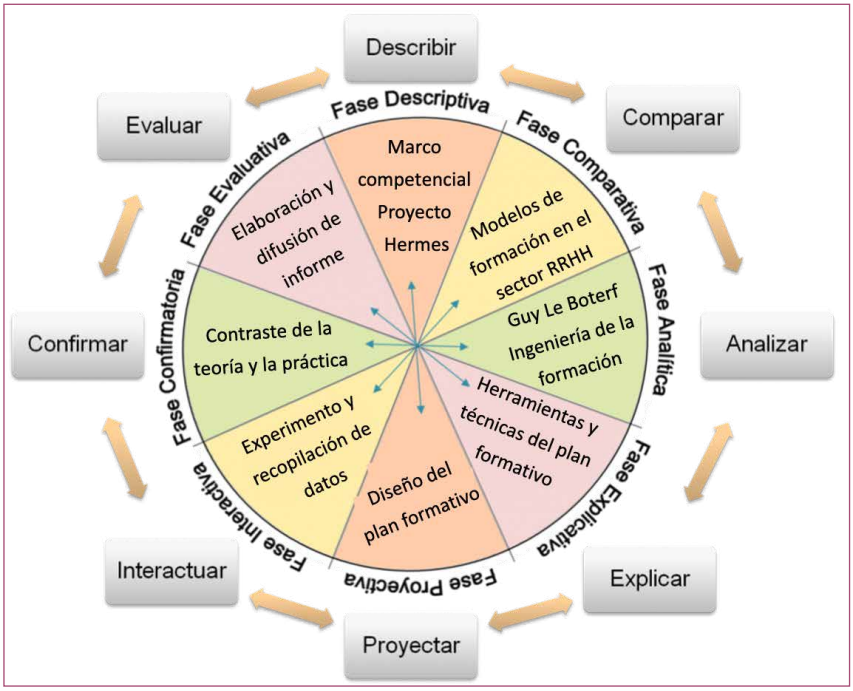
METODOLOGÍA

El presente estudio será realizado desde una perspectiva holística, pues será considerado cada modalidad, sin invalidar los datos más sencillos de investigación hasta llegar a los niveles más complejos.

La metodología mixta será adicionada al enfoque holístico, con la combinación de los métodos cualitativos y cuantitativos. Los datos serán recopilados, analizados y evaluados para elaboración del diseño de formación para desarrollo de las competencias transversales. Sampieri y Torres (2018) creen que utilizar el método mixto enriquece la muestra, tiene mayor fidelidad del instrumento, integridad del tratamiento y optimización de significados, proporcionando mayor perspectiva de los datos. A través de la figura 1 del enfoque holístico adaptado de Hurtado Barrera (2000), se percibe una interactuación durante todas las fases de la investigación. La primera fase está relacionada con la fase descriptiva, en la que consta de una revisión literaria acerca del tema para identificación y descripción de las competencias transversales elegidas desde el marco competencial del proyecto Hermes. Luego, en la siguiente fase una comparación y análisis de los modelos existentes para desarrollo de tales competencias en el sector de los recursos humanos. Posteriormente, en la fase analítica, la conceptualización y relación de los estudios e instrumentos de la ingeniería en la formación. A continuación, en la fase explicativa, exponer las teorías y herramientas seleccionadas para el desarrollo del plan formativo. Luego, en la fase proyectiva, elaborar el diseño del modelo de formación con base en las investigaciones y características encontradas en la fase descriptiva. Una vez desarrollado el plan formativo y obtenido todas las categorías y criterios de análisis e instrumentos, será puesto en marcha para comprobar y reunir toda la información identificada en la fase comparativa. Después de todos los datos recopilados, será realizado un contraste entre la teoría y la práctica para confirmación de la conceptualización utilizada en la fase analítica. Por fin, la fase de evaluación del programa de formación con todos los criterios establecidos, en que será recogido el feedback para identificar las limitaciones y los resultados obtenidos.

Figura 1

Fases de la metodología Holística



Para desarrollar las rubricas para la validación las competencias transversales, utilizaremos como base los estudios de la Taxonomía de Bloom para categorizar los niveles de las competencias transversales de los individuos. Las categorías son dividas en seis niveles: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Juntamente con esta metodología, será integrada la Escala de Bienestar de Carol Ryff a través de seis dimensiones (autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, control ambiental, crecimiento personal y propósito en la vida), y analizar cómo las personas pueden afrontar los desafíos cotidianos de forma positiva por medio de mecanismos del comportamiento humano contribuyendo para el desarrollo personal. (Ferraz y Belhot, 2010; Rives, 2020; C. Ryff, 1989; Vera-Villarroel *et al.*, 2013)

Los instrumentos y técnicas propuestos para esta investigación constan de análisis documental, análisis comparado, entrevistas y cuestionarios. Las entrevistas y cuestionarios permiten una interacción social proporcionando un entendimiento de las necesidades de los interesados y recoleta de datos fundamentales para una investigación.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

En este momento estamos en la fase inicial de la investigación, por lo tanto, los resultados están relacionados con la fase de revisión de la literatura del tema propuesto. Durante el análisis de cuáles son las competencias transversales para un buen desarrollo profesional, constatamos que existen diversas definiciones y nombres para los tipos de competencias. Por esta razón, los estudios del Proyecto Hermes sobre las competencias transversales para el desarrollo humano hacen hincapié en la competencia como una acción, donde el comportamiento observable es mucho más que un rasgo de personalidad (Carro, comunicación personal, 17 de marzo de 2022). Desde la perspectiva formativa, realizamos un análisis bibliométrico y los resultados obtenidos apuntan que poco se ha desarrollado investigaciones sobre el uso de la ingeniería de la formación para el desarrollo de las competencias transversales. Sin embargo, los estudios son una herramienta importante para la difusión del conocimiento a cerca de este tema. Por otro lado, en Francia, autores como Guy Le Boterf y Thierry Ardouin vienen desarrollando este concepto hace algunos años. Para Le Boterf (2001) este concepto no está cerca de establecerse porque todavía está en constante proceso de desarrollo. Para él, la interacción continua que existe entre la práctica profesional y los conceptos, justifican la flexibilidad en este tema.

A través del conjunto coordinado de actividades metódicas y herramientas de la ingeniería de la formación se pretende construir un plan formativo que permita potenciar, activar y validar las competencias transversales necesarias para el desarrollo profesional.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación resalta como diferencial estratégico el desarrollo de las competencias transversales para la realización profesional y aprendizaje a lo largo de la vida. Tener una competencia no está limitado en disponer del conocimiento o un rasgo de personalidad.

Las necesidades de competencias son resultados de la relación entre las competencias exigidas y las competencias reales. En consecuencia, surgen la necesidad de formación para adquirir las competencias requeridas. Mediante la ingeniería de la formación es posible

estructurar recursos y métodos para elaborar el proceso formativo deseado para las competencias transversales.

En síntesis, el presente estudio tiene la finalidad de proporcionar una visión distinta acerca de los conceptos y nomenclaturas de las competencias transversales y conectar su desarrollo y formación a los conocimientos y prácticas de la ingeniería de la formación con el objetivo de diseñar un plan formativo a fin de capacitar las personas en las competencias transversales demandas por el mercado laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ardouin, T. (2013). A multi-referential approach to training in its complexity. *Education Policy Analysis Archives, 21*, 70. https://doi.org/10.14507/epaa.v21n70.2013

Cedefop. (2021). *Programming document 2021-23.* Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2801/774132

Ceitil, M. (2016). Gestão e Desenvolvimento de Competências (2.ª ed.). Sílabo.

Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE.). Diario Oficial. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN

Deloitte Acess Economics. (2017). Soft skills for business success | Deloitte Australia | Deloitte Access Economics, Human Capital. Deloitte. https://www2.deloitte.com/ttps://www2.deloitte.com/au/en/pages/economics/articles/soft-skills-business-success.html

European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning.* Publications Office. https://doi.org/10.2766/569540

Ferraz, A. P. do C. M. y Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção, 17*, 421-431. https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015

Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicologia Escolar e Educacional, 23.* https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464

Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P. y Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw Hill Education.

Hurtado de Barrera, J. y Barrera Morales, M. F. (2000). *Metodología de la investigación holística.* Instituto Universitario de Tecnología Caripito; Servicios y Proyecciones para América Latina.

Le Boterf, G. (1991). Ingeniería y evaluación de los planes de formación. Deusto.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias.* Training Club.

Ribes Giner, G., Herrero Blasco, A., Perelló Marín, M. R. y Ruiz García, J. (2015). *Gestión de los recursos humanos: La dirección de personas.* Tirant Lo Blanch.

Rives, M. (2020, abril 10). Dimensiones cognitivas y taxonomía de Bloom—ImaXinante. imaXinante. https://imaxinante.com/dimensiones-cognitivas-y-taxonomia-de-bloom/

Romay Martínez, J., García Mira, R. A., Real, E. y Congreso Nacional de Psicología Social. (2005). *Psicología social y problemas sociales.* Biblioteca Nueva.

Ryff, C. D. y Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research, 35*(4), 1103-1119. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.01.002

Swiatkiewicz, O. (2014). Competências transversais, técnicas ou morais: Um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. *Cadernos EBAPE.BR, 12*(3), 633-687. https://doi.org/10.1590/1679-395112337

Vera-Villarroel, P., Alfonso Urzúa, M., Silva, J. R., Pavez, P. y Celis-Atenas, K. (2013). Escala de bienestar de Ryff: Análisis comparativo de los modelos teóricos en distintos grupos de edad. *Psicologia: Reflexao e Critica, 26*(1), 106-112. https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000100012

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR[1]

María Álvarez de Godos
María José Vieira Aller
Camino Ferreira Villa
Universidad de León (España)

Resumen: El objetivo principal de esta tesis doctoral es analizar las actuaciones de atención a los estudiantes universitarios con TDAH en el ámbito internacional y diseñar un protocolo de actuación para el sistema educativo español. El primer estudio constará de una revisión sistemática sobre las actuaciones dirigidas a atender sus necesidades en el ámbito internacional. En el segundo estudio, se administrará una encuesta a los responsables de las unidades de apoyo a estudiantes con discapacidad de las universidades españolas y se desarrollará un estudio de caso en la Universidad de Salamanca. En el tercer estudio se realizarán grupos de discusión con profesorado universitario y entrevistas semiestructuradas a estudiantes con TDAH. Para finalizar, se diseñará un protocolo concreto de atención a estudiantes universitarios con TDAH que incluirá una propuesta metodológica adaptada que facilite tanto la labor del profesorado como el paso por la universidad de estos estudiantes.

Palabras clave: TDAH, inclusión, universidad, necesidades, protocolos

Abstract: The main objective of this doctoral thesis is to analyze the care actions for university students with ADHD in the international arena and to design an action protocol for the Spanish educational system. The first study will consist of a systematic review of the actions aimed at meeting their needs in the international arena. In the second study, a survey will be administered to those responsible for support units for students with disabilities in Spanish universities and a case study will be developed at the University of Salamanca. In the third study, discussion groups will be carried out with university professors and semi-structured interviews with students with ADHD. Finally, a specific care protocol for university students with ADHD will be designed that will include an adapted methodological proposal that facilitates both the work of the teaching staff and the passage through the university of these students.

Keywords: ADHD, inclusion, college, needs, protocols

1 Análisis de los sistemas de apoyo y orientación institucionales e informales para estudiantes universitarios (Junta de Castilla y León, Consejería de Educación). Contrato predoctoral de la Junta de Castilla y León cofinanciado por el Fondo Social Europeo. Orden de 21 de diciembre de 2020, de la Consejería de Educación, por la que se convocan ayudas destinadas a financiar la contratación predoctoral de personal investigador, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación propuesto para la realización de esta tesis doctoral se inserta dentro de las necesidades de los estudiantes con discapacidad como elemento fundamental de políticas inclusivas en las universidades con el fin de potenciar la igualdad y la inclusión social ya que, lo que algún día fue un sistema universitario orientado a un grupo élite que cubría el 5% de las cohortes de jóvenes, se ha transformado en un sistema abierto a la sociedad. En concreto, ha aumentado la participación de alumnos con discapacidad y con necesidades educativas especiales (Ferreira *et al.*, 2014; Ferreira *et al.*, 2014a, 2014b; Vieira y Ferreira, 2011), alumnos de minorías étnicas y de clases desfavorecidas, alumnos que trabajan a tiempo parcial, estudiantes internacionales, mayores de veinticinco años, estudiantes adultos motivados por una mejor formación para su trabajo y estudiantes a distancia gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación. Específicamente, el apoyo y la orientación ofrecida por las universidades a los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) contribuye al objetivo más amplio de favorecer la inclusión social de los estudiantes con discapacidad en todos los ámbitos, y en concreto, en el universitario.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El TDAH es un «patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere en el funcionamiento o el desarrollo» (American Psychiatric Association, 2013, p. 59). Este trastorno conlleva que los individuos presenten un bajo rendimiento escolar y mínimos logros académicos. Además, llega a ocasionar un frecuente rechazo social por parte de sus iguales (American Psychiatric Association, 2013). Los sujetos con TDAH pueden padecer desequilibrios emocionales que supongan «un impacto negativo en varios aspectos de la calidad de vida como las relaciones sociales, los logros académicos y el bienestar psicológico» (Young *et al.*, 2013, p. 4). Los estudiantes con TDAH consiguen resultados académicos significativamente más bajos que aquellos que no lo padecen, por lo que se producen mayores dificultades en su desarrollo académico, sobre todo en aspectos motivacionales y en sus capacidades cognitivas (Birchwood y Daley, 2012). Respecto a su intervención, estudios recientes indican que las TIC son un recurso eficaz para favorecer en las personas con TDAH la inclusión y su desarrollo educativo, personal y social (Chousa Cortés et. al, 2017).

En el ámbito universitario, los estudios realizados indican que los estudiantes con TDAH obtienen calificaciones más bajas y son más propensos a abandonar los estudios que sus compañeros sin TDAH (DuPaul et. al, 2018). Según Kwon *et al.* (2018), el principal factor desencadenante del fracaso académico se debe a la falta de apoyo específico a los estudiantes con TDAH en el ámbito universitario en comparación con el que disponían en etapas educativas anteriores.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Actualmente, la normativa universitaria prevé la atención a las necesidades individuales de los estudiantes. Por una parte, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU), establece que las universidades deben garantizar la igualdad de oportunidades dentro de la comunidad universitaria con

discapacidad promoviendo la implantación de medidas de acción positiva favoreciendo una participación íntegra dentro del ámbito universitario. Por otra parte, el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el Estatuto del Estudiante Universitario, establece procedimientos de acceso y admisión específicos para este colectivo, así como la igualdad de condiciones entre el alumnado realizando las adaptaciones y proporcionando los recursos necesarios además de recibir orientación y tutorías de forma individualizada durante su estancia universitaria.

En la práctica, las universidades españolas ofrecen apoyo a los estudiantes con discapacidad, mediante diferentes acciones (por ejemplo, guías de buenas prácticas, protocolos de actuación, así como adaptaciones curriculares) realizadas tanto de forma centralizada (fundamentalmente, mediante unidades o servicios de atención a la discapacidad) como de forma descentralizada a nivel de centro o título (Ferreira *et al.*, 2014).

Por tanto, aunque nos encontramos con protocolos para la atención del alumnado con discapacidad en las universidades españolas, estos no establecen medidas específicas dirigidas a los diversos perfiles y patologías que presentan los estudiantes con discapacidad (Fundación UNIVERSIA, 2018). Dadas las dificultades específicas de tipo académico, emocional y social que presentan los estudiantes universitarios con TDAH, es necesario diseñar protocolos concretos basados en la definición de elementos organizativos y procesos que incluyan diseños metodológicos adaptados a las necesidades de estos estudiantes en la universidad española en los que se incorporen las TIC.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de esta tesis es analizar las actuaciones de atención a los estudiantes universitarios con TDAH en el ámbito internacional y diseñar un protocolo de actuación para el sistema educativo español basado en las necesidades de estudiantes con TDAH y del profesorado.

A partir del objetivo principal se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las actuaciones dirigidas a atender las necesidades de los estudiantes universitarios con TDAH en el ámbito internacional.
- Analizar las actuaciones dirigidas a la atención individualizada de estudiantes con TDAH de las universidades españolas y comparar su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Evaluar las necesidades formativas del profesorado universitario respecto a la atención individualizada a estudiantes con TDAH.
- Diseñar un protocolo específico que incluya una propuesta metodológica adaptada a las necesidades educativas de los estudiantes universitarios con TDAH en la que se incorporen las TIC.

METODOLOGÍA

La metodología será de tipo mixto, integrando diseños cualitativos y cuantitativos. La consecución de los objetivos específicos propuestos derivará en tres artículos de acuerdo con la modalidad de tesis por compendio de publicaciones del Programa de Doctorado de Psicología Educativa y Ciencias de la Educación de la Universidad de León.

En el primer artículo se realizará una revisión sistemática sobre las actuaciones dirigidas a atender las necesidades de los estudiantes universitarios con TDAH en el ámbito internacional. Para ello se acudirá a las bases de datos WoS y Scopus analizando los artículos científicos de los últimos 10 años.

En el segundo artículo, se administrará una encuesta mediante google forms a los responsables de las unidades de apoyo a estudiantes con discapacidad de las universidades españolas recogidas en el RUCT sobre las actuaciones llevadas a cabo con estudiantes con TDAH (elementos organizativos, procesos y herramientas, especialmente la incorporación de TIC). Esta información se completará con entrevistas telefónicas a aquellas unidades que hayan realizado actuaciones específicas con el fin de conocer su impacto y protocolo de actuación. Además, en este objetivo, se realizará un estudio de caso en la Universidad de Salamanca desde el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación en colaboración con el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

El tercer artículo, partirá de los resultados obtenidos en los estudios previos, y consistirá en la realización de grupos de discusión con profesorado universitario de las cuatro universidades públicas de Castilla y León para evaluar sus necesidades formativas respecto a la atención individualizada a estudiantes con TDAH (dificultades encontradas, instrucciones desde las unidades de atención a estudiantes con discapacidad, metodologías utilizadas, utilización de TIC, criterios de evaluación, buenas prácticas institucionales, etc.). Posteriormente, se realizarán entrevistas semiestructuradas a estudiantes con TDAH de estas cuatro universidades con el fin de conocer su percepción sobre la ayuda recibida, aportar propuestas de mejora y triangular la información recogida (comunidad científica, unidades universitarias, profesorado y estudiantes). Por último, se diseñará un protocolo concreto de atención a estudiantes universitarios con TDAH (elementos organizativos, procesos y herramientas que incorporen las TIC) partiendo de los resultados de los objetivos previos que incluirá una propuesta metodológica adaptada a las necesidades educativas de los estudiantes universitarios con TDAH que facilite la labor del profesorado y el paso por la universidad de estos estudiantes.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados obtenidos por el momento se centran en lo relativo al primer artículo, correspondiente al objetivo específico 1: identificar las actuaciones (elementos organizativos, procesos y herramientas, especialmente la incorporación de TIC) dirigidas a atender las necesidades de los estudiantes universitarios con TDAH en el ámbito internacional, elaborando una revisión sistemática de la literatura sobre las actuaciones dirigidas a atender las necesidades de los estudiantes universitarios con TDAH en el ámbito internacional. El proceso de búsqueda de los artículos incluidos en esta revisión sistemática se ha realizado a través de las bases de datos de Scopus, WoS y ERIC.

Esta revisión se basa en acciones dirigidas a cubrir las necesidades de los estudiantes universitarios con TDAH a nivel internacional. Utilizando las bases de datos ERIC, Web of Science y Scopus, analizando artículos científicos de los últimos 5 años (2017-2021). Se encontraron un total de 706 artículos utilizando esta búsqueda avanzada:

((ADHD OR «attention-deficit hyperactivity disorder») AND (college OR universit* OR «higher education») AND (support OR service* OR intervent* OR adjustment OR performance OR guidance OR accommodation OR program* OR advis*)).

Los criterios de exclusión utilizados como paso intermedio en la selección donde la muestra no incluía sujetos con TDAH, la muestra no eran estudiantes universitarios, el tema de estudio no cumplía con nuestro objetivo y, por último, los artículos no empíricos.

Un total de 706 artículos encontrados en las diferentes bases de datos consultadas, 408 en SCOPUS, 45 en ERIC y 253 en Web of Science. Utilizando el gestor bibliográfico Mendeley, con el que se detectaron esos artículos duplicados (n=241), se realizó el primer cribado de los 465 artículos restantes, leyendo el título y el resumen, de los cuales 412 fueron descartados. El segundo tamizaje se realizó con la lectura del texto completo de los 53 artículos que pasaron a esta fase, donde 31 fueron excluidos. Finalmente, los estudios incluidos en esta revisión fueron 22, encontrando dos tipos, por una parte, acciones que realizan las universidades y, por otra parte, programas de intervención dirigidos a estudiantes universitarios con TDAH fuera del contexto universitario, con el fin de ver su aplicabilidad en el ámbito universitario.

A continuación, se ha procedido al análisis de la información recogida sobre los sistemas de apoyo y orientación, y las medidas que las universidades internacionales ofrecen a sus estudiantes con TDAH, dando a conocer los servicios, adaptaciones e intervenciones que se llevan a cabo en las universidades de ámbito internacional con el fin de aportar una atención específica a este colectivo.

Relativo a la consecución de este objetivo específico, esta revisión ha permitido conocer la importancia que tiene la implementación de una serie de medidas y recordando el objetivo principal de la tesis: Analizar las actuaciones de atención a los estudiantes universitarios con TDAH en el ámbito internacional y diseñar un protocolo de actuación para el sistema educativo español basado en las necesidades de estudiantes con TDAH y del profesorado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta tesis doctoral, en la que se pretende favorecer la inclusión del alumnado con TDAH en las universidades españolas, y en particular, mediante el análisis específico de universidades de Castilla y León, responde a la atención social desde las universidades, con el fin de mejorar los servicios de orientación y apoyo académico que reciben los estudiantes universitarios con TDAH. Además, dadas las características del alumnado con TDAH, entre los procesos previstos para la atención a estos estudiantes se incorporará la necesaria coordinación con el ámbito sanitario (diagnóstico y tratamiento farmacológico del TDAH)

En concreto, los resultados tendrán un impacto directo en el ámbito de actuación dentro de la inclusión social. Además, se diseñará un protocolo concreto de atención a estudiantes universitarios con TDAH (elementos organizativos, procesos y herramientas que incorporen las TIC) que mejore la inclusión y adaptación de estos estudiantes a la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statiscal manual of mental disorders* (5.ª ed.). APA (trad. Editorial Médica Panamericana, 2014).

Birchwood, J. y Daley, D. (2012). Brief report: The impact of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) symptoms on academic performance in an adolescent community sample. *Journal of Adolescence, 35,* 225-231. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.08.011

Chousa Cortés, C., Martínez-Figueira, M. E. y Raposo-Rivas, M. (2017). Las TIC para la intervención educativa en TDAH: un estudio bibliométrico. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, 56*(3), 142-165. http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.3-Art.521

DuPaul, G. J., Franklin, M. K., Pollack, B. L., Stack, K. S., Jaffe, A. R., Gormley, M. J., Anastopoulos, A. D. y Weyandt, L. L. (2018). Predictors and trajectories of educational functioning in college students with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Posrsecondary Education and Disability, 31*(2), 161-178. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6586431/

Ferreira, C., Vidal, J. y Vieira, M. J. (2014). Student guidance and attention to diversity in the processes of quality assurance in higher education. *European Journal of Education, 49*(4), 575-589. https://doi.org/10.1111/ejed.12098

Ferreira, C., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2014). La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de Educación Superior. El caso de Cataluña. *Revista de Investigación Educativa, 32*(1), 139-157. https://doi.org/10.6018/rie.32.1.171711

Ferreira, C., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2014b). Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. *Revista de Educación, 363*, 412-444.

Fundación UNIVERSIA (2018). Guía de atención a la discapacidad en la universidad. https://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2018/12/GUIA_Atencion-a-la-discapacidad-2018_ACCESIBLE.pdf

Kwon, S. J., Kim, Y. y Kwak, Y. (2018). Difficulties faced by university students with self-reported symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder: a quialitative study. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health, 12*(12), 1-8. https://doi.org/10.1186/s13034-018-0218-3

Ministerio de Educación. (2007, 21 de abril). *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.* Boletín Oficial del Estado nº 89. https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4

Ministerio de Educación. (2010, 30 de diciembre). *Real Decreto 1791/2010, de 20 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.* Boletín Oficial del Estado nº 138. https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791/con

Vieira, M. J. y Ferreira, C. (2011). Los servicios de atención a estudiantes con discapacidad en las universidades de Castilla y León. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22*(2), 185-199. https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.2.2011.68

Young, S., Fitzgerald, M. y Postma, M. J. (2013). TDAH: hacer visible lo invisible. Libro Blanco sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): propuestas políticas para abordar el impacto social, el coste y los resultados a largo plazo en apoyo a los afectados. European Brain Council.

ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD MOTORA: EVALUACIÓN NEUROPSICOLÓGICA DE ALUMNADO CON ENFERMEDADES NEUROMUSCULARES[1]

M.ª Isabel García Castro
Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo (España)

Resumen: En esta investigación se ha empleado un protocolo de valoración para establecer el perfil neuropsicológico de niños y niñas con enfermedades neuromusculares para conocer los puntos fuertes y débiles de su funcionamiento ejecutivo. El objetivo es establecer el perfil neuropsicológico que explique aspectos diferenciales del funcionamiento cognitivo respecto al grupo control. Se ha seleccionado una muestra de 27 niños y niñas entre 6 a 16 años que siguen el currículo ordinario y a priori no se ha apreciado discapacidad cognitiva asociada a su patología de base. El grupo control (N 30) tiene edades similares. Las variables evaluadas son: velocidad de procesamiento, capacidad visoespacial, control atencional y memoria visual inmediata. La descripción de datos muestra que los niños con enfermedades neuromusculares obtienen resultados estadísticamente diferentes respecto al grupo control ($p<.05$) en las cuatro variables. Los resultados muestran que las variables neuropsicológicas valoradas están condicionadas por su patología. La metodología ha sido la valoración individual de los sujetos con selección de subtests estandarizados. El análisis de datos estadístico (Programa SPSS) con análisis de covarianza, covariable: edad, arroja diferencias estadísticas respecto al grupo control ($p < .05$).

Palabras clave: necesidades educativas, deficiente motórico, cognición

Abstract: In this research, we have been used an assessment protocol to establish the neuropsychological profile of boys and girls with neuromuscular diseases, it let us know the strengths and weaknesses of their executive functioning. The aim is to set the neuropsychological profile that explains differential aspects of cognitive functioning comparing with the control group. The sample is formed by 27 boys and girls between 6-16 years old who follow the ordinary curriculum. At first, cognitive disability has been appreciated despite their pathology. The control group (No. 30) has similar ages. The evaluated variables are: processing speed, visuospatial capacity, attentional control and immediate visual memory.

The description of the data shows that children with neuromuscular diseases obtained statistically different results compared to the control group ($p <.05$) in the evaluated variables. The results show that the neuropsychological aspects evaluated are conditioned by the pathology. The methodology has been based on the individual assessment of the subjects with

1 Los resultados de esta contribución se encuentran en el marco del proyecto de investigación «Evaluación neuropsicológica en niños con discapacidad motora: desarrollo y aplicación de un protocolo de evaluación en el ámbito educativo». Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

the selection of standardized subtests. The statistical data analysis with SPSS programme showed in the analysis of covariance, covariate: age, yields statistical differences with respect to the control group (p <.05).

Keywords: special needs, motor impairment, cognition

INTRODUCCIÓN

La situación de salud de niños y niñas con necesidades educativas asociadas a discapacidad motora tiene un impacto sobre el funcionamiento cognitivo, la personalidad y la conducta. La mayoría de los estudios se centran en investigar las alteraciones físicas y no tanto los aspectos cognitivos que condicionan igualmente la calidad de vida y el acceso al aprendizaje (Muriel et al, 2014).

Analizar las necesidades educativas partiendo de su causa, la enfermedad con un daño directo o indirecto a nivel cerebral requiere de una evaluación de variables psicológicas y neuropsicológicas que expliquen la funcionalidad de este alumnado para el aprendizaje. Puesto que el objeto de la valoración neuropsicológica es analizar el estado cognoscitivo asociado a disfunciones o anormalidades cerebrales como es el caso de esta población (Ardila y Ostrosky, 2011), parece pertinente seleccionar pruebas validas y fiables para proceder a la valoración.

El alumnado con discapacidad motora es heterogéneo. Todos tienen en común dificultades en la ejecución de sus movimientos por alteraciones en el aparato motor. El grupo de la muestra es un subgrupo dentro de este grupo amplio: alumnado con enfermedades de neuromusculares.

Una vez establecido el grupo de la muestra, se han seleccionado los instrumentos adecuados para valorar funciones neuropsicológicas con pruebas estandarizadas que arrojan resultados sobre el funcionamiento ejecutivo. Se han elegido una serie de variables que inciden en el aprendizaje de las áreas del currículo a nivel general. Las variables evaluadas son: velocidad de procesamiento, capacidad visoespacial, control atencional y memoria visual inmediata.

Definición de alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora con enfermedades neuromusculares

La heterogeneidad del alumnado con discapacidad motora viene definida por las múltiples causas del trastorno: funcionamiento deficiente del sistema nervioso, del sistema muscular, óseo o la interrelación de los tres sistemas (Fiuza y Asorey, 2013). Las necesidades educativas de este alumnado se encuentran, entre otras, en el acceso al currículo escolar bien sea por restricciones en la actividad y limitaciones en la participación social y/o en la comunicación. La respuesta educativa se organiza desde un enfoque inclusivo para adecuar el contexto del aula y del centro, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la aceptación, comprensión y apoyo de la comunidad educativa (Luque Parra y Luque-Rojas, 2013).

En este estudio se han seleccionado al alumnado con enfermedades neuromusculares. Estas patologías son un conjunto de múltiples enfermedades neurológicas degenerativas, en su mayoría de origen genético cuya principal característica es la pérdida de fuerza muscular. Estas patologías generan falta de autonomía personal y más del 50% aparecen en la infancia.

La calidad de vida de estos niños y niñas se deteriora a nivel físico y psicológico conforme avanza la enfermedad. A su vez su actividad social se limita y tienen problemas en su escolarización (Ortega y Vázquez, 2019). En el entorno escolar los equipos docentes se han de plantear las

necesidades educativas de este alumnado desde tres ámbitos: la valoración de las condiciones en relación con la accesibilidad física, considerar el currículo conforme a las necesidades y plantear las adaptaciones pertinentes. (Luque Parra y Luque-Rojas, 2013).

MÉTODO

La metodología de trabajo se manifiesta en los procedimientos de selección de la muestra, así como en el abordaje de la valoración con el posterior análisis estadístico para obtención de resultados.

La selección de la muestra se ha hecho a partir de los 610 alumnos y alumnas atendidos por la Unidad de Discapacidad Física del Equipo Regional de Atención a las Necesidades Específicas del Principado de Asturias. Los criterios de inclusión en este estudio han sido los cinco criterios siguientes. En primer lugar, la selección de la edad, entre 6 y 18 años, para garantizar en los sujetos la comprensión de la tarea. En segundo lugar, tener un diagnóstico médico informado por la autoridad sanitaria competente. El tercer criterio está condicionado por la representatividad de la muestra: para que la muestra fuera suficientemente se ha seleccionado a sujetos con patologías más frecuentes y con independencia motora suficiente en miembros superiores para la ejecución gráfica de las pruebas propuestas. En cuarto lugar, se seleccionó a los sujetos escolarizados en centros educativos ordinarios, desestimando a los niños y niñas escolarizados en centros de educación especial con déficit cognitivo detectado en valoraciones psicoeducativas previas. En último término se estableció que no tuvieran un déficit sensorial asociado para no interferir en la ejecución de las pruebas.

Una vez seleccionada la muestra se procedió a formar un grupo control con edades como las de los sujetos de la muestra y escolarizados en su mismo centro educativo. El grupo control lo forman 30 alumnos y alumnas cuyas familias accedieron mediante consentimiento informado a colaborar con este estudio.

El grupo lo forman 27 niños y niñas con enfermedades neuromusculares que causan anomalía a nivel motor (ver distribución en Tabla 1). Son sujetos con distrofias musculares de distintos tipos (Duchenne, de cinturas, Becker, con déficit de merosina), Miopatías y Paraparesia espástica. Este grupo heterogéneo presenta afectación en el sistema musculoesquelético y desajustes metabólicos entre otras patologías (Bidkar y Satya Prakash, 2017) Del total de los sujetos de este subgrupo, hay 7 usuarios de silla de ruedas dado el avance de su enfermedad.

Tabla 1

Alumnado de la muestra

	Situación de salud	Mujeres	Varones
Distrofias	Duchenne	0	10
	Becker	1	1
	De cinturas	1	1
	Sin especificar	0	1

	Situación de salud	Mujeres	Varones
Otras	Paraparesia	2	2
	Miopatía	3	1
	Leucodistrofia	0	1
	Charcot Marie Tooth	1	2
Total		8	19

Antes de iniciar el proceso de evaluación se obtuvo el consentimiento informado de la familia o tutores legales de cada participante. Mediante llamada telefónica, correo electrónico y en la mayoría de los casos una reunión personal, se les proporcionó información oral sobre el estudio que se iba a realizar a sus hijos e hijas y se aclararon las cuestiones que plantearon. En todos los casos se les comunicó que los resultados se utilizarían para un estudio de investigación sin perjuicio de se pudiera hacer extensiva posteriormente en la evaluación con sujetos de las mismas características.

Protocolo de evaluación

En el criterio de selección de pruebas que forman el protocolo de evaluación se ha tenido en cuenta el tiempo que estos alumnos pueden mantenerse en la tarea (Tirapu Ustarroz, 2007) y que las dificultades derivadas de la discapacidad motora permitan la ejecución de la misma. Por otra parte, se han considerado las funciones a evaluar, el grado de dificultad y el proceso de respuesta a las pruebas alternando la dificultad de las tareas. Así mismo se ha revisado en la literatura científica algunos de los instrumentos que tradicionalmente han sido empleados en el ámbito de la evaluación neuropsicológica junto a las baterías neuropsicológicas (Bausela, 2009).

Se han explorado las alteraciones cognitivas estudiando si el funcionamiento ejecutivo de los sujetos atiende a perfiles neuropsicológicos asociados a su patología. Las funciones evaluadas son la velocidad de procesamiento, la capacidad visoespacial, el control atencional y la memoria visual inmediata. Para la valoración se han seleccionado tres pruebas.

Por la validez y fiabilidad de los tests, se han seleccionado los siguientes: el subtest de Claves del WISC- R, el Test de Figura Compleja de Rey y el Test de Colores y Palabras de Stroop. El protocolo de valoración neuropsicológica se ha pensado para que su uso pueda ser empleado en el ámbito educativo como herramienta útil de valoración.

Las valoraciones se realizaron de forma individualizada a cada sujeto en el centro educativo donde está escolarizado en horario de mañana. El tiempo medio de valoración estimado con cada sujeto fue de 20 minutos. Los tiempos se abreviaron a alargaron en función de la edad de los sujetos, la afectación motora que condiciona su ejecución gráfica y la velocidad ejecutiva condicionada por su funcionamiento cognitivo general.

RESULTADOS

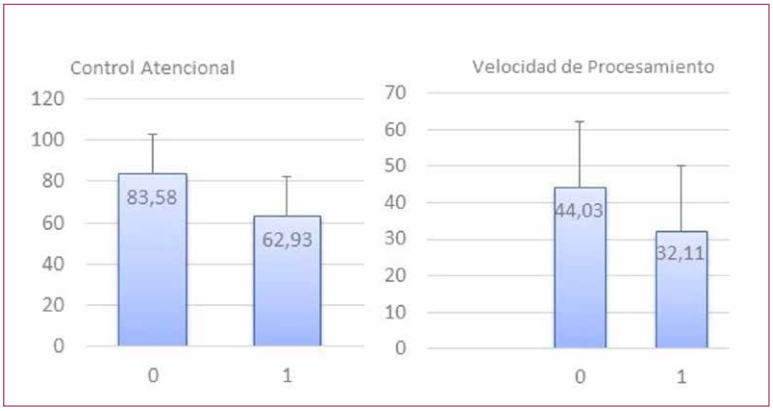
Los resultados se han gestionado a través de una base de datos específica para esta investigación y para su posterior análisis estadístico (SPSS). En el análisis de covarianza se ha establecido la

covariable edad. Teniendo en cuenta la escasa prevalencia de este tipo de enfermedades, el grupo tiene edades diversas. Analizados los resultados se han estudiado las diferencias estadísticas respecto al grupo control ($p < .05$).

En los cuatro dominios cognitivos evaluados, el grupo de la muestra diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$). respecto al grupo control. En la figura 1 se presentan los resultados de los dominios con mayor distancia respecto al grupo control: el control atencional valorado con el Test de Colores y Palabras de Stroop y la velocidad de procesamiento con el subtest de Claves.

Figura 1

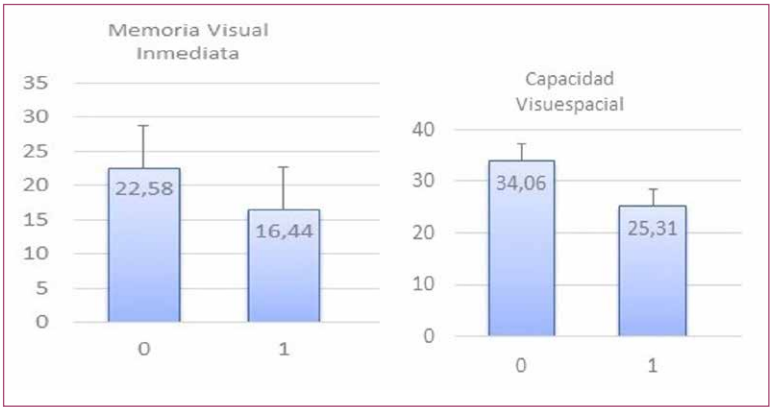
Resultados de control atencional y velocidad de procesamiento



La reproducción inmediata de la Figura compleja de Rey arroja resultados sobre la memoria visual inmediata. Del análisis de resultados de la copia de la Ffigura de Rey se obtienen puntuaciones de la capacidad visuoespacial (ver Figura 2). Se observa en ambos casos, un déficit en la capacidad perceptual para organizar información visual y en las estrategias para reproducir los estímulos visuales almacenados en la memoria.

Figura 2

Resultados de memoria visual inmediata y capacidad visuoespacial



La valoración realizada se encuentra en el marco de una exploración más amplia de otros aspectos neuropsicológicos. Así mismo la información sobre el rendimiento escolar de este alumnado muestra la necesidad de adaptaciones metodológicas y de acceso al currículo para

compensar las dificultades detectadas: apoyo en explicaciones, más tiempo de ejecución en tareas de aula y exámenes de evaluación, recordatorios para ejercicios, ... No obstante, y en relación con las habilidades perceptivas, se ha de tener en cuenta que los déficits detectados pueden comprometer el rendimiento en áreas de con contenidos plásticos y artísticos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran el peso específico de las variables clínicas (asociadas a la enfermedad) que condicionan el rendimiento del alumnado en los cuatro dominios evaluados.

El proceso de atención requiere de un control que se ve afectado en este grupo. Las dificultades para reducir o traer información necesaria en los procesos cognitivos. Así mismo el dominio para procesar información de manera rápida y automática, velocidad de procesamiento, se ve deteriorada con las repercusiones que este factor tiene para seguir el ritmo de aprendizaje en el aula.

El déficit en la capacidad visuoespacial puede tener un impacto negativo en el aprendizaje de la lectoescritura por los requerimientos de uso de ruta visual. La afectación de una habilidad no verbal como es la memoria visual está en relación con un nivel cognitivo por debajo de la media en niños y niñas con Distrofia de Duchenne (Lorusso y VVAA, 2013). Puesto que en el grupo hay sujetos con distintas patologías neuromusculares, cabría investigar si esta característica es común a todos los sujetos con enfermedades neuromusculares similares.

Las pruebas empleadas son sensibles (válido) para detectar las potenciales alteraciones cognitivas (presentes o ausentes) y al mismo tiempo muestran que el funcionamiento ejecutivo, en los aspectos evaluados, de los niños y niñas con discapacidad motora por patología neuromuscular está condicionado por su patología. Cabría estudiar si otros aspectos como años de evolución y gravedad de la enfermedad son factores de influencia.

Se ha tener en consideración que en los centros educativos se realiza a valoración motora de este alumnado con la finalidad de preparar el ambiente físico para eliminar las barreras arquitectónicas (López y Valenzuela, 2015) y dotarles de los recursos que precisen. Esta valoración motora y la evaluación neuropsicológica realizada supone un conocimiento profundo del sujeto. La complementariedad de estos enfoques conlleva la ventaja de explicar el comportamiento normal y patológico de estos sujetos (Leibovich de Figueroa y Schmid, 2008).

Esta investigación nos acerca a explorar dominios comprometidos por causas de salud. Acercarse a las causas que explican los puntos débiles de su funcionamiento cognitivo y ejecutivo abre posibilidades de investigación para una intervención más completa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ardila, A. y Ostrosky, F. (2011). *Guía para el diagnóstico neuropsicológico.*

Bausela H. (2009. Test y evaluación neuropsicológica. *Revista Chilena de Neuropsicología*, *4*(2), 78-83.

Bidkar, P.U. y Satya Prakash, M.V.S. (2017). *Neuromuscular Disorders. Essentials of Neuroanesthesia Puducherry, India.* Elsevier.

Fiuza Asorey, M.J. y Fernández, M. P. (2013). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo.* Editorial Pirámide.

Leibovich de Figueroa, N. y Schmid, V. (2008). Reflexiones acerca de la Evaluación Psicológica y Neuropsicológica. *Revista Argentina de Neuropsicología, 12*, 21-28.

Luque Parra, D. y Luque-Rojas, M. (2013). Necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con discapacidad sensorial y motora. *Summa Psicológica UST, 10*(2), 57-72.

Lorusso, M.L., Civati, F., Molteni, M., Turconi, A.C., Bresolin, N. y DÁngelo, M. G. (2013). Specific profiles of neurocognitive and reading functions in a sample of 42 italina boys with Duchenne Muscular Dystrophy. *Child Neuropsychology, 19*(4), 350-369.

Muriel, V., Ensenyat, A., García-Molina, A., Aparicio-López, C. y Roig-Rovira (2014). Cognitive deficits and therapeutic approaches in children with cerebral palsy. *Acción Psicológica, 11*(1), 107-120.

Ortega, J. y Vázquez, N. (2019). Calidad de vida en enfermedades neuromusculares. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.

Tirapu Ustarroz, J. (2007). La evaluación neuropsicológica. *Intervención Psicosocial, 16*(2), 189-211.

López S., I.M. y Valenzuela B., G.E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Medicina Clínica Condes, 26*(1), 42-51.

CALIDAD DE VIDA Y DESARROLLO PROFESIONAL EN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES A TRAVÉS DE UN ANÁLISIS DOCUMENTAL

María Luisa Pinos López
María Fe Sánchez García
Ana Fernández García
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)

Resumen: La calidad de vida es probablemente el constructo más aceptado para medir el éxito de los programas de intervención dirigidos a personas con discapacidad intelectual. También puede serlo para evaluar las acciones de orientación profesional. Se ha realizado una búsqueda sistemática documental con el objetivo de determinar las necesidades de desarrollo profesional de las personas con discapacidad intelectual. El análisis documental ha incluido diecisiete estudios sobre el impacto del empleo y otros procesos de inclusión laboral en su calidad de vida. Todos tienen en común que establecen una relación positiva entre el empleo y la calidad de vida. Pero al mismo tiempo, revelan un menor desarrollo en dimensiones como la autodeterminación o la pertenencia social. Además de una elevada satisfacción laboral que puede estar condicionada por la escasez de alternativas profesionales. Esto parece justificar que se promueva el desarrollo profesional más allá de la inserción laboral para impactar en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. La orientación profesional debe contribuir al desarrollo de competencias para la gestión de la carrera, de manera prioritaria aquellas para el desarrollo de la autodeterminación y la toma de decisiones, las habilidades socioemocionales y la empleabilidad.

Palabras clave: discapacidad intelectual, orientación profesional, calidad de vida, desarrollo de la carrera, análisis documental

Abstract: Quality of life is probably the most accepted construct to measure the success of people with intellectual disabilities intervention programs. It can also be used to evaluate career guidance activities. A systematic search was conducted with the aim of determine people with intellectual disabilities career development needs. The review included seventeen studies measuring outcomes for the impact of employ and other labor inclusion processes on their quality of life. They all have in common a positive relationship between employ and quality of life. But concurrently, they reveal less development in dimensions such as self-determination or social belonging. Also a high job satisfaction that may be conditioned by the professional alternatives shortage.

This seems to justify that professional development should be promoted beyond job placement with the aim of impacting on people with intellectual disabilities quality of life. Career guidance must contribute to develop career management skills, giving priority to those for the development of self-determination and decision-making, socio-emotional and employability skills.

Keywords: intellectual disability, career guidance, quality of life, career development, literature review

INTRODUCCIÓN

La calidad de vida, como concepto, forma parte esencial de los procesos de intervención e inclusión social y también se ha convertido en un reto para el empleo de las personas con discapacidad intelectual.

La calidad de vida, entonces, también podría ser uno de los constructos que permitiera medir el éxito de la intervención en la orientación profesional o, dicho de otro modo, «cualquier acción de orientación debe[ría] encaminarse hacia la finalidad de optimizar la calidad de vida de las personas» (Laborda y González, 2017, p. 85). Para lograrlo, puede y debe apoyarse en modelos teóricos y conceptualizaciones del desarrollo profesional (Guichard, 2001; King, 2004; Lent y Brown, 2013; Savickas, 2005, citados en Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018) que conciban la carrera como una construcción dinámica y activa, cuyo proceso tendrá un impacto bidireccional en la calidad de vida.

Las aportaciones de Super (1980, en Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018) al concepto de carrera, dejaron atrás una visión reduccionista del desarrollo y la orientación profesional, centrada en la transición escuela-empleo y el ajuste persona-ocupación. Precisamente en la transición al empleo aparece otro constructo estrechamente vinculado, el de calidad de vida laboral, entendida como la interacción entre factores individuales y contextuales vinculados a la situación laboral, que debería de ser también un objetivo de la orientación profesional con este colectivo.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

De manera general la calidad de vida o satisfacción profesional de las personas con discapacidad intelectual se hace casi exclusivamente en relación con la tenencia o no de un empleo.

Si se acepta que para la población general el hecho de tener un empleo no asegura una mejora en la calidad de vida, ¿Por qué se presupone que la mera tenencia de un empleo mejorará la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual? ¿Deben tener aspiraciones profesionales más limitadas? ¿Deben aspirar a *cualquier* empleo independientemente de su calidad?

Una respuesta afirmativa a estos interrogantes puede suponer una visión discriminatoria y, reduccionista de la inclusión socio laboral, centrada en exclusiva en la consecución de un empleo.

Huyendo de la idea de que la mera consecución de un empleo comporta necesariamente una mejora de la calidad de vida laboral de la persona con discapacidad intelectual, se torna necesario considerar como objetivo de la orientación la mejora de su *calidad de vida profesional*, entendida como la satisfacción de la persona con su desarrollo profesional (dimensión subjetiva) en relación con las oportunidades y apoyos recibidos para la optimización de este desarrollo (dimensión objetiva). Este hecho justifica la necesidad de conocer las características de sus trayectorias profesionales, e identificar necesidades específicas de desarrollo profesional para abordarlas desde la orientación profesional.

OBJETIVO

Este estudio se enmarca en una tesis doctoral cuya finalidad es diseñar e implementar una propuesta de intervención desde la orientación profesional, basada en el modelo CCP -Construyendo mi Carrera Profesional (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018), y dirigida a mejorar la calidad de vida y el desarrollo profesional de las personas con discapacidad intelectual.
Como fase previa al estudio de necesidades a través del trabajo de campo, se ha realizado un análisis documental de aquellas investigaciones que han estudiado el impacto del empleo y los procesos de inclusión laboral en su calidad de vida general y laboral.
El objetivo del análisis documental es realizar una revisión sistemática de fuentes bibliográficas para identificar las necesidades de desarrollo profesional en términos de calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Asimismo, se persigue identificar, en su caso, las necesidades vinculadas con sus procesos de inclusión sociolaboral.

MÉTODO

La búsqueda documental se ha realizado en una primera fase en las bases de datos *Scopus* y *Google Académico*. Los términos de búsqueda clave pueden consultarse en la Tabla 1. Se han identificado sinónimos y conceptos vinculados, empleando también los términos en inglés. Se ha hecho uso de operadores boleanos y de truncamiento.

Tabla 1

Términos de búsqueda

Palabras clave	Términos vinculados en castellano	Términos vinculados en inglés
Empleo / job	Trabajo	Employment,
Orientación profesional / career guidance	Orientación vocacional, orientación laboral	Vocational guidance, professional guidance
Discapacidad intelectual / intellectual disability	Discapacidad mental, discapacidad psíquica, retraso mental, discapacidad del desarrollo	Mental disability, mental retardation
Calidad de vida / quality of life	Bienestar emocional, bienestar psicológico	Psychological Well-Being
Calidad de vida laboral / quality of working life	Satisfacción laboral	Job satisfaction
Desarrollo profesional / career development		Professional development, career development, career design

En una segunda fase se ha acudido a fuentes documentales especializadas en el ámbito de la discapacidad, especialmente revistas de ámbito nacional e internacional. También se han realizado búsquedas por autor/a y se ha accedido a las referencias contenidas en varios estudios, especialmente en los metaanálisis.

Se han seleccionado en la revisión 17 estudios atendiendo a los siguientes criterios: (a) la muestra incluye estudios referidos a personas con discapacidad intelectual en entornos prelaborales o laborales (en centros ocupacionales, servicios de inserción laboral, empleadas en centros especiales de empleo o en empresas ordinarias); (b) entre sus variables se estudian la calidad de vida, la calidad de vida laboral, la satisfacción laboral y/u otras variables relacionadas con las anteriores y relevantes para el desarrollo profesional (por ejemplo, relaciones interpersonales, autonomía, autodeterminación, motivación, etc.); (c) se han publicado entre 2002 y 2021. Dado que el estudio se centra en la población joven y adulta, se han excluido aquellos estudios desarrollados exclusivamente en el marco de la educación formal obligatoria o postobligatoria. Se han incluido también cuatro metaanálisis por su relevancia para el objeto de estudio. En la Tabla 2 se recoge la muestra de los estudios seleccionados y analizados en cuanto a su ámbito y variables principales de estudio.

Tabla 2

Ámbito y variables principales de los estudios analizados

	Total	Calidad de vida	Calidad de vida o satisfacción laboral	Otras variables vinculadas
Ámbito nacional	7	3	1	3
Ámbito internacional	6	3	2	1
Metaanálisis de ámbito internacional	4	2	2	0
Total	17	8	5	4

RESULTADOS

Los resultados de las investigaciones analizadas (Akkerman *et al.*, 2016; Alomar y Cabré, 2005; Beyer *et al.*, 2010; Cano *et al.*, 2016; Dean *et al.*, 2018; De Jesús, *et al.*, 2009; Di Maggio *et al.*, 2019; Flores *et al.* 2014; Ibáñez y Mudarra, 2005; Jahoda *et al.*, 2008; Kober y Eggleton, 2005; Kocman y Weber, 2018; Laborda y González, 2017; Laborda *et al.*, 2021; Peralta, 2002; Santilli *et al.*, 2014; Verdugo *et al.*, 2012) ponen de relieve elementos clave vinculados con las necesidades de desarrollo profesional de las personas con discapacidad intelectual desde el núcleo central de la orientación profesional: la toma de decisiones. Así, los estudios centrados en la calidad de vida detectan limitaciones en el desarrollo de la autodeterminación (Alomar y Cabré, 2005; Cano *et al.*, 2016), la posibilidad de elección y manifiestan explícitamente la necesidad de desarrollar intervenciones que favorezcan la autodeterminación (Alomar y Cabré, 2005) y el aprendizaje de habilidades para la toma de decisiones (Verdugo et. al, 2012).

También revelan importantes datos referidos a la inclusión social o a resultados sociales del empleo. Destaca una percepción más baja de integración o pertenencia social (Jahoda *et al.*, 2008; Kobber y Eggleton 2005; Verdugo *et al.*, 2012), pese al aumento de contactos sociales que supone acceder al empleo. Cuestión estrechamente relacionada con un menor desarrollo de habilidades sociales (Peralta Correas, 2002) y mayores dificultades para establecer relaciones sociales dentro y fuera del trabajo (Ibáñez y Mudarra, 2005).

Las investigaciones vinculadas a la calidad de vida laboral han arrojado también interesantes resultados, como una alta satisfacción laboral (Beyer *et al.*, 2010; Kocman y Weber, 2018) que puede estar motivada por la falta de control sobre sus decisiones en torno a la construcción de su carrera: están satisfechas porque consideran escasas sus alternativas profesionales (Kocman y Weber, 2018). También se constata la influencia positiva de la autodeterminación en la satisfacción laboral (Akkerman *et al.*, 2016; Di Maggio *et al.*, 2019) o que las relaciones interpersonales son la primera fuente de satisfacción laboral, siendo a su vez la principal barrera para la inclusión (Flores et. al, 2014).

Si revisamos los resultados más significativos de ambos grupos de estudios, se identifica una vinculación tentativa entre calidad de vida y calidad de vida laboral: en el caso de las personas con discapacidad intelectual, las dimensiones de la calidad de vida en las que menos impacta el empleo (autodeterminación, relaciones sociales e integración social) constituyen a su vez factores determinantes de la satisfacción laboral (Flores *et al.*, 2014). De este modo, la autodeterminación para la toma de decisiones y el desarrollo de la pertenencia social se convierten en factores esenciales para el desarrollo profesional y la plena inclusión laboral.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de las últimas dos décadas han sido diversas las investigaciones, a nivel nacional e internacional, que han estudiado el impacto del empleo y los procesos de inserción sociolaboral en diferentes dimensiones del desarrollo y la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Todos tienen en común que establecen una relación positiva entre el empleo y la mejora de la calidad de vida. Se parte de la premisa de que el empleo impacta de manera positiva en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Pero al mismo tiempo, revelan un menor desarrollo o impacto en aquellas dimensiones relacionadas con la autodeterminación (Alomar y Cabré, 2005; Verdugo *et al.*, 2012; Cano *et al.*, 2016) o la integración social (Jahoda *et al.*, 2008; Kobber y Eggleton 2005; Verdugo *et al.*, 2012), claves para una verdadera inclusión sociolaboral. Es decir, que la inserción laboral no parece que necesariamente comporte la consecuencia común de propiciar una calidad de vida.

En coincidencia con Laborda *et al.* (2021), no basta con asegurar la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual, hay que promover su desarrollo profesional. Mejorarlo pasa por identificar sus necesidades específicas desde una profunda comprensión de los elementos diferenciales de sus trayectorias profesionales, para abordarlas desde la orientación profesional.

Del análisis realizado y tomando como referencia las Competencias de Gestión de la Carrera (CGC) que deben desarrollarse a través de la acción orientadora y que recogen Sánchez-García y Suárez-Ortega (2018), podemos considerar como prioritarias para el desarrollo profesional de las personas con discapacidad intelectual: las competencias (a) para el desarrollo de la autodeterminación y la toma de decisiones; (b) sociales y emocionales para interactuar de manera eficaz y positiva con los demás; y (c) competencias para la empleabilidad, especialmente para progresar en el empleo.

Este análisis de necesidades desde la revisión documental debe completarse con un trabajo de campo, pues del análisis de estos estudios se desprenden dos conclusiones esenciales que justifican la puesta en marcha de nuevas investigaciones en estas líneas.

La primera, es que, en la mayoría de los estudios analizados, no parecen estar presentes de manera intencional en su diseño, objetivos o finalidad las bases y modelos teóricos de la

orientación profesional, independiente de que las variables de estudio estén más vinculadas con la calidad de vida general o laboral.

La segunda cuestión que se pone de relieve, exceptuando también algunos estudios, es que la medida de la calidad de vida, y evidentemente la satisfacción laboral, se hace casi exclusivamente en relación con el acceso al empleo (tener un empleo). Esto puede suponer un sesgo reduccionista y finalista de la inclusión socio laboral, y en consecuencia de la orientación profesional, centradas en exclusiva en la consecución de un empleo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akkerman, A., Janssen, C., Kef, S. y Meininger, H. (2016). Job Satisfaction of People with Intellectual Disabilities in Integrated and Sheltered Employment: An Exploration of the Literature. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 13*(3), 205-216. https://doi.org/10.1111/jppi.12168

Alomar, E. y Cabré, M. (2005). El trabajo de jóvenes con discapacidad intelectual en entorno normalizado. *Síndrome de Down*, 22, 118-124. http://www.downcantabria.com/revistapdf/87/118-124.pdf

Beyer, S., Brown, T., Akandi, R. y Rapley, M. (2010). A Comparison of Quality of Life Outcomes for People with Intellectual Disabilities in Supported Employment, Day Services and Employment Enterprises. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *23*(3), 290-295. https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2009.00534.x

Cano González, R., Vallejos Garcías, V., Cerda Etchepare, G., Castro Durán, L. y Zúñiga Vásquez, D. (2016). Calidad de vida de personas con discapacidad intelectual en centros de formación laboral. *Avances En Psicología Latinoamericana, 34*(1), 175-186. https://doi.org/10.12804/apl34.1.2016.12

Dean, E. E., Shogren, K. A., Hagiwara, M. y Wehmeyer, M. L. (2018). How does employment influence health outcomes? A systematic review of the intellectual disability literature. *Journal of Vocational Rehabilitation, 49*(1), 1-13. https://doi.org/10.3233/JVR-180950

De Jesús, A., Girón, I. y García, G. (2009). Relación entre la modalidad de empleo y el nivel de calidad de vida laboral de personas con discapacidad intelectual leve. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, *22* (2). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18111430018

Di Maggio, I., Santilli, S., Nota, L. y Ginevra, M. C. (2019). The Predictive Role of Self-Determination and Psychological Empowerment on Job Satisfaction in Persons with Intellectual Disability. *Adv Neurodev Disord, 3*, 197–203. https://doi.org/10.1007/s41252-019-00110-4

Flores, N., Jenaro, C., Tomsa, R., López, J. y Beltrán, M. (2014). Actitudes, Barreras y Oportunidades para el empleo de las personas con discapacidad intelectual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(4), 613-619. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851787066.pdf

Ibáñez, P. y Mudarra, M. (2005). Relaciones sociales en el empleo, en trabajadores con discapacidad. *Educación XXI, 8*, 105-125. https://doi.org/10.5944/educxx1.8.0.345

Jahoda, A., Kemp, J., Riddell, S. y Banks, P. (2008). Feelings about work: A review of the socio-emotional impact of supported employment on people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 21*(1), 1-18. https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2007.00365.x

Kober, R. y Eggleton, I. R. (2005). The effect of different types of employment on quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*(10), 756-760. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00746.x

Kocman, A. y Weber, G. (2018). Job Satisfaction, Quality of Work Life and Work Motivation in Employees with Intellectual Disability: A Systematic Review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *31*(1), 1-22. https://doi.org/10.1111/jar.12319

Laborda Molla, C. y González Fernández, H. (2017). Estudio cualitativo sobre discapacidad intelectual y trabajo protegido. La orientación como herramienta para mejorar la calidad de vida. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *28*(3), 82-98. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338254890004

Laborda Molla, C., Jariot García M. y González Fernández, H. (2021). Calidad de vida y competencias de empleabilidad en centros especiales de empleo. *Educación XXI, 24*(1), 117-139. https://doi.org/10.5944/educXX1.26570

Peralta Correas, M. (2002). Cambios que produce el trabajo en la empresa ordinaria en las personas con discapacidad psíquica. En Real Patronato sobre Discapacidad (Ed.), *Empleo privado de las personas con discapacidad* (pp. 17-32). https://issuu.com/siis/docs/empleo_privado_persconas_discapacid

Sánchez-García, M. F. y Suárez-Ortega, M. (2018) (Eds.). *Orientación para la construcción del proyecto profesional.* UNED.

Santilli, S., Nota, L., Ginevra, M. y Soresi, S. (2014). Career adaptability, hope and life satisfaction in workers with intellectual disability. *Journal of Vocational Behavior, 85*(1), 67-74. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.02.011

Verdugo, M., Benito, M., Orgaz, B., Jordán de Urríes, F., Martín, R. y Santamaría, M. (2012). Influencia del programa empleo con apoyo en la calidad de vida percibida en sus usuarios. *Siglo Cero – Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, *43*(3), 243, 69-83. http://sid.usal.es/idocs/F8/ART19585/siglo_cero_eca.pdf

PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS E JOVENS DURANTE A PANDEMIA

María Margarida Frade dos Santos
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa (Portugal)

Resumen: O presente projeto pretende avaliar o impacto da implementação de um currículo de promoção de saúde mental em crianças e jovens em idade escolar, no decorrer da pandemia da Covid-19. Neste estudo serão utilizados os dados, recolhidos no âmbito do Projeto Europeu PROMEHS – *Promoting Mental Health at Schools*. No ano letivo de 2021/2022, serão também avaliados os alunos que participaram no ano letivo anterior, e novos alunos que irão participar pela primeira vez. Pretende-se fazer uma avaliação de follow-up. Será utilizada uma metodologia de investigação de métodos mistos, com avaliação a partir de três fontes: o aluno; o professor; e o encarregado de educação. Pretende-se aferir se a implementação durante a pandemia reduz os efeitos adversos da mesma pela promoção de competências socioemocionais e de resiliência, e prevenção de problemas de comportamento, considerando os riscos e as vulnerabilidades que comprometem o bem-estar.

Palabras clave: aprendizagem socioemocional, resiliência (psicologia), currículo, comportamento do aluno, escolas

Abstract: The present project intends to evaluate the impact of the implementation of a mental health promotion curriculum in school aged children, during the Covid-19 Pandemic. In this study data from the European Project PROMEHS – Promoting Mental Health at Schools, will be used. In the school year 2021/2022, will also be collected data of the students that participated in the previous school year, and new students who will have participate for the first time. A *follow-up* assessment is intended. A mixed methods methodology will be used with and assessment by three sources: the student; the teacher; and the parent/legal tutor. It is intended to assess if the implementation during the pandemic reduces its adverse effects, by promoting socioemotional and resilience skills, and prevent behavioural problems, considering the risks and the vulnerabilities that compromise wellbeing.

Keywords: social emotional learning, resilience (psychology), curriculum, student behavior, schools

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Muitas crianças e jovem vivem numa situação de risco económico, familiar e comunitário, e que com a pandemia viram esta situação agravada face aos seus efeitos prolongados, podendo

comprometer de forma mais significativa o seu desenvolvimento e bem-estar, reduzir a resiliência e aumentar a predisposição para a manifestação de problemas de saúde mental. Para algumas crianças e adolescentes, este risco pode ter sido também despoletado pela pandemia pelo que urge a necessidade de intervir ao nível dos sistemas e avaliar o seu impacto na saúde mental. Face aos resultados positivos que os programas de Saúde Mental apresentam fora de uma situação pandémica é fulcral desenvolver a sua implementação durante e após a pandemia, na tentativa de mitigar as consequências da mesma. Neste sentido o presente estudo pretende avaliar o impacto da implementação de um programa de promoção da saúde mental em crianças e jovens, durante a pandemia da Covid-19.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Atualmente, a Saúde Mental tem sido cada vez mais um tema premente face ao aumento da preocupação e interesse mundiais sobre esta dimensão da saúde, bem como pelo seu impacto na qualidade de vida e bem-estar dos indivíduos (World Health Organization, 2019). Os problemas de saúde mental afetam uma em cada oito crianças e jovens a nível mundial (Polanczyk *et al.*, 2015), tendo já sido apontado para a necessidade de cuidados a ter com estes grupos etários pela complexidade das situações e do stress a que são expostos (Weare, 2014). Com a Pandemia da Covid-19, as crianças e os jovens viram-se afastadas das suas atividades estruturantes, como as aulas e as atividades extracurriculares, mais isolados e com as vulnerabilidades agravadas, pelos conflitos familiares, as dificuldades socioeconómicas face ao desemprego dos pais e dificuldades académicas decorrentes das alterações educativas ou por falta de acesso a tecnologia (Courtney *et al.*, 2020; Power *et al.*, 2020; United Nations, 2020).

Todas estas agravantes têm um impacto significativo a nível físico, emocional, cognitivo, social e comportamental, e pode comprometer o desenvolvimento de competências e despoletar problemas de saúde mental, que podem perdurar e agravar-se mesmo após o término da pandemia, tal como já verificado em investigações anteriores focadas na avaliação da saúde mental após um período epidémico (Courtney *et al.*, 2020; Wang *et al.*, 2020). Neste sentido tem sido já apontada a necessidade de intervenção e implementação de programas focados na temática da Saúde Mental e no caso de estes serem desenvolvidos e implementados no decorrer na pandemia, existe uma necessidade de avaliação dos mesmos, procedendo ao *follow-up* (United Nations, 2020).

Vários programas focados na Saúde Mental das crianças e jovens têm sido desenvolvidos, sendo a escola apontada como o contexto ideal para a implementação, tendo em conta ser um local de desenvolvimento de competências académicas, sociais, emocionais e comportamentais, mas também pelo facto das crianças e jovens passarem grande parte do seu tempo na escola e de ser o local das primeiras manifestações de problemas de saúde mental (Langford *et al.*, 2014; Tomé *et al.*, 2021). Os resultados dos programas já desenvolvidos têm sido já apontados como positivos ao nível da promoção de competências sociais e emocionais, como também da resiliência e redução e prevenção de problemas de comportamento (Goldberg *et al.*, 2019; Tomé *et al.*, 2021; Weare y Nind, 2014).Face aos resultados positivos que os programas de Saúde Mental apresentam fora de uma situação pandémica, é fulcral desenvolver a sua implementação durante e após a pandemia, na tentativa de mitigar as consequências da mesma. A escola pode ter um papel determinante face aos esforços e ajustes realizados para a continuidade das interações para o desenvolvimento das aprendizagens, sendo também fulcral para o apoio emocional e desenvolvimento psicossocial dos alunos (Morgan, 2020; Simões *et al.*, 2020; Wang *et al.*, 2020).

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

- Qual o impacto da implementação de um currículo de promoção de saúde mental durante um período de adversidade, comum a todos os alunos em idade escolar?
- Poderá a implementação de um currículo de promoção de saúde mental, no decorrer de uma pandemia, atenuar o impacto e os efeitos adversos da mesma?
- Em que medida a implementação de um currículo de promoção da saúde mental após a pandemia pode reduzir os efeitos pós-traumáticos da mesma e ser um facilitador de crescimento pós-traumático?
- Em que medida os índices de bem-estar das crianças e dos jovens influenciam os resultados da implementação do currículo de promoção de saúde mental?
- Qual o perfil de saúde mental das crianças e dos jovens durante o confinamento?
- Pode uma implementação maioritariamente presencial ter melhores resultados comparativamente a uma implementação online e presencial?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Avaliar o impacto da implementação de um currículo de promoção de saúde mental durante a pandemia.
- Avaliar o impacto da continuidade da implementação do currículo (em dois anos letivos consecutivos).
- Perceber a influência do nível de risco dos alunos, nos resultados da implementação do currículo (competências socioemocionais, resiliência, problemas de comportamento e desempenho académico).
- Perceber a influência das condições sociais, habitacionais e relacionais, determinantes para o bem-estar, nos resultados da implementação do currículo.
- Verificar se existem diferenças nos resultados em função da modalidade de implementação totalmente presencial e uma modalidade mista (implementação online e presencial).
- Verificar se existem diferenças nos resultados da implementação em função da vaga da pandemia.
- Comparar o perfil de saúde mental das crianças e dos jovens antes e durante o segundo confinamento em Portugal.

METODOLOGÍA

Neste projeto será estudado o impacto da implementação do currículo desenvolvido no Projeto PROMEHS – *Promoting Mental Health at Schools*. O PROMEHS é um Projeto Erasmus +, Ação-Chave 3, cofinanciado pela Comissão Europeia (2019-2022), que tem como principal objetivo desenvolver, implementar e avaliar um currículo universal para a promoção da saúde mental nas escolas (Lab-Pse, 2019). A conceção do projeto PROMEHS incluiu condições de pré e pós-teste, delimitadas por um período de implementação do currículo no ano letivo 2020/2021, com grupos experimental e de espera (Simões *et al.*, 2020). O pré-teste decorreu antes da formação dos professores e do início da implementação do currículo, e o pós-teste após o término da implementação (Simões *et al.*, 2020). O grupo de espera, aplicou apenas o protocolo de avaliação

nas fases pré e pós-teste e no ano letivo 2021/2022 implementará o currículo, uma vez que frequenta a formação após o pós-teste (Simões *et al.*, 2020).

O presente projeto é uma investigação de métodos mistos, sendo a população-alvo os alunos que participaram no Projeto PROMEHS em 2020/2021, mas também os alunos que participam na implementação do currículo em 2021/2022. Após a formação dos professores do grupo de espera, pretende-se fazer uma nova avaliação aos alunos. Os alunos avaliados são os que participaram no ano letivo anterior no Projeto PROMEHS, quer no grupo experimental, quer no de espera, e que no ano letivo 2021/2022 realizam as atividades do PROMEHS. Será realizado um follow-up aos alunos que integraram o grupo experimental e que não terão a continuidade das atividades, o que permitirá verificar os efeitos da implementação do currículo, cerca de um ano após a sua implementação. Nestes casos será aplicado apenas um momento de avaliação no final do ano letivo, e serão utilizados os dados recolhidos no pré e no pós-teste no Projeto PROMEHS. Os novos alunos que participarem na implementação, fruto da mobilidade dos professores para outras escolas, serão avaliados em dois momentos, à semelhança do efetuado no Projeto PROMEHS.

Neste projeto pretende-se verificar o impacto do currículo quando aplicado no decorrer de uma situação pandémica, pela avaliação entre momentos (pré e pós-teste), bem como pela comparação e verificação da eficácia do currículo entre os grupos (2020/2021 vs. 2021/2022) e o impacto da continuidade e da não continuidade da implementação do currículo. Face à heterogeneidade existente, relativa aos níveis de risco a que o aluno está exposto, bem como os níveis de bem-estar pretende-se também verificar em que medida estas variáveis influenciam os resultados. A autorização para a participação, o anonimato e a confidencialidade dos dados serão garantidos, pela utilização de um sistema de codificação, bem como todos os princípios éticos.

A avaliação quantitativa dos alunos será aplicada em todos os momentos de avaliação e recolhida a partir de três fontes: os próprios alunos, que a partir dos 8 anos realizam a sua autoavaliação; os professores que avaliam cada um dos alunos; e os encarregados de educação que avaliam o seu educando.

A recolha de dados quantitativos inclui um protocolo de avaliação constituído pelos seguintes instrumentos: uma escala de Desempenho Académico, que avalia o rendimento, a motivação e compromisso académicos; *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ), avalia os comportamentos internalizantes e externalizantes; *Social Skills Improvement System, Social Emotional Learning Edition (SSIS-SEL) Brief Scales*, escalas em versões reduzidas para pais, alunos e professores, que avaliam os domínios das competências socioemocionais; e a Versão reduzida da *Connor Davidson Resilience Scale* (CDRisc10), uma escala de autoavaliação da resiliência. O protocolo utilizado no *International Survey of Children's Well-Being* (ISCWeB) será aplicado no pós-teste para avaliar os níveis de bem-estar em vários domínios do quotidiano. Além dos instrumentos mencionados serão ainda recolhidos dados sociodemográficos, nomeadamente a idade, o género, o ciclo de ensino, o estatuto socioeconómico, as habilitações académicas e o nível de ocupação dos encarregados de educação, o estatuto de minoria, o nível de risco a que o aluno está exposto, horas de contacto com os alunos por semana e o número de sessões implementadas no ano letivo.

A avaliação qualitativa, realizada na avaliação final, como complemento à avaliação quantitativa final, incluirá grupos focais constituídos pelos alunos que foram alvo da implementação do currículo no ano letivo 2020/2021 e no ano letivo 2021/2022; uma questão de resposta aberta sobre a implementação e respetivo impacto. Esta avaliação permitirá compreender outros resultados da implementação em domínios não contemplados no currículo, (ou mesmo reforçar)

e analisar o que os alunos compreenderam sobre as competências ensinadas, o que sentem e pensam sobre as aprendizagens obtidas; sensações e pensamentos ao longo das sessões; e o que poderia ser melhor ou melhorado. Também grupos focais serão realizados com grupos de encarregados de educação por forma a analisar o impacto da implementação do currículo na escola e em casa, nas dinâmicas familiares, no comportamento dos educandos e na sua relação com o próprio e os outros. Com os professores serão também criados grupos focais, a realizar-se na supervisão final da oficina onde serão apresentadas questões sobre todo o processo de implementação, impacto do mesmo nos alunos bem como as alterações observadas nos alunos ao longo da implementação. Ao longo da implementação os docentes respondem a um ficheiro de avaliação das atividades implementadas, com questões quantitativas e qualitativas, onde é questionado o modo de implementação da atividade, online ou presencial.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Com esta investigação espera-se que os resultados apontem para uma melhoria ao nível das competências socioemocionais, das atitudes para com o próprio e os outros, bem como do desempenho académico, das competências de aprendizagem e dos níveis de bem-estar. Para além disso, a redução dos problemas de externalização, nomeadamente de problemas de comportamento, e de internalização, como a ansiedade, são também esperados. Esperam-se verificar diferenças nos resultados em função do nível de risco do aluno, bem como dos níveis de bem-estar. Não obstante, esperam-se os resultados apontados anteriormente. Relativamente à implementação em dois anos consecutivos, espera-se uma melhoria dos resultados entre os momentos de avaliação. No caso dos alunos pertencentes ao grupo de espera no ano letivo 2020/2021, espera-se que com a implementação no ano letivo 2021/2022 se verifique uma melhoria dos resultados aquando da avaliação final, que reflita o impacto e significância do currículo para a melhoria das competências e redução de problemas de comportamento.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Considerando a necessidade cada vez mais evidente de intervir desde as idades mais baixas ao nível da saúde mental, pela promoção de competências, e com a escola a deter um papel determinante no desenvolvimento da criança e do jovem, torna-se fulcral recorrer a este contexto para a sua intervenção, não descurando a importância da família no processo, dada a constante influência e interação que decorrem nestes contextos que podem compensar e agir como protetores na redução dos fatores de risco presentes nestes ou noutros contextos (Ungar, 2021) onde a criança ou o jovem estão inseridos. Com a Pandemia, vulnerabilidades surgiram e noutros casos agravaram, aumentando-se assim o risco para o surgimento de problemas de saúde mental. Neste sentido a implementação de programas de promoção de saúde mental tornam-se determinantes na tentativa mitigar as consequências da mesma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Courtney, D., Watson, P., Battaglia, M., Mulsant, B. H. y Szatmari, P. (2020). COVID-19 Impacts on Child and Youth Anxiety and Depression: Challenges and Opportunities. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *65*(10), 688-691. https://doi.org/10.1177/0706743720935646

Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T. y Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, *34*(4), 755-782. https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9

Langford, R., Bonell, C. P., Jones, H. E., Pouliou, T., Murphy, S. M., Waters, E., Komro, K. A., Gibbs, L. F., Magnus, D. y Campbell, R. (2014). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. *Cochrane Database of Systematic Reviews* (4). https://doi.org/10.1002/14651858.CD008958.pub2

Morgan, H. (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *93*(3), 135-141. https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480

Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A. y Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, *56*(3), 345-365. https://doi.org/10.1111/jcpp.12381

Power, E., Hughes, S., Cotter, D. y Cannon, M. (2020). Youth mental health in the time of COVID-19. *Irish Journal of Psychological Medicine*, *37*(4), 301-305. https://doi.org/10.1017/ipm.2020.84

Simões, C., Santos, M., Lebre, P., Canha, L., Santos, A., Fonseca, A. M., Santos, D., Santina, C. y Matos, M. G. (2020). PROJETO PROMEHS - Promover a saúde mental nas escolas. *Omnia*, *10*, 41-50.

Tomé, G., Almeida, A., Ramiro, L., Gaspar, T. y Gaspar de Matos, M. (2021). Intervention in Schools promoting mental health and wellbeing: a systematic review. . *Global Journal of Community Psychology Practice, 12*(1), 1-23.

United Nations. (2020). Policy Brief: COVID-19 and the Need for Action on Mental Health. https://doi.org/https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-05/UN-Policy-Brief-COVID-19-and-mental-health.pdf

Ungar, M. (2021). Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change. Oxford University Press, Incorporated.

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. y Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, *395*(10228), 945-947. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X

Weare, K. (2014). Evidence for Mindfulness: Impacts on the Wellbeing and Performance of School Staff.

Weare, K. y Nind, M. (2014). Promoting Mental Health and Wellbeing in Schools. *Wellbeing*, 1-48. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell038

World Health Organization. (2019). *The WHO special initiative for mental health (2019-2023): universal health coverage for mental health* CC BY-NC-SA 3.0 IGO). https://apps.who.int/iris/handle/10665/310981

REVISIÓN SISTEMÁTICA: LA INDECISIÓN VOCACIONAL[1]

María Mata-Correas
Universidad Pontificia Comillas (España)

Resumen: La Indecisión Vocacional es un constructo que se lleva estudiando desde la segunda mitad del siglo xx, y el interés por el mismo sigue muy presente y en continuo estudio. La presente revisión sistemática en bases de datos de educación y psicología examinará los estudios llevados a cabo en los últimos veinte años sobre el constructo de indecisión vocacional, recogiendo los instrumentos de evaluación, las diferentes metodologías aplicadas, los marcos teóricos, las variables de estudio y las limitaciones encontradas. Conocer las dificultades o variables intervinientes, permite trabajar en el desarrollo de estrategias para aportar a las personas en su proceso de toma de decisiones en situaciones de transición, retos futuros, predominio de las tecnologías y gran incertidumbre.

Palabras clave: orientación profesional, toma de decisión, revisión sistemática

Abstract: Indecisiveness is a career guidance construct that has being studied since the second part of the 20th century. The present paper is a systematic review of the research work that has been done in the last twenty years in Psychology and Education. It will examine the different variables related to indecisiveness, the main theories, methodologies, scales, and founded limitations. This review pretends to bring together the most updated knowledge about indecisiveness to keep open the conversation and studies to support the work and guidance of counsellors. It is important for the youth to develop strategies to go through the process of academic and professional decision-making in a world that is uncertain, that has big challenges ahead with the predominance of technology.

Keywords: decision making, career choice, career guidance, vocational guidance.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El rápido crecimiento de los cambios en el mundo laboral aumenta el número de transiciones que las personas tienen que hacer frente en su vida en lo referente a sus carreras profesionales. La calidad de las decisiones que se hacen en estas transiciones es importante a nivel individual y social. Tomar decisiones profesionales es complejo, aunque haya personas que parezca que toman decisiones fácilmente, otros tienen dificultades, y muchos buscan ayuda profesional (Gati, Krausz y Osipow, 1996).

---

1 Proyecto de investigación Orión. Universidad Pontificia Comillas.

La situación en España actualmente, en lo que se refiera al acceso al mundo laboral para los jóvenes, presenta índices altos, considerando a las juventudes que vienen preparadas para acceder el mercado laboral pero que no cumplen, a veces, con los requisitos que demandan las empresas. Las tasas de desempleo juvenil (menores de 25 años), en los últimos cinco años no baja del 30% de la población activa como indican los resultados del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022).

Contando con un contexto donde España lidera el número de desempleados en la Unión Europea (Eurostat, 2021), donde el 65,7% de la población entre 18 y 65 años tenían trabajo a lo largo del 2021. Durante los años 2019 y 2020, el empleo europeo cayó un 0.8% debido a la crisis del COVID-19. La mayor caída se observó en España, con un 2,3%. La tasa de desempleo juvenil (15-24 años) fue 16,9% en 2020, 3,4 veces más alta que la tasa de desempleo de personas entre 50-74 años (4,9%). En 2020, las tasas de desempleo juvenil más altas en la Unión Europea son las de Grecia (16,3%) y España (15,5%). Además, España lidera las tasas de empleo temporal de 2012 a 2020 con tasas que van del 46,6% al 57,4%.

Los jóvenes se enfrentan a tener que tomar decisiones en relación con su futuro académico y profesional en un mundo afectado por el cambio climático, el incremento de movimientos migratorios, frecuentes crisis económicas, la amenaza de pandemias y la guerra en Europa. Ante una sociedad de consumo, donde se usan y se desechan los bienes, las relaciones, los conocimientos rápidamente. Bauman (2000) señalaba que bajo las condiciones «líquidas» todo podría suceder y nada se puede hacer con confianza y certeza. La incerteza, combina sentimientos de ignorancia (refiriéndose a la imposibilidad de saber qué va a suceder), impotencia (definido como la imposibilidad de para su ocurrencia) y un miedo elusivo y difuso, sin especificar y difícil de localizar, miedo sin ancla y desesperadamente buscando una. Vivir bajo las condiciones de una sociedad líquida se puede comparar a andar en un campo de minas: todo el mundo sabe que una explosión puede producirse en cualquier momento y en cualquier lugar, pero nadie sabe cuándo sucederá y en qué lugar. Y en un mundo globalizado, esta condición es universal, nadie está exento de sus consecuencias.

Tomar decisiones enfrenta a las personas con sus propios miedos y dudas, y despierta el recelo de lo que sucederá en función de las decisiones que sean tomadas. Las motivaciones, los valores del mundo laboral y las aptitudes influyen directamente en los estudios u otras opciones del desarrollo profesional y vocacional (Sánchez Herrera, Gómez Acuñas y da Rocha Brito, 2008).

Por otro lado, contamos con datos que señalan altos niveles de malestar psicológico en adolescentes y jóvenes. Fundación Anar (2021) en su último informe recoge, que desde el 2009 al 2016 los intentos de suicidios y las ideaciones suicidas se han multiplicado por 6, y las autolesiones por 14. Datos que continúan en crecimiento, pasando del 1,7% al 2,6% en lo referente a intentos de suicidio e ideaciones suicidas, y del 0,5% al 1,6% las autolesiones. Otro dato que aumenta son los problemas en los centros escolares.

La situación actual está poniendo en demanda mayor atención a la salud mental, de la población general, pero específicamente de los jóvenes y menores de edad. Siendo la acción más representativa de esto la creación de la nueva especialidad médica de Psiquiatría Infanto-Juvenil como recoge el Real Decreto 689/2021, de 3 de agosto.

Ante estas circunstancias se pretende estudiar y analizar los trabajos llevados a cabo en los últimos veinte años en el área de la orientación académico y profesional, específicamente de la indecisión vocacional. Con la intención de reunir el conocimiento presente de cara a los retos que estamos ya viviendo actualmente y que se producirán, a la hora de acompañar a los jóvenes en un proceso de por sí difícil y que siempre genera dudas y dificultad, pero que podía

estar dificultándose y complicándose más, como es el de tomar decisiones sobre su futuro académico y profesional. Peguntas que los jóvenes se plantean como ¿qué quiero hacer con mi vida?, ¿qué puedo hacer?, ¿cuál es la mejor alternativa? Y como profesionales, cómo acompañarlos en encontrar sus respuestas, la gestión de su ansiedad, el encontrar valor y sentido a su futuro, y detectar a aquellos alumnos que tienen mayores dificultades, y que pueden estar ligadas a problemáticas más encalladas de salud mental. Y acompañar, a su vez, a las familias.

Estudiar la indecisión vocacional empodera a las personas en sus dudas y desconfianzas, trabajando en la mejora de su salud mental tanto a nivel personal, académico, como profesional y su desarrollo vocacional (da Rocha Brito y Sánchez Herrera, 2011). Facilitar los procesos de toma de decisiones académico-profesionales para ayudar a las personas a superar las dificultades que puedan llegar a encontrar es clave. Por ello identificar las dificultades que previenen a las personas de tomar una decisión es un paso esencial para posibilitar la ayuda que necesitan (Gati, Krausz y Osipow, 1996).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las decisiones suelen confrontar el deseo de conseguir un logro y la probabilidad de alcanzarlo. Los estudios de las diferencias en los sujetos que toman decisiones se detienen en la definición de la estructura del proceso y en su estudio desde tres perspectivas: los estilos o estrategias para tomar una decisión, los tipos de dificultades y las fuentes a la hora de tomar una decisión y el éxito profesional y la relación entre rasgos de personalidad concretos (Gómez, 1995).

Segunda mitad del siglo xx

A partir de la segunda mitad del siglo xx comenzamos a encontrar estudios que hablan sobre el constructo de la indecisión vocacional, como intento para comprender mejor el proceso que afecta a la decisión vocacional. Gati, Krausz y Osipow (1996) indican como este constructo define la problemática que presentan personas a la hora de tomar decisiones académico-profesionales y que ha sido definido y acogido por diferentes aproximaciones teóricas: como la psicodinámica, donde Bordin y Koplin (1973) intentaban clasificar los problemas individuales de acuerdo a fuentes internas y no tanto a síntomas observables; el abordaje evolutivo (Osipow y Fitgerald, 1996; Super 1965) que indican que los problemas a los que nos enfrentamos en el proceso de toma de decisiones son comunes con los estadios normales del desarrollo académico-profesional, haciendo hincapié en el concepto de madurez vocacional (Crites, 1978); el abordaje de los intereses vocacionales (Holland, 1985; Roe, 1956; Salomone, 1982), proponiendo que uno de los mayores factores que previenen al individuo de alcanzar su indecisión vocacional es la insuficiencia en la cristalización de los intereses.

Gómez Arbeo (1995) realiza una revisión de esta literatura recogiendo a autores que habían investigado sobre la Indecisión Vocacional desde 1957 hasta 1992, señalando las principales características encontradas en los sujetos indecisos: componentes cognitivos, rasgos psicológicos –destacando la ansiedad–. Todos estos estudios pretenden señalar que hay diferentes formas y tipos de indecisión vocacional. También, los estudios de esos años se centraron en recoger los factores que se asocian con la indecisión, los propios componentes que conforman la indecisión vocacional, las fuentes de indecisión vocacional y el concepto de indecisión vocacional compleja.

Algunos de los datos recogidos por Gómez Arbeo (1995), en lo referente a aspectos cognitivos: comenzando con Ziller (1957) señalando las personas indecisas como menos inclinadas

a arriesgarse, la falta de información sobre sí mismos y sobre carreras profesionales (Hartman, Fuqua y Hartman, 1983), expectativas más abajas sobe su habilidad o eficacia para tomar decisiones (Taylor y Betz, 1983); en lo referente a rasgos psicológicos: Ansiedad (Goostein, 1965; McGowan, 1977; Hartman, Fuqua y Blum, 1985), Pasivos, dependientes, ansiosos y locus de control externo (Rogers, 1980), baja autoestima y alto dogmatismo (Maier y Herman, 1974), conducta temerosa (O'Hare y Beutell, 1978), Problemas de identidad o auto perceptivos, incompetencias interpersonal e inmaduros (Holland y Holland, 1977).

En base a estos estudios, los factores que más se asocian con la indecisión son: ansiedad, falta de información sobre uno mismo y el mundo laboral, inseguridades sobre las propias habilidades, falta de autoconfianza para tomar una decisión.

La investigación estaba centrada principalmente en buscar las diferencias entre quienes deciden mejor y quienes tienen dificultades para elegir, poniéndole mayor foco a las variables de personalidad. La mayoría de los estudios llevados a cabo se centraron, principalmente, en población estudiantil, principalmente universitaria, encontrándose algún estudio más aislado con población laboral. (Gómez Arbeo, 1995).

Siguiendo estos estudios, la indecisión vocacional estudiada se divide en dos conceptos a su vez, por un lado, la indecisión vocacional simple o de desarrollo, que se refiere más a un aspecto evolutivo y común, de tener dificultades a la hora de tomar decisiones, y que desaparece con la información adecuada, un asesoramiento o con el propio tiempo de maduración de la persona. Y por otro lado está la indecisión vocacional compleja, en inglés se la denomina «indecisiveness», que hace referencia a una dificultad más crónica, relacionada con sintomatología psicológica, malestar emocional y características de personalidad.

Gómez Arbeo (1992) trabajó en la operacionalización del constructo de indecisión vocacional compleja (I.V.C.) señalando como variables vocacionales intervinientes: la autoconfianza, la eficacia en el estudio, la certeza, el estilo dependiente, el factor psicoemocional y la búsqueda de información.

El proceso de toma de decisiones se valora como complejo, convirtiéndolo en difícil para la mayoría de las personas, que puede llevar a las personas a no tomar decisiones o a tomar las menos óptimas (Gati, Krausz y Osipow, 1996). Y señala la necesidad de apoyo y consejo, por parte del individuo, a la hora de decidirse (Rocha Brito y Sánchez Herrera, 2011).

Primera mitad del siglo XXI

Rocha Brito y Sánchez Herrera (2011) realizan también una revisión sistemática de investigaciones de la última década del siglo XX y primera década del siglo XXI, donde recogen las altas demandas de orientación profesional por parte del alumnado universitario. Y recogen los estudios principales que se han desarrollado en España, algunos son: el de Pérez Juste, De Lara y Sebastián (1991); Lobato y Muñoz (1994); Castellano (1995); Sebastián, Ballesteros y Sánchez (1996); Bonet (2000); Sánchez (2004). Y estudian en concreto la variable de la atuoeficacia centrada en la autopercepción del éxito como factor predictor de la indecisión vocacional compleja.

Muchos estudios y actualizaciones continúan desarrollándose y es necesaria una actualización y recogida de los mismos.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La indecisión vocacional es un constructo que puede afectar a la salud mental de los jóvenes a la hora de tomar decisiones y que está relacionado con rasgos de personalidad, componentes cognitivos y psicoemocionales.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Realizar una revisión sistemática para profundizar en el constructo de la indecisión vocacional y hacer una recogida de esa información para presentarla en conjunto y analizada. También se pretende conocer los modelos teóricos planteados hasta el momento, recoger los instrumentos utilizados y creados en relación con esta cuestión actualmente. Ver si ha habido una mayor aplicación de una metodología de investigación. Recoger las variables planteadas y estudiadas en relación con la indecisión vocacional. Valorar las conclusiones encontradas, las limitaciones de los estudios y las prospectivas de la investigación.

Las preguntas planteadas sobre la revisión sistemática de la literatura son:

Q1. ¿Cuál es el alcance de la literatura revisada por pares en los últimos años para identificar las variables que afectan a la indecisión vocacional?
Q2. ¿Qué modelos teóricos están más presentes?
Q3. ¿Qué variables se han estudiado y con qué instrumentos?
Q4. ¿Qué resultados encontrados manifiestan consenso?
Q5. ¿Qué conclusiones presentan información contradictoria entre estudios?
Q6. ¿Cuáles son las limitaciones que reflejan las publicaciones revisadas?
Q7. ¿Qué rangos de edad muestral son los más estudiados y los que menos?

METODOLOGÍA

Búsqueda en bases de datos: Web of Science (WOS), Scopus, ProQuest, PsycINFO, Psicodoc, ERIC, Google Scholar, PubPsych, Science Direct Elsevier y Dialnet, a través de descriptores de búsqueda relacionados con el tema de estudio, y con búsqueda complementaria en revistas especializadas (Journal of Vocational Behaviour, Journal of Career Development, Journal of Counseling Psychology) y de las referencias de los artículos seleccionados. Términos de búsqueda empleados y asociación mediante operadores booleanos (AND, OR, NOT).

Criterios de inclusión: (1) revistas con sistema de revisión por pares, (2) estudios en español y en inglés, (3) estudios realizados en los últimos 20 años, (4) estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos sobre las dificultades en el proceso de toma de decisiones y/o la indecisión vocacional.

Criterios de exclusión: (1) trabajos sin información metodológica, (2) anteriores al año 2001, (3) que no hubieran pasado el proceso de revisión por pares, (4) en otros idiomas diferentes a los mencionados en el criterio de inclusión.

Conceptos relacionados con el tema de estudio en español son: indecisión vocacional, indecisión vocacional compleja, orientación académica y profesional, asesoramiento académico y profesional, procrastinación, toma de decisión. Y en inglés: vocational indecision, indecisiveness, career indecision, career guidance, vocational guidance, career choice, career counselling, decisional procrastination, career decision making difficulties.

Revisión realizada por una única revisora.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Se espera encontrar una tendencia en los estudios realizados en los últimos veinte años, mayoría cuantitativos, encontrando más peso la asociación de la indecisión vocacional con algunas variables como los rasgos de personalidad, la autoeficacia, el bienestar psicológico, la madurez y la falta de información. Así como una pequeña variedad de instrumentos utilizados para evaluar el constructo de la indecisión vocacional compleja.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En base a los datos revisados y analizados, se pretende continuar profundizando en algunas de las limitaciones existentes y continuar una investigación de mayor recorrido donde poder diseñar o aplicar instrumentos de recogida de información sobre la indecisión vocacional. Y profundizar en la comprensión de este constructo y su impacto en población española, para aplicar los conocimientos en la intervención con personas y la formación de profesionales (orientadores). Continuar profundizando en la labor de acompañamiento e identificación de problemáticas por parte de los orientadores y asesores académico-profesionales, con una visión de mayor recorrido: orientación a lo largo de la vida, y la indecisión como un factor que pueda estar más presente, en tiempos de alta incertidumbre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. (2012). Foreward to the 2012 Edition. Liquid Modernity Revisited. En Z. Bauman, *Liquid Modernity* (pp. 1-15). Polity.

Eurostat (2021). *Key figures on Europe: 2021 edition.* European Union. https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/13394938/KS-EI-21-001-EN N.pdf/ad9053c2-debd-68c0-2167-f2646efeaec1?t=1632300620367

Fundación Anar (2020). *Informe anual teléfono/chat Anar en tiempos de COVID-19. Año 2020.* https://www.anar.org/wp-content/uploads/2021/12/Informe-ANAR-COVID_Definitivo.pdf

Gati, I., Krausz, M. y Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology, 43*(4), 510 526. https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510

Gómez Arbeo, B. (1992). La toma de decisiones y la indecisión vocacional. En F. Rivas, *Manual de asesoramiento y orientación vocacional* (pp. 275-305).

Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022). *Tasas de paro por sexo y grupo de edad.* Recuperado de https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=4086

Real Decreto 689/2021, de 3 de agosto, por el que se establece el título de médica/o especialista en Psiquiatría Infantil y de la Adolescencia y se actualizan diversos aspectos del título de médica/o especialista en Psiquiatría. *Boletín Oficial del Estado, 185*, de Agosto de 2021. https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/08/03/689

Rocha Brito, S.M. da y Sánchez Herrera, S. (2011). La previsión del éxito a través de la I.V.C. (Indecisión Vocacional Compleja). *Campo Abierto, 30,* 83-96. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/29261

Sánchez Herrera, S., Gómez Acuñas, M. y Rocha Brito, S.M. da (2008). El éxito como factor predictor de la indecisión vocacional compleja. *Revista Galego-Portuguesa De Psicoloxía E Educación: Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación,* (16), 217-229.

VALIDACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL DEL ENGAGEMENT EN LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Marta Águeda Maroñas
Luis Carro Sancristóbal
Universidad de Valladolid (España)

Resumen: Las personas desarrollan una serie de habilidades en los diferentes procesos de aprendizaje por los que pasan a lo largo de la vida, las cuales, dan respuesta a necesidades que surgen en diferentes espacios organizados. Una de estas competencias transversales es la denominada «engagement» o compromiso, una obligación contraída, promesa o declaración de principios que adquiere una persona con otro sujeto, institución, cultura, creencia o con el planeta. Durante la etapa de la representación estudiantil, el estudiantado participante, desarrolla diferentes competencias transversales en el espacio educativo no formal. Estas competencias pueden ser acreditables de forma que mejore su empleabilidad tras su salida de la universidad. La finalidad de esta investigación es identificar las competencias transversales, y el grado de desarrollo, para diseñar un programa de engagement en los diferentes grupos y colectivos de la representación estudiantil, y reconocer y acreditar esas competencias transversales, con el fin de fomentar una mayor interacción social. Especialmente en la Universidad de Valladolid.

Palabras clave: competencia transversal, compromiso, formación a lo largo de la vida, representación estudiantil y reconocimiento

Abstract: People develop skills in the different learning processes they go through throughout their lives, which respond to needs that arise in different organised spaces. One of these transversal competences is the so-called «engagement» or commitment, a contracted obligation, promise or declaration of principles that a person acquires with another subject, institution, culture, belief or with the planet. During the stage of student representation, the participating students develop different transversal competences in the educational space different transversal competences in the non formal educational space. These competences can be accredited in order to improve their employability after le aving university. The aim of this research is to identify the transversal competences, and the degree of development, in order to design an engagement programme in the different groups and collectives of student representation, and to recognise and accredit these transversal competences, in order to promote greater social interaction. Especially at the University of Valladolid

Keywords: soft skill, engagement, lifelong learning, student representation

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Nos encontramos en un momento en el que la representación estudiantil no es reconocida con la importancia que las propias Instituciones deberían darle, como sí sucede en países europeos que han sabido compaginar las necesidades académicas y organizativas con la visión que los estudiantes aportan a las mismas, otorgándoles no solo un puesto en los Órganos de Gobierno, sino garantizándoles que su voz será escuchada y sus aportaciones tenidas en cuenta, participando activamente en la toma de decisiones que más comprometen a las Universidades.

La representación estudiantil es un elemento imprescindible para el buen funcionamiento de las Universidades, y el compromiso que adquieren con la Institución y sus compañeros les lleva a invertir su tiempo y sus recursos en la mejora del buen funcionamiento de estas, y en la creación de vida y ambiente universitario propensos para que el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje sea el mejor, así como una formación complementaria en ámbitos como el deportivo, cultural, solidario y social. El escaso reconocimiento de su trabajo está dando como resultado unas bajas tasas de reposición en la representación estudiantil, lo que hace qué en unos 10 años, las universidades tengan problemas para encontrar estas figuras entre sus estudiantes, donde no solamente perderían la visión de estos, sino que los propios estudiantes se quedarían sin representación en los asuntos más determinantes de las Instituciones universitarias.

Para paliar esta respuesta, es necesario tomar medidas urgentes que favorezca que los estudiantes quieran entrar en la representación estudiantil, y una de ellas, que es fácil, directa y satisfactoria, es el simple hecho de reconocer su trabajo a través de un certificado que asegure la formación que han adquirido y llevado a cabo en los ámbitos no formales durante su época universitaria, aportándoles un distintivo especial que tenga una gran validez para su futuro, distinguiéndoles entre el resto de estudiantes y haciéndoles más atractivos para el mundo laboral, es decir, que mejore su empleabilidad futura.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la actualidad, las personas presentan una falta de compromiso en muchos aspectos de su vida, desde su trabajo hasta sus relaciones personales. Esta falta de compromiso tiene efectos sobre la sociedad, afectan a la garantía, calidad y gestiones que se producen en esta, este aspecto no es únicamente un problema de adultos, sino que se debe al «aprendizaje a lo largo de la vida», desarrollado como un espacio organizativo de todas las formas de educación (formal, no formal e informal) como componentes integrados e interrelacionados Carabias Herrero y Carro Sancristóbal (2018). Se basa en la premisa de que el aprendizaje no está confinado a un periodo específico de la vida, sino que va «de la cuna a la tumba» (sentido horizontal), y considera todos los contextos en los que conviven las personas como familia, comunidad, trabajo, estudio, ocio, (sentido vertical), y supone valores humanísticos y democráticos como la emancipación y la inclusión (sentido profundo) (Delors, 1998).

Enfatiza el aseguramiento de los aprendizajes relevantes (y no sólo la instrucción académica) más allá del sistema escolar. El compromiso es una característica de las personas que tiene un alto valor, marca la diferencia entre ellas, pues genera una vinculación altamente emocional que está relacionado con el aprendizaje a lo largo de la vida y la evolución que sufren las personas con ello. Cuando una persona se siente parte de algo más grande, donde puede tomar decisiones, aportar ideas, promover trabajo, … genera buenas prácticas que estimulan y favorecen su compromiso.

En la Universidad, en este caso particular, el compromiso que adquieren los representantes de estudiantes a través de su voluntariado con la Institución (algunos autores como Paul Ashwin y Debbie McVitty han identificado hasta tres tipos diferentes) contribuyen a mejorar en primera instancia, la vida académica y social de los estudiantes, y ello genera una mejora de la calidad y garantías en el sistema e Institución. Delimitaremos el ámbito educativo en el que los representantes de estudiantes se mueven como el ámbito educativo no formal, que no está atado a normas ni planificaciones y, por lo general ofrece mayor libertad al estudiante ya que no entrega títulos, o concede diplomas que no son oficializados por el Estado. Es el espacio perfecto para desarrollar competencias transversales, que, aproximadamente un o una representante de estudiantes desarrolla en cuatro años.

Por último, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, (CEDEFOP) comenzó en el año 2012 a trabajar en la validación del aprendizaje no formal e informal, en sí, este proceso lo justifica como: «Un proceso por el que un organismo autorizado confirma que una persona ha adquirido los resultados del aprendizaje medidos respecto a un nivel pertinente, añadiendo que ante todo pretende dar visibilidad al variado y rico aprendizaje de las personas, que con frecuencia tiene lugar al margen de la educación y formación formal pasando por alto y siendo ignorado». (Consejo de la UE, 2012). Siguiendo sus directrices se creará un instrumento de validación que pondremos a prueba en la Universidad de Valladolid.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Durante la etapa de la representación estudiantil, el estudiantado participante, desarrolla diferentes competencias transversales en el espacio educativo no formal. Estas competencias pueden ser acreditables de forma que mejore su empleabilidad tras su salida de la universidad. La finalidad de esta investigación es identificar las competencias transversales y su grado de desarrollo, para diseñar un programa de engagement en los diferentes grupos y colectivos de la representación estudiantil con el fin de fomentar una mayor interacción social. Especialmente en la Universidad de Valladolid.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

General

Diseñar un programa de engagement como competencia transversal de los y las representantes de estudiantes universitarias para el fomento de la interacción social y la mejora de su empleabilidad.

Específicos

- Identificar las competencias transversales que se engloban bajo la denominación de engagement en la representación estudiantil.
- Analizar los tipos de representación estudiantil y las formas de compromiso más comunes para una cultura democrática.
- Comparar los modelos formativos de educación no formal que fomentan las competencias transversales, con especial atención al compromiso.

— Fundamentar los diferentes compromisos en todas las áreas en las que se forman a lo largo de la vida.

METODOLOGÍA

En planteamiento metodológico de la investigación está centrado en un enfoque holístico de forma que pueda ser incorporada la metodología mixta de análisis de datos. La triangulación metodológica será la estrategia con la que validar los procesos de análisis de la información. En alguna medida nos acercaremos al estudio de caso cuando así se requiera, considerando el engagement una de las cuestiones o issues temáticas con las que profundizar en la investigación. Como variables independientes investigaremos los diferentes tipos de representación estudiantil (Representante de Aula, Facultad, Claustral, Delegado de Gobierno, ...), el tiempo que invierten en representación, los miembros que forman los equipos, las ramas de conocimiento a las que pertenezcan o las funciones que desempeñan en sus asociaciones (presidencia, tesorería, secretaría, vocalías,...) .

La muestra será principalmente compuesta por personas voluntarias que tendrán acceso a las encuestas de entre colectivos de jóvenes universitarios, asociaciones culturales, agrupaciones empresariales por sectores productivos. Entrevistas con *stakeholders* representativos en el ámbito académico, empresarial, y social.

Los procedimientos de recogida de información

— Análisis de contenido
— Entrevistas
— Observaciones
— Grupos de discusión
— DELPHI

Los procedimientos para el análisis y contraste de datos

— Análisis de contenido
— Análisis estadístico
— Análisis cualitativo
— Análisis visual

La descripción de los instrumentos que se van a construir o usar

— Guiones de entrevista
— Cuestionarios
— Observaciones
— Análisis visual
— Ideogramas
— Mapas mentales

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El compromiso es una competencia transversal que nos indica el grado de responsabilidad que tiene una persona respecto a algo o a alguien. Este enlace entre dos aspectos es primordial que se desarrolle desde edades muy tempranas ya que posteriormente será un valor determinante que marcará la diferencia entre las personas.

Ante esta situación nos preguntamos ¿Cómo adquiere y desarrolla una persona esta competencia transversal? ¿Qué factores son determinantes para conseguir un compromiso real en una persona? ¿Se puede aprender y desarrollar? Y si es así, ¿Cómo se enseña?

En esta primera toma de contacto con un tema tan trascendental como el que estamos investigando se han abierto nuevas posibilidades, preguntas y muy pocas respuestas.

Además, todo este planteamiento va acompañado de que el compromiso que estamos investigando no es únicamente el que dos personas adquieren al casarse, el que una persona acepta cuando entra en una empresa, o un político cuando se postula hacia un cargo público, sino que, hablamos de un compromiso que debemos adquirir toda la sociedad para poder llegar a cumplir los objetivos 2030 marcados por Europa, lo cual significa entenderlos, comprenderlos y aceptarlos. Aprender a hacerlos propios y confiar que todos los respetemos y finalmente los hagamos cumplir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bokhove, C. y Muijs, D. (2019). *Can we reliably compare student engagement between universities? Evidence from the United Kingdom Engagement Survey.* Oxford Review of Education.

Caratozzolo, Patricia, Alvarez- Delgado, A. y Hosseini, S. (2019). *Fostering Specific Dispositions of Critical Thinking for Student Engagement in Engineering.* A. K. Ashmawy y S. Schreiter (Eds.)

Cinque, M. (2017). Moocs and Soft Skills: A Comparison of Different Courses on Creativity. *Journal of E-Learning and Knowledge Society.*

Garner, B. y Shank, N. (2018). Student Perceptions of a Revise and Resubmit Policy for Writing Assignments. *Business and Professional Communication Quarterly.*

Gil-Doménech, D. y Berbegal-Mirabent, J. (2019). Stimulating students' engagement in mathematics courses in non-STEM academic programmes: A gamebased learning. Innovations in Education and Teaching International.

Hickman, L. y Akdere, M. (2017). *Exploring Virtual Reality for Developing SoftSkills in TEM Education.*

Iqbal, R., Doctor, F., Romero, M. y James, A. (2013). *Activity-Led Learning Approach and Group Performance Analysis Using Fuzzy Rule-Based Classification Model.*

Jackson, D. A. y Edgar, S. (2019). Encouraging students to draw on work experiences when articulating achievements and capabilities to enhance employability. *Australian Journal of Career Development.*

Lau, P. Y. Y., Lee, C. K. C. y Ho, C. (2019). University student engagement in learning: Insights from academic fieldtrips in the Malaysian tropical rainforests. *Education and Training.*

Malik, K. (2013). *Engaging Learners as Moderators in an Online Management Course.* En C. Wankel & P. Blessinger. Esmerald.

Malik, K. (2013) Increasing Student Engagement and Retention in E- 7 Learning Environments: Web 2.0 and Blended Learning Technologies. Esmerald

North-Samardzic, A. y de Witt, M. (2019). Designing a Human Resource Management Simulation to Engage Students. Journal of Management Education.

Pavlenko, K., Polivanova, K., Bochaver, A. y Sivak, E. (2019). Extracurricular activities of school students: Functions, parental strategies, and expected outcomes. Voprosy Obrazovaniya.

Pombo, N., Garcia, N. y Alves, P. (2019). How to get a badge? Unlock your mind: Motivation through student empowerment. Advancing Technology for humanity.

Pombo, Nuno, Garcia, N. y Alves, P. (2019). How to Get a Badge? Unlock Your Mind Motivation through Student Empowerment. A. K. Ashmawy & S. Schreiter (Eds.)

Rahmawati, Y., Ridwan, A. y Nurbaity. (2017). Should We Learn Culture in Chemistry Classroom? Integration Ethnochemistry in Culturally Responsive Teaching. C. Kusumawardani, A. M. Abadi, S. Suyantoy I. Wilujeng (Eds.)

Ribeiro, L., Rosário, P., Moreira, I. y Cunha, R. S. (2019). First-year law students' and teacher's questioning in class. Frontiers in Psychology.

Shcheglova, I., Koreshnikova, Y. y Parshina, O. (2019). The role of engagement in the development of critical thinking in undergraduates. Voprosy Obrazovaniya.

Smith, S. P., Hickmott, D., Bille, R., Burd, E., Southgate, E. y Stephens, L. (2015). Improving undergraduate soft skills using m-learning and serious games. Sunley.

R., Harding, L. y Jones, J. (2019). Realising creativity in management education: Putting student energy into action. International Journal of Management Education.

Tomić, B., Jovanović, J., Milikić, N., Devedžić, V., Dimitrijević, S., Đurić, D. y Ševarac, Z. (2019). Grading students' programming and soft skills with open badges: A case study. British Journal of Educational Technology.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

NECESIDADES DE APOYO Y ORIENTACIÓN PARA EL ÉXITO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: ANÁLISIS DE CONTEXTOS FORMALES E INFORMALES[1]

Yaiza Viñuela
Universidad de León (España)

Resumen: El proyecto de tesis se centra analizar las necesidades de apoyo y orientación para el éxito del estudiantado universitario en contextos formales e informales, con el fin de detectar áreas de mejora en los mismos para el éxito académico. Además, se profundizará en la utilización de las nuevas tecnologías aplicadas en los sistemas de apoyo y orientación de las universidades públicas españolas para lograr el éxito del estudiantado, especialmente de nuevo ingreso, por su importancia en la transición universitaria. La hipótesis que se plantea es que los sistemas de apoyo y orientación de las universidades favorecen el éxito académico de los estudiantes mediante la incorporación de las nuevas tecnologías como herramienta de ayuda. La metodología que se utilizará será principalmente cualitativa, realizando análisis de contenido de documentación y de entrevistas. Los resultados esperados son, por un lado, una descripción general de los sistemas de apoyo de apoyo y orientación. Por otro lado, la identificación de buenas prácticas en la utilización de las nuevas tecnologías para la mejora de los sistemas de apoyo de orientación, especialmente para la atención individualizada del estudiantado.

Palabras clave: universidad, tecnología de la información, asesoramiento, inteligencia artificial, enseñanza superior

Abstract: The thesis project focuses on analyzing the support and guidance needs for the success of university students in formal and informal contexts to detect areas for improvement in them for academic success. In addition, the use of new technologies applied in Spanish public universities' support and guidance systems will be studied in depth to achieve the success of the student body, especially new entrants, due to their importance in the university transition. The hypothesis that arises is that the universities' support and orientation systems favour the students' academic success through the incorporation of new technologies as a support tool. The methodology to be used will be mainly qualitative, carrying out a content analysis of the documentation and interviews. On the one hand, the expected results are a general description of the support and guidance systems. On the other hand, the identification of good practices through the use of new technologies to improve orientation support systems, especially for the individualized attention of students.[1]

Keywords: university, information technology, counseling, artificial intelligence, higher education

1 Investigación subvencionada por la Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU), concedida por el Ministerio de Universidades (Orden de 15 de noviembre de 2021).

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Una de las grandes preocupaciones en el ámbito de la educación universitaria es lograr que el estudiantado tenga éxito en su trayectoria académica, y posteriormente, en el ámbito profesional. En este sentido, cobran especial importancia los sistemas de apoyo y orientación (SAO) de las universidades, que tratan de ofrecer la mejor respuesta educativa a los estudiantes que actualmente tienen un perfil de ingreso cada vez más heterogéneo (López-Bastias *et al.*, 2020; Troiano *et al.*, 2019).

Otro de los motivos por los que han cobrado importancia los SAO, es por la implementación en España de un modelo formativo basado en las recomendaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esto ha supuesto un cambio en la organización de las universidades tanto en el currículo como en la metodología (Alonso-García *et al.*, 2018; Lizalde Gil *et al.*, 2018). Este marco formativo ha otorgado al estudiantado un papel más activo y mayor autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cobrando relevancia actividades a los que los estudiantes, especialmente los de nuevo ingreso, no están habituados (Tuero *et al.*, 2018). Esto puede desembocar en que los estudiantes no se adapten exitosamente a la universidad, y unido la falta de orientación, derivar en un cambio de titulación o en el abandono de los estudios (Escolano-Pérez *et al.*, 2019; Kilpatrick *et al.*, 2021). En España, según los últimos datos disponibles por el Ministerio de Universidades (2021), el abandono de los estudiantes en las universidades públicas tiene una tasa del 22.4 %, y una tasa de cambio de titulación en estudiantes de primer año del 9.2 %.

Debido a la relevancia que poseen los SAO para los estudiantes que ingresan en la universidad, tanto en el proceso de adaptación al contexto universitario como en el éxito académico, la oferta de actuaciones en esta línea se ha incrementado (Biasi *et al.*, 2018; Skaniakos *et al.*, 2019) replanteado la orientación como un procedimiento que debe ser desarrollado durante toda la vida (lifelong guidance) (Amor, 2016). Esto supone que las actuaciones de orientación no solo deben partir del conocimiento de las necesidades iniciales de los estudiantes, sino que requieren actualizar la información para cada una de las etapas de su vida profesional, atendiendo a todas las dimensiones mencionadas (Occhini, 2018).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La concepción que existía de orientación universitaria ha evolucionado a causa de factores políticos, económicos y sociales (Vidal *et al.*, 2002). Otra de las causas por las que se ha producido este cambio es porque la institución universitaria repercute en el correcto desarrollo del estudiante (Terenzini *et al.*, 1996). En la actualidad, la orientación universitaria es entendida como un compendio de acciones planificadas, facilitadas desde la institución para mejorar el rendimiento universitario (Güvendir, 2018). Estas actuaciones tienen que atender a la dimensión académica, profesional y personal (Venegas-Ramos y Gairín, 2018).

El modelo de orientación universitaria que se ha seguido en España tenía sus orígenes en el Modelo Napoleónico de universidad (Mora y Vidal, 2005), así que la finalidad que ha tenido la orientación ha sido primordialmente profesionalizante (Amor y Dios, 2017). A pesar de ello, a causa de la implementación del modelo formativo promovido por las recomendaciones del EEES, las dimensiones académica y personal han cobrado importancia (Alonso-García *et al.*, 2018).

Estas recomendaciones, están reflejadas en España mediante la normativa que regula las enseñanzas universitarias, disponiendo que las universidades deben explicitar la existencia de

los SAO como se especifica en el Anexo I y en el artículo 14 del Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. De igual modo, el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, recogen en los artículos 7 y 8, la importancia de incluir SAO en las instituciones universitarias, debiendo ofertar medidas de orientación a estudiantes de nuevo ingreso para optimizar su adaptación. Sin embargo, investigaciones recientes señalan que no se adaptan de forma óptima (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2019; Tuero *et al.*, 2018).

Debido a las crecientes dificultades del estudiante para adaptarse a la universidad, es necesario profundizar en la utilización de las nuevas tecnologías (NNTT) para planificar su proyecto vital y reduciendo sus dudas respecto a su trayectoria académica, profesional y personal (Romero, 2004). Los últimos avances tecnológicos que aplican la Inteligencia Artificial (IA) en el ámbito educativo se centran en su utilización mediante tutorías inteligentes (plataformas, *chatbot*) (Zapata-Ros, 2018). Debido a la idoneidad de la utilización de NNTT en acciones de orientación y al replanteamiento de esta como un proceso a lo largo de toda la vida (lifelong guidance) (Council of the European Union, 2008), parece oportuna la exploración de la IA aplicada a los SAO.

Lo expuesto hasta ahora justifica la necesidad de realizar investigaciones que permitan establecer las características que deben tener los SAO, en el nuevo marco de enseñanzas universitarias, tanto en contextos formales como informales, con el fin de aumentar la eficiencia de los sistemas, aumentando el éxito y reduciendo el abandono (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2019).

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La hipótesis que se plantea es que los SAO favorecen el éxito académico de los estudiantes mediante la incorporación de las NNTT como herramienta de ayuda.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general se centra en analizar las necesidades de apoyo y orientación para el éxito del estudiantado universitario en contextos formales e informales, con el fin de detectar áreas de mejora en los mismos para el éxito académico. Para su consecución se han definido cinco objetivos específicos:

- Objetivo 1: Describir los SAO a estudiantes mediante el análisis del diseño de nuevos títulos universitarios en las universidades públicas españolas.
- Objetivo 2: Describir la investigación realizada sobre la utilización de las NNTT en los SAO de las universidades a nivel mundial.
- Objetivo 3: Identificar buenas prácticas en el uso de NNTT en los SAO a estudiantes en el diseño de nuevos títulos.
- Objetivo 4: Analizar las demandas de información de los estudiantes a través de medios informales.
- Objetivo 5: Diseñar una propuesta de plataforma online de atención individual dirigida especialmente al estudiante de nuevo ingreso basándonos en los resultados obtenidos en los objetivos previos, explorando las posibilidades para el diagnóstico e intervención de herramientas tecnológicas, como el *machine learning*.

METODOLOGÍA

Todas las investigaciones adoptarán un método específico, aunque de forma general se utilizarán métodos mixtos.

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo cuantitativo y un análisis de contenido de las memorias de verificación de diferentes titulaciones de grado, excluyendo universidades privadas. La muestra fue seleccionada mediante el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Gobierno de España, obteniéndose una muestra de 380 memorias de verificación pertenecientes a 47 universidades públicas españolas.

En segundo lugar, se realizará una revisión sistemática sobre los SAO institucionales, siguiendo el protocolo de la declaración *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (Page *et al.*, 2021). La búsqueda se realizará en las bases de datos internacionales SCOPUS y WEB of SCIENCE, ya que permiten acceder a las principales revistas científicas de educación.

En tercer lugar, se realizará una entrevista por universidad pública a responsables de los SAO. Se utilizará un enfoque de entrevista semiestructurada, para obtener información sobre el uso presente y previsto de NNTT en los SAO al estudiantado.

En cuarto lugar, se realizará un análisis de los mensajes de diferentes foros no institucionales de internet en los que los estudiantes realizan preguntas sobre los estudios universitarios para determinar la distancia existente entre la oferta de orientación y la necesidad de información demandada. Debido al gran volumen de mensajes con los que se trabajará, se utilizarán estrategias *Big Data* tanto en el diagnóstico como en tiempo real. Finalmente, se realizará el análisis funcional de una herramienta WEB para mejorar los SAO a estudiantes universitarios basado en los resultados previos, así como la validación por expertos y mediante un estudio piloto con estudiantes.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Resultados obtenidos

Hasta la fecha, se ha realizado un primer estudio descriptivo enviado a la «Revista Complutense de Educación» que se encuentra en fase de revisión. En este estudio se analizaron 380 memorias de verificación de diversas titulaciones de grado pertenecientes a universidades públicas españolas. Los resultados desvelan que las actuaciones que atienden la dimensión académica son las más implementadas. De los tres objetivos: orientar, informar y gestionar, se han conseguido los dos primeros. Las actuaciones emergen esencialmente de las instituciones, estando más extendidas las destinadas al estudiantado de forma grupal, especialmente de nuevo ingreso y en los primeros años de universidad. Actualmente, se ha iniciado un segundo estudio de revisión, habiendo cumplimentado las tres fases establecidas en la declaración PRISMA (Page *et al.*, 2021), con una muestra de 20 artículos que ya han sido codificados y están en fase de análisis.

Resultados esperados

Tras los resultados iniciales se pretende continuar dando respuesta a los objetivos específicos planteados. Se espera elaborar una descripción del uso de las NNTT en los SAO instituciona-

les. También se espera identificar las demandas de orientación que manifiestan los estudiantes en foros informales para la atención individualizada, elaborando finalmente, un informe con el análisis funcional de una herramienta WEB para el apoyo a los SAO a estudiantes universitarios.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La importancia de profundizar en el conocimiento científico existente en relación con los SAO universitario, así como la implicación de las NNTT para mejorar la orientación que recibe el estudiantado, aporta beneficios en tres aspectos:

1) En la toma de decisiones de los estudiantes durante la transición a la universidad.
2) En la formación continua en el proceso académico y profesional.
3) A la hora de dar respuesta a las necesidades individuales de los estudiantes.

Hasta ahora, estudios previos han profundizado en la importancia de actuaciones específicas de orientación, como son los planes de tutorías o servicios específicos de orientación para la empleabilidad. Este tipo de actuaciones inciden de forma positiva en la dimensión académica, profesional y personal (Grey & Osborne, 2018; Martínez-Clares y González-Lorente, 2019). Pese a ello, no existen, desde nuestro conocimiento, estudios que aborden la implementación de las NNTT de forma específica en una herramienta web para atender las tres dimensiones mencionadas. Profundizar en la opinión del personal de los SAO y en las dudas reales del estudiantado es necesario para poder ofertar una respuesta adaptada a las necesidades reales, adoptando un carácter preventivo ante la problemática de abandono o cambio de titulación.

Por ello, se necesita emprender acciones enfocadas a solventar la problemática considerando todas las dimensiones posibles, con el objetivo de ofrecer una perspectiva global y completa. En consecuencia, se generará conocimiento para mejorar los SAO, siendo estos esenciales para el éxito universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso-García, S., Rodríguez-García, A. M., y Cáceres-Reche, M. P. (2018). Análisis de la acción tutorial y su incidencia en el desarrollo integral del alumnado. El caso de la Universidad de Castilla la Mancha, España. *Formación universitaria, 11*(3), 63-72. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300063

Amor, M. I. (2016). Evaluación de la Orientación y la Tutoría en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. *Educatio Siglo XXI, 34*(1), 93-112. https://dx.doi.org/10.6018/j/253231

Amor, M. I., y Dios, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 28*(1), 119-130. https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055009.pdf

Álvarez-Pérez, P. R., y López-Aguilar, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 30*(3), 46-63. https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26272

Biasi, V., De Vincenzo, C., & Patrizi, N. (2018). Cognitive strategies, Motivation to learning, levels of Wellbeing and risk of Drop-out: An empirical longitudinal study for qualifying

Ongoing University Guidance Services. *Journal of Educational and Social Research, 8*(2), 79. https://dx.doi.org/10.2478/jesr-2018-0019

Council of the European Union (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf

Escolano-Pérez, E., Lizalde, M., Serrano, R. M., y Casanova, Ó. (2019). Análisis de las necesidades del alumnado de nuevo ingreso en los Grados en Magisterio: Implicaciones para el diseño del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. *Revista Complutense de Educación*, *30*(2), 545-567. https://doi.org/10.5209/RCED.57779

Grey, D., & Osborne, C. (2018). Perceptions and principles of personal tutoring. *Journal of Further and Higher Education*, *44*(3), 285-299. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03098 77X.2018.1536258

Kilpratrick, J. R., Ehrlich, S., & Barlett, M. (2021). Learning from COVID-19: Universal Design for Learning Implementation Prior to and During a Pandemic. *The Journal of Applied Instructional Design, 10*(1). https://dx.doi.org/10.51869/101jkmb

Martínez-Clares, P., y González-Lorente, C. (2019). Competencias personales y participativas vinculantes a la inserción laboral de los universitarios: Validación de una escala. *Relieve: Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa, 25*(1). https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13164

Ministerio de Educación y Ciencia (2007, 29 de octubre). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf

Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática (2010, 30 de diciembre). Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, *por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*. Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-20147

Ministerio de Universidades (2021). Datos y cifras del sistema universitario español. https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos_y_Cifras_2020-21.pdf

Mora, J. G., & Vidal, J. (2005). Two decades of change in Spanish universities: Learning the hard way. En A. Gornitzka, M. Kogan y A. Amaral (eds.), Reform and Change in Higher Education. Higher Education Dynamics, 8 (pp. 135-152). Springer.

Lizalde Gil, M., Casanova López, O., Escolano Pérez, E., y Serrano Pastor, R. M. (2018). Plan de orientación universitaria para los estudiantes de nuevo ingreso. Programación de acciones y elaboración de materiales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 29*(2), 41-54. https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23152

Lopez-Bastias, J. L., Moreno-Rodriguez, R., y Espada-Chavarria, R. (2020). El acceso a la universidad en estudiantes con discapacidad: la influencia de la orientación educativa en la elección de estudios de grado. *Psychology, Society, & Education*, *12*(2). https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2085

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Bouton, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., Thomas, J., …Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an uploaded guideline for reporting systematic reviews. *Research Methods and Reporting, 372*(71), 1-9. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Romero, S. (2006) Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. REOP, 15(2), 337-354. https://doi.org/10.5944/reop.vol.15.num.2.2004.11637

Terenzini, P. T., Pascarella, E. T. & Blimling, G. S. (1996). Student´s out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: a literature review. *Journal of College Student Development,* 37, 149-161.

Troiano, H., Sánchez-Gelabert, A, Torrents, D., Elias, M., y Daza, L. (2019). Estudios sobre trayectorias y transiciones de los estudiantes universitarios. Una perspectiva sociológica. En P.Figuera (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 31-70). LAERTES.

Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1, 21*(2), 131-154. https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.20066

Skaniakos, T., Honkimäki, S., Kallio, E., Nissinen, K., & Tynjälä, P. (2019). Study guidance experiences, study progress, and perceived learning outcomes of Finnish university students. *European Journal of Higher Education*, *9*(2), 203-218. https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1475247

Occhini, L. (2018). Orientamento universitario in entrata: misurare l'efficacia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 75-98. https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-occh

Zapata-Ros, M. (2018). La universidad inteligente: La transición de los LMS a los Sistemas Inteligentes de Aprendizaje en Educación Superior. *RED: Revista de Educación a Distancia*, *57*(10), 1-43. http://dx.doi.org/10.6018/red/57/10

288

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

MODELO TEÓRICO GERENCIAL PARA LA EFICIENTE GESTIÓN DE PROYECTOS INVESTIGATIVOS DESDE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA DE POSTGRADOS UNIMINUTO CÚCUTA[1]

Martha Rocío Flórez Leal
Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO-
Cúcuta (Colombia)

Resumen: Se aborda un tema de alta relevancia para las instituciones de educación superior, como es la responsabilidad social universitaria enfocados desde la función sustantiva de la investigación en procura de alinearse con las demandas científicas, profesionales y educativas que buscan un actuar socialmente responsable y sostenible. Exponiendo, cómo en Colombia, las instituciones de educación superior deben contar con un desarrollo, tanto cualitativo como cuantitativo importante que trascienda y sea permanente para contextualizar las demandas de nuestra sociedad y generar así, capacidad de difundir, practicar principios y valores éticos, por medio de funciones sustantivas que conllevan al aporte del cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible. La metodología se ubica dentro del paradigma cualitativo, descriptivo, utilizando la técnica de revisión documental. Concluyendo se identifican dimensiones y componentes de la RSU basados en el desarrollo teórico como eje habilitante desde la investigación que permita una mejor interacción con el entorno empresarial y social con impacto y alcance de las metas institucionales.

Palabras clave: responsabilidad social, investigación, ODS, universidad

Abstract: A topic of high relevance for higher education institutions is addressed, such as university social responsibility from the substantive function of research in an attempt to align with the scientific, professional and educational demands that seek socially responsible and sustainable action. Exposing how in Colombia, higher education institutions must have an important qualitative and quantitative development that transcends and is permanent to contextualize the demands of our society and thus generate the ability to disseminate, practice ethical principles and values, through of substantive functions that lead to the contribution of the fulfillment of the objectives of sustainable development. The methodology is located within the qualitative, descriptive paradigm, using the document review technique. Concluding, dimensions and components of USR are identified based on theoretical development as an enabling axis from research that allows better interaction with the business and social environment with impact and scope of institutional goals.

1 Universidad Americana de Europa (UNADE) Doctorado en Proyectos.

Keywords: social responsibility, research, ODS, university

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es motivada, primero con la identificación como docente universitaria con los procesos que debe asumir la Universidad desde esta función respecto de su compromiso ético en la sociedad. En segundo lugar, preocupa la situación actual de pandemia y de emergencia planetaria, en el que las Universidades deben asumir un papel frente a esta realidad, ante el impacto que viene generando la COVID-19. Desde esta visión las funciones sustantivas, tiene que verse implicadas aún más con la Responsabilidad Social Universitaria en estas nuevas condiciones del contexto, significa ocuparse de un tema transcendental que relaciona la Universidad con lo global.

Específicamente en este momento ,en que el mundo está viviendo una crisis única la cual no está ajena a las instituciones Universitarias y donde la UNESCO ha encaminado esfuerzos por fomentar la colaboración internacional y garantizar la prestación, cobertura y calidad de los servicios educativos a nivel mundial, para lo cual ha propuesto estrategias inmediatas con una serie de iniciativas, que incluyen el seguimiento de la deserción escolar, recursos disponibles y el cierre de escuelas en todos los niveles educativos del mundo, entre otros.

En el desarrollo de estas estrategias se tienen metas en los ODS. En educación inicial se espera llegar en 2022 a 2 millones de niños con educación inicial: aumento del 67%. Pasar de 5,3 millones de niños a 7 millones en el PAE. En estudiantes con jornada única A mayo de 2019 se ha logrado un incremento de más del 14% en el número de estudiantes con jornada única frente al mismo periodo de 2018, alcanzando 1.057.386 estudiantes del sector oficial. Se espera llegar a 1.8 millones de estudiantes en 2022. En la estrategia de Generación E, Beneficia a 46.510 jóvenes, en condición de vulnerabilidad económica, con acceso a programas de alta calidad a través de los componentes de Equidad y Excelencia. Este programa beneficiará a 336 mil jóvenes al finalizar el cuatrienio. En cuanto a la cobertura en la educación superior se busca aumentar la cobertura pasando de 49,4% en 2015 a 60,0% en 2022.

Figura 1

Cobertura en Educación superior

Fuente: Departamento Nacional de Planeación DNP (abril 2021)

Definición del problema de investigación

El compromiso activo de las IES con la Agenda 2030 y los ODS permite un trabajo contextualizado en las regiones, promueve la rigurosidad científica sobre la detección e implementación de estrategias que promuevan una hoja de ruta, para avanzar en propuestas necesarias, viables y con resultados para la solución de problemas urgentes de inequidad, pobreza, degradación ambiental y recrudecimiento de conflictos, que ya no dan espera y que involucra necesariamente a todas las áreas de conocimiento en proyectos. Al adoptar las IES de manera institucional los ODS, se pueden crear sinergias entre ellas y sus iniciativas, y con otros sectores. Además, es un incentivo al compromiso de la comunidad educativa con la sociedad y las comunidades, una articulación holística de todos los sectores que se relacionan con la educación superior y una potencialización del trabajo por la implementación de la Agenda 2030 en los diferentes territorios del país.

En Colombia, algunas IES han revisado de nuevo su misión y visión institucional, o su Proyecto Educativo Institucional o el que haga sus veces, para analizar la coherencia entre lo planteado allí con la sostenibilidad social, económica y ambiental como un componente transversal al establecimiento de sus políticas institucionales. Según Vallaeys (2009), la investigación universitaria socialmente responsable refiere a la gestión del conocimiento o de la producción y difusión del saber de manera socialmente responsable, así como de los modelos epistemológicos promovidos desde el aula. La orientación del quehacer científico y la aplicabilidad experta con responsabilidad social, articulando la producción del conocimiento con la agenda del desarrollo local y nacional y con los grandes programas sociales para establecer las líneas de investigación requeridas, así como también desarrollando conocimientos de modo participativo con actores no académicos.

Desde la universidad se aporta al cumplimiento de varias metas dentro del objetivo 4. Educación de calidad, y desde la investigación como función sustantiva se busca el que el estudiante a través de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en su formación pueda promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, generando proyectos que impacten a las comunidades menos favorecidas y puedan generarse espacios de nuevo conocimiento y difusión de los resultados que puedan replicarse en otros contextos.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo abarcador

Diseñar un modelo teórico gerencial para la eficiente gestión de proyectos de investigación desde la Responsabilidad Social Universitaria de postgrados UNIMINUTO Cúcuta mediante la revisión sistemática de tendencias y factores que permitan orientar mejor la producción investigativa.

Objetivos concretos

1. Establecer desde la gerencia la aplicabilidad de los actuales modelos RSU en la gestión de proyectos.
2. Describir los factores relevantes de la gestión de proyectos de investigación que afectan la aplicación de la RSU.

3. Evaluar los ejes temáticos orientadores de la investigación de UNIMINUTO en concordancia con las tendencias de la RSU alineada a la planeación estratégica de la institución y sistema de investigación.
4. Construir un modelo teórico de gestión de proyectos de investigación bajo el contexto de la RSU.

METODOLOGÍA

Se fundamenta en el paradigma cualitativo, de tipo descriptivo y con técnica de revisión documental, al realizar un acercamiento al estado del arte que permitió estructurar dimensiones y componentes de RSU y vincularlos con el desarrollo de la investigación. Los estudios descriptivos buscan especificar las peculiaridades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido al análisis (Dankhe, 1976). La estructuración de dimensiones de la RSU se realizó a través de una revisión sistemática de la literatura a partir de artículos, libros y otros documentos publicados en bases de datos y páginas web.

RESULTADOS ESPERADOS

Establecer desde la gerencia la aplicabilidad de los actuales modelos RSU en la gestión de proyectos, describir los factores relevantes de la gestión de proyectos de investigación que afectan la aplicación de la RSU, evaluar los ejes temáticos orientadores de la investigación de UNIMINUTO en concordancia con las tendencias de la RSU alineada a la planeación estratégica de la institución y sistema de investigación para crear un modelo teórico gerencial para la eficiente gestión de proyectos investigativos desde la responsabilidad social universitaria en postgrados UNIMINUTO Cúcuta, mediante la revisión sistemática de tendencias y factores que permitan orientar mejor la producción investigativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuanto a Colombia, el desarrollo de estrategias para alcanzar las metas respecto a los ODS. En cuanto a la cobertura en la educación superior se busca aumentarla pasando de 49,4% en 2015 a 60,0% en 2022. Para el cumplimiento del ODS 4, existen unas metas trazadoras, planteadas a través del documento CONPES 3918 del 2018, donde el Gobierno Nacional definió 16 metas que trazarán el camino para cumplir la Agenda 2030. Sumado a estos resultados, la pandemia COVID-19 ha sido un desafío para todos los países del mundo, no solo en términos sanitarios, sino también con relación a los efectos socioeconómicos derivados de las medidas que se han adoptado para contender la pandemia.

El compromiso activo de las IES con la Agenda 2030 y los ODS permite un trabajo contextualizado en las regiones, promueve la rigurosidad científica sobre la detección e implementación de estrategias que promuevan una hoja de ruta, para avanzar en propuestas necesarias, viables y con resultados para la solución de problemas urgentes de inequidad, pobreza, degradación ambiental y recrudecimiento de conflictos, que ya no dan espera y que involucra necesariamente a todas las áreas de conocimiento y que se realiza a través de los proceso de

investigación desde los diferentes áreas del saber que deben aliarse a los planes de desarrollo nacional, departamental, regional y local.

El modelo de RSU debe permitir a una universidad cumplir con dos grandes metas: adaptarse a los cambios del entorno manteniendo su pertinencia, y lo que parece ser aún más importante, influir en el curso de dichos cambios, es decir, proponerle a la sociedad el rumbo que debe tomar y hacer lo posible para que estos cambios se lleven a cabo (Cortés, 2012). El determinar el cómo viene realizando su función la universidad en su contexto específico y determinando su pertinencia, desarrolla y permite habilidad para investigar y diagnosticar los efectos directos e indirectos de las rutinas institucionales. En consecuencia, el impacto e influencia de la práctica institucional y la verificación del cumplimiento de la misión de la Universidad, es hacer lo que se dice: ser congruente con nuestras declaraciones de principios, la misión y visión universitaria (Vallaeys, 2008b).

En la RSU debe ser vista en términos de estrategia gerencial y no como actividad secundaria de la universidad; debe ser tomada como una forma de gerenciar desde una perspectiva ética, que sirva para dinamizar el funcionamiento interno de la organización, al crearse una sinergia entre formación, investigación y participación social, agudizando de esta manera sus impactos positivos internos y externos y a la vez sirva para facilitar el diálogo y la construcción de vínculos con otros actores sociales teniendo como objetivo el desarrollo sostenible, pues son estos aspectos los que diferencian la RSU de la extensión universitaria (Valarezo *et al.*, 2013; Castañeda *et al.*, 2007).

Se necesita involucrar a los actores de la comunidad universitaria en un autodiagnóstico continuo del quehacer institucional, con herramientas apropiadas para garantizar la transparencia, la participación y la mejora continua de la universidad hacia su responsabilidad social, enmarcada en la búsqueda global de un desarrollo más humano y más sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristimuño, M. (2012). La Valoración de la Responsabilidad Social Universitaria: Dimensiones e indicadores para su abordaje. *Revista Copérnico Arbitrada de Divulgación Científica, 8*(16), 23-29.

CEPAL, N. (2020). La *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en el nuevo contexto mundial y regional: escenarios y proyecciones en la presente crisis.*

CONPES, (2018) *Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) En Colombia.*

Cortés, H. (2012). *Responsabilidad Social Universitaria. Una mirada a la Universidad Nacional de Colombia* [Tesis doctoral). Universidad Nacional de Colombia.

DNP, (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, Un pacto por Colombia.*

Dankhe, G. (1976). *Diferentes diseños-tipos de investigación.* McGraw Hill.

Organización de las Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe.* ONU

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción.* Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Valarezo, K., Sarango, P., Salcedo, K., Valdiviezo, C., Sánchez, L. y Marín, I., (2013). *Gestión universitaria ética y responsable. Indicadores de RSU.* En Actas–V Congreso Internacional Latina de Comunicación Social–V CILCS. Recuperado de http:// www.revistalatinacs.org/13SLCS/2013_actas.html

Vallaeys, F. y Carrizo, L. (s/f). (2008). *Hacia la construcción de indicadores de Responsabilidad Social Universitaria.* Recuperado de https://durs.cayetano.edu.pe/images/Biblio/HerramientasRSU/.../ indicadoresrsu.pdf

Vallaeys, F. (2009). *¿Qué es la responsabilidad social universitaria?*. Universidad Pontificia.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

COMPROMISOS ÉTICOS PARA FOMENTAR LA RESILIENCIA ACADÉMICA DESDE UN ENFOQUE INTERDISCIPLINAR E INCLUSIVO[1]

Martín García Parra
Universitat de les Illes Balears (España)

Resumen: El valor de la educación inclusiva depende, sustancialmente, de la integridad ética interprofesional con que ésta se lleva a cabo. El objetivo de la presente comunicación es presentar el plan de investigación de una tesis doctoral que pretende generar una guía de compromisos ético interdisciplinares que fomenten la resiliencia académica en el ámbito de la educación inclusiva. Se lleva a cabo mediante metodología mixta con diversas técnicas de recogida de datos. Entre los resultados, se presentan los avances en la investigación: dos revisiones sistematizadas, un análisis de diversos códigos éticos internacionales e interdisciplinares y una estancia de investigación. En suma, pretendemos potenciar un enfoque interdisciplinar para fomentar programas de resiliencia académica en educación inclusiva, en especial, en Pedagogía Hospitalaria.

Palabras clave: ética, resiliencia, enfoque interdisciplinar, educación inclusiva

Abstract: Value of Inclusive Education depends substantially on the interprofessional ethical integrity with which it is carried out. The aim of this paper is to present the research plan of a doctoral thesis that aims to generate a guide to interdisciplinary Ethical Commitments that promote Academic Resilience in the field of Inclusive Education. A mixed methodology with different data collection techniques is carried out. Among the results, research advances are presented: two systematized reviews, an analysis of various international and interdisciplinary ethical codes and a research stay. In sum, we promote an interdisciplinary approach to building Academic Resilience Programs in Inclusive Education, especially in Hospital Pedagogy.

Keywords: ethics, resilience (academic), interdisciplinary approach, inclusive education

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación surge del proyecto EDU 2016/79402R. El proyecto manifiesta la necesidad de analizar y potenciar buenas prácticas entre profesionales educativos, sanitarios y psicosociales que atienden a niños, niñas y adolescentes con una enfermedad grave y/o crónica, en especial una enfermedad minoritaria, en las Islas Baleares. Entre los resultados del proyecto se analizó

1 Ayuda BES-2017-083041 del proyecto I+D+I *EDU 2016/79402R* del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, Universitat de les Illes Balears financiada por MCIN/AEI /10.13039/501100011033 y por FSE invierte en tu futuro.

cómo la coordinación y la mala comunicación impactan, de forma negativa, en las familias con menores con enfermedades minoritarias (Verger *et al.*, 2021). Por tal, supone un reto mejorar su calidad de vida desde un enfoque interdisciplinar (Rosselló *et al.*, 2018).

En este escenario, la búsqueda por buenas prácticas de coordinación e implicación interdisciplinar requiere compromisos. Así, se pretende suscitar que los profesionales que comprenden los procesos de una adversidad puedan comprometerse desde una actitud ética proactiva para movilizar recursos inéditos en las familias atribuladas, ayudándoles a hacer frente con mayor eficacia a las crisis de la vida y a emerger de ellas fortalecidas (Walsh, 2004).

A partir de esta circunstancia, hay varios pilares para una atención integral a las familias; uno de ellos es la resiliencia. En este ámbito, la resiliencia se entiende como los procesos interactivos que fortalecen al individuo y a la familia ante las exigencias de una enfermedad o adversidad (Masten y Monn, 2015). Desde un abordaje psicopedagógico, se fomenta la resiliencia cuando se desarrollan prácticas que ayudan a afrontar las dificultades de forma positiva, a tener proyectos de vida y a desarrollar potencialidades académicas (Forés y Grané, 2018).

En suma, la investigación doctoral pretende generar un protocolo de compromisos ético-profesionales para fomentar la resiliencia académica en el ámbito de la Educación Inclusiva. Además, se ha realizado una estancia de investigación en Chihuahua, México que ha arrojado resultados de cómo se percibe la resiliencia académica en alumnado y profesorado de niveles educativos de Secundaria y Bachillerato ante situaciones complejas, en especial, la pandemia.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Partimos de la pregunta ¿Qué son las Enfermedades Minoritarias? También conocidas como enfermedades poco frecuentes, aunque el término más utilizado es enfermedades raras (ER). El constructo raras aparece a principios de los años ochenta en Estados Unidos para referirse a aquellas enfermedades que afectaban a menos de 200.000 personas en todo el país (FEDER, 2018), por tanto, no tiene ninguna connotación peyorativa en términos de discapacidad o mortalidad, ni debería tenerlo ante la sociedad. El estudio ENSERio (2018) menciona que las ER son un conjunto de enfermedades que mantienen un nexo fuerte con su entorno familiar y social, además, su alta diversidad interna, les hace compartir la necesidad de enfrentar, por un lado, las carencias estructurales del sistema social para atender sus demandas y, por otra, el desconocimiento y aislamiento (o dispersión) y el rechazo social. Por tal, las familias son un pilar fundamental en la toma de decisiones informadas, siendo así, el centro desde donde se inicia el fomento a la calidad de vida de niños y adolescentes con ER (Verger *et al.*, 2020).

Ante este escenario, la Pedagogía Hospitalaria (PH) se convierte en una plataforma psicoeducativa necesaria. La PH consolida su *ethos* profesional teniendo como base la Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado (1986). Siguiendo a Molina (2020), la PH «estudia e integra actuaciones educativas y psicoeducativas de calidad dirigidas a las personas con problemas de salud y a sus familias, con el objeto de garantizar el cumplimiento de sus derechos, dar respuesta a las necesidades biopsicosociales, desarrollar potencialidad y mejorar la calidad de vida» (p. 50).

Además, junto al apoyo familiar, las áreas prioritarias de actuación pedagógica son la actividad escolar, la actividad recreativa y la orientación personal (Lizasoain, 2021). En este sentido, la PH requiere una relación profesional interdisciplinar para fomentar buenas prácticas de cuidado, inclusión educativa y resiliencia ante situaciones vulnerables.

Ahora bien, uno de los conflictos que debe salvarse para fomentar una atención integral e inclusiva es la tensión entre los modelos biomédicos y los modelos sociales radicales sobre cómo afrontar la realidad de una situación discapacitante. Así, desde un modelo social, la discapacidad se considera un hecho producido por el construccionismo social o institucional; mientras que un modelo médico, de corte biologicista, la discapacidad es un hecho independiente de cualquier representación simbólica. Es decir, siguiendo a Vázquez (2015) desde el enfoque radical biomédico, el discapacitado, sea físico o cognitivo, es víctima de un accidente biológico cuyas condiciones sociales, incluidos los procesos y barreras que lo estigmatizan de forma estructural, se hacen invisibles.

Nuestra propuesta para socavar posiciones epistemológicas contrapuestas emana desde el vitalismo de Georges Canguilhem (1991). Canguilhem advierte que la vida es un acto de normatividad vital que es a la vez biológica y social. De esta manera, para Canguilhem (1991) el juicio acerca de lo saludable o patológico de una diferencia sólo puede establecerse a partir de la relación entre el individuo y su contexto social y vital concreto, es decir, su historia personal.

Así, una formación integral de los profesionales implicados en la PH requiere una disposición de escucha y atención a la experiencia vivida de la familia, de respeto moral para decidir las metas vitales y que permita conocer los aspectos biológicos como sociales, educativos y culturales implicados en esa experiencia (García, 2019).

En suma, para fomentar buenas prácticas interdisciplinares consideramos tres ejes: el enfoque vitalista (Canguilhem, 1991), el enfoque de comunidades morales de inclusión (Rose, 2007) y el enfoque de la resiliencia académica y familiar (Hart *et al.*, 2018; Rolland y Walsh, 2005). El primer constructo refiere a un vitalismo que integra el modelo biologicista y social de la enfermedad en la relación entre el individuo con su contexto social y vital concreto, es decir, su historia personal/familiar (Canguilhem, 1991). Por otro lado, una comunidad moral de inclusión es el conjunto de individuos que buscan el autoprogreso a partir de un proceso de empoderamiento comunitario. Presenta una dimensión ética que interpela a los individuos como sujetos morales, creadores de lazos y afinidades (Rose, 2007). Por último, siguiendo a Walsh (2004) en el fomento de la resiliencia hay tres procesos interactivos que fortalecen al individuo y a la familia: a) el sistema de creencias de la familia; b) los patrones organizativos por los que se rige; y c) el tipo de comunicación y de resolución de los problemas. Así, el marco teórico que sustenta el contenido temático de la investigación surge de la relación entre resiliencia familiar y académica, vitalismo y comunidades morales de inclusión.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La investigación no parte de hipótesis, sino de la formulación de una pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de una guía de compromisos éticos profesionales para fomentar la Resiliencia Académica en el ámbito de la Educación Inclusiva?

Nuestro estudio pretende identificar cómo fomentar la resiliencia académica y familiar a través del ámbito interdisciplinar de unos compromisos éticos. Para ello, la variable dependiente será la resiliencia académica; mientras que las variables independientes principales serán las perspectivas de los profesionales académicos y sociosanitarios sobre cómo fomentan la resiliencia a adolescentes, jóvenes y sus familias en un contexto de atención sanitaria constante.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general es: diseñar una guía de compromisos éticos interdisciplinares que permita fomentar la Resiliencia Académica a miembros de familias en situación vulnerable o ante situaciones complejas, en especial, en situación de una ER.

Los objetivos específicos (OE) son:

OE1. Analizar programas interdisciplinares que desarrollen estrategias para favorecer la Resiliencia Académica.

OE2. Sistematizar estándares comunes en los códigos deontológicos o compromisos éticos de las profesiones relacionadas con la PH.

OE3. Cartografiar las perspectivas de alumnado sobre la resiliencia académica subjetiva en relación con actuaciones del profesorado, las familias y sus compañeros/a.

OE4. Cartografiar las perspectivas de profesionales del ámbito educativo, sanitario y psicosocial sobre cómo favorecer la resiliencia académica ante una situación compleja y vulnerable.

OE5. Diseñar y validar una guía de compromisos éticos profesionales que fomenten la resiliencia académica, con especial dimensión a la Pedagogía Hospitalaria.

METODOLOGÍA

El estudio es de carácter interpretativo y propositivo. La metodología se basa en un modelo de Investigación Basada en Diseño (IBD) con el uso de técnicas mixtas: revisión bibliográfica sistematizada, cuestionarios estructurados, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y paneles Delphi. A continuación, se detallan los aspectos metodológicos:

- Revisión sistematizada de la bibliografía sobre programas o intervenciones que posibiliten la resiliencia académica en familias con algún miembro con alguna enfermedad grave y/o crónica.
- Análisis de los principales códigos éticos en el ámbito de la ética del cuidado a nivel académico, sanitario y psicosocial.
- Cuestionarios estructurados a alumnado sobre la Resiliencia Subjetiva.
- Entrevistas a profundidad y grupos de discusión para cartografiar perspectivas profesionales del ámbito educativo, sanitario y psico-social sobre la resiliencia académica.
- Paneles Delphi para diseñar una guía de compromisos éticos con enfoque interdisciplinar para fomentar la resiliencia académica.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Se presentan los resultados obtenidos en los primeros objetivos específicos. Además, se mostrarán avances de los resultados de la estancia de investigación, cuyos datos están en fase de publicación. Por último, se indican los resultados esperados para fase de elaboración y validación de la guía de compromisos éticos interdisciplinares.

En cuanto al OE1 se realizaron dos revisiones sistematizadas de la literatura siguiendo la Declaración PRISMA. En la primera revisión sistematizada se analizaron programas educativos (n=15) que fomentan la resiliencia en adolescentes y jóvenes con alguna enfermedad o

discapacidad. En la segunda revisión sistematizada, se analizaron los vínculos entre la Ética, la Tecnología Educativa y la PH. De aquí surgieron cuatro vínculos: ética y tecnología educativa; ética y PH; tecnología educativa y PH; y experiencias de vínculos entre compromisos éticos, a través de la Tecnología Educativa, en el ámbito de la PH. En este cuarto vínculo se resalta una nueva fórmula de imperativo ético en el ámbito de la inclusión educativa a través de la tecnología educativa para empoderar a las personas en situaciones hospitalarias.

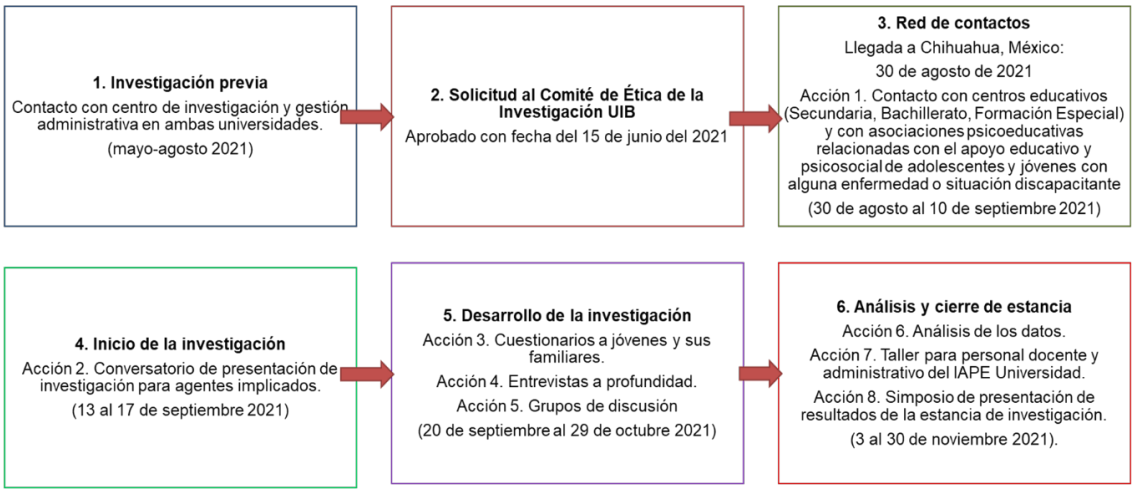
En cuanto al OE2 se analizaron diversos códigos éticos internacionales e interdisciplinares. Los resultados se presentaron en el XV Congreso Nacional de Bioética de la Asociación de Bioética Fundamental y Clínica (4-6 de noviembre 2021, Victoria-Gasteiz) y serán publicados en la revista Bioética Complutense. Del análisis han surgido 7 principios éticos transversales: autonomía, beneficencia, no maleficencia, justicia, integridad, responsabilidad y prudencia; y 3 compromisos éticos transversales.

Para cumplimentar los OE3 y OE4 se realizó una estancia de investigación en Chihuahua, México, realizada de agosto a noviembre del 2021 y validada por el Comité de Ética de la Investigación de la UIB (Ref. 210CER21). Las fases de la estancia se muestran en la Figura 1. La estancia de investigación tuvo por objetivos: a) cartografiar las perspectivas sobre la resiliencia de alumnado y profesorado de los niveles de secundaria y bachillerato; y b) conocer cómo se configura la inclusión educativa en dicha sociedad. Participaron 5 instituciones educativas de secundaria y bachillerato y 1 Centro de Atención Múltiple. Además, se contactó con los responsables del área de educación de los dos hospitales pediátricos de referencia de la ciudad. Durante la estancia se llevó a cabo una metodología mixta. Primero, se pasó el Cuestionario de Resiliencia Subjetiva (Alonso-Tapia y Villasana, 2014) a adolescentes de dichas instituciones, teniendo 1.501 respuestas (67,8% alumnado de secundaria y 32,2% de bachillerato). Además, se llevaron a cabo 4 grupos de discusión con profesorado de secundaria y bachillerato de dichas instituciones, una entrevista a profundidad con la responsable del Centro de Atención Múltiple y 2 sesiones de diálogo con un equipo interdisciplinar (psicólogas, enfermero y directivos de los centros educativos).

Entre los resultados de la estancia se percibe cómo el alumnado afronta su realidad académica en relación con el apoyo que recibe del profesorado, de sus compañeros(a) y de su familia. Por otro, el profesorado manifiesta que la pandemia ha traído escenarios complejos en su alumnado y mencionan la necesidad de una formación en resiliencia académica. Por último, el equipo interdisciplinar generó unas pautas sobre qué es la resiliencia y se planteó la posibilidad de crear una red en resiliencia que generara buenas prácticas en resiliencia para con el alumnado, el profesorado y las familias. Los resultados de la estancia se han enviado a dos revistas de impacto para su evaluación y publicación.

Figura 1

Fases de la estancia de investigación



Nota. Elaboración propia

El OE5 enmarca la última fase de la investigación. Se realizará en el último año de doctorado y se espera generar y validar la guía de compromisos éticos interprofesionales para fomentar la resiliencia académica a través de técnicas de triangulación y panel Delphi.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación doctoral manifiesta la necesidad de establecer nexos entre diversos profesionales implicados en la atención integral de familias bajo una situación vulnerable. Consideramos que, la resiliencia académica no es un punto de llegada, sino un eje transversal de partida que permite empoderar a adolescentes y jóvenes ante circunstancias complejas. Siguiendo a Werner (1993), los puntos de apoyo, figuras de apego o adultos significativos son la influencia más positiva para forjar la resiliencia. Por tal, será menester establecer compromisos interprofesionales para que los/a adolescentes, los/a jóvenes y sus familias generen capacidad de edificarse, reconstruirse y una evolución favorable. En suma, buscamos pilares de resiliencia desde compromisos éticos interdisciplinares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso-Tapia, J. y Villasana, M. (2014). Assessment of subjective resilience: cross-cultural validity and educational implications. *Infancia y Aprendizaje*, *37*(3), 629–664. https://doi.org/10.1080/02103702.2014.965462

Canguilhem, G. (1991). *The Normal and the Pathological.* Zone Books.

Comunidad Europea. (1986). *Carta Europea de los Derechos del niño hospitalizado.* Resolución de 13 de mayo de 1986. N.C. 148/37. Diario Oficial de las Comunidades Europeas.

FEDER (Federación Española de Enfermedades Raras). (2018). Estudio sobre situación de Necesidades Sociosanitarias de las personas con Enfermedades Raras en España. ESTUDIO ENSERio. Datos 2016-2017. https://obser.enfermedades-raras.org/wp-content/

uploads/2018/12/FINAL-ENSERio_Estudio-sobre-situacionde-Necesidades-Sociosanitarias-Personas-con-Enfermedades-Raras-en-Espana.pdf

Forés Miravalles, A. y Grané Ortega, J. (2018). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Narcea.

García Parra, M. (2019). Ética y resiliencia familiar para una atención integral en el campo de las enfermedades raras. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(2), 271–280. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1696

Hart, A., Fernández Rodrigo, L., Molina, M. C., Izquierdo, R. y Maitland, J. (2018). L'Enfocament de Resiliència Acadèmica en la promoció de la salut mental dels adolescents. Proposta per a la seva aplicació en centres educatius, 4.

Lizasoain, O. (2021). De qué hablamos cuando hablamos de pedagogía hospitalaria. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *77*, 5-16. https://doi.org/10.21556/EDUTEC.2021.77.2143

Masten, A. S. y Monn, A. R. (2015). Child and Family Resilience: A Call for Integrated Science, Practice, and Professional Training. *Family Relations*, *64*(1), 5-21. https://doi.org/10.1111/fare.12103

Molina Garuz, M. C. (2020). Pedagogía Hospitalaria. Claves teóricas y enfoques para la práctica. Octaedro.

Puig, G. y Rubio, J. L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Editorial Gedisa.

Rolland, J. S. y Walsh, F. (2005). Systemic Training for Healthcare Professionals: The Chicago Center for Family Health Approach. *Family Process*, *44*(3), 283-301. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2005.00060.x

Rose, N. (2007). The Politics of Life Itself. Biomedicie, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century. Princeton.

Rosselló, M. R., Verger Gelabert, S., Negre Bennasar, F. y Paz Lourido, B. (2018). Interdisciplinary care for children with rare diseases. *Nursing & Care*, *5*(January), 2016–2018. https://doi.org/10.15406/ncoaj.2018.05.00110

Vázquez García, F. (2015). Georges Canguilhem y la biopolítica de las discapacidades. *Sociología Histórica*, *5*, 93-126.

Verger, S., Negre, F., Fernández-Hawrylak, M. y Paz-Lourido, B. (2021). The Impact of the Coordination between Healthcare and Educational Personnel on the Health and Inclusion of Children and Adolescents with Rare Diseases. *International Journal of Environmental Research and Public Health 2021, 18*(12), 6538. https://doi.org/10.3390/IJERPH18126538

Verger, S., Negre, F., Rosselló, M. R. y Paz-Lourido, B. (2020). Inclusion and equity in educational services for children with rare diseases: Challenges and opportunities. *Children and Youth Services Review*, *119*, 105518. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105518

Walsh, F. (2004). Resiliencia Familiar: Estrategias para su fortalecimiento. Amorrortu Editores.

Walsh, F. (2016). *Strengthening family resilience* (3rd ed.). Guilford Press.

Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, *5*(04), 503–515. https://doi.org/10.1017/S095457940000612X

TRANSICIONES ACADÉMICAS Y LABORALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EQUIDAD SOCIAL Y GÉNERO EN CARRERAS STEM

Mercedes Briceño Barraza
Universidad de Barcelona (España)

Resumen: El apoyo y atención a los(as) estudiantes es una dimensión de la calidad en la educación superior que ha tomado relevancia en los nuevos sistemas de enseñanza-aprendizaje. Razón por la cual existe interés en determinar los factores que inciden directamente en las trayectorias universitarias y el desarrollo de la identidad profesional, atendiendo especialmente las brechas sociales y de género. Se observó en un estudio piloto la presencia de necesidades de apoyo y orientación, como también puntos críticos (e.g. prácticas profesionales y acceso al campo laboral), durante las diferentes transiciones educativas en una titulación del área STEM. De este modo, se buscará definir cómo se desarrollan las trayectorias académicas y profesionales de las estudiantes de ingeniería y cómo llegan a finalizar sus trayectorias de manera exitosa, identificando además los factores que dan lugar a la identidad o perfil profesional.

Palabras clave: educación superior, orientación, ingeniería

Abstract: Support and attention to students is a dimension of quality in higher education that has become relevant in the new teaching-learning systems. For that reason there is interest in determining the factors to affect university trajectories and the development of professional identity, especially social and gender gaps. In a pilot study, the presence of support and orientation needs, as well as critical points (e.g., internships and access to the labor field), was observed during the different educational transitions in a degree of STEM area. In this way, will be searched to define how the academic and professional trajectories of female engineering students develop and how they successfully complete their trajectories, also identifying the factors that give rise to the identity or professional profile.

Keywords: high education, orientation, engineering

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Actualmente existen numerosos protocolos de calidad en la educación superior, los cuales se adaptan al contexto educativo de cada país o región, disponiéndose sistemas de medición que varían en sus dimensiones de evaluación para instituciones, titulaciones y/o programas y posgrados. Una dimensión relevante y contingente a considerar son los sistemas de apoyo y orientación, en donde se soporte adecuadamente el proceso de aprendizaje y la finalización de las trayectorias de manera exitosa, en una educación centrada en los(as) estudiantes.

Bajo este contexto, a partir de los resultados de un estudio piloto para la titulación de ingeniería civil química en la Universidad Técnica Federico Santa María, Chile, cuyo objetivo era identificar entre otras variables, las necesidades de apoyo y orientación de ingenieros(as) durante su formación. Comprobándose la existencia tales necesidades en diferentes etapas de la trayectoria educativa, y a su vez, más del 60% de encuestados(as) indicó que de haber recibido apoyo y orientación durante su formación, hubiesen obtenido un mejor rendimiento académico.

Destacar el aumento de matriculación y la heterogeneidad de estudiantes en educación superior en el último siglo, considerando las brechas sociales y de género existentes. En este sentido se observa que las mujeres son minoría en las matrículas de carreras relacionadas con ingeniería, tecnologías, entre otras; alcanzando solo un 30% de matrícula en educación superior en disciplinas STEM (UNESCO-IESALC, 2019), por su sigla en inglés, Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas.

Por tanto, decidió realizar un proyecto de investigación capaz de abordar problemáticas en torno a mujeres en ingeniería, donde coexista la persistencia en la educación superior y la construcción de la identidad profesional de mujeres matriculadas en grados del área STEM, específicamente ingeniería, con el propósito de generar información para el diseño de futuras políticas públicas en educación superior, tanto en Chile como en otros países de Latinoamérica.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La tasa de matriculación en educación superior ha aumentado progresivamente a nivel mundial, pasando de 13 millones de estudiantes en 1960 a 137 millones de estudiantes en 2015 (UNESCO, 2020); lo cual ha conllevado una mayor diversidad de estudiantes (e.g. contexto social).

Esta situación ha llevado que los sistemas para evaluar la calidad en la educación superior también evolucionen, pasando desde un sistema de control a aumentar los niveles de eficacia y eficiencia de las universidades, incluyendo nuevos modelos de gestión, planificación y evaluación (Mairata, 2001).

Tales estudiantes poseen nuevas características generacionales y perfiles, influyendo directamente en el acceso y retención en la educación (Lohfink y Paulsen, 2005; Mehta, Newboldy O'Rourke, 2011, citado por Flanagan, 2017), por lo que necesitan más tiempo para completar los objetivos académicos de una carrera (Terenzini *et al.*, 1996; Warburton *et al.*, 2001, citado por Flanagan, 2017) o poseen menos probabilidades de graduarse (Bryan y Simmons, 2009; Choy, 2001; Lowery-Hart y Pacheco, 2011, citado por Flanagan, 2017). Esta nueva diversidad pone de manifiesto escenarios universitarios más complejos, con nuevas demandas de formación y necesidades que atender (Romero y Figuera, 2019), y que requieren por tanto acciones de apoyo y orientación universitaria, para evitar el abandono universitario (Tinto, 1975). Estas acciones se iniciaron en los años 70', donde la persistencia era asociada a los atributos, la motivación y la capacidad del estudiante (Tinto, 2006, citado por Christie, 2015), y que en el caso de la ingeniería, se pensaba que la no retención de estudiantes era un beneficio y que aseguraba la producción de calidad de científicos e ingenieros (Kokkelenberg y Sinha, 2010; Seymour y Hewitt, 1997; citados por Christie, 2015); pero que dejar una disciplina es un proceso, y que está menos relacionado a los rasgos del alumno y más asociados con el compromiso estudiante-institución (Tinto, 1993, citado por Christie, 2015). En definitiva, el éxito académico no solo depende del estudiante, sino que de las acciones que realice la institución para acompañar y potenciar la trayectoria educativa de sus estudiantes, siendo de vital importancia contar con políticas institucionales que apunten hacia el aseguramiento de la calidad de sus titulaciones.

Tinto (2017) definió los factores claves de la motivación de los estudiantes, como la autoeficacia, el sentido de pertenencia y el valor percibido del plan de estudios. Así como también, la existencia de momentos críticos para los(as) estudiantes, donde pueden estar presentes una multidimensionalidad de factores que interfieren en el proceso de adaptación y éxito en la universidad (Casanova, Cervero, Núñez, Almeida y Bernardo, 2018; Crisp, Taggart y Nora, 2015; Soares, Pinheitro y Canavarro, 2015, citado por Dò Ceu Taveira, 2019).

De igual forma, se acentúa la necesidad de conocer cómo se desarrollan las trayectorias educativas y laborales de aquellos grupos con menor participación en ciertas áreas de la educación superior. Como aquellos(as) estudiantes que deben enfrentarse a brechas sociales y/o de género desde su ingreso a la universidad, y que posiblemente éstas se acentúen en el transcurso de las trayectorias si no se cuenta con el debido apoyo.

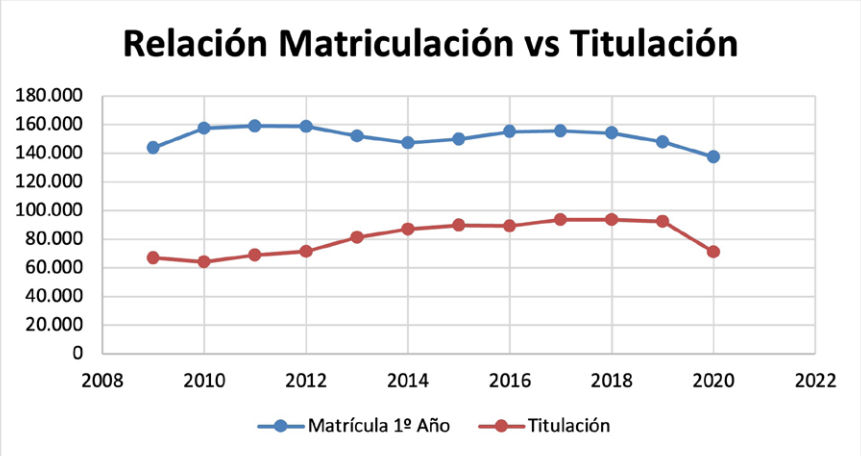
En el caso de las mujeres en ingeniería, se genera la oportunidad de identificar los factores que podrían estar limitando o potenciando dichas trayectorias, considerando la baja tasa de matriculación femenina en áreas STEM. Además, es interesante estudiar cómo afectan aquellas iniciativas que intencionan el aumento de la matrícula (programas o cupos de ingreso prioritario), surgiendo interrogantes sobre cómo se construyen sus identidades profesionales o cómo transitan en las respectivas titulaciones, con especial atención en la motivación de las estudiantes y la gestión de las instituciones.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Existe una problemática en cuanto a la atención que se brinda a la diversidad de estudiantes que ingresan a la educación superior, en donde el apoyo y la orientación juegan un rol fundamental para la finalización «exitosa» de las trayectorias educativas y laborales. La Figura 1 muestra que en universidades chilenas presentan una brecha entre la cantidad de estudiantes que se matriculan en primer año y quienes logran titularse (SiES, 2012, 2019 y 2020).

Figura 1

Comparación número de estudiantes matriculados y titulados en universidades chilenas



Persiste una necesidad de conocer los motivos por los cuales se produce esta brecha y por tanto, establecer mecanismos de apoyo y acompañamiento, con especial atención en la equidad de género.

Por lo tanto, el problema consiste en definir cómo se desarrollan las trayectorias de las estudiantes de ingeniería y cómo llegan a finalizar sus trayectorias de manera exitosa, identificando factores que propicien un ambiente para desarrollar su identidad profesional y posteriormente desenvolverse en el ámbito profesional. Para ello, se plantean preguntas como: ¿Cuáles son los factores de persistencia que permiten a las estudiantes de ingeniería finalizar las trayectorias durante su formación universitaria?, ¿Influyen las brechas de género en el desarrollo de la identidad profesional de mujeres en carreras de ingeniería?, permitiendo obtener información valiosa para la toma de decisiones a nivel de la educación superior.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de investigación es analizar las trayectorias académicas y laborales para identificar los factores que permiten finalizarlas de manera exitosa y determinar cómo se construye la identidad profesional, con foco en la equidad de género y estudiantes carreras STEM (ingeniería). Fenómeno de interés y contingente, la brecha de género en estudios y participación laboral en el área STEM.

Objetivos de estudio

- Evaluar el estado del arte actual de las políticas en educación superior en Chile y Latinoamérica, respecto a instancias de apoyo y/o orientación hacia estudiantes de ingeniería.

Identificar y describir el perfil y las necesidades de apoyo y orientación de las estudiantes de carreras de ingeniería durante sus trayectorias formativas.

- Conocer la percepción de las tituladas, empleadores(as) y responsables académicos, respecto a la formación académica y profesional en carreras o grados de ingeniería.
- Identificar y comprender cómo se desarrolla la construcción de la identidad profesional de mujeres en ingeniería.
- Elaborar instrumentos de evaluación de las necesidades de apoyo y orientación de las estudiantes durante sus trayectorias formativas en titulaciones de ingeniería.

METODOLOGÍA

Para desarrollar el proyecto de investigación, se plantea un estudio mixto donde se utilicen estrategias cuantitativas y cualitativas de manera integrada, asegurando que la información obtenida describa adecuadamente el fenómeno en cuestión.

El proyecto se realizará en tres etapas:

1. Revisión bibliográfica sistematizada del del fenómeno de estudio, mediante el uso del método PRISMA (de sus siglas en inglés Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page *et al.*, 2021).
2. Obtención de la información a partir del diseño, aplicación y análisis de diferentes instrumentos (encuestas, entrevistas y grupos de discusión, según corresponda) realizados al público objetivo de estudiantes de ingeniería y las profesionales del área.
3. Análisis estadísticos de la información recolectada y posterior comparación de resultados obtenidos a partir de diferentes perspectivas de estudio, enfocándose en el tipo de titulación, tipo de institución, realización de prácticas laborales, entre otros.

Para garantizar el logro de los objetivos, se contemplan colaboraciones con instituciones que atienden las dinámicas de la educación superior, como la Fundación Mujeres Ingenieras, Chile (página Web https://mujeresingenieras.cl), la cual busca visibilizar, conectar y potenciar a las estudiantes de ingeniería e ingenieras, apoyándolas y reduciendo la brecha de género.

La metodología estará condicionada a cambios de ser necesario, siempre dando respuesta a los objetivos planteados y acorde a los métodos disponibles para la realización del trabajo de tesis doctoral.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

El proyecto surge de los resultados del estudio piloto de mi trabajo final de máster, donde de las 34 respuestas válidas (16% de error muestral, 95% de confianza) el 100% de los(as) encuestados(as) –ingenieros(as) químicos(as) que ingresaron el año 2009 y se titularon entre los años 2015 y 2019– manifestó que debiesen existir servicios de orientación para los(as) estudiantes durante su formación académica en ingeniería, como por ejemplo, instancias que permitan conectar lo académico con lo laboral, donde el 76,47% indicó la necesidad de recibir información sobre salidas profesionales (Briceño-Barraza, 2021).

A partir de estos resultados preliminares, se observa la necesidad de contar con apoyo durante la formación universitaria, incluso en carreras como ingeniería, considerando que se alcanzó una retención del 80,92% el primer año y un 68,57% el segundo año entre los años 2013-2018 (Briceño-Barraza, 2021). Uno resultado interesante en la encuesta, se presenta en la Tabla 1, donde se observa que quienes indicaron un menor rendimiento son aquellos(as) que se sintieron menos cómodos(as) con el ambiente educativo o tuvieron una menor relación con el profesorado.

Se espera en los futuros resultados, obtener información respecto a las trayectorias de mujeres en ingeniería (estudiantes y profesionales). Por ejemplo, que las estudiantes que ingresan a través de un cupo por equidad de género, reciben las herramientas necesarias para desarrollar una identidad profesional requerida para la titulación o que aquellas profesionales que actualmente se desenvuelven en un ambiente laboral más competitivo, son aquellas que recibieron un mayor apoyo y orientación durante sus trayectoria educativa, siendo información valiosa para las condiciones de operación de las titulaciones de estudio.

Tabla 1

Relación entre la Percepción del Rendimiento y la Valoración de la Experiencia Académica

Valoración Experiencia Académica	Percepción del Rendimiento								
	Básico		Competente		Adecuado		Extraordinario		Sig.
	M[1]	DS[2]	M	DS	M	DS	M	DS	
Me sentí cómodo(a) con el ambiente educativo de la Universidad	2,67	1,528	3,09	0,944	3,72	1,127	4,50	0,707	0,027
El profesorado facilitó el apoyo necesario para aprobar las asignaturas	1,67	0,577	2,73	1,009	3,22	0,808	3,50	0,717	0,008
El desarrollo de la docencia facilitó mi avance en las asignaturas de carrera	1,33	0,577	2,73	1,009	3,33	1,029	3,50	0,707	0,007
La relación con el profesorado facilitó mi avance en la carrera	2,00	1,00	2,55	1,036	3,17	1,043	3,50	0,707	0,024

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los principales resultados del estudio piloto indican que a partir de la valoración e impacto de la formación recibida por parte de los(as) ingenieros(as) encuestados(as), es posible identificar necesidades de apoyo y orientación durante sus trayectorias y la existencia de puntos críticos durante la formación (ingreso y acceso al campo laboral). Éstas varían según factor de estudio: tipo de ingreso, rendimiento académico, valoración de las prácticas profesionales, apoyo del profesorado, entre otras. Tal como mencionaba Dò Ceu Taveira (2019) con respecto a la adaptación de los(as) estudiantes a la universidad durante el primer año, y en donde la institución juega un rol fundamental como factor de persistencia en las trayectorias educativas de los(as) estudiantes (Tinto, 1975).

Por lo tanto, se considera que la persistencia de los(as) participantes se asocia a factores tanto motivacionales como institucionales, los que serán evaluados en la segunda etapa del proyecto de tesis doctoral.

A través de la investigación, se espera generar instrumentos para medir el apoyo y orientación durante las trayectorias educativas y laborales de los(as) estudiantes de ingeniería, tanto en Chile como Latinoamérica; así como también indicadores que permitan evaluar el perfil y el desarrollo de la identidad profesional de los(as) estudiantes con foco en la equidad de género.

Dentro del marco de los nuevos desafíos de la educación superior para los próximos años, ésta debe centrarse en los estudiantes, y así como se exige calidad educativa, también debe ampliarse hacia una mejor calidad de vida y mayores oportunidades para los(as) estudiantes, adaptándose a sus necesidades de apoyo y orientación.

1 Valor de la media, obtenido en el programa SPSS V.25
2 Valor de la desviación estándar, obtenido en el programa SPSS V.25

A su vez, se espera generar información de interés en cuanto a las trayectorias educativas de las mujeres en titulaciones STEM, ya que, si bien se sabe que la tasa de matriculación en baja es necesario conocer cómo transitan y cómo se preparan para el campo laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Briceño-Barraza, M. (2021). Transiciones Académicas y Laborales en la Educación Superior: Ingeniería Civil Química en la Universidad Técnica Federico Santa María como Caso de Estudio [Tesis de magíster no publicada], Universidad de Barcelona.

Christe, B. (2015). Persistence Factors Associated With First-Year Engineering Technology Learners. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 17*(3), 319-335. https://doi.org/10.1177/1521025115575707

Do Céu Taveira, M. (2019). Transitar y persistir en la universidad desde la globalidad. En P. Figuera Gazo (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 13-30). Laertes.

Flanagan Borquez, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior, 46* (183), 87-104.

Mairata Cruces, M.J. (2001). Modelos y sistemas de evaluación de la calidad en la universidad española. *Educación y Cultura: revista Mallorquina de Pedagogía, 1*, 133-46. https://raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/view/75856

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Journal of Clinical Epidemiology, 134*, 178-189. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.03.001

Romero Rodríguez, S. y Figuera Gazo, P. (2019). La experiencia de transitar por la universidad. Análisis de trayectorias desde una perspectiva sistémico-narrativa. En P. Figuera Gazo (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 153-186). Laertes.

SIES. (2012). *Informe Titulación 2012.* Mi Futuro. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/informes_anuales/titulados/titulacion_2012_sies.pdf

SIES. (2017). *Informe de Titulación en Educación Superior en Chile 2016.* Mi Futuro. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/informes_anuales/titulados/informe%20titulacion%202016_sies.pdf

SIES. (2020). *Informe 2019: Titulación En Educación Superior.* Mi Futuro. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2020/07/Informe-Titulados_2019_SIES.pdf

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. *Student Success, 8*(2), 1-8. https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376

UNESCO. (2019). *Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM).* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649

UNESCO-IESALC. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales.* UNESCO-IESALC. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf

308

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA PRESENCIA E IMPACTO DE LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA DE POTENCIACIÓN DIDÁCTICA Y EMOCIONAL EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. UN ESTUDIO DE CASO

Miguel Ángel López Hermida
Universidad de A Coruña (España)

Resumen: La presencia de la música en los centros de enseñanza de secundaria y bachillerato ha estado marcada en los últimos años por el descenso en cuanto a carga lectiva como consecuencia de la legislación. Su utilización como instrumento y herramienta de uso multidisciplinar por parte del profesorado de las demás materias del currículo, y de los centros docentes como elemento estimulador es escaso, en comparación a la presencia que tiene en la sociedad actual y el uso que se hace de la misma para la maximización de objetivos de ámbito social y económico, mediante la modificación emocional de los oyentes. Se propone en esta tesis el diseño de una nueva metodología que amplíe el uso de la música en los centros docentes, con la finalidad de aumentar significativamente el rendimiento académico y bienestar emocional de los alumnos en el conjunto de las materias del currículo de secundaria y bachillerato.

Palabras clave: música, metodología, rendimiento escolar

Abstract: The presence of music in secondary and baccalaureate schools has been marked in recent years by the decrease in terms of teaching load as a result of legislation. Its use as an instrument and tool for multidisciplinary use by teachers of the other subjects of the curriculum, and of educational centers as a stimulating element is scarce, in comparison to the presence it has in today's society and the use made of it for the maximization of social and economic objectives, through the emotional modification of the listeners. This thesis proposes the design of a new methodology that expands the use of music in schools, in order to significantly increase academic performance and emotional well-being of students in all the subjects of the secondary and baccalaureate curriculum.

Keywords: music, methodology, academic achievement.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La etapa educativa de secundaria es un periodo formativo fundamental en la consolidación de la personalidad y capacidades cognitivas de los individuos entre las edades de los 12 a 18 años. Los centros docentes en donde se desarrolla este periodo formativo están expuestos a continuos

cambios legislativos en la base del currículo académico que afecta a una serie de materias. En el caso de la música, el peso normativo que contiene en el currículo docente no guarda una correspondencia coherente con la presencia que tiene en las vidas del alumnado de estas edades. Debido e las características interdisciplinares de la misma, así como a la potencialidad de utilización en múltiples aspectos académicos, personales y emocionales, se propone abordar esta investigación con el objetivo de hacer valer la multiplicidad de aplicaciones prácticas, académicas y personales de esta materia.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

A lo largo de las últimas dos décadas, los estudios basados en el análisis de los usos de la música en la vida cotidiana de los ciudadanos han aumentado de forma exponencial debido a las estrechas relaciones que existen entre el tipo de música escuchado y la identificación de determinados comportamientos, tanto a nivel social como a nivel emocional. Son varios los autores que han estudiado la correspondencia entre los gustos musicales y la construcción de la personalidad (Hargreaves y North, 2007), la adherencia e identificación a determinadas tribus urbanas (Hormigos, 2010), la estética personal (Aróstegui, 2013), las actitudes de comportamiento y factores de riesgo (Chung y Greasley, 2017; Susino y Schubert, 2020), y las tendencias políticas (Devenport y North, 2019). Estos estudios refuerzan la idea de que la música no solo es considerada por la sociedad como un instrumento de ocio, sino que los motivos de su selección obedecen a un conjunto heterogéneo de factores que tienen múltiples finalidades y consecuencias.

Otro de los aspectos es la utilización con fines económicos que se ha estado haciendo por parte de la sociedad de consumo respecto a la música. El papel fundamental que ocupa en la influencia sobre la elección de determinados comportamientos de consumo tiene como objetivo captar la atención y provocar el bienestar personal, con la finalidad de aumentar el número de ventas de todo tipo de productos ofertados, para maximizar el beneficio económico. La presencia y utilización que se hace de la misma en numerosos establecimientos, incluida la modificación de sus niveles sonoros, es constante y permanente a tenor de los estudios de Hargreaves (2008) o de North y Yeoh (2013), basados en la canalización hacia la toma de determinadas decisiones que se quieren provocar en el cliente, estudiadas con anterioridad por medio de técnicas de marketing y de venta relacionadas con el consumo.

En el contexto y ámbito sociosanitario, los beneficios de la música como instrumento de aplicación en determinadas terapias para distintas patologías es un campo en pleno auge investigador. En este sentido, destacan las aportaciones efectuadas en pacientes oncológicos (Bradt, 2016; O`Callaghan, 2016); patologías de trastornos conductuales (Draper, 2021); cuadros depresivos (Vogel, 2014) o daño cerebral y sus múltiples consecuencias (Magee, 2017). En el campo psicosocial, su utilización rutinaria como fuente generadora para el bienestar personal y regulación emocional, ha sido objeto de investigación de autores como Davidson (2021), Fancourt (2014), Greasley (2011), Krause (2021), Miller (2021), Saarikallio (2019), Schubert (2015), o Welch (2020). También ha sido investigado en el campo neurobiológico (Alluri, 2013; Koelsch, 2020) y el neuroquímico Levitin (2013). Al mismo tiempo, en el ámbito deportivo, su utilización como herramienta de concentración y aumento de motivación de cara a entrenamientos y competición, es objeto de estudio en autores como Hallet y Lamont (2021).

En el plano educativo, la mayoría de las aportaciones e investigaciones efectuadas hasta la fecha se han basado en las relaciones existentes entre la música y el coeficiente intelectual.

Destacan en este apartado las aportaciones realizadas por Schellemberg (2011). A su vez, existen un gran número de investigaciones en torno al alumnado con conocimientos musicales previos y las relaciones de fortalecimiento de sus capacidades académicas, con respecto a determinadas materias del currículo. Es el caso de las ciencias matemáticas (Holmes y Hallam 2017), lenguaje (Hallam, 2019); en comparación con aquellos alumnos que carecen de conocimiento musical previo (Elpus, 2021). Se pone de manifiesto en estos estudios la capacidad de activación neuronal de determinadas zonas cerebrales por medio de la música (Gaser y Schlaug, 2003), que favorecen las capacidades y cualidades hacia determinadas materias, así como el desarrollo de destrezas emocionales.

El papel de la música en estas áreas es un campo de estudio en pleno crecimiento, especialmente respecto a la regulación emocional en el ámbito educativo (Campayo y Cabedo 2017), en el que destacan las aportaciones efectuadas por Davidson (2017), Krause (2019) o Lee (2017). Sin embargo, falta consolidar de una forma más amplia las consecuencias que tendría el uso generalizado de la música en el ambiente educativo y en los centros docentes sobre el alumnado, a nivel de bienestar emocional y de potenciación del rendimiento académico, en el conjunto de las asignaturas que conforman el currículo escolar. Los estudios publicados hasta la fecha se concentran más en el análisis de las relaciones y diferencias a nivel neuronal de las personas con práctica regular musical, en cuanto a la predisposición hacia la potencial capacidad de aprendizaje y memoria (Talamini y Altoé 2017), respecto a determinadas materias y los beneficios que les genera, en comparación con aquellos alumnos sin práctica musical regular.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

- La música constituye un potente instrumento interdisciplinar que contribuye a la formación integral del alumnado desde el punto de vista académico y personal.
- En los centros de educación secundaria no se trabaja adecuadamente la potencialidad de la música como herramienta educativa.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

General

El objetivo de esta investigación es analizar las consecuencias que un uso generalizado de la música en el ámbito docente, por medio de una intervención educativa, genera en torno al rendimiento académico del alumnado y a la capacidad de estimulación y equilibrio emocional, con la finalidad de proponer una metodología de innovación didáctica que expanda y amplíe al resto de asignaturas del currículo su uso, con la finalidad de conseguir un aumento de la capacidad de aprendizaje y la estimulación emocional.

Específicos

1. Analizar el uso de la música y utilización que se hace de la música en los centros docentes más allá de la materia de estudio curricular.
2. Analizar la respuesta emocional que manifiesta el alumnado de esta etapa educativa ante estímulos de diferentes estilos musicales.

3. Crear una metodología de innovación docente que utilice la música como herramienta de activación emocional de uso generalizado con la finalidad de aumentar el rendimiento académico.
4. Evaluar la metodología propuesta y los resultados de su implantación.

METODOLOGÍA

La población a la que va destinado este estudio está formado por el alumnado de la etapa de secundaria y bachillerato. Se acotará a cuatro grupos de 20 personas cada uno, en correspondencia con la ratio de alumnado establecido por la legalidad vigente. Dos grupos correspondientes a bachillerato, y dos grupos correspondientes a la ESO, en los cuales se confrontarán los datos recogidos del alumnado en los que se aplique la metodología propuesta con los que no, con la finalidad de establecer el grado de validez de esta en lo referente al rendimiento académico.
La investigación se abordará desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa, diseñada ad hoc para la utilización expansiva de la música. Esta intervención tendrá lugar en tres fases determinadas. En la primera fase, se entregará un cuestionario creado específicamente que permita recoger datos de los participantes, por medio de los cuales se analizará la presencia que perciben de la música en su centro docente. En la segunda fase, previo análisis de los datos obtenidos se creará y ejecutará la propuesta de intervención en los grupos seleccionados. En la tercera fase, se establecerá el análisis de la validez de la propuesta, por medio de los datos resultantes recibidos de la contraposición de la intervención propuesta y la metodología previa utilizada en el centro docente.

Las variables observadas resultantes de la propuesta de intervención se harán de acuerdo con una guía diseñada que permita medir el grado de funcionalidad y eficacia de la metodología propuesta. El estudio estará limitado al tiempo máximo legal que permita el centro docente en donde se realiza la intervención. Se programa inicialmente una intervención de 4 a 12 semanas de duración.

Los instrumentos seleccionados que se proponen para la recogida de datos en esta investigación son:

- Cuestionario: con la finalidad de determinar a priori el nivel de presencia musical existente en los centros docentes desde el punto de vista del profesorado y alumnado. Por medio de este instrumento, se valorará la exposición musical en cuanto a receptores que tienen los destinatarios del estudio respecto a su vida cotidiana fuera del centro docente.
- Entrevista: con la finalidad de obtener datos en mayor profundidad de profesores y alumnos una vez terminada la intervención en el centro docente.
- Evaluación de la propuesta de intervención: por parte del alumnado al que va dirigido y del investigador, en cuanto a los resultados obtenidos desde el punto de vista del aprendizaje y rendimiento académico.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Se prevé que se puedan demostrar de forma muy significativa las hipótesis expuestas. Respecto a la primera hipótesis, la transversalidad e interdisciplinariedad intrínseca que contiene la música ofrecen un amplio abanico de posibilidades de cooperación docente que favorece el

crecimiento educativo y personal del alumnado, lo que da lugar a una mejora significativa de las capacidades de aprendizaje al mismo tiempo que consigue una regulación emocional que permiten un mayor control y crecimiento a nivel psicológico y empático de los alumnos. Respecto a la segunda hipótesis, la falta de formación específica del profesorado a la hora de trabajar de manera interdisciplinar esta materia, aboca a la pérdida de oportunidad de acciones formativas que permitan un aumento del rendimiento académico al mismo tiempo que el uso de una potente herramienta motivacional desde el punto de vista educativo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se prevé que los resultados que se obtengan en este estudio coincidan en gran medida con las aportaciones establecidas por las investigaciones de (Saarikallio, 2019; Krause, 2021) en cuanto a la importancia de la música como herramienta regulatoria del equilibrio emocional en la etapa de la adolescencia. En esta misma línea, se esperan obtener resultados que demuestren la relación existente entre la capacidad intelectual y el desarrollo de la misma mediante la práctica de la audición musical activa del alumnado de secundaria, en consonancia con lo aportado por (Schellenberg, 2011). Demostrar la relación existente entre el uso de la música como medio y método eficaz para el aprendizaje de diferentes materias del currículo de secundaria constituye otra de las expectativas a lograr, en concordancia con las aportaciones de otros autores en este campo como (Holmes y Hallam, 2017). Poner de manifiesto la relevancia de la música como asignatura y método de formación integral del alumnado en cuanto a su bienestar emocional y potenciación de las capacidades cognitivas, en concordancia con las líneas de investigación abiertas por (Sala y Gobet, 2017), y aumentar las evidencias en este aspecto, constituye en último término, una de las principales finalidades de esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baltazar, M., Västfjäll, D., Asutay, E., Koppel, L. y Saarikallio, S. (2019). Is it me or the music? stress reduction and the role of regulation strategies and music. Music and Science, 2, 1-16.

Bonetti, L., Brattico, E., Vuust, P., Kliuchko, M. y Saarikallio, S. (2021). Intelligence and music: Lower intelligent quotient is associated with higher use of music for experiencing strong sensations. Empirical Studies of the Arts, 39(2), 194-215.

Campayo-Muñoz, E. y Cabedo-Mas, A. (2017). The role of emotional skills in music education. British Journal of Music Education, 34(3), 243-258.

Elpus, K. (2022). School music and the transition to college. Journal of Research in Music Education, 69(4), 402-424.

Greasley, A. E. y Lamont, A. (2011). Exploring engagement with music in everyday life using experience sampling methodology. Musicae Scientiae, 15(1), 45-71.

Hallam, S. (2019). Can a rhythmic intervention support reading development in poor readers? Psychology of Music, 47(5), 722-735.

Hallett, R. y Lamont, A. (2021). An interpretative phenomenological analysis of exercisers' use of music during workouts. Psychology of Music, 49(2), 193-215.

Holmes, S. y Hallam, S. (2017). The impact of participation in music on learning mathematics. *London Review of Education, 15*(3), 425-438.

Holmes, S. y Hallam, S. (2017). The impact of participation in music on learning mathematics. London Review of Education, 15(3), 425-438.

Krause, A. E., Glasser, S. y Osborne, M. (2021). Augmenting function with value: An exploration of reasons to engage and disengage from music listening. Music and Science, 4, 1-13.

Krause, A. E., Scott, W. G., Flynn, S., Foong, B., Goh, K., Wake, S., Garvey, D. (2021). Listening to music to cope with everyday stressors. Musicae Scientiae, 0, 1-17.

Krause, A. E. y Davidson, J. W. (2018). Effective educational strategies to promote life-long musical investment: Perceptions of educators. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-9.

Krause, A. E., North, A. C. y Davidson, J. W. (2019). Using self-determination theory to examine musical participation and well-being. Frontiers in Psychology, 10, 1-12.

Lamont, A. (2011). University students‘ strong experiences of music: Pleasure, engagement, and meaning. Musicae Scientiae, 15(2), 229-249.

Maksimainen, J., Wikgren, J., Eerola, T. y Saarikallio, S. (2018). The effect of memory in inducing pleasant emotions with musical and pictorial stimuli. Scientific Reports, 8(1), 1-12.

Saarikallio, S. H., Maksimainen, J. P. y Randall, W. M. (2019). Relaxed and connected: Insights into the emotional–motivational constituents of musical pleasure. Psychology of Music, 47(5), 644-662.

Sala, G. y Gobet, F. (2017). When the music's over. does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis. Educational Research Review, 20, 55-67.

Sallavanti, M. I., Szilagyi, V. E. y Crawley, E. J. (2016). The role of complexity in music uses. Psychology of Music, 44(4), 757-768.

Taruffi, L., Pehrs, C., Skouras, S. y Koelsch, S. (2017). Effects of sad and happy music on mind-wandering and the default mode network. Scientific Reports, 7(1), 1-10.

Schellenberg, E. G. (2011). Music lessons, emotional intelligence, and IQ. Music Perception, 29(2), 185-194. doi:10.1525/mp.2011.29.2.185

Schellenberg, E. G. (2015). Music training and speech perception: A gene-environment interaction, 1337, 170-177.

Welch, G. F., Biasutti, M., MacRitchie, J., McPherson, G. E. y Himonides, E. (2020). Editorial: The impact of music on human development and well-being. Frontiers in *Psychology, 11,* 1-4.

Yeoh, J. P. S. y North, A. (2013). The effects of musical fit on consumers‘ choice when opportunity and ability is limited. Pertanika Journal of Social Science and Humanities, 21(1), 105-118.

LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE 14 A 18 AÑOS EN CIENCIAS EXPERIMENTALES Y CÓMO ESTOS MITOS PERPETÚAN LAS DESIGUALDADES SOCIALES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO E INTERSECCIONAL[1]

Miriam Comet Donoso
Universidad de Barcelona (España)

Resumen: La presente comunicación expone el plan de investigación sobre la percepción y los mitos en las ciencias experimentales del alumnado de 14 a 18 años y como estos, están perpetuando las desigualdades de género y socioculturales. Se expone la percepción del alumnado, el análisis de los mitos presentes en esta disciplina, así como el poder e impacto que pueden tener estos mitos en la sociedad. La metodología que se utilizará será una metodología mixta con un diseño mixto secuencial; en la primera fase se aplicará metodología cuantitativa a través de un estudio por encuesta y en la segunda fase, metodología cualitativa con un estudio de casos. En todo el trabajo, se pretende aplicar una perspectiva de género e interseccional. Los resultados esperados serán encontrar algunos de los mitos presentes entre el alumnado e investigar la relación de estos con las desigualdades de género y socioculturales.

Palabras clave: ciencias aplicadas, percepción social, desigualdad social, investigación

Abstract: This communication presents part of a doctoral research plan on perception and myths in the experimental sciences of students from 14 to 18 years old and how they are perpetuating gender and sociocultural inequalities. The perception of the students is exposed, the analysis of the myths presents in this discipline, as well as the power and impact that these myths can have in society. The methodology to be used will be a mixed methodology with a sequential mixed design; In the first phase, quantitative methodology will be applied through a survey study and in the second phase, qualitative methodology with a case study. Throughout the work, it is intended to apply a gender and intersectional perspective. The expected results will be to find some of the myths present among the students and investigate their relationship with gender and sociocultural inequalities.

Keywords: applied sciences, social perception, social inequality, research

1 Proyecto de investigación de la tesis doctoral con el mismo título.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Según Martha Nussbaum (2002) todos los seres humanos tienden a desarrollar sus capacidades al máximo, sin embargo, en el caso de la ciencia y la tecnología, la participación y desarrollo de las mujeres es menor; existe un sesgo de género en relación con la participación y elección de las disciplinas científico-técnicas. Este fenómeno ocurre ya a edades tempranas, en la selección de la modalidad del bachillerato, produciéndose una segregación horizontal (Generalitat de Catalunya, 2020).

Como varios estudios muestran (Ricoy y VSCouto, 2018; Solbes, Montserrat y Furió, 2007), esto podría venir dado por la percepción negativa que existe de las ciencias experimentales entre el alumnado de secundaria, viéndolas como un área del conocimiento poco accesible y difícil y condicionando la posterior elección profesional. También se ha comprobado (Bian *et al.*, 2017) que las percepciones de la ciencia[2] están generizadas; a partir de los seis años las niñas se sienten «menos brillantes» intelectualmente que sus compañeros niños. A esta edad es cuando empiezan a impactar los estereotipos sociales y asocian los roles de» inteligencia y brillantez» al género masculino. Este hecho puede condicionar a la juventud en su posterior elección hacia aquellas áreas del conocimiento que consideran que se necesita más «inteligencia», perpetuando la brecha de género en esta disciplina y los postulados que se pueden originar de ésta. También se ha visto (Archer *et al.*, 2021) que cuando existen intervenciones educativas focalizadas al revertir esto, suelen impactar en las aspiraciones de las estudiantes hacia una formación STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) continuada y, finalmente, hacia carreras relacionadas con STEM.

Por otra parte, varias autoras como Anne Fausto-Sterling, ya han investigado sobre cómo los contextos culturales y los valores sociales condicionan de qué forma se construyen los relatos científicos, por tanto, la construcción del conocimiento científico, en un contexto cultural y social donde tienen cabida las desigualdades, puede constituir un elemento de exclusión, convirtiéndose en factor que perpetúa y difunde argumentos de desigualdad.

En otras palabras, muchas de estas autoras parten de la epistemología feminista que se diversifica en diferentes corrientes, pero la principal idea común es que todo el conocimiento generado está situado, es decir, que refleja la posición del propio productor de conocimiento en un determinado momento histórico, material y cultural (Saini, 2017) y que el conocimiento científico no está exento de este hecho. Esta autora, nos alerta de cómo la ciencia no sólo puede producir conocimiento sesgado en cuanto al género sino también sobre la raza, produciéndose lo que la autora llama racismo científico (Saini, 2021).

En conclusión y a raíz de todo lo expuesto, la tesis que se presenta en este trabajo pretende indagar sobre percepciones y los mitos en las ciencias experimentales y si pueden estos, estar perpetuando las desigualdades de género, clase y raza.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Percepción alumnado de la ciencia

La percepción de la ciencia hace referencia a los símbolos que construyen el imaginario de las disciplinas científicas. La percepción de un área del conocimiento influirá en la forma en la que nos relacionamos con esta y en las expectativas que elaboramos hacia ese objeto de estudio.

2 En este trabajo se hablará de «ciencia» para referirse a las ciencias naturales.

Por esta razón, es importante entender cuál es la percepción del alumnado de secundaria para poder entender y mejorar esta relación sujeto-objeto de estudio.

Cabe destacar que esta voluntad de analizar la percepción en la ciencia también viene dada porque, en primer lugar, estas disciplinas influyen en las elecciones que forman parte de nuestros actos cotidianos, en segundo lugar, porque la cultura científica tiene una incidencia directa en el desarrollo de la sociedad y, por último, porque en la era del conocimiento, la ciudadanía debe, más que nunca, tener una formación científica que le permita afrontar los nuevos cambios del futuro.

Desde 2002 y cada dos años el Departamento de Cultura Científica y de la Innovación de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) elabora la Encuesta de Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología en España. Des de entonces se ha visto como la ciencia y la tecnología no eran temas que se encontraran entre los centros de interés de la población joven. En 2020 gracias al estudio realizado por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universidad Camilo José Cela (UCJC) en un proyecto cofinanciado por la FECYT se pudo radiografiar la percepción de la ciencia y la tecnología de ese año; fueron encuestados 7.953 alumnos y alumnas de secundaria de doce comunidades autónomas con edades comprendidas entre los doce y los dieciséis años. Este estudio permitió ver como el interés en la ciencia ha disminuido, siendo un 7% inferior respecto a antes de la pandemia. Asimismo, las cifras no son muy esperanzadoras en relación con la UE: los jóvenes españoles siguen estando a la baja en comparación con el resto de los países.

Por último y en relación con la perspectiva de género, se puede ver como entre las mujeres existe menor interés por la disciplina científica que entre los hombres. Los estudios de Ortega (2019) nos advierten que no sólo existe una diferencia en el interés, sino que éste también está generizado: la medicina y la salud son disciplinas que destacan entre las mujeres, mientras que la ciencia y tecnología destacan entre los hombres. Esto viene dado porque las carreras como la medicina o la salud se relacionan con los cuidados, aptitudes que socialmente están más bien vistas y se educa en ellas a las mujeres. En cambio, en esas carreras más técnicas, como la ciencia y la tecnología, predomina la racionalidad y la inteligencia técnica, aptitudes valoradas socialmente y educadas en hombres.

Construcción de mitos científicos

La primera difusión de bulos es un fenómeno muy antiguo que data del s. XVII en Francia (Noguera, 2020) y que no ha parado en la actualidad. Asimismo, la aparición de Internet ha incrementado esta práctica.

En el caso de la ciencia, la llamada ola de rumores y fábulas que circulan, nombradas *Fake Science*, noticias de ciencia falsas, se ha visto que tiene una velocidad de propagación mayor (Vosoughi *et al.*, 2018). Estas autoras analizaron 127.000 noticias online falsas y verdaderas y vieron que las noticias falsas tienen un 70% más de probabilidades de ser compartidas y que ésta diferencia recae en la conducta humana y no en los robots informáticos.

La explicación a este hecho podría estar en que las personas se adhieren a las noticias que van acorde a su sistema de valores y creencias sin necesidad de que sean rigurosas. A este hecho se suma que muchas veces están enmascaradas detrás de supuesto estudios científicos que les dan más autenticidad. Los estudios de Noguera (2020) nos intentan dar otras explicaciones: la conducta humana requiere de patrones para entender el mundo, este hecho es lo que nos ha permitido saber que el Sol salía por el Este o que el agua hacia crecer las plantas y así tener cultivos y alimentos, pero hoy en día, en algunos casos, puede generar la creación de patrones erróneos. Asimismo, también es importante hacer mención a la disonancia cognitiva (Travis y

Aronson, 2007): concepto que hace referencia a la tensión interna que tienen todas las personas en relación a valores y sistemas de creencias al mantener al mismo tiempo dos pensamientos que están en conflicto. Los mitos que perpetúan el sistema social y cultural en el que vivimos, nos permiten evitar ese conflicto de ideas y esa tensión.

En las disciplinas científicas, el fenómeno de los mitos se reproduce de igual manera. A modo de ejemplo expondremos dos:

- Los mitos sobre el dimorfismo sexual del cerebro, por ejemplo, en relación con la diferencia en el tamaño del cuerpo calloso entre hombres y mujeres y que estas diferencias marcan que socialmente nos comportemos de forma diferente (Ruigrok, 2014; Holloway, 2017). Autoras como Fausto-Sterling (2006) o Tan A., *et al.* (2016) lo han desmentido.
- Los mitos racistas como el que justifica la teoría de la evolución multirregional de los seres humanos (Wolpoff, 2018): creencia de que el *Homo sapiens* no había evolucionado sólo en África, por tanto, la humanidad no tiene un ancestro común. Este mito ha sido desmentido por Martin Porr (2017).

Los mitos y las desigualdades sociales

La peligrosidad de los mitos viene dada por la poca rigurosidad científica y por la influencia que pueden tener en la perpetuación de las desigualdades sociales. Varios estudios (Brescoll y LaFrance, 2004) demuestran que las informaciones de prensa sobre las explicaciones biológicas de las diferencias sexuales que implican la existencia de factores cerebrales fijos tienden a derivar en una defensa acérrima de los estereotipos de género, una defensa del *statuos quo* y la convicción de que el cambio es imposible (Rippon, 2020).

Para poner ejemplos prácticos de ello, podemos verlo con los dos mitos de los que hemos hablado anteriormente:

- Por un lado, la justificación de que existen diferencias cerebrales entre hombres y mujeres y que estas son las que marcan las diferencias sociales, sirve para justificar que las desigualdades son debidas a la biología; por tanto, se exime cualquier responsabilidad a la socialización o a la educación, sosteniendo que las políticas de igualdad son innecesarias porque hay comportamientos que son así por «naturaleza».
- En el segundo caso, si se extiende la creencia que no todas las personas procedemos del mismo ancestro, esto puede justificar que existen diferencias biológicas entre poblaciones que expliquen las diferencias comportamentales y el acceso o no a estructuras educativas o de poder. Así pues, nos encontraríamos con el mismo patrón: si existe una razón biológica para la diferencia, no es necesario ni tiene sentido una acción social que pretenda revertir esta discriminación, ya que la discriminación siempre se dará de *per se*.

En definitiva, entender como están funcionando estos mitos y de qué forma están conectados con las desigualdades sociales y la justificación de éstas, nos puede dar pistas de qué camino seguir para revertirlas y construir un futuro mejor para todos y todas las ciudadanas.

DEFINICIÓN DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación parte de la siguiente pregunta: ¿Qué mitos y percepciones con relación a las ciencias experimentales tiene el alumnado de 14 a 18 años y de qué manera estos mitos y percepciones pueden influenciar en las desigualdades sociales?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, en la Tabla 1 se muestran los objetivos generales y específicos de la investigación.

Tabla 1

Objetivos de investigación

	Cuantitativa	Cualitativa
Objetivo general	Determinar en qué medida se dan los mitos y percepciones en las ciencias experimentales entre el alumnado de 14 a 18 años.	Comprender la influencia de las percepciones y mitos de las ciencias experimentales en las desigualdades sociales del alumnado de 14 y 18 años desde una perspectiva de género e interseccional.
Objetivos específicos	Identificar los mitos y percepciones que tiene el alumnado de 14 a 18 años en relación con las ciencias experimentales. Establecer los condicionantes de género y socioculturales que influyen en los mitos y percepciones en las ciencias experimentales que tiene el alumnado de 14 a 18 años. Describir perfiles de alumnado de 14 a 18 años según las percepciones y mitos identificados.	Identificar casos a partir de los perfiles establecidos. Analizar cómo los mitos y las percepciones en las ciencias experimentales que tiene el alumnado (14 a 18 años) pueden influir en las desigualdades sociales desde una perspectiva de género e interseccional. Elaborar propuestas socioeducativas que contribuyan a la mejora en la percepción sobre las ciencias experimentales que tiene el alumnado de 14 a 18 años con una perspectiva de género e interseccional.

METODOLOGÍA

Enfoque metodológico

Para esta investigación se aplicará un enfoque pragmático. Este enfoque se centra en comprender, aplicar y difundir aquello que funciona, uno de sus principios básicos es que rechaza la idea de tener que elegir entre los métodos cuantitativos y cualitativos y apuesta por combinarlos, por esta razón, algunos autores (Molina Azorín, López Gamero, Pereira Moliner Pertusa Ortega y Tari Guillo, 2012) creen que puede ser el enfoque adecuado para la metodología mixta. Se trata de un enfoque que se fundamenta en el razonamiento abductivo y donde los resultados inductivos de una perspectiva cualitativa pueden servir como entrada a los objetivos deductivos de un enfoque cuantitativo (Creswell, 2009).

Metodología

La línea metodológica que se utilizará en esta tesis será mixta, aplicando metodología cualitativa y cuantitativa, con el objetivo de extraer las fortalezas y debilidades de ambos enfoques (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Así mismo, se pretende aplicar la perspectiva de género e interseccional de forma transversal en toda la tesis; por tanto, también se aplicará una metodología

feminista. Esto, a grandes rasgos, significa entender el género [la raza y la clase] como categoría constitutiva de la práctica de investigación, exteriorizar procesos de investigación que quedarían ocultos y compartir con los participantes estos procesos y posicionamientos (Cortés, 2021).

Tal como muestra la Tabla 2, se aplicará un diseño mixto secuencial, en una primera etapa se recopilarán y analizarán los datos cuantitativos y en una segunda fase se recolectarán y analizarán los datos cualitativos. Los datos de la primera fase se utilizarán para informar a la segunda fase. La primera fase comprenderá un estudio por encuesta; estos estudios recogen la información a través de una serie de preguntas y, de los resultados, obtienen las conclusiones que les permiten hacer estimaciones de la población de referencia. La técnica de recogida de información para esta fase será el cuestionario.

En la segunda fase, a partir de las estimaciones hechas de la población de referencia, se aplicará un estudio de casos que consistirá en describir y analizar entidades educativas únicas para poder profundizar en ellas. Se trata de un método con grandes ventajas para elaborar hipótesis y dar orientaciones.

Tabla 2

Diseño de la investigación

Fases		Acciones	Objetivos
1ª fase	**Criterios de rigor científicos y éticos**	**Exploratoria y de reflexión**	Recopilación bibliográfica
			Selección de las percepciones y mitos con el objeto de estudio, el alumnado de secundaria
			Redacción capítulos teóricos
2ª fase			Elaboración del marco metodológico de referencia: Diseño mixto secuencial
		Cuantitativa: **Investigación por encuesta**	Selección de la muestra
			Elaboración del cuestionario: — Primera elaboración del instrumento (deductivo, inductivo y participativo) — Valoración piloto del instrumento (validación por jueces y prueba piloto) — Elaboración definitiva del cuestionario
			Aplicación del cuestionario
			Análisis de resultados
			Elaboración del informe de resultados
2ª fase		**Cualitativa:** **Estudio de casos**	Identificación de casos a partir de los resultados de la fase anterior
			Descripción de los casos
			Diseño del guion de los grupos de discusión y/o entrevistas
			Contacto con las participantes
			Realización de los grupos de discusión
			Análisis de los resultados
			Redacción del informe
3ª fase		**Triangulación**	Interpretación y análisis de una parte de la información cuantitativa y cualitativa
			Redacción de la discusión de los resultados
			Redacción de las conclusiones, límites y perspectivas de futuro
			Redacción del retorno social

RESULTADOS ESPERADOS

Se espera determinar en qué medida se dan los mitos y percepciones en las ciencias experimentales entre el alumnado de 14 a 18 años perspectiva través de un análisis de género e interseccional y comprender la influencia de las percepciones y mitos de las ciencias experimentales en las desigualdades sociales del alumnado (entre 14 a 18 años).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archer, L., Moote, J., MacLeod, E., Francis, B. y DeWitt, J. (2020). *ASPIRES 2: Young people's science and career aspirations, age 10-19.* London: UCL Institute of Education. https://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-and-centres/

Azorín, J. F. M., Gamero, M. D. L., Moliner, J. P., Ortega, E. M. P. y Guilló, J. J. T. (2012). Métodos híbridos de investigación y dirección de empresas: ventajas e implicaciones. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, *15*(2), 55-62. https://doi.org/10.1016/j.cede.2012.01.001

Bian, L., Leslie, S. J. y Cimpian, A. (2017). *Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. Science, 355*(6323), 389-391. https://doi.org/10.1126/science.aah6524

Brescoll, V. y LaFrance, M. (2004). *The correlates and consequences of newspaper reports of research on sex differences. Psychological Science, 15*(8), 515-520. https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00712.x

Cortés, R. J. (2021). Diseño y desafíos metodológicos de la investigación feminista en ciencias sociales. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (50), 177-200. https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30376

Crabtree, R. D., Sapp, D. A. y Licona, A. C. (2009). *Feminist pedagogy: Looking back to move forward.* Crabtree, RD, Sapp, DAy Licona, AC (Eds.). (2009). Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, *3*(2), 95-108. https://doi.org/10.1177/1558689808330883

Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados.* Melusina.

Fundación Española de Ciencia y Tecnología. (2019, 2020). Encuesta de percepción social de la ciencia y la tecnología.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2020). *Batxillerat. Curs 2019-2020. Alumnes segons modalitat, nivel, naturalesa, titularitat i concert.* https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/cursos-anteriors/curs-2019-2020/batxillerat/

Holloway, R. L. (2017). In the trenches with the corpus callosum: Some redux of redux. *Journal of Neuroscience Research, 95*(1-2), 21-23. https://doi.org/10.1002/jnr.23818

Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher, 33*(7), 14-26. https://doi.org/10.3102/0013189X033007014

Noguera, R. (2020). POR QUÉ CREEMOS EN MIERDAS. CÓMO NOS ENGAÑAMOS A NOSOTROS MISMOS. Kailas.

Nussbaum, M. C. (2002). Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades. *Las mujeres y el desarrollo humano,* 1-414.

Ortega, E. (2019). De la brecha de género al análisis interseccional de disciplinas STEM. *Percepción social de la ciencia y la tecnología 2018*, 189. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7270556

Porr, M. y Matthews, J. M. (2017). Post-colonialism, human origins and the paradox of modernity. *antiquity, 91*(358), 1058-1068. https://doi.org/10.15184/aqy.2017.82

Ricoy, MC. y V.S. Couto, MJ., (2018). Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(3), 69-79. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1650

Rippon, G. (2020). *El género y nuestros cerebros.* Galaxia Gutenberg.

Ruigrok, A. N., Salimi-Khorshidi, G., Lai, M. C., Baron-Cohen, S., Lombardo, M. V., Tait, R. J. y Suckling, J. (2014). A meta-analysis of sex differences in human brain structure. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 39*, 34-50. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.12.004

Saini, A. (2017). *Inferior.* Círculo de Tiza.

Saini, A. (2021). *Superior.* Círculo de Tiza.

Solbes Matarredona, J., Montserrat, R. y Furió Más, C. J. (2007). El desinterés del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia: implicaciones en su enseñanza. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, 21*, 91-117. http://hdl.handle.net/11162/23065

Tan, A., Ma, W., Vira, A., Marwha, D. y Eliot, L. (2016). The human hippocampus is not sexually-dimorphic: meta-analysis of structural MRI volumes. *Neuroimage, 124*, 350-366. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.08.050

Tavris, C. y Aronson, E. (2007). Mistakes were made (but not by me): Why we justify foolish beliefs, bad decisions, and hurtful acts. Harcourt.

Wolpoff, M. H. (2018). Multiregional evolution. *The International Encyclopedia of Biological Anthropology*, 1-10. https://doi.org/10.1002/9781118584538.ieba0549

MUJERES RURALES Y EMPRENDIMIENTO EN EL SECTOR VITIVINÍCOLA DE CASTILLA Y LEÓN

Verónica Morcillo Casas
Luis Carro Sancristóbal
Universidad de Valladolid (España)

Resumen: El rol de la mujer es especialmente relevante para el desarrollo económico y social de las zonas rurales. Su emprendimiento ha adquirido un papel importante durante los últimos años, contribuyendo a la modernización y al mantenimiento del medio rural. En este trabajo, cuyo objetivo es diseñar una propuesta formativa para fomentar la participación y el emprendimiento de las mujeres rurales en el sector vitivinícola de Castilla y León, el análisis se aborda desde un diseño de triangulación propio de la metodología mixta. Las mujeres que dedican su labor al sector vitivinícola serán quienes marcarán las directrices para lograr dicho objetivo.

Palabras clave: mujer, rural, emprendimiento, Castilla y León

Abstract: The role of women is especially relevant for the economic and social development of rural areas. Their entrepreneurship has acquired an important role in recent years, contributing to the modernization and maintenance of the rural environment. In this work, whose objective is to design a training proposal to promote the participation and entrepreneurship of rural women in the wine sector of Castilla and Leon, the analysis is approached from a triangulation design typical of the mixed methodology. The women who work in the wine sector will be the ones who will set the guidelines to achieve this objective.

Keywords: woman, rural, entrepreneurship, Castille and Leon

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio tiene por contexto las comarcas vitivinícolas de Castilla y León, haciendo especial referencia a aquellas mujeres que son consideradas rurales por haber nacido, vivido o, de algún modo, haber estado relacionadas con estos territorios.

La región de Castilla y León cuenta con trece comarcas vitivinícolas que, aparte de producir vinos de una asombrosa calidad, gozan de un prestigio incomparable, tanto a nivel nacional como internacional: D.O. Tierra de León, D.O. Cigales, D.O. Arlanza, D.O. Ribera del Duero, D.O. Rueda, D.O. Toro, D.O. Arribes, D.O. Tierra del Vino de Zamora, D.O. Bierzo, D.O.P (Denominación de Origen Protegida) Valles de Benavente, D.O.P. Sierra de Salamanca, D.O.P. Cebreros, D.O.P. Valtiendas e Indicación Geográfica Protegida Chacolí.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para hablar de medio rural utilizaremos el concepto de «umbrales de ruralidad» propuesto por el Instituto Nacional de Estadística (INE). Este considera zonas rurales a aquellas con una población menor o igual a los 2.000 habitantes. Teniendo en cuenta este dato, según el Censo de Población de 2019, Castilla y León posee una superficie total de 94.220 km^2 y cuenta con 2.122 municipios con menos de 2.000 habitantes (de un total de 2.248), lo que supone un 86% del territorio total de la región (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

Una de las particularidades que caracterizan a los espacios rurales es la concentración del medio físico en las actividades productivas. Esto significa que la estructura rural primordial es el sector primario, así como la elaboración de productos a partir de la industria alimentaria (Consejo Económico y Social, 2018). Dentro de estas producciones características del medio rural, en Castilla y León tiene especial relevancia la industria vitivinícola. El cultivo y la recolección de la vid, así como la producción y la elaboración de vinos constituyen un sector decisivo y una realidad social, cultural y económica para la comarca (Observatorio Industrial del Sector Agroalimentario de Castilla y León, 2009).

Por otra parte, ¿qué significa ser mujer rural? Para comprender la situación y las condiciones de vida de las mujeres rurales es preciso reflexionar sobre aspectos importantes que marcan diferencias en las diversas comunidades de España: el tamaño de la población, la distancia a las ciudades, la accesibilidad y buenas comunicaciones, así como el tipo de sistemas dominantes en la zona. En la mayoría de las poblaciones rurales, todos estos factores determinan que las mujeres siguen siendo las responsables casi exclusivas de todos los trabajos de cuidado y gestión en el ámbito doméstico (Sabaté Martínez, 2018). El resultado de ello es que las mujeres tienen su tiempo libre limitado, lo que repercute en dificultades para acceder a un puesto de trabajo que esté lejos de su hogar, limitando su participación en instituciones sociales y careciendo de tiempo para formarse, entre otros aspectos. No obstante, es importante hablar de la invisibilidad del trabajo de las mujeres rurales. Según el Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino (2009) este trabajo oculto que realizan las mujeres rurales se debe principalmente a dos razones. Por un lado, el peso que los negocios familiares tienen en el medio rural, donde las mujeres trabajan normalmente como «ayuda familiar». Y, por otro lado, la baja cualificación y diversificación del mercado laboral rural. En líneas generales, el mercado de trabajo para las mujeres en las zonas rurales está determinado por la escasez de la oferta de puestos de trabajo, dificultades de acceso físico por la insuficiencia de los transportes, dificultades para compatibilizar los horarios laborales reglados con los cuidados reproductivos y domésticos, etc. Al mismo tiempo, el dinamismo propio de los espacios rurales está marcado por la desagrarización o mecanización de los trabajos agrícolas, haciendo crecer una agricultura y ganadería muy tecnificadas donde mucha población trabaja como personal asalariado y donde se requiere en muchos casos la mano de obra femenina (Sabaté Martínez, 2018).

Otra tendencia sobre la cual está centrado este estudio es el emprendimiento de las mujeres en proyectos de innovación. En el caso del sector vitivinícola, no se entiende de género. La mujer siempre ha estado presente en el mundo del vino, pero no visible. La poca presencia de mujeres en puestos de responsabilidad es una realidad que se puede percibir en todos los ámbitos laborales. Teniendo en cuenta las estadísticas, es una evidencia que hay más hombres en puestos directivos, en aquellos que generan redes de poder y toma de decisiones, también en el sector del vino (Jareño, 2019).

La idea de este estudio es hacer un análisis de la mujer emprendedora en Castilla y León con la esperanza de poder trazar las bases para fomentar el emprendimiento en el medio rural, pero ¿qué necesitan las mujeres para emprender? Botello-Peñaloza & Guerrero-Rincón (2017) en su estudio habla de la importancia del empoderamiento de la mujer y según su teoría, la forma en que las poblaciones menos favorecidas pueden llegar a desarrollar sus capacidades es mediante la educación, la participación laboral, la superación de la pobreza y la mayor participación política, aspectos que predicen la aportación de la mujer en la sociedad y sus condiciones económicas, sociales y empresariales. En esta misma línea, de acuerdo a Madrigal Torres & Núñez Ramírez (2021) las competencias que requieren para emprender en el 2030 son: 1) comprensión de problemas; 2) encontrar soluciones; 3) innovación de procesos; 4) trabajar en equipo; 5) criterio y toma de decisiones; 6) fluidez de ideas; 7) evaluación y análisis de sistemas; 8) originalidad; 9) aprendizaje activo; y 10) psicología social y organizacional. Además, deben desarrollarse cuatro habilidades transversales (creatividad, innovación, emprendimiento y liderazgo) para convertirse en una líder emprendedora. En el estudio de Hender (2017) se desarrolla una formación para el emprendimiento basado en tres tipos de competencias: empresariales (iniciativa, trabajo en equipo, percepción de riesgos y visión de negocio); actitudes y atributos (creatividad, liderazgo, responsabilidad social, proactividad, disposición para el cambio y perseverancia) y competencias tecnológicas (capacidad y asimilación tecnológica y apropiación social de las TIC). Del mismo modo, Villa Sánchez *et al.* (2021) proponen un modelo de formación simbolizado por una espiral que contiene cinco dimensiones: dimensión personal, dimensión interpersonal, dimensión organizacional, dimensión técnica y dimensión o entorno social e institucional. En este contexto determinan 20 competencias clasificadas en tres epígrafes principales: competencias instrumentales (habilidad en la entrega de ideas y el entorno, habilidades artesanales, habilidad física, comprensión cognitiva, capacidad del lenguaje y el logro académico); competencias interpersonales (habilidad para expresar sentimientos y emociones, capacidad de actuar con generosidad y comprensión, autoconocimiento, etc.) y competencias sistémicas (capacidad de planificar cambios y diseñar nuevos sistemas).

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La cuestión problemática que presenta este estudio se centra en tres conceptos fundamentales que se reiterarán a lo largo del mismo: mujer, medio rural y emprendimiento. Más específicamente, el estudio se enmarca dentro del contexto rural de las comarcas vitivinícolas de Castilla y León y atiende a aquellas mujeres consideradas rurales por haber nacido, vivido o, de algún modo haber estado relacionadas con estos territorios. El foco de investigación y de la problemática a estudiar se centra en la falta de empleo y la escasez de emprendimiento femenino frente al género masculino. Actualmente, podemos encontrar ciertas acciones emprendedoras dentro de este contexto, pero aún queda un largo camino por recorrer para avivar la toma de decisiones emprendedoras en el medio rural, donde sus propias habitantes nos ayudarán a encauzar el trabajo a desarrollar.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El principal objetivo de este estudio es diseñar una propuesta formativa para fomentar la participación y el emprendimiento de las mujeres rurales en el sector vitivinícola de Castilla y León.

Para ello, se han definido los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las características principales de las zonas rurales que abarca el estudio.
- Caracterizar los diferentes perfiles de la mujer emprendedora en el medio rural.
- Diagnosticar las razones que llevan a la mujer rural a emprender, así como las dificultades que pueden encontrar durante dicha trayectoria.
- Comparar las competencias que tienen las mujeres identificadas del espacio rural de Castilla y León con aquellas propuestas en el Marco Europeo de la competencia emprendedora (EntreComp).
- Analizar el emprendimiento femenino en las comarcas vitivinícolas de Castilla y León, así como el papel que las mujeres juegan en el desarrollo de las mismas.
- Explicar las estrategias necesarias para la capacitación de las mujeres en el medio rural.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados anteriormente, se han definido las siguientes preguntas de investigación:

Tabla 1

Relación de las preguntas de investigación con los objetivos del estudio

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS
¿Cómo influye la identidad de cada zona rural en el emprendimiento femenino?	Obj. 1
¿Qué papel tienen las mujeres en el desarrollo de las zonas rurales de Castilla y León?	Obj. 2
¿Qué necesidades presentan las mujeres en el medio rural castellanoleonés?	Obj. 3
¿Qué dificultades afrontan las mujeres en el medio rural para emprender?	Obj. 4
¿Qué importancia tiene el Marco Europeo de la Competencia Emprendedora (EntreComp?	Obj. 5 Obj. 6
¿Qué oportunidades tienen las mujeres en el medio rural para el emprendimiento en el sector vitivinícola?	Obj. 7

METODOLOGÍA

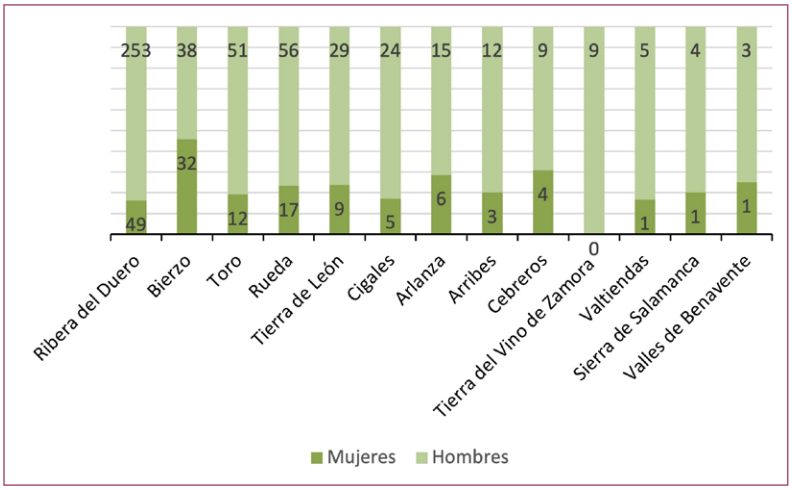
El planteamiento metodológico de esta investigación está orientado por la tradición de los métodos mixtos, utilizando un diseño de triangulación ya que se utilizan diversas estrategias y métodos para la recogida y análisis de datos.

Muestra

Tras recopilar las bodegas adscritas a cada una de las comarcas, ha sido posible identificar y delimitar la población de estudio. La población es de 649 bodegas presentes en la comarca castellanoleonesa. Esto nos ha permitido determinar la cantidad de mujeres presentes en cada una de ellas, acotando así la muestra de estudio. Teniendo en cuenta a toda mujer que haya tenido la iniciativa de realizar una labor emprendedora dentro del sector vitivinícola, encontramos un total de 140 bodegas dirigidas por el género femenino.

Figura 1

Distribución de bodegas regentadas por mujeres por cada Denominación de Origen de Castilla y León



Procedimiento e instrumentos

Para poder abordar de manera sistemática la construcción de un planteamiento formativo es necesario identificar quienes y cuantas son las mujeres que ya han emprendido en el sector vitivinícola, conocer y analizar sus historias de vida y cotejar toda esta información con las diferentes fuentes legislativas propuestas a nivel nacional y comarcal. De esta manera, podemos encontrar tres fases metodológicas:

En primer lugar, se ha hecho una recopilación estadística del sector bodeguero en Valladolid, identificando un número específico de bodegas y puestos de trabajo ocupados por mujeres. Para esta fase se ha utilizado el programa Access® de Microsoft como gestor de la base de datos. Este primer enfoque descriptivo consiste en confirmar el número de mujeres presentes en las bodegas adscritas a cada D.O. Los resultados de este paso han permitido identificar el conjunto de mujeres competentes que constituyen la muestra del estudio y que, posteriormente, colaborarán en la creación de los itinerarios formativos.

En segundo lugar, conforme a un enfoque idiográfico, se invitó a participar a todas las mujeres líderes de bodegas a través la realización de una encuesta y la elaboración de las historias de vida de aquellas mujeres que estén dispuestas a colaborar mediante este procedimiento. Estos diálogos nos servirán para reflexionar e identificar cuáles son las competencias necesarias para que las mujeres puedan dedicarse y/o emprender en el mundo del vino.

Toda la información recopilada mediante las encuestas y las entrevistas se categorizará y analizará en relación a las siguientes categorías: 1) perfil sociodemográfico y situación familiar; 2) datos educativos: 3) datos laborales; 4) características del emprendimiento; 5) competencias emprendedoras; y 6) necesidades de las mujeres rurales para el emprendimiento.

En tercer y último lugar, se analizará el contenido conforme a las diferentes fuentes legislativas, el Catálogo Nacional de Cualificaciones y el Marco Europeo de Competencia Emprendedora. Esta parte de la triangulación también tiene su correspondiente entrada en la discusión de resultados permitiendo contrastar la información obtenida de las entrevistas con la comparación con los contenidos que se ofrecen en los centros de formación actualmente.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

El presente proyecto se encuentra en la fase de recogida de datos y por tanto no es posible establecer resultados concluyentes. Sin embargo, en función de los objetivos y preguntas de investigación planteadas y tomando como referencia los modelos teóricos propuestos, se presentará un adelanto de los siguientes resultados:

- Los diferentes perfiles de mujeres rurales presentes en Castilla y León.
- El papel de la mujer rural en el sector vitivinícola de Castilla y León.
- El perfil de la mujer emprendedora en el sector vitivinícola de Castilla y León.
- Determinación de las competencias necesarias para el emprendimiento.
- Trazado de la propuesta formativa para las mujeres rurales en términos de emprendimiento.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con la elaboración de este trabajo se pretende poner en valor el emprendimiento como una nueva oportunidad de introducirse en el mundo laboral. Además, se procura contribuir al reconocimiento y a la evocación de todas las mujeres del medio rural, haciendo especial referencia a aquellas que, tal vez por tradición familiar o por iniciativa propia, han tomado la decisión de emprender en el ámbito rural de Castilla y León. Asimismo, pese a que nos encontramos ante una actividad tradicionalmente denominada para varones, durante las últimas décadas ha aumentado la implicación visible de las mujeres en todos los ámbitos del sector. Por ello es necesario dar respuesta a todas aquellas que deseen dedicarse a esta actividad económica a través de un planteamiento formativo que reúna los requisitos necesarios para ello.

En síntesis, la finalidad de este estudio será invitar a todas aquellas mujeres rurales de la región a participar en un programa de empoderamiento que busque incrementar la actividad emprendedora femenina en el sector de la vitivinicultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Botello-Peñaloza, H. A., & Guerrero-Rincón, I. (2017). Condiciones para el empoderamiento de la mujer rural en Colombia. *Entramado*, *13*(1), 62-70. https://doi.org/10.18041/entramado.2017v13n1.25135

Consejo Económico y Social (Ed.). (2018). *El medio rural y su vertebración social y territorial: Sesión ordinaria del Pleno de 24 de enero de 2018* (Primera edición). Consejo Económico y Social España.

Hender, V. (2017). Desarrollo de competencias emprendedoras en docentes de universidades públicas autónomas. *Encuentros*, *15*(1), 133-146. http://dx.doi.org/10.15665/re.v15il.815

Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Distribución de los municipios por comunidades y ciudades autónomas y tamaño de los municipios*. INE. https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2851#!tabs-tabla

Jareño, N. (2019). *El vino se brinda a la mujer*. Interempresas. https://www.interempresas.net/Vitivinicola/Articulos/251938-El-vino-se-brinda-a-la-mujer.html

Madrigal Torres, B. E., & Núñez Ramírez, M. A. (2021). *Emprendimiento e Innovación en la 4ta revolución industrial*. Mc Graw Hill. https://bookshelf.vitalsource.com/reader/books/9786071515506/pageid/114

Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino. (2009). *Condiciones de vida y posición social de las mujeres en el medio rural*. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino. https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/temas/igualdad_genero_y_des_sostenible/condiciones_vida_tcm30-151056.pdf

Observatorio Industrial del Sector Agroalimentario de Castilla y León. (2009). *Estudio del sector vitivinícola en Castilla y León*. Junta de Castilla y León. https://castillayleon.ccoo.es/9bf2b577111bd424fd3bc69e4a930da4000054.pdf

Sabaté Martínez, A. (2018). ¿Qué significa ser mujer en zonas rurales? *Fuhem. Ecosocial*, 7.

Villa Sánchez, A., Arias Guzmán, M. J., & Peña-Lang, M. B. (2021). Un modelo de formación para desarrollar el emprendimiento social. *Educar*, *57*(1), 97-116. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1153

FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO: LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS FORMADORES Y FORMADORAS DE CANARIAS[1]

Mónica Yballa González Delgado
Facultad de Educación. San Cristóbal de la Laguna. (España)

Resumen: Esta comunicación presenta una visión y análisis sobre el perfil profesional de los formadores que ejercen la actividad en el ámbito del empleo. La formación afecta a todos los sectores productivos y está al servicio de las personas que inician o requieren de actualización en su puesto. Por tanto, el objetivo de esta investigación es analizar el perfil y las necesidades de formación en este contexto volátil y cambiante que cada vez apunta más a la innovación. Para el diseño de la investigación se contemplan dos fases: Fase 1: Análisis de necesidades de la realidad profesional en Canarias y Fase 2: Conclusiones sobre la intervención para las necesidades de formación de formadores/as del empleo en Canarias.

Palabras clave: formación profesional, formación de formadores, cualificación para el empleo, relación empleo-formación, formación continua

Abstract: This project presents a vision and analysis of the professional profile of trainers working in the field of employment. Training affects all productive sectors and is at the service of people who start or require updating in their position. Therefore, the general objective of this research is to analyze the profile and needs of training in this volatile and changing context which increasingly is more and more aimed at innovation.For the design of the research, two phases are contemplated: Phase 1: Description of the existing theoretical models, the applicable regulations and the professional reality in the Canary Islands: Analysis of needs and Phase 2: Conclusions on the training needs of employment trainers for the Canary Islands.

Keywords: vocational training, training of trainers, job requirements, training-employment relationship, further training

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Tras veinte años en el ámbito de la Formación Profesional para el Empleo, nace esta investigación en la que se pretende revisar el estado de las competencias, profundizar en su perfil y formación y conocer dónde se debe poner el foco para adaptarse constantemente a cambios en los

1 Plan de investigación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Programa de Doctorado de Educación. Universidad de la Laguna.

sectores y tejidos productivos. Este perfil profesional requiere generar nuevos conocimientos y espacios de aprendizaje dentro de las organizaciones empresariales, atendiendo a la diversidad, sabiendo transferir conocimientos y generar espacios colaborativos. Por lo que entrenar y actualizar las competencias de estos perfiles profesionales del empleo se hace clave para repercutir directamente de forma positiva en el tejido empresarial.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En esta sociedad de cambio constante, con nuevas necesidades que evolucionan a un ritmo vertiginoso, ¿qué deben saber hacer las y los profesionales que intervienen en la formación para el empleo? Para conocerlo se debe tener en cuenta el entorno del ejercicio de su profesión y la normativa que lo regula en las siguientes dimensiones:

- El entorno global y productivo
- El funcionamiento de la Formación Profesional para el Empleo
- La intervención de profesionales de la formación

Empresas, productividad, gestión de personas y formación en un mundo global

La observación de los cambios vividos en este entorno global nos lleva a un contexto altamente tecnológico que ha generado una evolución de los puestos de trabajo. La revisión de la literatura describe este contexto empresarial, en muchos casos, desde el concepto de innovación. Por tanto, ha pasado de ser una opción para las empresas a ser una necesidad. La adaptación al cambio no sólo debe estar integrada a la hora de aplicar los conocimientos en el puesto, sino que debe ser el resultado de un conjunto de acciones. Por ello, las empresas que se presentan como eficientes son aquellas que desarrollan y actualizan sus objetivos estratégicos, a corto, medio y largo plazo; y generan una organización en constante evolución a través de la involucración de los equipos de trabajo que, a su vez, garantizan la calidad laboral de su personal.

Los constantes cambios que se producen en el entorno laboral y en la sociedad, están generando nuevas tendencias, la capacidad de generar conocimientos que permitan adaptar e integrar rápidamente los cambios e, incluso adelantarse a los mismos. Un reciente artículo sobre la empresa española ante la COVID-19 arroja los factores de adaptación al nuevo escenario, concluyendo que la flexibilidad laboral, la digitalización y los esfuerzos por innovar serán clave (Pérez-Calle *et al.*, 2021, p. 20). En este sentido, este análisis del contexto empresarial revela el complejo contexto donde el colectivo de formadoras y formadores desarrolla su actividad. Un contexto donde muchos responsables de equipo actúan como formadores/as de carácter interno, cuyas acciones se combinan con la formación externa de la empresa.

Cómo se articula la formación en el empleo: el panorama normativo actual

La Formación para el Empleo se viene implementando en diferentes sectores productivos (empresas, organizaciones patronales, sectoriales y sindicales, centros de formación homologados, etc.) diferenciados en dos niveles: La formación inicial para el empleo, que prepara para la incorporación de nuevas personas trabajadoras al mercado y la formación continua, que se encarga de la actualización de competencias para contribuir a la recualificación de sectores de productividad. La formación continua en estos años ha evolucionado hacia una línea de desarrollo de competencias profesionales y de su transferencia al puesto de trabajo.

La regulación actual del sistema de formación profesional en España está integrada por dos subsistemas: La formación profesional reglada o inicial, que depende del Ministerio de Educación y las comunidades autónomas y por el subsistema de formación para el empleo, adscrito al Ministerio de Empleo y Seguridad Social a través del Servicio Público de Empleo Estatal y a las comunidades autónomas. Este último subsistema se presenta como el conjunto de instrumentos y acciones cuyo objeto es impulsar y extender entre las empresas, una formación para las personas trabajadoras ocupadas y desempleadas, que responda a sus necesidades y que contribuya con el desarrollo de una economía basada en el conocimiento.

En la actualidad la FPE está regulada por la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral que, como se apuntaba, nace para afrontar los retos de recuperación económica y atender a la dinámica de los mercados y los sectores productivos. La ley reconoce que «la formación tiene una incidencia determinante sobre el empleo» (Ley 9/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral, p. 79787), en este sentido alude a la calidad de la formación como fundamental en la recuperación económica.

Por tanto, este sector profesional no sólo se desenvuelve en contextos productivos con necesidades diferentes y conocimientos heterogéneos, sino que en función del contexto formativo donde se encuentre debe de atender a las normativas específicas. Profundizando en la importancia de las intervenciones profesionales en empleo, aludimos a la propuesta de Ruíz (2002), en la que describe un perfil multidimensional con un alto control en los conocimientos teórico-prácticos (programación didáctica, asesoramiento-consultoría de proyectos formativos, evaluación de programas o responsables de formación) con tres contextos de actuación: En el aula, en la organización empresarial y externamente.

Análisis del perfil profesional de formadoras/es del empleo: gestoras/es del conocimiento y del cambio

En estos contextos la formación se presenta como un eslabón clave para contribuir a la generación de empleo de calidad. Como se ha ido abordando, existe una formación orientada a empresas y otra a personas trabajadoras desempleadas y ocupadas; por lo que se trata de saber adaptarse al contexto dentro de un grupo, desarrollar una formación centrada en el alumnado y potenciar el desarrollo cognitivo y personal. Por otra parte, el perfil del alumnado suele ser heterogéneo debido a la diversidad de los grupos de personas (trabajadores/as formadas, no formadas o con escasa cualificación, desempleadas, jóvenes, etc.), además de que se organiza en múltiples contextos (empresas, administraciones públicas, patronales, sindicatos, consultoras, escuelas taller, etc.).

A la hora de establecer el perfil profesional de las y los formadores para el empleo se argumenta su dificultad por «la falta de deslindamientos en este campo, la ausencia de información en algunas de sus parcelas, la confusión terminológica ante un déficit manifiesto de vocabulario común…» (Fernández, 2000; en Mamaqi y Miguel 2011, p. 3). Lo que también pone de manifiesto las dificultades de definición de sus competencias profesionales, si bien se apunta a la especialización en los contenidos que imparte y al dominio de los contenidos pedagógicos. Así mismo, Mamaqi y Miguel (2011) contextualizan la figura del formador de formación continua bajo los siguientes parámetros:

— Es el referente concreto de la formación continua, que es una de las especialidades de este perfil profesional y su principal ámbito de actuación.

— Su contexto de actuación está delimitado al de las empresas, organizaciones y centros de formación, lo que hace que estas actividades sean aún más específicas.
— Su actuación depende de los grupos destinatarios.
— Su perfil de formador/a integra toda una serie de conocimientos, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes de definición compleja.

Fernández (2002, p. 96) enfatiza que el formador/a debe estar obligado a una constante actualización y sus funciones tienen que ver con los objetivos de la formación, el saber hacer útil y con la demanda social. Se debe adaptar al contexto, considerando la variedad de destinatarios y proyectos, recursos y limitaciones, dominando estrategias y actividades de aprendizaje idóneas para personas adultas o distintos estilos cognitivos y perfiles individuales y evaluando la acción y sus resultados. Por tanto, se reafirma la idea de un perfil docente responsable de planificar, desarrollar y evaluar las acciones de formación, además de asesorar a quienes participan durante todo el proceso y evaluar la puesta en práctica de ese aprendizaje. La formación en empresa permite evaluar el aprendizaje desde el propio puesto, si bien en las políticas públicas resulta más complicado estructurar el seguimiento del alumnado formado.

En esta tesis se tendrán que trabajar las propuestas adaptadas a las necesidades laborales de nuestro contexto canario, ya que la formación en el empleo responde a mercados locales e interviene en diferentes niveles. Por otra parte, la formación debe ser flexible y adaptable en cualquier momento a las necesidades (empresa, institución, etc.). Por lo que la realidad de la formación continua vendrá definida en función de los roles, actividades, tareas y competencias que deba de poner en juego el perfil de formador/a. Se hace necesaria, no obstante, una regularización de esta figura profesional, que se ha incrementado en los últimos años por su contribución a la economía.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con lo ya expuesto, nos encontramos en condiciones de subrayar las cuestiones que se vislumbran como retos emergentes en la investigación en este campo y que nos conducen al planteamiento de nuestros problemas de investigación. En primer lugar, se presenta un yacimiento de empleo que está experimentando una constante evolución en la última década. Por ejemplo, los contextos formativos on-line generan necesidades de tutores/as, docentes, constructores/as de contenido formativo, etc. en espacios virtuales. De ahí parte la necesidad de abogar por una mayor intervención en el sistema educativo no formal y, en concreto, en la formación y actualización de quienes desarrollan su actividad en la Formación Profesional para Empleo.

Esto se justifica especialmente desde el «I Plan Estratégico de Formación Profesional 2019-2022», que parte de la modernizar el país atendiendo a la Agenda 2030 y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que obligan a realizar transformaciones ineludibles en el ámbito de la Formación Profesional, en el marco global de una política de estado que requiere una alianza de todos los actores: administraciones, empresas, organizaciones sindicales, sociedad civil, y universidad (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021, p4). Además, recientemente el Real Decreto, 36/2020 de medidas urgentes para ejecutar un plan de recuperación ante la crisis COVID-19, ha atendido al empleo con la formación como uno de los ejes vertebradores.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta investigación es analizar las necesidades de formación de los formadores y las formadoras en Canarias. En la tabla 1 se presentan los objetivos específicos asociados a las preguntas de investigación.

Tabla 1

Objetivos específicos y preguntas de investigación

Objetivos específicos	Pregunta de investigación
Conocer los perfiles que intervienen como formadores/as en el empleo	¿Qué perfiles intervienen en los proyectos de formación profesional para el empleo?
Identificar la formación relacionada con la docencia de los y las profesionales que intervienen como formadores/as en el empleo	¿Qué competencias de formación orientadas a las realidades en que se demandan?
Describir los conocimientos pedagógicos y técnicos precisos para conseguir los objetivos estratégicos y educativos en los proyectos.	¿Qué conocimientos pedagógicos y técnicos son precisos para contribuir con los objetivos estratégicos de los proyectos de empleo?
Identificar la cartografía de la formación para el empleo.	¿Dónde, quién, cómo y cuándo se está haciendo formación para el empleo en Canarias?
Plantear nuevos contenidos asociados a la gestión del cambio y adaptación al mundo global	¿Necesitan los y las profesionales del empleo conocimientos transversales como los de emprendeduría, gestión, liderazgo…?

METODOLOGÍA

El plan de investigación se articula en dos fases. En la fase 1 de Análisis de necesidades de la realidad profesional en Canarias se combinarán técnicas estandarizadas como el cuestionario a los formadores y formadoras, alumnado y responsables de gestionar formación en empresas públicas o privadas, con otras que permitan profundizar en los significados que los datos adquieren para las personas participantes (entrevistas y grupos de discusión). Esta combinación permitirá, asimismo, triangular las informaciones extraídas (Aguilar Gavira y Barroso Osuna, 2015). En la fase 2 sobre la intervención para las necesidades de formación de formadores/as del empleo en Canarias se realizará el diagnóstico de necesidades, de acuerdo con los resultados hallados en la fase anterior, apuntando así líneas maestras para el diseño de un modelo de formación de formadores/as del empleo para Canarias.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

A lo largo de la primera aproximación a esta investigación, quedó evidenciado que el perfil profesional viene definido por el contexto y no a la inversa. Se espera conocer el estado de las competencias de los formadores en Canarias para así poder identificar las necesidades de formación e innovación para dar respuestas constantes en el sistema de formación en el ámbito laboral.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de todo ello, se propondrán los conocimientos pedagógicos y técnicos precisos para conseguir los objetivos estratégicos y educativos de los proyectos, una cartografía de la formación para el empleo y nuevos contenidos asociados a la gestión del cambio en el contexto actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en Investigación Educativa. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación, 47*, 73-88. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05

Fernández, J. T. (2002). La Formación de Formadores. Apuntes para una propuesta del plan de formación. *Educar*, *30,* 91-118. https://doi.org/10.5565/rev/educar.315

Fundación para la Calidad y la Innovación de la Formación en el Empleo (2021). Plan de Formación para la Reconstrucción 2021-2023. Plan Nacional Extraordinario de Formación para el Empleo y la Reconstrucción. https://fundacioncife.org/portfolio/plan-formacion-para-la-reconstruccion-2021-23/#:~:text=Junio%202020-,Ver%20Documento,-Proyecto%20Anterior

Mamaqi, X. y Miguel, J. (2011). El perfil profesional de los formadores de formación continua en España. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 17*(1). https://doi.org/10.7203/relieve.17.1.4121

Ley 30/2015 [Boletín Oficial del Estado (BOE)]. Por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. 9 de septiembre de 2015. https://www.boe.es/boe/dias/2015/09/10/pdfs/BOE-A-2015-9734.pdf

Resolución 36/2020 [Boletín Oficial del Estado (BOE)] por el que se aprueban medidas urgentes para la modernización de la Administración Pública y para la ejecución del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/31/pdfs/BOE-A-2020-17340.pdf

Pérez-Calle, R. D., García-Casarejos, N., García-Bernal, J., Pérez-Calle, R. D., García-Casarejos, N. y García-Bernal, J. (2021). La empresa española ante la COVID-19: factores de adaptación al nuevo escenario. *Retos, 11*(21), 5–24. https://doi.org/10.17163/ret.n21.2021.01

ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA Y FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA EN EL PRINCIPADO DE ASTURIAS

Natalia Rodríguez-Muñiz
Universidad de Oviedo (España)

Resumen: Desde el enfoque de justicia social, se reconoce el potencial de la educación como un elemento fundamental para la reducción de desigualdades y para el desarrollo integral de las personas. En este contexto, la orientación educativa y profesional es determinante en la reconstrucción de trayectorias y la elaboración de proyectos de vida que permitan al alumnado conocer sus potencialidades y las oportunidades del entorno para gestionarlas de forma eficaz. En esta comunicación se recogen las líneas principales del proyecto de investigación de tesis doctoral, que busca conocer la situación de la orientación para el desarrollo de la carrera en el contexto de la Formación Profesional Básica en el Principado de Asturias, a fin de diseñar un proyecto de intervención que contribuya al desarrollo de las competencias en gestión de la carrera del alumnado, promoviendo su implicación educativa, la prevención del abandono temprano y su inclusión sociolaboral en el futuro.

Palabras clave: Formación Profesional, orientación escolar, desarrollo de la carrera

Abstract: From a social justice approach, the potencial of education is recognised as a fundamental element for the reuction of inequalities and for the integral development of people. In this context, educational and vocational guidance is a determining factor in the reconstruction of trayectories and the development of life proyects that allow students to know their potential and the opportunities in their environment in order to manage them effectively. This paper presents the main lines of the doctoral thesis research proyect, which seeks to know the situation of career development guidance in the context of Basic Vocational Training in the Principality of Asturias, in order to design an intervention project of students' career management skills, promoting their educational engagement, the prevention of early dropout and their socio-labour inclusión in the future.

Keywords: Vocational Education, school guidance, career development

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030 de la Organización de Naciones Unidas reconoce, como uno de los principales retos y desafíos a los que se enfrentan los sistemas educativos en el momento actual, la necesidad de asegurar la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos y todas, en el marco de una educación inclusiva y equitativa (ONU, 2015).

Asimismo, el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia del Gobierno de España, aprobado por el Consejo de Ministros el 27 de abril de 2021, en el marco del Plan de Recuperación para Europa NextGenerationEU, de la Unión Europea, se orienta a la promoción de una educación que garantice la formación continua y el desarrollo integral de capacidades, siendo una de sus principales estrategias la de impulsar la Formación Profesional como sistema integrado, accesible y consolidado (Gobierno de España, 2021).

Además, la necesidad de impulsar la orientación profesional como elemento de equidad e inclusión social, se establece como una de las líneas estratégicas planteadas por el Gobierno del Principado de Asturias, a fin de guiar el trabajo realizado en los centros y contribuir al desarrollo de las personas como ciudadanos y ciudadanas críticos y comprometidos (Consejería de Educación del Principado de Asturias, 2021).

En los últimos años, el estudio y análisis sobre la orientación para el desarrollo de la carrera y sus implicaciones en el sistema educativo ha sido objeto de debate, especialmente, debido a la necesidad creciente y demandada de vincular los entornos educativos, sociales y laborales para contribuir a la formación de personas competentes que sean capaces de afrontar los retos y desafíos actuales y futuros (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [Cedefop] *et al.*, 2021). No obstante, en relación con la orientación en la Formación Profesional Inicial, prevalece el mantenimiento de un modelo deficitario como consecuencia de los incumplimientos en el desarrollo normativo y del escaso interés científico en el estudio de la orientación en esta etapa, destacando la necesidad de potenciar la investigación en este ámbito (Romero-Rodríguez *et al.*, 2015).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Una de las principales medidas que, en los últimos años, se han implementado en la lucha contra el abandono temprano de la educación y formación, ha sido la puesta en marcha de los programas de Formación Profesional Básica (en adelante, FPB). Estos programas, de acuerdo con el Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se constituyen como una enseñanza organizada en ciclos de Formación Profesional de dos años de duración, dirigida a aquellos alumnos y alumnas que no habiendo finalizado la Educación Secundaria Obligatoria deseen continuar su formación en este ámbito, una vez cumplidos los 15 años y tras haber agotado medidas previas de atención a la diversidad.

Estas enseñanzas se dirigen, por tanto, a alumnado que, teniendo en cuenta su diversidad, se encuentra en situaciones de vulnerabilidad socioeducativa, pues han experimentado experiencias de fracaso y desvinculación con el contexto escolar y para quienes las medidas de atención a la diversidad no han sido suficientes y corren el riesgo de abandonar el sistema educativo (Martín, 2017; Martínez, 2011).

Cerdà-Navarro *et al.* (2020), en un estudio realizado sobre la intención de abandono y el abandono durante el primer curso en el contexto de la Formación Profesional de Grado Medio, constatan, desde el enfoque de la implicación del estudiante o *student engagement*, algunos factores predictivos, tales como las relaciones con el profesorado, la implicación en el trabajo escolar y las perspectivas profesionales.

Estos aspectos guardan especial vinculación con la preparación y orientación profesional de los más jóvenes y, en concreto, con tres dimensiones de análisis que sustentan el marco

teórico del proyecto *Career Readiness*, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: pensar sobre el futuro laboral, explorar el futuro laboral y experimentar el futuro laboral (Mann *et al.*, 2020).

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En consonancia con las directrices a nivel europeo, nacional y autonómico, nos planteamos como problema de investigación conocer y analizar las prácticas que, en el contexto de la FPB, se están desarrollando en los centros educativos para identificar las barreras y los elementos facilitadores de una orientación educativa y profesional de calidad desde el enfoque de justicia social.

Así, algunas preguntas que nos planteamos son: ¿cómo se organiza la orientación para el desarrollo de la carrera en la FPB?, ¿qué actuaciones se llevan a cabo en los centros que imparten ciclos de FPB en Asturias para favorecer la adquisición de competencias en gestión y desarrollo de la carrera por el alumnado? ¿en qué medida estas actuaciones se ajustan a sus necesidades y tienen en cuenta las necesidades del profesorado y las expectativas de las familias? ¿en qué medida tienen en consideración, en la planificación de las actuaciones, la adecuación a las demandas del entorno sociolaboral en el que se desarrollan?

A fin de dar respuesta a estas preguntas, se pretende profundizar en las implicaciones de la orientación para el desarrollo de la carrera en el contexto de la FPB en Asturias para diseñar propuestas de intervención que permitan mejorar la calidad de esta modalidad formativa.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

— Diseñar y desarrollar un programa de orientación para el desarrollo de la carrera para el alumnado que cursa los ciclos formativos de FPB en el Principado de Asturias.

Objetivos específicos

— Analizar las actuaciones educativas que se llevan a cabo en los ciclos de FPB en el Principado de Asturias para contribuir a la orientación para el desarrollo de la carrera del alumnado.
— Identificar las necesidades educativas y de orientación del alumnado que cursa los ciclos de FPB en el Principado de Asturias.
— Conocer las necesidades de formación en orientación para el desarrollo de la carrera del profesorado que imparte docencia en los ciclos de FPB en el Principado de Asturias.
— Conocer las valoraciones y expectativas de las familias del alumnado que cursa los ciclos de FPB en el Principado de Asturias respecto a las actuaciones en materia de orientación para el desarrollo de la carrera.
— Identificar las barreras y los facilitadores para elaboración de propuestas de mejora en materia de actuaciones de orientación para el desarrollo de la carrera en FPB en consonancia con las demandas del entorno socio-laboral.

METODOLOGÍA

Enfoque de investigación

El proyecto toma como enfoque de investigación la perspectiva de la metodología mixta, que combina los enfoques cuantitativo y cualitativo del método científico (Creswell y Plano, 2011), al suponer, de acuerdo con Fakis *et al.* (2014), la convergencia entre métodos, técnicas y conceptos tanto cuantitativos como cuantitativos.

Participantes

Los participantes en el estudio son: alumnado, profesorado, familias y potenciales empleadores en el ámbito de la FPB (Figura 1).

Figura 1

Participantes

Instrumentos

Para la recogida y análisis de información se diseñarán diversos instrumentos:

- Un protocolo de registro para el análisis documental y de las actuaciones de orientación que se desarrollan en los centros educativos en el ámbito de la FPB.
- Cuestionarios, para conocer las necesidades y percepciones del alumnado, profesorado y familias respecto al estado de la orientación para el desarrollo de la carrera en los ciclos de FPB del Principado de Asturias.
- Grupos de discusión con los agentes sociolaborales, potenciales empleadores, con objeto de profundizar en la información obtenida.

Procedimiento de análisis de la información

Desde la perspectiva de la metodología mixta, en el análisis de la información se seguirá el método de triangulación concurrente como estrategia de integración y complementación de los datos obtenidos (Creswell, 2007). La finalidad es enriquecer la explicación de las variables objeto de estudio, analizando las convergencias y divergencias existentes, teniendo en cuenta la integración adecuada de los datos cuantitativos y cualitativos (Anguera *et al.*, 2018).

En primer lugar, se realizará un estudio bibliométrico para establecer el marco teórico de la investigación, centrado en orientación para el desarrollo de la carrera en Formación Profesional y en la FPB, analizando bases de datos como SCOPUS y WOS, y utilizando el programa Bibliometrix para realizar análisis estructurales.

En segundo lugar, se procederá al análisis de la normativa que regula la orientación educativa y profesional y la orientación para el desarrollo de la carrera en Asturias, y, una vez seleccionada la muestra participante, las actuaciones desarrolladas en los centros que imparten ciclos de FPB sobre orientación para el desarrollo de la carrera.

A continuación, se diseñarán los cuestionarios para recoger información acerca del proceso de orientación del alumnado de FPB atendiendo a las necesidades, percepciones y expectativas del alumnado, profesorado, familias y empleadores, que serán validados por expertos, para, finalmente, analizar sus características métricas.

Asimismo, se organizarán grupos de discusión a realizar con los profesionales responsables de la formación en centros de trabajo y los potenciales empleadores que forman al alumnado en los centros de trabajo, para profundizar en las necesidades detectadas e identificar los obstáculos y los elementos facilitadores en la activación de actuaciones de orientación para el desarrollo de la carrera en FPB.

Finalmente, se diseñará el programa de intervención en orientación para el desarrollo de la carrera, tomando como referente los resultados obtenidos tras el estudio bibliométrico y empírico que permitirán conocer las necesidades normativas y de implementación, sentidas y percibidas por los participantes en esta modalidad formativa.

RESULTADOS ESPERADOS

Dado el momento inicial en el que se encuentra este trabajo, no pueden aportarse resultados, aunque sí algunos comentarios sobre los resultados esperados.

En primer lugar, se espera obtener resultados que permitan identificar las acciones educativas que se desarrollan en los centros que imparten ciclos de FPB en el Principado de Asturias para concretar las necesidades y prioridades de actuación en materia de orientación para el desarrollo de la carrera.

En segundo lugar, es objeto de estudio del presente trabajo identificar y analizar las necesidades educativas, las percepciones y expectativas del alumnado que cursa la FPB, el profesorado y las familias, por lo que es esperable obtener resultados acerca de:

- Las trayectorias educativas y los procesos de abandono y fracaso escolar y su relación con el grado de implicación con la formación cursada, así como la intención de abandono o continuación de los estudios por parte del alumnado.
- Las expectativas para la inserción sociolaboral y las demandas en materia de formación e información vinculada a los ámbitos de actuación en orientación para el desarrollo de la carrera.
- El grado de implicación y participación del profesorado y familias en las actuaciones que se realizan en los centros, las expectativas con respecto a las perspectivas de futuro del alumnado, las demandas de formación para la orientación profesional y su valoración y satisfacción.

Finalmente, reconociendo el importante papel que adoptan los agentes sociolaborales en el diseño y desarrollo de actuaciones que den respuesta a las necesidades reales de su contexto, se pretende analizar los obstáculos y aspectos facilitadores para la elaboración de propuestas de mejora.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dado el momento en el que se encuentra este trabajo en este apartado de discusión y conclusiones no cabe incluir más conclusiones que las que se derivan del análisis del estado de la cuestión.

Es especialmente relevante destacar la importancia e interés de la temática, dado que en una sociedad como la actual, compleja y dinámica, la formación adquiere un papel clave para la mejora de la empleabilidad de las personas y sus competencias profesionales, especialmente, en el caso de jóvenes en situaciones de vulnerabilidad (Tahull *et al.*, 2021). Uno de los principales retos y desafíos a los que nos enfrentamos, como se reconoce en la Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030 de la ONU (2015), es asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva que garantice la igualdad de oportunidades de aprendizaje, reconociendo la necesidad de vincular los entornos educativos, sociales y laborales, a fin de potenciar el capital humano y la empleabilidad de las personas.

En este contexto, dada la importancia de la orientación educativa y profesional en la reconstrucción de trayectorias profesionales, la reducción de los fracasos en los proyectos de vida, la prevención del abandono educativo y la reducción de las desigualdades sociales es fundamental impulsar la investigación (Romero-Rodríguez, *et al.*, 2015).

En el marco de la FPB es necesario incidir en la mejora del proceso de orientación educativa y profesional, adecuando las actuaciones a las necesidades del alumnado y estableciendo mecanismos de coordinación eficaces entre toda la comunidad educativa y los agentes socio-laborales, para reducir el fracaso escolar y el abandono educativo en esta etapa (Martín, 2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anguera, M.T., Portell, M., Chacón-Moscoso, S. y Sanduvete-Chaves, S. (2018). Indirect observation in everyday contexts: Concepts and methodological guidelines within a mixed methods framework. *Frontiers in Psychology*, *9*(13). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00013

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, Comisión Europea, Fundación Europea de Formación, Organización Internacional del Trabajo, OCDE y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Invertir en la orientación profesional. Edición revisada 2021.* https://bit.ly/3dfpdCt

Cerdà-Navarro, A., Sureda-García, I. y Salvà-Mut, F. (2020). Intención de abandono y abandono durante el primer curso de Formación Profesional de Grado Medio: un análisis tomando como referencia el concepto de implicación del estudiante («student engagement»). *Estudios sobre Educación*, *39*, 33-57. https://doi.org/10.15581/004.39.33-57

Consejería de Educación del Principado de Asturias. (2021). *Circular por la que se dictan instrucciones para el curso escolar 2021-2022 para los centros docentes públicos.* Gobierno del Principado de Asturias. https://bit.ly/3pP8Na1

Creswell, J. (2007). *An introduction to Mixed Methods Research.* [Presentación en PowerPoint]. University of Nebraska-Lincoln. https://bit.ly/317nufV

Creswell, J.W. y Plano, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3ª ed.). Sage Publications.

Fakis, A., Hilliam, R., Stoneley, H. y Townend, M. (2014). Quantitative analysis of qualitative information from interviews: A systematic literature review. *Journal of Mixed Methods Research*, *8*(2), 139-161. https://doi.org/10.1177/1558689813495111

Gobierno de España. (2021). *Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia.* https://bit.ly/3lSaCCs

Mann, A., Denis, V. y Percy, C. (2020). Career ready?: How schools can better prepare Young people for working life in the era of COVID-19. *OECD Education Working Papers*, (241). https://doi.org/10.1787/e1503534-en

Martín, C.M. (2017). *La Formación Profesional Básica como política para fomentar la inclusión educativa y combatir el abandono educativo temprano.* [Comunicación]. XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa. Madrid, España. https://bit.ly/3G0yGtN

Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25*(1), 165-183. https://bit.ly/31L7Qrq

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* ONU. https://bit.ly/3FWprvD

Real Decreto 127/214, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 55, de 5 de marzo de 2014. https://bit.ly/3IMQJGl

Romero-Rodríguez, S., Seco-Fernández, M. y Lugo-Muñoz, M. (2015). Orientar desde el Ser: algunas aportaciones del programa Orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de PCPI y CFGM. *REIFOP*, *18*(2), 75-89. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219121

Tahull, J., Montero, I. y Vernet, C. (2021): Limitaciones de la orientación educativa hacia el bachillerato y la universidad. ¿Y si la solución fuese la formación profesional?. *Avances en Supervisión Educativa*, (35), 232-262. https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.690

342

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EDUCAR CON LAS ARTES: EL DESARROLLO DE VALORES EDUCATIVOS COMUNES Y ESPECÍFICOS NO ESPECIALIZADOS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TRAVÉS DE LAS ARTES

Nelly Fortes González
Universidad de Santiago de Compostela (España)

Resumen: En las últimas décadas las artes plásticas y visuales han adquirido mayor relevancia en el ámbito de la investigación educativa. Durante este tiempo se ha cuestionado la forma en que se aborda la educación artística, la cual comúnmente está enfocada en la realización de trabajos manuales que no conducen a la reflexión y el desarrollo de sentido artístico y estético. Este proyecto se centra en maneras de utilizar las áreas de experiencia cultural en educación general para fomentar valores educativos que permitan al estudiantado desarrollar destrezas y competencias para poder decidir y desarrollar su proyecto personal y de vida. Con lo anterior, se pretende contribuir a la mejora de la calidad educativa al establecer la relevancia de las artes plásticas y visuales como instrumento de educación válido a través de las cuales es posible el desarrollo de valores educativos comunes y específicos.

Palabras clave: educación básica, educación artística, aprendizaje visual, sistema de valores

Abstract: The visual arts have become more relevant in the field of educational research. The way in which artistic education is approached has been questioned because it commonly focuses on the realization of manual works that do not lead to an understanding, reflection and development of aesthetic and artistic sense. This research project focuses on ways in which areas of cultural experience, such as the visual arts, can be used in basic education to develop educational values which will allow students to develop skills and competencies to decide and develop their life project. This research aims to contribute to the improvement of educational quality by defining the value of visual arts as valid educational instrument through which the development of common and specific educational values is possible.

Keywords: basic education, art education, visual learning value system

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta propuesta de investigación deriva de un interés personal en las artes y de una formación como licenciada en historia del arte que me hizo notar las posibilidades educativas de las artes plásticas y visuales más allá de las que los discursos académicos tradicionales les reconocen. Tras una experiencia como docente y tras haber concluido un máster en Educación, me fue

posible explorar con mayor profundidad el valor de las artes como instrumento de educación. Este proyecto de tesis busca, por lo tanto, dar continuidad al proceso iniciado durante el Máster de Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario y de una Beca de Iniciación a la Investigación de Banco Santander y la Universidad de Santiago de Compostela. En ambos casos, el proceso de investigación se centró en identificar de qué manera se puede educar a través de las artes empleando la historia del arte como instrumento de educación para el desarrollo de valores educativos comunes y específicos.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La presencia de las artes en educación ha adquirido mayor relevancia en el ámbito de la investigación educativa en las últimas décadas. Sin embargo, esto no necesariamente ha modificado de manera significativa la presencia y relevancia de las artes dentro de la educación obligatoria, ni ha tenido repercusiones importantes en los planes de formación profesional de futuros pedagogos. Como consecuencia, dentro de la educación común y obligatoria no se aborda la complejidad de las artes como fenómeno social, económico, cultural y humano, sino que se favorece la reproducción de ideas acerca de las artes centradas en el conocimiento formal de las mismas y en la reproducción de modos de enseñanza (Acaso y Megías, 2019) que no necesariamente conducen a la formación integral de los educandos. En escasas ocasiones las artes plásticas y visuales se han empleado como instrumento de educación para el desarrollo de valores, hábitos, actitudes y destrezas que conduzcan a la formación del educando. Por lo tanto, esta investigación no se centra en modos de enseñar arte, sino de explorar de qué manera a través de las artes plásticas y visuales es posible desarrollar valores educativos comunes y específicos.

La relación educativa es un proceso de intervención comprometido con los valores educativos. Todo proceso educativo se convierte en educación en valores que sigue siendo una necesidad ineludible porque requerimos de competencias para aprender a elegir y para generar nuestro proyecto de vida individual y en sociedad. Educar en valores consiste en aprender a construir sistemas de valores que nos son singulares y generar condiciones de convivencia que afectan a los procesos educativos (Touriñán, 2010). Existen los valores comunes en educación que tienen que propiciar desde cualquier área de experiencia la mejora de nuestras actividades comunes que se consolidan como dimensiones generales de intervención como son: pensar, sentir, querer, elegir hacer (operar), decidir, actuar (proyectar) y crear. Por su parte, los valores educativos específicos nacen del sentido y utilidad de la materia escolar utilizada para educar. Los primeros están relacionados con el significado propio de la educación; mientras que los valores educativos específicos se relacionan con el sentido conceptual de la propia área de experiencia con la que se educa (Longueira Matos, Rodríguez Martínez y Touriñán López, 2019).

Las sociedades contemporáneas han sufrido cambios importantes en las últimas décadas provocando una variedad y diversidad de contextos e imágenes a partir de los cuales nos construimos como individuos y damos sentido a aquello que nos rodea. Estos discursos híbridos (Bhabha, 1996) a los que nos enfrentamos de manera cotidiana requieren del desarrollo de competencias específicas para poder desplazarnos entre polos culturales diversos. Desde esta perspectiva, la educación no se centra en el conocimiento de cultura universal, sino en poseer la capacidad y las herramientas para movernos y desplazarnos entre una y otra desde la experiencia personal y colectiva (Touriñán, 2010).

La educación artística ha sido considerada un ámbito privilegiado para desarrollar competencias que permitan este transitar entre culturas. Desde las artes se contribuye a la construcción de la identidad personal, pero también se favorece la participación y la interacción en un mundo culturalmente diverso. Una educación en cultura artística debería facilitar el entendimiento de que las culturas y las sociedades se generaron a partir de intercambios entre sujetos y no a partir de la creación individual de un único individuo. Desde esta perspectiva de la educación no se pretende eliminar el conflicto sino educar para el mismo y facilitar la convivencia. De este modo, al definir las artes plásticas y visuales como ámbito de educación con mirada pedagógica, no se busca una formación profesional en artes, sino emplear las artes plásticas y visuales para educar a través de las mismas y favorecer el desarrollo de competencias en cultura artística.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Establecer la relación artes/educación resulta una tarea compleja por la diversidad y la complejidad de los campos implicados. La enseñanza de las artes en general, dentro de la educación común y obligatoria, se ha centrado en el conocimiento formal de cada uno de sus componentes y sólo ocasionalmente se ha visto su valor como medio de instrucción a partir del cual se pueden favorecer procesos de exploración, indagación y búsqueda desde lo artístico que conduzcan a una formación de calidad que permita a los educandos desempeñarse en sociedad, desarrollarse y elegir su proyecto personal y de vida. Sin embargo, existe la tendencia de privilegiar una visión instrumentalista de la educación obligatoria, la cual es vista como preparación para la formación profesional en alguna de las áreas más demandadas en el ámbito laboral. Empero, el objetivo de la educación obligatoria no es el de ser un proceso inicial de formación para el alumnado. Estas perspectivas acerca de la educación resultan limitantes, no sólo porque ciertas áreas culturales quedan excluidas o minimizadas dentro del contexto educativo, sino que no se reconoce su valor formativo. Lo anterior ocasiona una disminución en la calidad de la formación al estar centrada mayoritariamente en la adquisición de conocimiento y no en el desarrollo de habilidades, actitudes y destrezas para que el educando pueda desarrollar y desempeñarse como individuo en sociedad.

La formación en artes plásticas y visuales requiere de procesos específicos para llegar a comprender que no todas las manifestaciones visuales se sitúan al mismo nivel. De este modo, se hace evidente la necesidad de una formación en cultura artística para ofrecer alternativas a la explosión de imágenes que se observan de manera cotidiana y que pueden conducir a la reproducción de estereotipos y de modos de entender y representar el mundo, más que a oportunidades para poder expresarse, representarse y reflexionar. Al educar con las artes se generan habilidades de interpretación, apreciación y valoración de las artes. A la vez, se abren oportunidades de explorar otras posibilidades de ver y entender el mundo, así como el contexto en el que nos desempeñamos.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la investigación es generar conocimiento que facilite el desarrollo del ámbito de educación y la explicación de la intervención pedagógica a partir de las artes plásticas y visuales.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Definir la relación artes y educación con perspectiva pedagógica.
- Identificar los valores educativos comunes que se pueden desarrollar a partir de educar con las artes plásticas y visuales dentro de la educación común y obligatoria.
- Identificar los valores educativos específicos que se pueden desarrollar a partir de educar con las artes plásticas y visuales dentro de la educación común y obligatoria.
- Definir las competencias que requieren los futuros docentes de infantil, primaria y secundaria para poder emplear las artes plásticas y visuales como ámbito de educación.
- Promover en el ámbito educativo y artístico el valor de las artes plásticas y visuales como instrumento de educación para el desarrollo de valores educativos comunes y específicos.
- Desarrollar indicadores que faciliten el análisis y desarrollo de propuestas educativas con las artes plásticas y visuales como eje central.

METODOLOGÍA

Se empleará una metodología mixta para llevar a cabo el proceso de investigación combinando métodos cuantitativos y cualitativos, aunque con una marcada tendencia de estos últimos. En una primera fase se realizará una recopilación documental que facilite la construcción del marco teórico y la revisión de propuestas educativas. La parte empírica consistirá en la aplicación de un cuestionario diseñado con la intención de conocer los valores educativos comunes y específicos que profesionales de la educación común y obligatoria identifican como parte de su materia escolar. En este caso, en aquellos valores educativos comunes y específicos que se identifican para las artes plásticas y visuales. La muestra estará formada por profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria que impartan materias relacionadas con las artes plásticas y visuales, principalmente dentro del ámbito de la educación pública gallega. La información obtenida se analizará empleando un software de análisis de datos IBM-SPSS-Statistics o similar.

Para garantizar la validez de los resultados, su replicabilidad y generalización, se triangularán los resultados. A partir de los resultados y la información obtenida en la parte de revisión bibliográfica se propondrán indicadores de referencia que faciliten la identificación y análisis de propuestas educativas a través de las artes plásticas y visuales. Una vez reunida la información de ambos procesos, los resultados de los cuestionarios y la evaluación de las propuestas educativas se contrastarán para ver hasta qué punto existe correlación entre los valores educativos comunes y específicos que identifican los profesionales de la educación con los que se identifican en las propuestas educativas.

RESULTADOS ESPERADOS

Se espera que el proceso de investigación identifique la forma en que a través de las artes plásticas y visuales se contribuye a la formación integral de las personas al ser empleadas como instrumento de educación dentro de la educación obligatoria. En segundo lugar, se pretende definir maneras en que se puede emplear el conocimiento en artes plásticas y visuales dentro de la educación obligatoria de forma que se favorezca el desarrollo de valores educativos comunes y específicos. Finalmente, se busca establecer las competencias del profesorado de Educación

Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria que les permitan desarrollar proyectos pedagógicos empleando las artes plásticas y visuales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proceso de investigación se encuentra en su etapa inicial, con lo que resulta difícil plantear una discusión de resultados. Una vez que se tengan los mismos, se espera hacer una aproximación de la percepción del profesorado en relación con los valores educativos comunes y específicos que se pueden desarrollar al educar con las artes plástica y visuales. Se pretende definir las competencias que requieren los futuros pedagogos para ser capaces de construir ámbitos de educación, así como del conocimiento necesario de medios y recursos instructivos para desarrollar esos valores educativos comunes y específicos al emplear las artes plásticas y visuales como parte del proceso educativo. En resumen, esta investigación busca generar conocimiento que facilite el desarrollo del ámbito de educación y contribuir a la comprensión de la función de las artes en la educación obligatoria como un ámbito con características propias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso M. y Megías C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación.* Paidós.

Bhabha, H. (1996). El entre-medio de la cultura. En S. Hall y P. du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp.94-106). Amorrortu.

Bal, M. (1996). Reading Art? In G. Pollock (Ed.), *Generations and Geographies in the Visual Arts. Feminist Readings* (pp.25-41). Routledge.

Bishop, C. (2011). The New Masters of Liberal Arts: Artists Rewrite the Rules of Pedagogy. In F. Allen (Ed.), *Education* (pp.197-201). White Chapel and MIT Press.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience.* Perigee.

Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Paidós.

Longueira Matos, S., Rodríguez Martínez, A. y Touriñán López, J.M. (2019). Valores educativos comunes y específicos. Análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *REDIPE*, 8(6), 23-49.

Mesías Lema, J.M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores.* Graó.

Touriñán López, J.M. (2010). *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica.* Netbiblio.

Touriñán López, J.M. y Longueira Matos, S. (Coords.) (2016). *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar.* Editorial Redipe.

Touriñán López, J.M. (2018). La relación artes-educación: Educamos con las artes y hay educación común, específica y especializada. *REDIPE*, 7(12), 36-92.

MÚSICA Y PROSODIA EN LENGUA INGLESA PARA ALUMNADO HISPANOHABLANTE[1]

Nicolás Fraga González
Universidad de A Coruña (España)

Resumen: Este preámbulo funciona a modo de bosquejo de lo que es en la actualidad una tesis doctoral en construcción y que pretende dar una respuesta satisfactoria a la pregunta de «¿Cómo prevenir futuros problemas prosódicos en lengua inglesa?». Así, lo que aquí se ofrece es un estado de la cuestión que analiza los beneficios de la utilización de la educación auditiva y vocal como principales herramientas de trabajo en la enseñanza del inglés como segunda lengua (L2) en un contexto hispanohablante. Sin embargo, alejándose de la rama que involucra al aparato articulatorio o fonética, la investigación se centra en establecer una correlación directa entre los parámetros del sonido –altura, intensidad, duración y timbre– y sus homólogos en el discurso hablado –rango tonal, acentuación, ritmo y sonoridad–.

Palabras clave: música, inglés (L2), lingüística, habilidades auditivas, español

Abstract: This preface works as a sketch of what it currently is a PhD thesis in construction that aims to give a satisfactory answer to the question of «How to prevent future prosodic problems in English language?». Thus, what it is being offered here is a state of affairs which analyzes the benefits of using hearing and vocal education as main tools for the teaching of English as a second language (L2) within a Spanish context. However, moving away from the branch that involves the articulatory system or phonetics, the study centres on stablishing a direct relation between the elements of sound –pitch, loudness, duration and timbre– and their counterparts in spoken speech –pitch range, stress pattern, rhythm and tone colour–.

Keywords: music, english (second language), linguistics, listening skills, Spanish

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El descorazonador panorama vigente en España en cuanto a lo que a destrezas en el discurso oral en lengua inglesa se refiere, ha hecho posible la materialización y el deseo de llevar a cabo este proyecto de investigación; no con el ánimo de desprestigiar el sistema educativo, sino con la intención de plantear una línea de trabajo inédita en la que la asignatura y los estudios de música jueguen un papel mucho más relevante.

1 Programa de Doctorado Interuniversitario en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Salud de la Facultad de Ciencias de la Educación; Universidad de A Coruña (UDC).

La motivación principal, aunque ambiciosa, pretende abrir futuras nuevas vías de investigación que: contemplen los aspectos prosódicos del estudio de una lengua extranjera en relación con la asignatura de música (I), se preocupen tanto por la formación del alumnado como por la del propio profesorado (II), demuestren las utilidades prácticas que de ello derivan (III) y pongan en evidencia la poca atención que recibe esta rama de la lingüística en los currículos educativos vigentes (IV).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los niveles de enseñanza obligatorios del sistema educativo en España –Educación Primaria y primer y segundo ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria– hacen una vaga mención en sus respectivos currículos de cuestiones relacionadas con la prosodia del discurso oral. Se identifican así los elementos prosódicos sencillos como meros sustitutos de los marcadores discursivos a modo de indicación para con el destinatario/oyente de las partes del discurso que deben ser cointerpretadas (LOMCE, 2015, pág.845). De un modo similar, los niveles de carácter no obligatorio –primer y segundo ciclo de Educación Infantil– e incluso posobligatorios –Bachillerato, Educación Superior y Enseñanzas de Régimen Especial–, si bien sí hacen mención de ellas, no en estrecha relación con el hecho sonoro musical.

Por experiencia personal, he sido testigo de cómo los estudios de filología ahondan en cuestiones prosódicas abstrayéndolas del elemento musical y centrándose en teorizaciones sobre la acústica[2]. A su vez, la formación que reciben los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria ni contempla en profundidad este tipo de aspectos del discurso hablado ni hace hincapié en relacionarlos con nociones básicas del lenguaje musical.

Sin embargo, la voz humana, como instrumento musical que es, debe tratarse como tal y trabajarse junto con la educación auditiva, no sólo dentro del contexto del aula de música o de las enseñanzas artísticas, sino también en todas aquellas asignaturas que requieran de su interpretación.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo transversal de dotar tanto al alumnado con las suficientes capacidades resolutivas –tanto orales como escritas– en lengua inglesa, impregna el currículum de prácticamente todos los niveles educativos. Sin embargo, parece que esa sinergia o interdisciplinariedad entre materias no contempla los beneficios que el estudio de la música, la educación auditiva o un correcto desarrollo del aparato fonador, pueden aportar.

No se está hablando de la inmersión lingüística en lengua extranjera de los contenidos de la asignatura de música; tal y como promueve la metodología AICLE[3] y actualmente ya presente en nuestra legislación educativa autonómica:

> «La implementación del programa Edulingüe 2020 debe ir ligada a la utilización de la metodología AICLE, según lo afirmado por la Xunta de Galicia en su Plan Gallego de Potenciación de las Lenguas Extranjeras» (Bobadilla *et al.*, 2021, págs. 166-167)

2 Acústica: Parte de la física que trata de la producción, control, transmisión, recepción y audición de los sonidos, ultrasonidos e infrasonidos (RAE, 2022).

3 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras

El enfoque en este caso es distinto. Lo que este trabajo trata de demostrar son las utilidades prácticas que derivan de la preocupación por los aspectos prosódicos de la lengua inglesa; utilizando para ello el entrenamiento auditivo y su correspondiente desarrollo físico-neurológico tan beneficioso para el alumnado.

Así, a continuación, se muestra una breve instanciación de cada par de términos para ayudar a comprender qué supone en el discurso hablado dicha correlación.

1. Altura[4] y rango[5] tonal

En lo que a altura se refiere, el hecho de poder discernir entre sonidos o registros graves y agudos es un paso básico primordial para el desarrollo de un sentido de altura tonal. Se trata de un proceso paulatino de discriminación interválica que comienza a una edad muy temprana y conlleva la subsiguiente ampliación del rango de producción tonal consciente del individuo: «*Los intervalos empleados en las canciones espontáneas de los niños menores de dos años suelen ser las segundas, ampliándose las distancias interválicas conforme los niños crecen.*» (Sarget Ross, 2003, pág. 199).

De este modo, se establece la interrelación entre ambos términos y la importancia que en el discurso hablado en lengua inglesa supone; quedando así reflejado en 'Teach Yourself English Pronunciation' (Estebas Vilaplana, 2022):

One of the first aspects Spanish speakers should pay attention to when they study English intonation is pitch range. Pitch range is the amount of pitch displacement people use when they talk. A voice with a small pitch range sounds flat and monotone while a voice with a large pitch range sounds animated. Even though pitch range depends on the speaker, there is a general tendency for English speakers to use a broader pitch range than Spanish speakers. Pitch range differences can prompt misinterpretations.

«Uno de los primeros aspectos en los que un hablante de español debería centrarse cuando estudia entonación inglesa es el rango tonal. El rango tonal es la amplitud de variación tonal que las personas utilizan cuando hablan. Una voz con un rango tonal corto sonará plana y monótona, mientras que una voz con rango tonal amplio sonará animada. A pesar de que el rango tonal depende del hablante, existe una tendencia general en los hablantes ingleses a utilizar un rango tonal más amplio que los hablantes españoles. Diferencias en el rango tonal pueden llevar a malinterpretaciones». [Traducción propia]

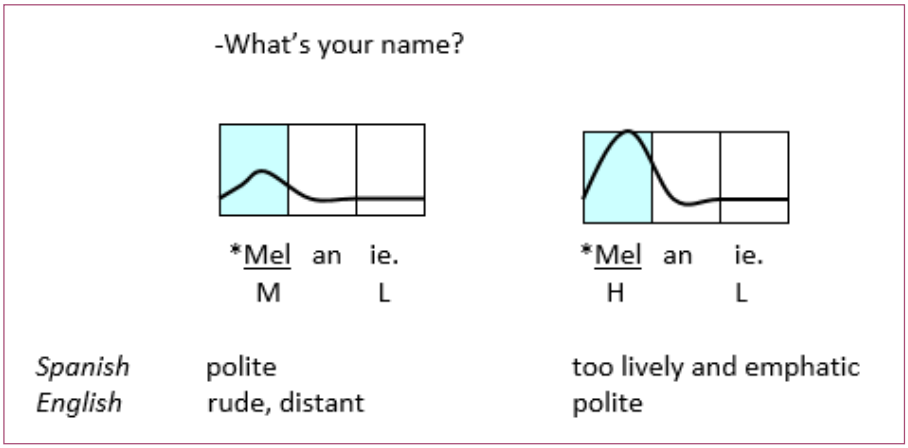
Las malinterpretaciones o malentendidos derivados de la diferencia de rango tonal entre hablantes de ambas culturas hacen referencia al hecho sonoro en un contexto social o pragmático. Así, ¿a la pregunta «What's your name?», una respuesta con una entonación plana y monótona (rango tonal corto o estrecho) tendrá connotaciones negativas para un interlocutor inglés –«rude», «distant»; maleducado, distante– a pesar de ser lo más común en español.

4 Altura o tono: 1. Cualidad de los sonidos, dependiente de su frecuencia, que permite ordenarlos de graves a agudos (RAE, 2022).

5 Rango: 5. «Amplitud de la variación de un fenómeno entre un límite menor y uno mayor claramente especificados» (RAE, 2022).

Figura 1

Instanciación práctica de diferencias en rango tonal



Nota. Extraído de *Teach Yourself English Pronunciation* (Estebas Vilaplana, 2022)

2. Intensidad[6] y acentuación[7]

En lo que respecta a intensidad, la diferenciación dinámica o lo que en música se conoce como la dicotomía «*forte*» versus «*piano*» –entendiendo «*forte*» como una amplitud de onda sonora grande y «*piano*» como una pequeña– es una de las primeras muestras no sólo de discriminación auditiva, sino de ausencia de posibles problemas de audición en bebés: «*desde su nacimiento el niño reacciona ante cualquier estímulo sonoro modificando su estado de reposo*» (Sarget Ross, 2003, pág. 198).

El hecho de interrelacionar ambos términos –intensidad y acentuación– identifica las nociones de 'sílaba tónica' con una amplitud de onda sonora grande («*forte*») y de 'sílaba átona' con una pequeña («*piano*»). Esto ayuda a asimilar fenómenos de distribución acentual o acentuación que no se dan en la lengua española como puede ser, por poner un ejemplo, la doble acentuación prosódica de ciertos vocablos en lengua inglesa: «**under*stand*» («*forte-forte*») en contraposición con «**Lon don*» o «*for *give*» («*forte-piano*» y «*piano-forte*» respectivamente).

3. Duración y ritmo[8]

En lo relativo a duración, la interrelación entre términos –duración y ritmo– hace hincapié en la importancia de establecer unos parámetros estándar de medida (tipos de compases musicales más comunes, equivalencias y proporcionalidad de las figuras, etc.) y en fomentar en el alumnado el desarrollo de un pulso o ritmo de subdivisión interna estable. Así, desde temprana edad los niños ya son capaces de discriminar similitud o diferencia, no sólo entre patrones melódicos como comentábamos en el primer apartado, sino también entre patrones rítmicos sencillos» (Sarget Ross, 2003, pág. 201).

Las disidencias existentes entre una lengua de ritmo silábico como es la española –ritmo prosódico equitativo– frente a una de ritmo acentual –ritmo prosódico en base a la distribución acentual– como es la inglesa, hacen indispensable prestar especial atención a la cuestión rítmica o ritmo. De acuerdo con 'Teach Yourself English Pronunciation' (Estebas Vilaplana, 2022),

6 Intensidad (del sonido): Magnitud física que expresa la mayor o menor amplitud de las ondas sonoras (RAE, 2022).

7 Acentuar: «Dar acento prosódico a una vocal, sílaba o palabra» (RAE, 2022).

8 Ritmo: 3. Proporción guardada entre los acentos, pausas y repeticiones de diversa duración en una composición musical (RAE, 2022).

> «A good way to start the study of English rhythm is through songs and nursery rhymes [...] This is so because the rhythmic patterns of the song and the verse help the student to sound more natural»
>
> «Una Buena manera de comenzar con el estudio del ritmo en lengua inglesa es a través de canciones y rimas infantiles [...] Esto se debe a que los patrones rítmicos de la canción y el verso o la letra ayudan al estudiante a sonar más natural». [Traducción propia]

Figura 2

```
*Row, *row, *row your *boat
   0     0          1
*Gently *down the *stream. (+ one beat for breathing)
      1         1
*Merrily, *merrily, *merrily, *merrily
     2         2         2         2
*Life is *but a *dream.
      1      1
```

Nota. Extraído de *Teach Yourself English Pronunciation* (Estebas Vilaplana, 2022)

4. Timbre[9] y sonoridad

Por último, y de manera más superficial, se ofrece una aproximación a lo que comúnmente se conoce como 'acento' –entendido en este caso como la sonoridad característica de una determinada variedad lingüística– y su interrelación con el complejo de múltiples ondas simultáneas que componen el espectro de un sonido. De este modo, el efecto globalizador que tiene la expansión del inglés por todo el planeta como lengua universal o lengua franca, le confiere también la característica de ir variando rápidamente; ofreciendo una amalgama de variedades lingüísticas mucho mayor que en otros idiomas. Según recoge Rubén Chacón (Chacón Beltrán, 2017, pág. 198):

> «Languages change because native speakers change them [...] at the level of accents it is clear that New Zealand and American and Irish and English English are currently becoming more unlike one another».
>
> «Las lenguas varían porque los hablantes nativos las hacen cambiar [...] a nivel de acentos, está claro que la variedad neozelandesa, la americana, la irlandesa y la inglesa están actualmente diferenciándose cada vez más entre ellas». [Traducción propia]

Esta diferenciación cada vez mayor entre variedades –dejando a un lado cuestiones de lexicón propio, cambios en determinadas estructuras sintácticas, etc.– se produce en gran medida por una singularización sonora o tímbrica. Así, es fácil hacer una comparación, por poner un ejemplo concreto, entre el timbre de un instrumento de viento madera y lengüeta doble como es el oboe y la sonoridad nasalizada característica de un hablante estadounidense.

9 Timbre: 6. Cualidad de los sonidos determinada por el efecto perceptivo que produce en los oyentes. (RAE, 2022).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal, mencionado al comienzo del escrito, pretende abrir una nueva vía de investigación que contemple los aspectos prosódicos del estudio de una lengua extranjera en relación con la asignatura de música y, más concretamente, con los contenidos derivados de la educación auditiva y vocal (I). Así, de esta premisa general y después de lo relatado en los subapartados anteriores, se desprende una segunda premisa que tiene por meta demostrar las utilidades prácticas que de la atención a estos parámetros del discurso hablado se derivan (II). Por último, se interrelacionan un tercer y cuarto objetivo que pretenden: por otro lado, poner en evidencia la negligencia que esta rama de la lingüística recibe en los currículos educativos vigentes (III), y por otro lado, preocuparse tanto por la formación del alumnado como por la del propio profesorado (IV).

METODOLOGÍA

Para el cumplimiento de los cuatro objetivos comentados en el apartado anterior, se llevará antes de nada a cabo un trabajo preliminar de análisis documental para estudiar minuciosamente la legislación educativa vigente; dando respuesta inmediata a la 3ª de esas tres premisas.

En cuanto a la relación entre los aspectos prosódicos de la lengua inglesa y ciertos contenidos de la asignatura de música –así como su utilidad práctica y beneficiosa para el alumnado; objetivos I y II–, la metodología que se llevará a cabo partirá de la elaboración de cuestionarios y/o entrevistas tanto a docentes como a alumnos con el objetivo de esclarecer el estado de la cuestión real. Finalmente, se impartirá en un grupo-sujeto un nuevo programa experimental de estudios que relacione directamente la educación auditiva y vocal –tradicionalmente asociadas con la asignatura de música– con la asignatura de inglés. Comenzando primero con un pequeño curso de formación para el profesorado en cuestiones básicas de la prosodia inglesa en relación con el lenguaje musical; para que sean luego estos propios docentes quienes lo apliquen en el grupo-sujeto experimental –4º objetivo–.

Esto permitirá evidenciar, tras una comparativa entre los resultados pre y pos experimentación, mejoras en las destrezas de comunicación oral en lengua inglesa entre los participantes.

Resultados obtenidos y resultados esperados

Se espera que, con la conclusión del proceso de investigación, la mejora en las destrezas de comunicación oral en lengua inglesa –tanto entre el alumnado como entre el profesorado– sea evidente. Demostrando así la incuestionable relación que existe entre esta rama de la lingüística y un correcto entrenamiento auditivo y vocal.

En relación con el análisis de la legislación educativa vigente, existen ya muestras de la certeza de nuestra premisa en estudios anteriores donde «*se concluye que no se trabaja la discriminación auditiva, y no existe planificación de la práctica docente en relación con el tema*» (Bobadilla *et al.*, 2021, pág. 166).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esa seguridad que aporta el hecho de que ya se haya investigado sobre el descuido que reciben aspectos como la discriminación auditiva en los currículos de educación; evidencia la veracidad y el sentido mismo de esta propuesta. Además, como se comenta en el apartado de 'definición del problema de investigación', la relación entre ambos lenguajes –lenguaje musical y prosodia inglesa– es tal que, tanto un profesorado/alumnado versado o no en cualquiera de las dos áreas, puede ver la practicidad del proyecto y los beneficios que de él derivan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bobadilla Pérez, M., Cancela Pose, S. y Chao-Fernández, R. (2021). La educación musical y la aplicación de los principios metodológicos AICLE: planificación de su empleo en Educación Infantil. *Actas del III congreso internacional de música y cultura para la inclusión y la innovación* (pp. 166-169). Univeraidad de A Coruña.

Chacón Beltrán, R. (2017). *Sociolinguistics.* UNED.

Estebas Vilaplana, E. (12 de marzo de 2022). *Teach Yourself English Pronuntiation. An Interactive Course for Spanish Speakers.* Obtenido de Eonline: TYE Pronuntiation: https://iedra.uned.es/courses/course-v1:UNED+TYEPRO+2021/course/

RAE. (13 de marzo de 2022). *Diccionaria de la lengua española.* Obtenido de Real Academia Española: https://dle.rae.es

Sarget Ross, M. Á. (2003). La música en la Educación Infantil: estrategias cognitivo-musicales. *Ensayos: revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 197-209.

Xunta de Galicia. (29 de junio de 2015). Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa. *DOG*(120), pág. 845.

354

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EL CIRCO SOCIAL COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA Y DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Alba Quirós Guindal
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)

Resumen: Entendemos la educación como un proceso político que se da en diversos espacios y con distintos agentes. La tesis que aquí se presenta asume que el circo social es una propuesta pedagógica, transformadora y práctica para una ciudadanía democrática y participativa. Desde el compromiso con la equidad y la justicia social, la finalidad del trabajo es aportar evidencia en relación con esta mirada al circo social desde el paradigma intercultural crítico y recurriendo a una metodología cualitativa que utiliza herramientas etnográficas y narrativas. En esta presentación exponemos la justificación y marco conceptual, así como los avances realizados en el trabajo de campo. Finalmente exponemos para su discusión los posibles beneficios educativos esperados de la investigación.

Palabras clave: circo social, Educación Social, pedagogía crítica, enfoque intercultural, transformación social

Abstract: We understand education as a political process that takes place in different spaces and with different agents. The thesis presented here assumes that the social circus is a pedagogical, transformative and practical proposal for a democratic and participatory citizenship. From the commitment to equity and social justice, the purpose of this work is to provide evidence in relation to this view of the social circus from the critical intercultural paradigm and using a qualitative methodology that uses ethnographic and narrative tools. In this presentation we expose the justification and conceptual framework, as well as the progress made in the field work. Finally, we expose for discussion the possible educational benefits expected from the research.

Keywords: social circus, Social Education, critical pedagogy, intercultural approach, social transformation

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La participación en un contexto democrático está unida a una visión de cambio que lleve a una mejora de la vida de las personas, las cuales se conciben como agentes de transformación con control sobre los acontecimientos que les rodean. Los periodos de crisis conllevan escenarios cargados de desafección social y política que deteriora y fragmenta los vínculos sociales, dificultando la construcción de intereses comunes (Vallejo-Martín, Moreno-Jiménez y Ríos-Rodríguez, 2017). Ello dificulta la participación que fundamenta acciones transformadoras. En

este contexto, y desde el compromiso educativo con la equidad y la justicia social (Aguado Odina, 2017; De la Riva-Rodríguez y Moreno-Mejías, 2018), esta tesis pretende analizar y comprender las experiencias de circo social como propuestas pedagógicas de transformación social (Alcántara, 2019).

Como ocurre con el teatro social, tendemos a pensar en el circo social a través de concepciones normativas (escenario, artistas, público...) y sobre las que se añaden temas con connotaciones sociales y políticas. Sin embargo, nuestro objeto de estudio no es el circo «de lo social», sino una forma distinta de hacer circo que es social por su intencionalidad transformadora, no sólo a nivel individual sino también y especialmente comunitario (Cárdenas-Rodríguez *et al.*, 2017). Además, supone una democratización del espacio circense como lugar de expresión y encuentro, eliminando la tradicional línea que diferencia entre artistas y público, invitando a todas las personas a participar.

La elección de esta temática no parte únicamente de un interés académico, sino también personal. El circo atraviesa mi vida desde hace algunos años y me invita a reflexionar acerca de cómo cada espacio que habitamos y las relaciones que establecemos están impregnadas de connotaciones sociales y políticas.

Enfoque intercultural y perspectiva interseccional

Esta propuesta se nutre de dos miradas complementarias (Laforgue-Bullido, Izquierdo-Montero, Quirós-Guindal y Lorón-Díaz, 2022) para aproximarnos a la comprensión del circo social como herramienta educativa: el enfoque intercultural crítico y la perspectiva interseccional. El primero, desde un compromiso político con la equidad y la justicia social, nos ayuda a problematizar la noción de normalidad, entendiendo la diversidad como condición inherente a la vida humana y situando la responsabilidad de dialogar y de repensar formas de relacionarnos en igualdad en todas las personas (Walsh 2010; Aguado Odina y Sleeter 2021). Complementariamente, la segunda mirada nos recuerda que, aunque todas somos diversas, la diferenciación de nuestras diversidades obedece a desigualdades históricas relacionadas con la racialización, la clase social o el género, entre otras. Poniendo el foco en las estructuras de poder que sostienen tales desigualdades, nos ayuda a reflexionar sobre las categorías sociales y, especialmente, sobre cómo ser adscritas a ellas genera una amalgama de privilegios y opresiones que nos atraviesan y tienen consecuencias directas en nuestras cotidianidades (Rodó-Zárate, 2021; Hill Collins, 2017).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Aun siendo posible identificar experiencias de circo social desde hace algunos años, se trata de un término relativamente reciente para el que no existe una definición consensuada, aunque son muchas las personas y colectivos que, desde sus prácticas cotidianas, señalan ciertos elementos o características que facilitan una aproximación más cercana.

En la segunda mitad del siglo xx aparece el circo contemporáneo ante el declive sufrido por el circo tradicional, no tanto como sustituto de este último sino como un proceso de reflexión sobre las formas, posibilidades e implicaciones de los espectáculos y prácticas circenses. Esta nueva perspectiva combina técnicas circenses con otras disciplinas -como danza o teatro- y abre paso a una vertiente más pedagógica dentro del ámbito circense. Concretamente, las experiencias de circo social se vinculan, en sus orígenes, a los movimientos sociales de los años 1920-1930 y se fundamentan en las prácticas teatrales políticamente comprometidas de Boal (1980) y

en corrientes pedagógicas críticas, como la de Freire ([1968]2009), asumiendo que cualquier acto educativo conlleva un posicionamiento político e ideológico (Giroux, 2008) y reconociendo el protagonismo de las personas en sus procesos educativos. Sus fundamentos también se nutren de las experiencias y reflexiones teórico-prácticas de la animación sociocultural y el desarrollo comunitario, donde el arte y la cultura popular cumplen un papel fundamental en el empoderamiento de las personas implicadas que contribuye a facilitar los procesos de transformación social de sus contextos (Marchioni, 1999).

El circo social emerge, así, como una herramienta emancipadora vertebrada por el aprendizaje y la enseñanza de diversas artes circenses (malabares, acrobacias, aéreos, equilibrios, clown, etc.) (Infantino, 2013, 2019). Como sucede con el teatro social, es importante entenderlo desde la perspectiva de la mediación, en tanto que a través del arte -en nuestro caso, circense- se busca un cambio. Las acciones desarrolladas bajo el paraguas del circo social serían acciones mediadoras (García Molina, 2003) que acompañan y sostienen procesos educativos, de participación y desarrollo comunitario. De ahí que hablemos de «mediación artística» (Moreno González, 2016; Bogart, 2007; López, 2020).

Así, las distintas disciplinas que conforman el circo ofrecen un espacio donde, a través de metodologías artísticas y participativas, se promueve la toma de conciencia, la expresión de necesidades y aspiraciones, y la reversión de representaciones estigmatizantes de ciertos colectivos, a quienes habitualmente se niega su condición de sujetos y se impide su participación activa en el discurso político, social y cultural desde paradigmas asistenciales (Infantino, 2013, 2019; Flórez-Nustes y Laguna-Barragan, 2016). De este modo, podríamos afirmar que el circo social aspira a una democracia donde todas las personas tengan las mismas oportunidades de participar activa y comprometidamente en la construcción de una realidad más justa y equitativa.

Siguiendo el planteamiento de Alcántara (2019), son cuatro los elementos clave que vertebran las prácticas de circo social desde un enfoque pedagógico crítico: sujeto colectivo, concienciación, participación y empoderamiento. Su esencia se basa en el grupo y en la diversidad, en la colaboración y el apoyo mutuo y en la posibilidad de ser y expresarse libremente, independientemente de categorías como género, edad, clase social, origen, etc. Aspectos como la puesta en valor de la creatividad, la expresión a través de otros lenguajes, la sensibilidad y la apertura para comprender y acoger otras realidades son condiciones de la praxis más que valores a inculcar. Asimismo, el cuerpo y el juego se constituyen como dimensiones libertarias e integradoras en el proceso, la experiencia se sostiene como la forma de conocer y aprender, y la creación y representación permiten salir del lugar cotidiano y ocupar otro distinto –tanto a nivel físico como simbólico–, recuperando las voces y palabras que suelen acallarse.

Ahora bien, aunque el circo se define como un arte vivo, crítico, activo y en continua transformación, nos vinculamos a él desde lo político, lo económico, lo social…, por lo que no deja de estar atravesado –como cualquier otro ámbito de nuestra vida– por códigos culturales, jerarquías y desigualdades. No conviene romantizarlo, pero tampoco desvalorizarlo, sino tomarlo como muestra de los códigos culturales imperantes en un contexto sociohistórico concreto y de sus posibilidades de cambio. Es decir, el circo es en sí mismo producto y proceso de producción sociohistórico en marcha (genera significados, transmite valores, crea referentes…), en él se siguen reproduciendo las dinámicas que están presentes en otros ámbitos sociales, aunque también constituye un espacio desde el que tomar conciencia, con la responsabilidad y el compromiso de hacer palanca hacia otras posibilidades. Como sostiene Mas Riera (2021: 23), «cualquier entorno es susceptible de servir de soporte para la transformación, igual que cualquier espacio es susceptible de ser habitado desde las inercias que arrastramos».

Teniendo en cuenta que, como mencionábamos inicialmente, el término de circo social es relativamente reciente, así como la limitada cantidad de estudios disponibles hasta la fecha sobre el estado de la cuestión, ésta propuesta de investigación adquiere un carácter necesario y relevante. Además, el conocimiento riguroso sobre la realidad, el cual implica un compromiso epistemológico que nos haga aproximarnos a ella desde la sensibilidad necesaria en el contexto actual, sin olvidar la perspectiva histórica, nos puede ayudar a generar esos mundos habitables que queremos (Mas Riera, 2021).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de este proyecto de investigación es analizar cómo se construyen las narrativas y prácticas en torno al circo social como herramienta educativa y de transformación social. De manera más específica, nos proponemos:

- Definir qué se entiende por «circo social», utilizando el enfoque intercultural crítico como marco teórico-conceptual desde el que abordar la temática.
- Identificar cuáles son los principales agentes y escenarios implicados en el ámbito del circo social.
- Ahondar en las narrativas alrededor del circo social y en las prácticas y experiencias que se identifican como tal, así como en los elementos definitorios de las mismas.
- Enunciar propuestas pedagógicas para su aplicación en contextos educativos diversos.

En definitiva, más allá de encontrar una definición única acerca del circo social, pretendemos ahondar en las narrativas, en las experiencias y vivencias, en lo cotidiano de quienes nos acompañan en el proceso y se vinculan de una manera u otra con eso que llamamos «circo social». Nos interesan las continuidades y discontinuidades en sus relatos, los sentires compartidos y las discrepancias, de manera que nos sea posible preguntarnos qué convierte a las propuestas de circo social en estrategias transformadoras y que, en este sentido, nos invite a cuestionar si el circo social que practicamos es el que realmente queremos practicar.

METODOLOGÍA

Desarrollamos una propuesta metodológica cualitativa que, desde una posición de extrañamiento (Del Olmo y Osuna, 2014), nos permite leer y comprender la situación social desde la complejidad (Geertz, 1989), con sustrato teórico, mirada analítica y generando relaciones de confianza e intercambio dialógico intersubjetivo. Adoptamos una aproximación etnográfica, implementado distintas técnicas abiertas (entrevistas en profundidad, entre otras) que van redefiniéndose y ajustándose progresivamente en el trabajo de campo en función de los objetivos planteados y el desarrollo del proceso. La finalidad de estas técnicas es analizar la realidad desde la perspectiva de las personas implicadas, aspirando a elaborar un conocimiento interpretativo, profundo y especifico -sin ánimo de ser generalizable ni representativo- del significado cultural que adquieren las prácticas estudiadas en su contexto de producción. Asumimos que todo conocimiento es situado (Haraway, 1995), siendo la articulación de diversas miradas parciales lo que posibilita un conocimiento más profundo de la realidad. Así, quienes están colaborando como informantes no representan a todas las personas ni a todas las experiencias de circo social -ni esa es nuestra pretensión-, únicamente se representan a sí mismas y a sus vivencias y experiencias. Asimismo,

el proceso cuenta con la reflexividad necesaria para reconocernos como parte de la realidad social estudiada (Ballesteros, Antolínez y García-Cano, 2019) y para reconocer nuestro punto de partida como investigadoras y los límites y limitaciones que tenemos.

Respecto a las cuestiones éticas, informamos de la finalidad e intereses del estudio a las personas participantes, explicitando lo que supone su implicación y colaboración. Hemos diseñado consentimientos informados para la producción de información que aseguran: confidencialidad de datos, uso con fines académicos y anonimato mediante pseudónimos.

La primera fase del proceso ha consistido en una revisión bibliográfica sobre el estado del arte y la construcción del marco teórico, de manera que nos sea posible aproximarnos al concepto de circo social. Asimismo, hemos identificado aquellos espacios donde realizar el trabajo de campo, estableciendo los primeros contactos con personas vinculadas a ellos, y hemos diseñado las herramientas metodológicas, como la entrevista en profundidad. La segunda fase -en progreso actualmente- está consistiendo en la elaboración del marco metodológico y en el trabajo de campo per se, es decir, en la construcción de los datos mediante distintas técnicas etnográficas, donde las personas implicadas son quienes toman la palabra y nos posibilitan ahondar en las narrativas y prácticas que se enmarcan bajo el paraguas del circo social. La tercera fase consistirá en el análisis e interpretación de los datos desde el enfoque intercultural crítico en educación y, a partir de ello, plantearemos algunas conclusiones e interrogantes, así como posibles líneas de investigación futuras, y esbozaremos propuestas pedagógicas que puedan ser implementadas diversos en contextos educativos. El proceso finalizará con la defensa de la tesis y la difusión y transferencia de resultados.

RESULTADOS ESPERADOS

Nuestra hipótesis de partida asume que los ejes que sustentan el enfoque intercultural, como la puesta en valor de la diversidad como normalidad, el compromiso político con la equidad y la justicia social, y la apuesta por una praxis emancipadora hacia una democracia radical, están presentes en las formas de hacer y de decirse del circo social. Desde ahí, esperamos, con este proyecto de investigación, contribuir a la construcción de conocimientos útiles que alimenten la práctica educativa entendida como proceso político que puede darse desde diversos escenarios y con distintos agentes. Más específicamente, a partir de los resultados, se elaborarán materiales didácticos con propuestas pedagógicas orientadas a la formación de profesionales de la educación de contextos educativos diversos, tanto formales como no formales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado Odina, T. (2017). El enfoque intercultural en educación. En T. Aguado Odina y P. Mata Benito (Coords.), *Educación Intercultural* (pp. 17-46). UNED.

Aguado Odina, T. y Sleeter, C. (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado 25* (3), 1-5. https://bit.ly/37kY6WW

Alcántara, A. (2019). *Circo, educación y transformación social. El proyecto pedagógico del Ateneu Popular 9Barris*. Neret Edicions.

Ballesteros Velázquez, B., Antolínez, I. y García-Cano, M. (2019). Aproximación al método etnográfico. En B. Ballesteros Velázquez (Coord), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 103-160). UNED.

Boal, A. (1980). *Teatro del oprimido.* Nueva imagen.

Bogart, A. (2007). *Antes de actuar. La creación artística en una sociedad inestable.* Alba.

Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. y Monreal, M. C. (2017). El Teatro Social como herramienta docente para el desarrollo de competencias interculturales. *Revista de humanidades, 31*, 175-194. http://dx.doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19078

De la Riva-Rodríguez, F. y Moreno-Mejías, A. (2018). Una experiencia de educación para la participación. *Revista Communiars, 1,* 43-51. http://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2018.i01.05

Del Olmo, M. y Osuna, C. (2014). Introducción a la investigación etnográfica. En B. Ballesteros Velázquez (Coord), *Taller de investigación cualitativa* (pp. 48-76). UNED.

Flórez-Nustes, J. y Laguna-Barragán, A. (2016). El circo social: una propuesta de tejido comunitario. *Revista Inclusión & Desarrollo, 3*(2), 52-61. https://bit.ly/3BRC49x

Freire, P. ([1968]2009). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.

García Molina, J. (2003). Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Gedisa.

Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor.* Paidós.

Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. Pedagogía Crítica. En P. McLaren y J.L. Kincheloe (Dir.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17-22). Graó.

Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza.* Cátedra.

Hill Collins, P. (2017). The Difference that Power Makes: Intersectionality and Participatory Democracy. *Investigaciones Feministas 8* (1): 19-39. https://doi.org/10.5209/INFE.54888

Infantino, J. (2013). El circo de Buenos Aires y sus prácticas: definiciones en disputa. *ILHA Revista de Antropología 15*(2), 277-309. https://doi.org/10.5007/2175-8034.2013v15n1-2p277

Infantino, J. (2019). Arte y transformación social. El aporte de artistas (circenses) en el diseño de políticas culturales urbanas. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, 71*, 75-91. https://bit.ly/33QSwdK

Laforgue-Bullido, N., Izquierdo-Montero, A., Quirós-Guindal, A. y Lorón-Díaz, I. (2022) «You're not a better person, but you look like one» Hate speech and privileges: contributions from participatory research with teenagers. (pendiente de publicación en *Intercultural Education Journal*)

López, T. I. (2020). Teatro social como herramienta de participación ciudadana en el municipio de Murcia. *RES. Revista de Educación Social, 31*, 135-154. https://bit.ly/3uWXDEd

Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria.* Editorial Popular.

Mas Riera, M. F. (2021). E*scalantes. Escalada desde el feminismo, narrativas y experiencias.* DDT Banaketak, Gehiago Edicions

Moreno González, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario.* Octaedro.

Rodó-Zárate, M. 2021. *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones.* Bellaterra Edicions.

Vallejo-Martín, M., Moreno-Jiménez, M. P. y Ríos-Rodríguez, M. L. (2017). Sentido de comunidad, fatalismo y participación en contextos de crisis socioeconómica. *Psychosocial Intervention, 26* (1), 1-7. http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.10.002

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica,* 75 (96), 167-181. https://bit.ly/3I9xTbd

360

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

VALIDACIÓN DEL PROGRAMA «TOCA FUSTA: EL BIENESTAR A TRAVÉS DE LA MADERA»

Rafel Argemí-Baldich
Universitat de Barcelona,
Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació Barcelona (España)

Resumen: El presente plan de investigación de tesis doctoral pretende validar el Programa educativo «Toca fusta: el bienestar a través de la madera», desarrollado en un Centro de Educación Especial de Barcelona, que consiste en el trabajo manual con madera como medio para el aumento del bienestar del alumnado. El estudio tiene cuatro ejes principales: inclusión educativa, bienestar, competencia social, y metodología del aula-taller de carpintería; y se desarrolla a partir de la estrategia metodológica del estudio de caso desde los planteamientos de la investigación educativa, mediante métodos cuantitativos y cualitativos. Con el estudio, se pretende: (a) validar el Programa, (b) desarrollar un marco teórico específico para los talleres educativos, y (c) aportar un sistema de validación a aquellos programas educativos de corte experiencial.

Palabras clave: educación inclusiva, estudio de caso, felicidad, taller (método pedagógico)

Abstract: This PhD research plan aims to validate the educational programme «Toca fusta: well-being through wood», developed in a Special Education Centre in Barcelona, which consists of manual work with wood as a means of increasing the wellbeing of students. The study has four main axes: inclusive education, well-being, social competence, and methodology of the carpentry classroom-workshop; and is developed from the methodological strategy of the case study from the approaches of educational research, using quantitative and qualitative methods. The study aims to: (a) validate the Programme, (b) develop a specific theoretical framework for educational workshops; and (c) provide a validation system for experiential educational programmes.

Keywords: case studies, happiness, inclusive education, workshops (teaching method)

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La educación inclusiva es el motor de cambio necesario para la escolarización de la variabilidad heterogénea del alumnado, donde se contemplan los derechos y necesidades de todos ellos. Así, que la educación inclusiva se encuentre en el centro del debate político y social actual no es casual, ya que responde a fuertes demandas de la sociedad en relación a los derechos de todas las niñas, niños y jóvenes, y de la educación de todas las personas. Esas demandas son relevantes en el articulado legislativo, tanto a nivel nacional con la adopción de la Ley Orgánica 3/2020 o el Decreto catalán 150/2017, como también a nivel internacional con los Objetivos del Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas o la Estrategia Europea 2020.

La motivación para la realización de la presente tesis doctoral en curso, Validación del Programa «Toca fusta: el bienestar a través de la madera», surge de: (i) la necesidad de profundizar en la tarea docente que actualmente estoy desarrollando como docente y coordinador del aula-taller de carpintería en un Centro de Educación Especial (CEE), (ii) la necesidad de reflexionar sobre mi práctica docente diaria, y (iii) la necesidad de reforzar la competencia investigadora en relación al tándem maestro-investigador e investigador-maestro.

La tesis doctoral busca problematizar uno de los principales puntos débiles de la intervención socio-educativa: la evaluación de programas, tanto en relación a su diseño, desarrollo, resultados, necesidades de reevaluación, así como transferibilidad. Es por eso que en primer lugar, se pretende validar el Programa educativo «Toca fusta: el bienestar a través de la madera» desarrollado en un CEE; en segundo lugar, explorar y analizar los efectos que la aplicación del Programa ha producido en el alumnado y en el centro educativo; en tercer lugar, analizar los elementos de confianza y las relaciones personales que se establecen con la aplicación del Programa entre alumnado y profesorado; en cuarto lugar, contrastar las diferentes visiones del Programa respecto los beneficios percibidos por los actores participantes; y finalmente, identificar los logros y las dificultades surgidas para facilitar un desarrollo óptimo para una futura aplicación en el mismo contexto o en otros contextos.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El marco conceptual de la presente tesis doctoral se estructura en relación a cuatro ejes principales: inclusión educativa, bienestar, competencia social, y metodología del aula-taller de carpintería.

Inclusión educativa

El paradigma de la inclusión educativa surgió entre las décadas de 1980 y 1990 como respuesta a la segregación y marginación que supuso la aplicación de la integración escolar (Nilholm & Göransson, 2017), y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) puede considerarse el punto de partida de la inclusión educativa.

Actualmente es un concepto ampliamente utilizado en distintos ámbitos tanto a nivel nacional como internacional, y habitualmente lo entendemos como un proceso que conlleva cambios dentro de la institución escolar, que no tiene fin, que revierte a todo el alumnado, y que se desarrolla dentro de distintas instituciones educativas a partir de la presencia, participación y éxito (Ainscow *et al.*, 2006; Slee, 2018; Topping, 2012; Verdugo *et al.*, 2018).

Bienestar

Los estudios sobre bienestar tradicionalmente se han organizado a partir de dos grandes marcos: el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico. Por un lado, por bienestar subjetivo se entienden las evaluaciones que realizan las personas sobre sus vidas y sus experiencias emocionales, y habitualmente está formado por: (i) afectos positivos, (ii) afectos negativos, y (iii) satisfacción con la vida (Diener *et al.*, 1999). Y, por otro lado, el bienestar psicológico que se orienta a las capacidades y crecimiento personal de las personas, siendo el modelo multidimensional de bienestar psicológico de Ryff (1989) el actualmente más aceptado.

Competencia social

La competencia social es un constructo con un amplio recorrido a nivel educativo. En el campo de la legislación educativa, con la introducción de la Recomendación europea 2006/962/CE y su posterior desarrollo en forma de Leyes orgánicas, Reales decretos, u Órdenes administrativas, se lleva a cabo su completa implementación. Mientras que, en el marco académico, aún y no existir un acuerdo sobre su definición, generalmente se considera que se refiere a las relaciones interpersonales, y es considerada un constructo multidimensional (Rose-Krasnor, 1997; Topping *et al.*, 2000) compuesto de las dimensiones conductual, sociocognitiva, afectiva-emocional, y ecológica-cultural.

Metodología del aula-taller de carpintería

La metodología del aula-taller de carpintería se inspira en la educación artesanal con finalidades pedagógicas, Sloyd[1], como herramienta de inclusión social y educativa.

El Sloyd es una metodología educativa desarrollada e implementada en los países escandinavos a partir de la segunda mitad del siglo XIX (Thorsteinsson & Ólafsson, 2014), que se enfoca al desarrollo general de niñas y niños, a partir del desarrollo y aprendizaje de habilidades técnicas para la fabricación manual de objetos en madera, metal, textil o costura (Borg, 2006), y con una clara diferenciación de la instrucción manual de artesanos (Borg, 2006; Thorsteinsson & Ólafsson, 2014). El Sloyd defiende abiertamente la idea central del aprendizaje basado en la experiencia (Dewey, 1938), donde a partir de una idea o pensamiento, y en base a experiencias previas se desarrolla toda la tarea/creación, y donde mediante la evaluación de las acciones llevadas a cabo estas son constantemente reconfiguradas para llegar a un resultado final.

De esta forma, entendemos el aula-taller de carpintería como un entorno de aprendizaje donde se crean manualmente objetos de madera bajo la inspiración del *learning by doing* (Dewey, 1938), la experiencia y la reflexión, y que se construye a partir de los principios fundamentales de: (i) centrar la actividad en el alumnado, y (ii) propiciar que docentes y alumnado desarrollen conjunta y dialógicamente la actividad educativa.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Coherentemente con el estado de la cuestión expuesto, definimos el problema de investigación a partir de las siguientes preguntas:

- ¿En qué grado existe una adecuación entre el contenido y planteamiento del Programa «Toca fusta: ¿el bienestar a través de la madera», y los intereses y necesidades del alumnado implicado y del centro educativo donde se desarrolla?
- ¿Cuáles son los cambios percibidos por los distintos actores en relación al bienestar y la competencia social?
- ¿Cuáles son los requerimientos y condiciones básicas necesarias para poder desarrollar este tipo de programas?
- ¿Qué impacto tiene la aplicación del Programa en términos de desarrollo competencial y de bienestar, tanto entre el alumnado participante como en el centro educativo?
- ¿Cuáles han sido los principales logros y dificultades observadas en este proceso de enseñanza-aprendizaje?

1 El término Sloyd que se utiliza como sinónimo para denominar la educación artesanal con finalidades pedagógicas, es la traducción inglesa del Sløjd danés, el Slöjd sueco, o el Sløyd noruego, y tiene sus raíces en el islandés Sløgð que significa astuto, ingenioso, inteligente o listo (Borg, 2006).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos que se persiguen desarrollar pueden concretarse de la siguiente manera:

Objetivo general

Validar el Programa «Toca fusta: el bienestar a través de la madera», dirigido a niñas, niños y jóvenes de un centro de educación especial, focalizándonos en sus voces y miradas.

Objetivos específicos

- Evaluación inicial: a) adecuar el Programa a los intereses y necesidades del centro educativo donde se aplicará; b) explorar la viabilidad inicial que permita conocer las posibilidades de desarrollarlo y asegurar los requerimientos básicos que exige su implementación; c) analizar el estado inicial de los alumnos en las dimensiones clave del Programa.
- Evaluación procesual: a) conocer cambios que la aplicación del Programa ha producido en el alumnado y en el centro educativo; b) valorar la factibilidad de implementación del Programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, formulación teórica y planificación diseñada; c) valorar los resultados que se están consiguiendo.
- Evaluación de resultados: a) conocer los cambios que la aplicación del Programa ha producido en el alumnado y en el centro educativo, en base a las dimensiones clave del Programa; b) señalar los elementos facilitadores y las dificultades en el proceso de implementación del Programa; c) identificar los aspectos de éxito para futuras réplicas del proyecto dentro la educación inclusiva actual.

METODOLOGÍA

Diseño

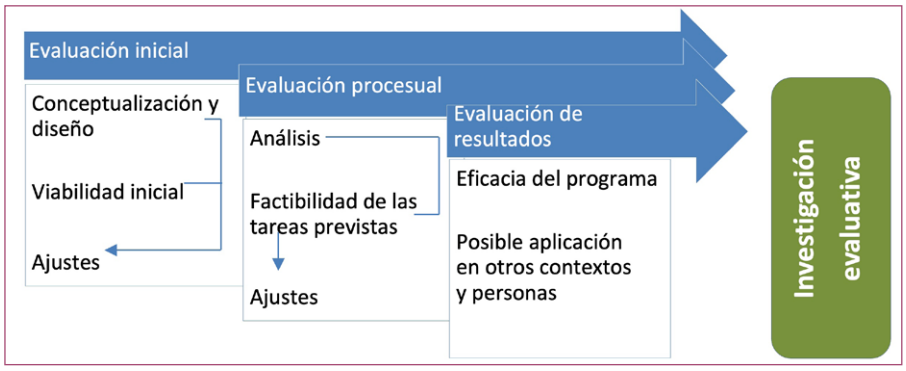
La investigación sigue la estrategia metodológica del estudio de caso desde el planteamiento de la investigación evaluativa (Cabrera, 2003), utilizando métodos tanto cualitativos como cuantitativos.

Así, según Latorre *et al.* (2003), el estudio de caso es la manera más conveniente para el estudio de un caso o situación concreta de forma intensiva, encaminándose hacia la toma de decisiones; mientras que la investigación evaluativa, sinónimo de la evaluación de programas (Escudero, 2006), «concentra sus esfuerzos en aportar evidencias de la bondad del programa respecto a su conceptualización y diseño, a su viabilidad, a su implementación y ejecución y a los resultados que se consiguen» (Cabrera, 2007, p. 389). Con lo cual, según Cabrera (2007) y Luna (2010), la investigación evaluativa aporta evidencias de los siguientes componentes del Programa (ver Figura 1):

- Evaluación inicial: se compone de la conceptualización y diseño, y la viabilidad inicial; y es donde se ponen en relación los elementos externos e internos del Programa, y se pretende asegurar las condiciones idóneas para su desarrollo.
- Evaluación procesual: permite conocer la factibilidad de la puesta en marcha de las tareas previstas en el Programa, realizando ajustes entre los elementos teóricos y prácticos.
- Evaluación de resultados: finalizada la aplicación del Programa se realiza una evaluación final para conocer la eficacia del Programa, y el impacto de su aplicación

Figura 1

Proceso de la investigación evaluativa



Fuente: Elaboración propia a partir de Luna (2010, p. 117)

Muestra

La investigación se desarrolla en un Centro de Educación Especial (CEE) ubicado en la ciudad de Barcelona. Los actores participantes son los alumnos que participan del aula-taller de carpintería, y los propios docentes del CEE.

En el caso de los alumnos, el muestreo utilizado es por accesibilidad, y son todos aquellos alumnos de entre 12 y 16 años que entre los cursos 2015-16 y 2019-20 han participado del aula-taller de carpintería. En el caso del profesorado, el muestreo utilizado es no probabilístico de tipo intencional.

Técnicas

Los datos de la investigación provienen de cuatro vías distintas (ver Figura 2):

- Revisión de fuentes documentales del centro, tales como: proyecto educativo del centro, programaciones de la materia, etc.; o distintos documentos de matiz personal del alumnado.
- Observación participante en el aula durante todo el período de investigación (cursos 2015-16 a 2019-20), que se recoge en un diario de campo
- Autoevaluación diaria del alumnado durante el período 2015-16 a 2019-20.
- Entrevistas semiestructuradas a los distintos profesionales del centro educativo.

La obtención de los datos ha sido aprobada por la comisión de bioética de la Universidad de Barcelona, y cuenta con la autorización de la dirección del centro educativo y de la inspección educativa. Los datos obtenidos son anonimizados para impedir la identificación de los sujetos objeto de estudio, de acuerdo con lo estipulado en la Ley Orgánica 3/2018.

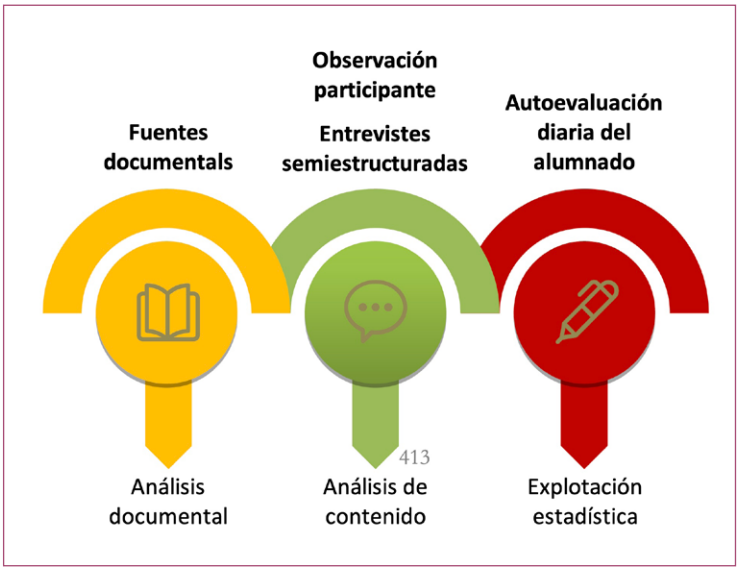
Análisis

El análisis de la información obtenida por medio de los instrumentos de recogida de información se realizará a partir de (ver Figura 2):

- Análisis documental. Se prevé realizarlo a partir de la documentación pública del centro educativo.
- Explotación estadística. Tanto las autoevaluaciones diarias del alumnado, como los datos sociodemográficos del alumnado se prevé explotarlos estadísticamente por medio de SPSS v.23, y Spad v.56.
- Análisis de contenido. Las observaciones participantes y las entrevistas semiestructuradas se prevé analizarlas mediante NVivo v.11 pro, e Iramuteq 0.7 alpha2.

Figura 2

Correspondencia entre las técnicas de recogida de información y su análisis



Fuente. Elaboración propia

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Los principales resultados esperados a los que se espera llegar una vez finalizada la investigación son:

- Validar el Programa educativo «Toca fusta: el bienestar a través de la madera».
- Profundizar en el conocimiento de la inclusión educativa, el bienestar y la competencia social, para desarrollar un marco teórico específico para los talleres educativos.
- Aportar un sistema de validación que pueda tener utilidad para aquellos programas educativos de corte experiencial, donde teoría y práctica se integren a través del hacer.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Coherentemente con el diseño y planteamiento, y los resultados esperados, esta investigación pretende contribuir, en primer lugar, en el avance teórico en la construcción de conocimiento y en el aporte de evidencias empíricas en el campo de la inclusión educativa y de la metodología de los talleres educativos. En segundo lugar, pretende contribuir en el avance metodológico, focalizado en la investigación evaluativa de la metodología de los talleres educativos. Y finalmente, en incidir en la transferencia de la investigación educativa hacia la práctica educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203967157

Borg, K. (2006). What is Sloyd? A question of legitimacy and identity. *Tidskrift För Lärarutbildning Och Forskning*, *13*(2-3), 34-51.

Cabrera, F. A. (2003). *Evaluación de la formación*. Síntesis.

Cabrera, F. A. (2007). Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *59*(2-3), 375-400.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*(2), 276-302. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276

Escudero, T. (2006). Evaluación y mejora de la calidad en educación. In T. Escudero & A. D. Correa (Eds.), *Investigación en innovación educativa: Algunos ámbitos relevantes* (pp. 269-325). La Muralla.

Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). Investigación evaluativa. In *Bases metodológicas de la investigación educativa* (pp. 241-272). Ediciones Experiencia.

Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: Un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. Universitat de Barcelona.

Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, *32*(3), 437-451. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, *6*(1), 111-135. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Slee, R. (2018). *Inclusion and education. Defining the scope of inclusive education*. Unesco.

Thorsteinsson, G., & Ólafsson, B. (2014). Otto Salomon in Nääs and his first Icelandic students in Nordic Sloyd. *History of Education*, *43*(1), 31-49. https://doi.org/10.1080/0046760X.2013.835451

Topping, K. (2012). Conceptions of inclusion: Widening ideas. In C. Boyle & K. Topping (Eds.), *What works in inclusion?* (pp. 9-19). Open University Press.

Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E. A. (2000). Social competence: The social construction of the concept. In R. Bar-On, J. D. A. Parker, & D. Goleman (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 28-39). Jossey-Bass.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de accion sobre necesidades educativas especiales*. Unesco.

Verdugo, M. Á., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P., & Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: Una reforma pendiente. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, *49*(2), 27-58. https://doi.org/10.14201/scero20184922758

LOS CHATBOTS COMO APOYO A LA GESTIÓN Y LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA[1]

Paula Morales Mantero
Universidad de Sevilla (España)

Resumen: El presente estudio de investigación tiene como finalidad evaluar la eficacia que podría tener el uso de los denominados chatbots o asistentes conversacionales insertados en las plataformas webs de los centros educativos de Primaria en la provincia de Sevilla, con el objeto de contribuir a la mejora de la organización escolar, la relación familia-escuela y la calidad educativa. Para ello, se realizará un diseño de investigación mixto dividido en varias fases en el que se analizará, por un lado, el uso de la tecnología en docentes y su alumnado a través de un cuestionario tipo likert. Estos resultados darán lugar a un diseño de programa de formación del profesorado sobre el uso de los chatbots, previamente validado con un protocolo de preguntas tipo likert para su posterior implementación en los C.E.I.P. Finalmente se comprobará, a través de entrevistas grupales al alumnado y docentes, la mejora en la calidad del aprendizaje y la organización escolar tras el uso de chatbots como herramienta insertada en las webs de los centros escolares.

Palabras clave: chatbots en educación, tecnología educativa, aprendizaje e-learning

Abstract: The purpose of this study is to evaluate the use of chatbots or conversational assistants inserted in web platforms of primary schools in Seville. This could contribute to the improvement of school organization, to the relationship of family-school and the educational quality. To do this, a mixed research design divided into several phases will be carried out in which. On the one hand, the use of technology in teachers and their students will be analyzed through a Likert questionnaire. These results will lead a desing of a teacher training program for the implementation in the schools. Finally, trough group interviews with students and teachers, the improvement in the quality of learning will be verified after the use of chatbots inserted in these websites.

Keywords*:* chatbots in education, educational technology, e-learning

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Debido a las últimas situaciones socio-sanitarias que nos acontecen, la educación ha debido someterse a nuevos ecosistemas de aprendizaje para no decaer en un estancamiento formativo durante los pasados cursos 19/20 y 20/21. Si bien el aprendizaje a distancia u online, en sus

1 Proyecto de Investigación de Tesis Doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo. Universidad de Sevilla.

modalidades e-learning o m-learning se ha convertido para la educación superior en un sustento con que salvar el curso escolar, para la educación primaria ha conllevado «una enseñanza remota de emergencia» (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020) poniendo en juego la utilidad de este tipo de aprendizaje.

Ello no quiere decir que los docentes de educación primaria no conozcan numerosas herramientas para dar solución a dicho problema. El hecho de no tener una herramienta de base y unificada para el aprendizaje e-learning en primaria, unido a la falta de comunicación *in situ* familia-escuela (Fernández, 2020) ha provocado la vuelta a las aulas de forma presencial y, por tanto, relega a segundo plano, nuevamente, las tendencias tecnológicas en educación.

Sin embargo, este contexto educativo queda obsoleto si se menciona que en la sociedad actual ha surgido una explosión sobre el desarrollo de la Inteligencia Artificial (IA) (Tamayo, Herrero y Martín, 2020), donde se apuesta por innumerables aplicaciones en los sectores como la economía, la seguridad o la salud (Seldon, 2018). En el terreno educativo también hay numerosas herramientas que se han desarrollado en este campo (Holmes, Bialik y Fadel, 2019), pero aún falta unificación por parte de las políticas educativas para que el contexto en la escuela vaya paralelo al de la sociedad.

Frente a todo este panorama, no muy alentador para la innovación educativa, surge como respuesta dicho proyecto de investigación. En él se trata de abordar cómo los llamados chatbots, definidos por ser agentes virtuales inteligentes que interactúan con las personas a través del lenguaje (Allison, 2011) pueden facilitar la comunicación alumnado-familia-escuela de forma instantánea, si estos quedasen incrustados en las plataformas web del centro y de los propios docentes. Estas herramientas potencialmente útiles ofrecerían innumerables posibilidades en el terreno escolar a través de la participación activa entre los tres sectores: familia-escuela-alumnado (Róspide y Puente, 2012).

La eficacia de esta herramienta se comprobaría realizando un programa de implementación en las plataformas webs de los centros educativos de la provincia de Sevilla, así como en blogs de áreas específicas de docentes. Para ello se procedería a realizar previamente la formación concerniente al uso y utilidad de los chatbots en el campo educativo y en las familias. Tras esto, se desarrollaría el proceso de implementación en las webs de los C.E.I.P. y posteriormente se estudiaría su utilidad y eficacia como ayuda a solventar cuestiones organizativas del centro en general y del aprendizaje en el aula en concreto.

Las Tecnologías para la Participación y el Empoderamiento (TEP) pueden ser una eficaz herramienta para la calidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, esta investigación pretende coadyuvar a la mejora de dicho principio mediante el conocimiento sobre el uso y la gestión eficaz de los chatbots en las plataformas de docentes y centros escolares de educación primaria.

El estudio de investigación, por tanto, busca nuevos retos e interrogantes a los que dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- Docentes de Educación Primaria: han tenido que reinventarse respecto a su metodología de enseñanza de forma inmediata, abrupta (Hodges *et al.*, 2020) y con los propios recursos disponibles, para adaptarse a un nuevo ecosistema de aprendizaje de modalidad online. Ello ha conllevado una planificación sin margen de tiempo y escasas experiencias de aprendizaje para realizar una verdadera formación en la modalidad online (Zubillaga y Gortazar, 2020).
- El currículo de la Educación Primaria: si bien desde el currículo de Educación Primaria (establecido en la Orden de 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo co-

rrespondiente a la Educación Primaria en Andalucía) se debe trabajar metodológicamente con las denominadas Competencias Clave, y de entre ellas con la Competencia Digital, no es hasta sexto de primaria cuando se hace especial hincapié en el aprendizaje de las Tecnologías en educación, con el área de Cultura y Práctica Digital. Durante esta hora semanal es donde verdaderamente, en el Anexo II de la Orden de 17 de marzo de 2015, se desarrollan los bloques de contenidos, las orientaciones metodológicas, y la evaluación del proceso. Así pues, no es hasta en el último curso de Educación Primaria donde verdaderamente se puede enseñar el aprendizaje online, de forma detenida y legislada bajo un área concreta. Esta incongruencia en el currículo hace que el alumnado no sepa adecuarse a un sistema de aprendizaje online y, por tanto, falle el método de enseñanza, tal y como se ha visto en el pasado curso escolar.

— Alumnado de los centros: comprendiendo un rango de edad desde los 6 hasta los 12 años. Estos nativos digitales resultan estar bien instruidos en RRSS (Prieto, Fragueiro y Ayuso, 2013), sin embargo, no es hasta sexto curso de educación primaria cuando reciben formación en tecnologías que verdaderamente puedan serles útiles de cara a su futura vida laboral.

Del mismo modo, equipos directivos se han valido de numerosos artificios para la realización de la gestión y organización del centro, intentando cumplir con un protocolo Covid-19 variable y dudoso en la mayoría de las situaciones del centro escolar (Sancho, 2020). Pero la realidad es bien diferente a la establecida por estos documentos. En los C.E.I.P. se echa de menos, por tanto, un canal de comunicación rápido y efectivo que ayude a solventar estas preguntas frecuentes sin necesidad de visitar el centro y poner en peligro la salud del equipo directivo y de las propias familias.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La primera hipótesis que subyace en esta investigación es que es posible la mejora de la gestión de los contenidos educativos insertando la herramienta de un chatbot en la plataforma web del docente, previsto para la realización de la formación online. Más específicamente, se plantea que es posible, previa a una evaluación diagnóstica (pretest) y un programa de formación ad hoc para docentes, la mejora de la calidad en formación online para el alumnado de Educación Primaria, a través del uso de la herramienta chatbot como medio de comunicación inmediato y soporte de ayuda a la búsqueda de contenidos del área. Paralelo a ello, se hipotetiza que la inserción de la herramienta chatbot en la página web del centro escolar mostrará mejor comunicación para la familia en aspectos de la organización escolar sin necesidad de la visita al centro. Así, se podrá solventar aquellas dudas en periodos de matriculaciones, calendario escolar del centro, organización de días de efemérides, y todas aquellas que se estimasen oportunas y relevantes para la familia.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

— Evaluar la eficacia y factibilidad que tendría el uso de los chatbots como herramienta de apoyo al aprendizaje entre docentes y alumnado, así como ayuda a las familias sobre la organización escolar de los Centros de Educación Primaria en la provincia de Sevilla.

— Desarrollar un plan de acción formativa para la inserción de esta herramienta en las plataformas web de los docentes de Educación Primaria como apoyo a la metodología de aprendizaje online.

METODOLOGÍA

Se partirá de un diseño de investigación mixto (cuantitativo y cualitativo), dividido en cuatro fases generales:

Fase 1: se realizará una evaluación diagnóstica (pretest) sobre la situación de partida respecto al uso de la tecnología que se realiza en los centros escolares. De esta forma se evaluará, por un lado, tanto el conocimiento personal que tienen los docentes sobre los aspectos tecnológicos, como el uso real que hacen de las tecnologías y qué recursos, a su vez, utilizan para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por el otro lado, la evaluación también se realizará en el grupo de alumnado de quinto de educación primaria matriculado en los centros que sean objeto de muestra de estudio, C.E.I.P. de la provincia de Sevilla. De este modo, se establecerán dos cuestionarios ad hoc, siendo uno para el grupo del alumnado y otro para el grupo de docentes. Dichos cuestionarios serán escogidos de investigaciones previas y estarán validados por expertos. El resultado que se espera obtener recogerá un mapa de contenidos sobre diversas dimensiones (personal, institucional, didáctica, interpersonal, social, valoral y pedagógica-tecnológica) a tener en cuenta de cara al diseño de un programa de formación. Esta fase tendrá una temporización de 10 meses, siendo su desarrollo desde octubre de 2021 hasta julio de 2022.

Fase 2: en función de los resultados de la fase 1, se diseñará un programa de formación para el profesorado sobre el uso de los chatbots en el ámbito escolar. Tras el diseño de dicho programa, será validado por un grupo de 6-8 expertos en tecnología educativa para valorar dimensiones como como claridad y coherencia del contenido. La validación del mismo se realizará a través de un protocolo con preguntas tipo Likert de cinco opciones, siendo 1 nada y 5 mucho. Realizado este protocolo y sus ajustes pertinentes, se obtendrá la versión final del programa en octubre de 2022.

En esta segunda fase, se generará dos grupos en cada centro y nivel; uno con carácter experimental y otro con carácter de control. El grupo definido como experimental será el sujeto del programa de formación ad hoc. Dicha formación, que será también recibida para el profesorado del centro (coordinador TDE o equipo directivo) se realizará desde octubre hasta diciembre de 2022 y posteriormente será implementado en el alumnado durante los meses de enero hasta junio de 2023. A principios de junio se realizará de nuevo el cuestionario (postest) al grupo completo perteneciente a la muestra; tanto al alumnado como a los docentes de carácter experimental y los de control. Es en este momento cuando se analizarán las diferencias de medias (T de Student) entre alumnado y docentes de clases experimentales y alumnado y docentes de clases control para comprobar si realmente ha habido mejoras en el aprendizaje respecto al uso de la tecnología y de las aportaciones de los chatbots.

Paralelamente, durante los dos primeros trimestres del curso escolar 2022/2023, el coordinador TDE o el equipo directivo encargado de actualizar la plataforma web del centro, insertará a modo de proyecto piloto, la herramienta chatbot en periodo de prueba. De esta forma, padres, madres o tutores legales podrán familiarizarse con dicha herramienta para mantener el contacto

respecto a la organización escolar del centro sin necesidad de acudir al mismo. Los datos como preguntas tipo, número de visitas a la web y utilidad del chatbot insertado en la web, serán recogidos por esta misma herramienta a modo de paquete estadístico, por lo que facilitará unas gráficas sobre las diferentes dimensiones y nos dará una visión sobre su viabilidad y utilidad

Fase 3: se realizará una serie de entrevistas grupales al grupo de docentes basada en la técnica de los grupos focales, con fin de diseñar acciones y planes de mejora basados en los resultados de las fases anteriores. Estos datos serán cruzados con los resultados de los postest y su temporización se realizará desde septiembre hasta diciembre de 2023.

Las entrevistas también se realizarán al grupo de equipos directivos y coordinadores TDE, así como al grupo de familias que hayan utilizado la herramienta, para comprobar si la comunicación familia-escuela respecto a la organización del centro escolar ha mejorado con el uso de la introducción del chatbot en la web del centro, buscando diseñar nuevas líneas de acciones y planes de mejora para tal fin.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como una primera prospectiva respecto a si se alcanzasen los objetivos y se confirmaran las hipótesis de trabajo conforme a esta investigación, sostenemos que podría ser un trabajo de gran envergadura, pero con éxito en el ámbito educativo, ya que contribuye de forma muy directa a mejorar la realidad que rodea a los tres sujetos del contexto educativo: tutores legales, alumnado y docentes.

Por otro lado, con el desarrollo del mismo se podría visualizar una positividad ante la introducción de estos programas de inteligencia artificial para mejorar en la práctica docente, con la realización paralela de cursos de formación en los Centros de Enseñanza del Profesorado (CEP) en base a la introducción de estas herramientas en el aula.

La toma de conciencia del aprendizaje de las TEP (Tecnologías para el empoderamiento y la participación) supone un reto para los nuevos y asentados docentes, pero no por ello se debe quedar relegado a un segundo plano en la escuela. Es por ello que merece especial importancia su uso en paralelo a lo que demanda la sociedad actual bajo el paraguas de un marco legislativo que ampare y favorezca al docente, contribuya al éxito del conocimiento del alumnado y pueda equipararse al nivel evolutivo de las grandes empresas en materia de tecnología.

Para finalizar, esta investigación podría considerarse pionera en España en el ámbito de la Educación Primaria y, dado el éxito que ha tenido en la Educación Superior, llegar a ser, un referente de cara al resto de las comunidades autónomas como medio de apoyo y gestor de todo el proceso y puesta en marcha del mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allison, D. Chatbots in the Library: is it time? *Library Hi Tech.* 2012, *30*(1), 95-107

Fernández Enguita, M. *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. 2020.* Recuperado de: https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html (31 de marzo de 2020)

Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.* EducaseReview, 2020. Recuperado de https://er.educause.

edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning (27 de marzo de 2020)

Holmes, W., Bialik, M., y Fadel, C. *Artificial Intelligence in Education*, 1 ed. Center for Curriculum Redesing. Routledge: Boston, USA, 2019.

OECD. *OECD* Talent. OECD. Learn. Perform. Suceed *Competency Framework*. Talent. 2020. Recuperado de http://www.oecd.org/careers/oecdcorecompetencies.htm. (05 de septiembre de 2020)

Prieto, M., Fragueiro, S., Ayuso, M. J. La Importancia de las Redes Sociales en el Ámbito Educativo. *Escuela Abierta. 2013, 16*, 91-104.

Róspide, C., Puente, C. Agente Virtual Inteligente Aplicado a un Entorno Educativo. *Pensamiento Matemático*. 2012, *2*(2), 195-207.

Sancho, M. A. *El liderazgo educativo ante la COVID-19,* 2020. Recuperado de https://www.sociedadyeducacion.org/blog/el-liderazgo-educativo-ante-la-covid-19/ (01 de octubre de 2020).

Seldon, A. *The Fourth Education Revolution: Will Artificial Intelligence Liberate or Infantilise Humanity*. Buckingham: University of Buckingham Press, 2018.

Tamaño, P., Herrero, A., Martín, J., Navarro, C., Tránchez, J.M. Desing a chatbot as a distance learning assistant. *Open Praxis*. 2020, *12*(1), 145-153.

United Nations. *United Nationals Competences for the future*. 2020. Recuperado de https://hr.un.org/materials/united-nations-competences-future. (04 de septiembre de 2020).

Zubillaga, A. y Gortazar, L. *COVID-19 y Educación: problemas, respuestas y escenarios*. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria. 2020. Recuperado de https://cotec.es/cotec-publica-un-documento-con-propuestas-para-cinco-posibles-escenarios-educativos-ante-la-crisis-sanitaria-del-covid-19/ (20 de abril de 2020).

APRENDIZAJE DOCENTE A TRAVÉS DE REDES SOCIALES. EL CASO DEL HASHTAG #CLAUSTROVIRTUAL[1]

Paula Marcelo-Martínez
Universidad de Sevilla (España)

Resumen: Twitter se ha constituido en un espacio de encuentro y afinidad de docentes que permite la generación de comunidades de aprendizaje informal en línea. A través del análisis de 22.897 tuits que incluyeron el hashtag #Claustrovirtual distribuidos entre marzo de 2020 a enero de 2022 hemos realizado un análisis de redes sociales, analizando la centralidad y centralidad de intermediación de los participantes implicados, lo que nos ha permitido conocer los roles de liderazgo que asumen los docentes más activos en el hashtag. A través del análisis realizado hemos identificado cuatro roles que adoptan sus usuarios en las redes sociales: emisores, transmisores, difusores e intermediadores. Los docentes que participan en este hashtag no lo hacen de forma aislada ni intermitente, sino como parte de un proceso de continuo aprendizaje participativo y colaborativo.

Palabras clave: twitter, espacio de afinidad, comunidad online, hashtag, aprendizaje informal, redes sociales

Abstract: Twitter has become a meeting and affinity space for teachers that allows the generation of online informal learning communities. Through the analysis of 22,897 tweets that included the hashtag #Claustrovirtual distributed between March 2020 and January 2022, we have carried out an analysis of social networks, analyzing the centrality and centrality of intermediation of the participants involved, which has allowed us to know the roles of leadership assumed by the most active teachers in the hashtag. Through the analysis carried out, we have identified four roles that users adopt in social networks: issuers, transmitters, diffusers and intermediaries. The teachers who participate in this hashtag do not do so in isolation or intermittently, but as part of a process of continuous participatory and collaborative learning.

Keywords: twitter, affinity space, online community, hashtag, informal learning, social networks.

INTRODUCCIÓN

Las redes sociales digitales están permitiendo el establecimiento de relaciones significativas entre docentes. Por medio de ellas, se da la posibilidad de que ocurran aprendizajes sociales, al

1 Investigación financiada bajo el Proyecto de I+D+i PGC2018-096474-B-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039 /501100011033/

compartir los docentes sus experiencias, ideas, concepciones y reflexiones. Para aquellos docentes que son activos en las redes sociales, esta actividad llega a ser parte de su trabajo y continúa fuera del horario escolar (van den Beemt, *et al.* 2018). Recientes estudios se han centrado en analizar cómo y por qué los docentes utilizan redes sociales tanto para su desarrollo profesional, como para establecer nexos de contacto con otros docentes, creando espacios de afinidad y colaboración (Carpenter *et al.*, 2020). Algunos estudios han analizado cómo los docentes hacen uso de Facebook (Hart & Steinbrecher, 2011), Instagram (Carpenter *et al.*, 2020) o Twitter, la cual, como indican Luo *et al.* (2020) en su reciente revisión, es la principal plataforma digital para crear redes profesionales de aprendizaje y compartir conocimiento. Los docentes valoran las propiedades de Twitter como una herramienta más enfocada a impulsar su propio desarrollo profesional que para interactuar con estudiantes o familias (Holmes *et al.*,2013).

Un elemento que caracteriza a las redes sociales sociales digitales son los denominados «hashtags» o etiquetas, los cuales sirven para identificar determinados temas presentes en una publicación. Cuando un determinado hashtag se utiliza en un gran número de tuits o publicaciones, se considera que ese hashtag es «tendencia» (Rosell-Aguilar, 2018). Analizar qué hashtags se están utilizando de manera frecuente en el ámbito educativo permite conocer las prácticas y procesos que caracterizan el aprendizaje informal a través de redes sociales (Greenhalgh *et al.*, 2018).

En esta investigación nos centramos en analizar uno de los hashtags que, desde 2017 ha venido recibiendo la atención de una parte de los docentes de habla hispana. Nos referimos al hashtag #Claustrovirtual. Este hashtag puede representar un espacio de afinidad en la medida en que ha permitido a muchos docentes recibir información, dialogar, compartir ideas y formar parte de un espacio de encuentro profesional. En concreto planteamos responder a la pregunta de ¿Cuáles son los diferentes roles que adoptan los usuarios del #Claustrovirtual?

MÉTODO

En este estudio nos centramos en analizar el espacio de afinidad que se ha generado en torno al hashtag #Claustrovirtual. El periodo de análisis que presentamos va desde marzo de 2020 hasta enero de 2022. El total de tuits analizados ha sido de 22.897, enviados por 3.409 perfiles. Estos tuits han sido retuiteados en un total de 94,277 veces, habiendo obtenido un total de 38.424 respuestas. Para obtener esta información, hemos recurrido al software Tractor, diseñado por la empresa Graphtext (www.graphext.com) que permite extraer y proporcionar una base de datos en formato excel de un determinado hashtag o sujeto en Twitter. Esa base de datos incluye la relación de mensajes en Twitter para el periodo que se determine, indicando para cada mensaje datos descriptivos de cada tuit.

Hemos seleccionado a aquellos participantes que enviaron 100 o más mensajes originales a lo largo del periodo analizado incluyendo el hashtag #Claustrovirtual. El análisis de los tuits nos permitió identificar a 21 docentes. Para analizar la estructura de relaciones entre estos miembros destacados en el hashtag #Claustrovirtual procedimos a realizar un análisis de redes sociales basado en el cálculo de la centralidad y centralidad de intermediación. Estas dos variables son calculadas por Graphext en su análisis «Community conexions» y determina la media entre el número de ocasiones que esa persona ha sido mencionada por el resto y el número de ocasiones en que esta persona ha mencionado a los 3.407 perfiles restantes. La centralidad de intermediación mide el grado de influencia que un perfil posee dentro de la red analizada. Este análisis permite identificar aquellas personas que, con mayor frecuencia, aparecen en los perfiles de las demás cuentas que hacen uso del #Claustrovirtual.

RESULTADOS

¿Cuáles son los diferentes perfiles que adoptan los usuarios del #Claustrovirtual?

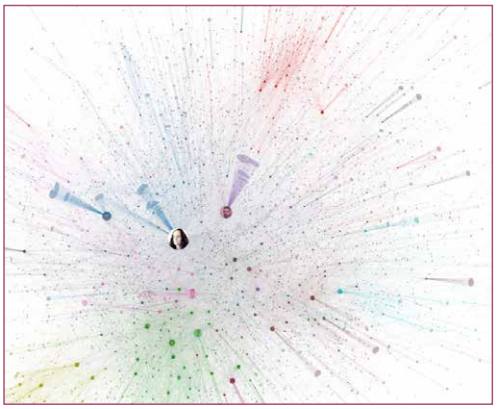
Nos interesa conocer cómo se distribuye la información proporcionada en esta red y de qué forma la información generada a través de la red llega a usuarios con un menor nivel de liderazgo o impacto en los demás. Esta información podemos interpretarla a partir de lo que Daly *et al.* (2019) denominan «roles de liderazgo» dentro de una red social. De acuerdo con su trabajo, el nivel de influencia de un perfil no está determinado únicamente por el número de seguidores que posee, sino que intervienen otros factores como las conexiones entrantes y salientes hacia el resto de perfiles de la red. Así, Daly *et al.* (2019) diferencian cuatro roles que se pueden asumir dentro de una red social en función de la interacción con el resto de los usuarios de la red: «transceivers» (emisores), «transmitters» (transmisores), «transcenders» (difusores) y «traders» (intermediadores).

Para describir las características de estos roles, se ha realizado un análisis de redes sociales que permite identificar las conexiones, liderazgos y comunidades generadas en torno a un tema concreto, en nuestro caso el hashtag #Claustrovirtual. Mediante una búsqueda centrada en dicho hashtag, realizamos un análisis que nos arrojó un gráfico en el que se muestran las relaciones, conexiones unidireccionales y bidireccionales de los usuarios identificados bajo este hashtag (Figura 4). Cada nodo representa a un usuario determinado de la red social que, en mayor o menor medida, ha hecho uso del hashtag #Claustrovirtual.

Tomaremos tres valores de referencia, basándonos en el análisis de redes sociales para analizar las conexiones y el posible liderazgo informal que presentan diferentes sujetos (Shea *et al.*, 2020). Por un lado, observaremos el nivel «in-degree», que nos indica las conexiones entrantes de un usuario con respecto a su comunidad. Por otro lado, determinaremos el nivel «out-degree», que supone el dato contrario: el número de sujetos mencionados que una persona dirige hacia su red. También analizaremos el «degree», o grado de centralidad, que supone la suma de las dos variables mencionadas y que determina el grado de influencia de un sujeto tanto en sus relaciones entrantes, como salientes. Por último, hablaremos de la centralidad de intermediación («betweenness centrality»), que nos indica aquellas personas que permiten que la información fluya desde el centro de la red hacia sus extremos, pasando por los caminos de otros usuarios. Tomando en consideración estos datos, podemos observar en la Figura 4 la representación del número de personas participantes en el hashtag Claustrovirtual, destacando algunos de los actores con mayor grado de intervención.

Figura 1

Red social de usuarios del hashtag #claustrovirtual



Como hemos comentado anteriormente, siguiendo a Daly *et al.* (2019) se pueden identificar diferentes perfiles de participantes en una red social. En primer lugar, los transmisores («transmitters») son sujetos a los que Wise *et al.*, (2014) denominan como «active listeners». En la terminología de redes sociales se trataría de sujetos con un alto nivel de «out-degree», lo que supone que son personas que son seguidores de muchas otras personas, a las que suelen retuitear o mencionar en sus tuits, pero que tienen un bajo nivel de menciones (indegree).

Tabla 2

Datos de participantes en #Claustrovirtual con un perfil de transmisores

Usuario/a	Tuits #Claustro-virtual	Seguidores	Retuits	Degree	Indegree	Outdegree
@JmNaster	20	354	20	125	5	120
@raqueldelengua	44	2698	80	113	6	107
@svalenciaga	69	1426	223	144	27	117
@quiquesubi	68	1847	1105	136	21	115
@raqueldelengua	44	2698	80	113	6	107
@GuipaMJOSE	34	4038	52	127	24	103
@lygobu	96	1454	730	121	20	101

El segundo rol que identifican Daly *et al.* (2019) y que encontramos es el de los emisores («transceivers»). Se trata de personas con un perfil opuesto a los transmisores: tienen un alto nivel de in-degree, es decir, no sólo tienen muchos seguidores, sino que son mencionados y retuiteados con mucha frecuencia, pero esta acción no es de alguna forma correspondida ya que su nivel de out-degree es bajo.

Tabla 3

Datos de participantes en #Claustrovirtual con un perfil de emisores

Usuario/a	Tuits #Claustro-virtual	Seguidores	Interacciones	Degree	Indegree	Outdegree
@genially_es	99	37563	3637	276	254	22
@BeatrizCerdan	19	21953	2083	258	211	47
@rosaliarte	69	26354	2775	197	148	49
@Profe_RamonRG	5	33344	266	136	131	5
@jblasgarcia	8	27645	195	120	103	17

Un tercer tipo de rol en las redes sociales que estamos analizando, lo constituyen los difusores («transcenders»). En términos de redes sociales, estos sujetos presentan un alto grado de centralidad tanto in-degree como out-degree, lo que significa que tienen un alto grado de

entrada y de salida y que son mencionados por muchos miembros de la red, pero a la vez retuitean y comparten aportaciones y mencionan a otros miembros. Por un lado, podemos reconocer este rol en @imgende, que es una de las personas que mayor número de tuits ha enviado (487), la que presenta un mayor índice in-degree (676), con un alto out-degree (584) y, por tanto, con un elevado índice de centralidad (1260). Algo similar sucede con @ladeidiomas y @tonibernabeu123 que, aunque no ha sido la persona que más ha contribuido al #Claustrovirtual (85), vemos que tanto sus niveles de in-degree (147) y out-degree (287) son bastante elevados (434). Esto nos indica que se trata de tres perfiles que más contribuyen al hashtag analizado, emitiendo la información hacia la red analizada y recibiendo reconocimiento y conexiones desde su red.

Tabla 4

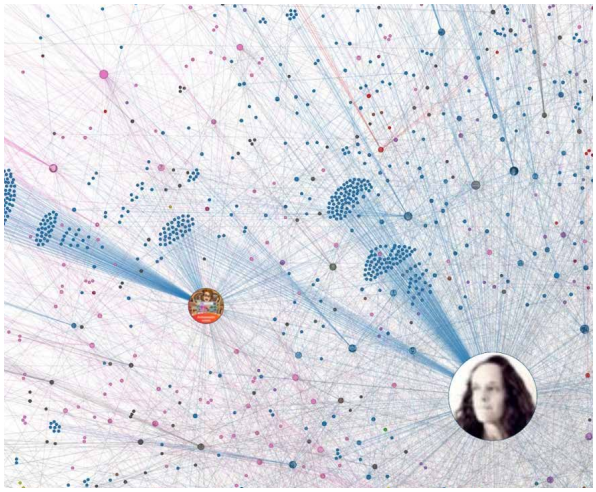
Datos de participantes en #Claustrovirtual con un perfil de difusores

Usuario/a	Tuits #Claustro-virtual	Seguidores	Retuits	Degree	Indegree	Outdegree
@imgende	487	26517	2615	1260	676	584
@ladeidiomas	428	9277	918	480	132	348
@tonibernabeu123	85	12929	203	434	147	287

Si analizamos el perfil de los difusores de forma gráfica, podemos ver cómo son perfiles que se ubican en una posición central de la red, lo que lleva a identificarlos como sujetos con un cierto nivel de liderazgo. Como puede verse en la Figura 4, en torno a estos docentes se puede identificar una nube de seguidores que recibe información principalmente de ellos. En la imagen vemos representadas a dos de las cuentas anteriormente mencionadas: @imgende y @ladeidiomas.

Figura 6

Red global del #Claustrovirtual destacando los sujetos con rol de difusores



Por último, una de las piezas fundamentales en este análisis de roles son los intermediadores o «traders». Son aquellos usuarios con un alto nivel de centralidad de intermediación, que

resultan claves para que la información fluya desde unos grupos a otros de la red. Estas personas funcionan como el «foco» o «altavoz» de la información, permitiendo que la información fluya hacia el resto de los usuarios. Coincide con lo que Daly *et al.*, (2019) denominaron «líderes de opinión», aquellos sujetos con capacidad para influir en las opiniones de personas que comparten con ellos ciertos intereses, aficiones o ideales.

Tabla 5

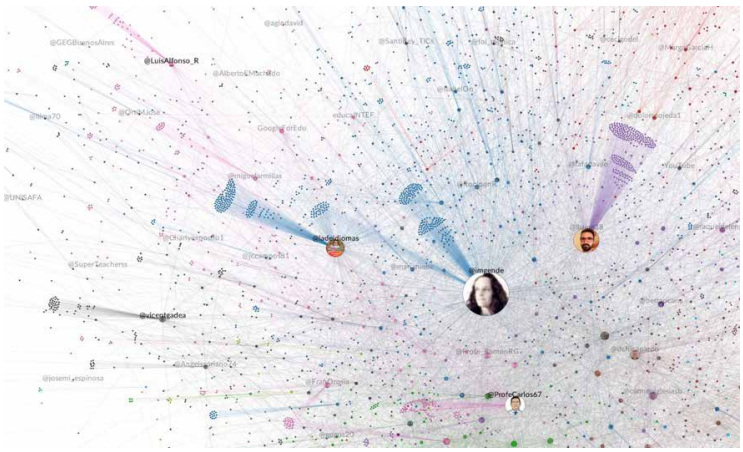
Datos de participantes en #Claustrovirtual con un perfil de intermediadores

Usuario/a	Tuits #Claustrovirtual	Degree	Indegree	Outdegree	Betweenness
@imgende	487	1260	676	584	9.894.474,46
@llume38	513	678	75	603	3.606.599,02
@ProfeCarlos67	324	524	70	454	2.097.501,95
@ladeidiomas	428	480	132	348	1.898.678,41
@manueljesusF	365	242	70	172	885.755,04
@gustavolorente1	254	169	29	140	565.357,80
@vicentgadea	290	139	27	112	528.616,45

Como vemos en la Figura 5, hay usuarios que se encuentran repetidos en el análisis del rol anterior, los difusores. Es posible que uno o varios usuarios que adoptan el papel de difusores también puedan posicionarse como intermediadores. Recordamos que los intermediadores son aquellos docentes que tienen un alto nivel in-degree y out-degree, lo que supone que son capaces de emitir y recibir información relevante en la red. Encontramos a @imgende, @ladeidiomas, @tonibernabeu como aquellas personas que adoptan un doble rol de difusores e intermediadores. Para que esto suceda es imprescindible que la persona presente un alto grado de in-degree y out-degree, lo que les coloca como personas influyentes para su propia red tanto, de entrada, como de salida.

Figura 7

Ejemplo de usuarios con el rol de traders en el #Clautrovirtual



El rol de intermediadores supone que, además, son capaces de llegar a más usuarios fuera de su propia red dado que, como hemos explicado, son personas que pueden aparecer en las cuentas de otros usuarios con mayor frecuencia. Son personas que generan sub-comunidades formadas por usuarios con menor peso que consumen la información y los mensajes generados en #Claustrovirtual a través de ellos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hemos querido mostrar cómo las redes sociales están configurándose como espacios que pueden facilitar las condiciones para nuevas formas de aprendizaje más propias de una sociedad conectada. Insistimos en la idea de «condiciones para el aprendizaje» porque no podemos afirmar que el aprendizaje se produzca en los docentes por el mero hecho de compartir, intercambiar o sentir que forman parte de un espacio de afinidad común con otros docentes (Macia & García, 2016). Será necesario realizar estudios más adaptados a través de los cuales se pueda conocer el impacto real que tiene la participación activa en las redes sociales, no sólo en la satisfacción personal y en el sentimiento de pertenencia, sino en la mejora de los procesos de enseñanza de los docentes que en ella participan. El análisis realizado dará lugar a ampliar la investigación en torno a estudios de casos concretos que nos permitan analizar cómo personas con determinados roles o perfiles en la red pueden facilitar la generación de conocimiento y asumir liderazgos individuales. Hemos comprobado cómo en una red social los usuarios pueden adoptar roles diferentes en función de su interacción con su comunidad, pudiendo actuar como receptores, difusores, transmisores e intermediarios de la información. Este trabajo puede servir para focalizar el análisis en figuras concretas y ampliar información sobre cómo un rol específico puede contribuir a la generación de un aprendizaje informal y colaborativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram?. *Teaching and teacher education*, *96*, 103149.

Fox, A. R., & Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, *47*, 93-107.

Greenhalgh, S. P., Willet, K. B. S., Rosenberg, J. M., & Koehler, M. J. (2018). Tweet, and we shall find: Using digital methods to locate participants in educational hashtags. *TechTrends*, *62*(5), 501-508.

Hart, J. E., & Steinbrecher, T. (2011). OMG! Exploring and learning from teachers' personal and professional uses of Facebook. *Action in Teacher Education*, *33*(4), 320-328.

Holmes, K., Preston, G., Shaw, K., & Buchanan, R. (2013). 'Follow' Me: Networked Professional Learning for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(12).

Lantz-Andersson, A., Lundin, M., & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 75, 302–315. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.008

Luo, T., Freeman, C., & Stefaniak, J. (2020). «Like, comment, and share»—professional development through social media in higher education: A systematic review. *Educational Technology*

Research and Development, 68(4), 1659-1683. https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2017.02.006

Macià, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291-307. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021McCulloh, I., Armstrong, H., & Johnson, A. (2013). Social network analysis with applications. John Wiley & Sons, Inc

Rehm, M., & Notten, A. (2016). Twitter as an informal learning space for teachers!? The role of social capital in Twitter conversations among teachers. *Teaching and Teacher Education*, *60*, 215-223.

Rosell-Aguilar, F. (2018). Twitter: A professional development and community of practice tool for teachers. *Journal of Interactive Media in Education*, *1*.

Shea, D., Alemu, D. S., & Visser, M. J. (2020). A social network study of transformational teacher influence. *Teacher Development*, 24(5), 603–625. https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1818614

Van den Beemt, A., Buijs, J., & Van der Aalst, W. (2018). Analysing structured learning behaviour in massive open online courses (MOOCs): an approach based on process mining and clustering. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19*(5).

Wise, A. F., Hausknecht, S. N., & Zhao, Y. (2014). Attending to others' posts in asynchronous discussions: Learners' online «listening» and its relationship to speaking. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 9*(2), 185-209.

DISPOSITIVO Y OBJETO CURRICULAR: CONSTRUCCIONES SUBJETIVAS DE PROFESORAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA A TRAVÉS DE UNA NUEVA POLÍTICA PÚBLICA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES EN CHILE. LA EXPERIENCIA DE UN TRABAJO DE CAMPO[1]

Patricia Quintana Figueroa
Universidad Austral de Chile / Universidad de Barcelona

Resumen: Transitar en el trabajo de campo desde el conflicto virtual ha sido una experiencia que me permite observar realidades íntimas que no estaban previstas en esta investigación. La siguiente experiencia narra la panorámica de encontrarse a través del mundo virtual en una tesis que está pensada desde los afectos. Aquello permite redirigir algunos conceptos asociados a la investigación y me tensiona como investigadora a transitar por otros lugares poco conocidos mediados por la virtualidad. De esos tránsitos emergen diálogos que me permiten observar las diversas realidades en 6 distintas regiones del país contadas desde la voz de sus protagonistas. Esta comunicación solo contiene algunos aspectos de los vínculos y los primeros hallazgos en cuanto configuración de subjetividades, de un trabajo de campo que era necesario fuese de forma física, pero terminó siendo a través de una pantalla.

Palabras clave: artes visuales, currículo, trabajo de campo, virtualidad

Abstract: Transiting in the fieldwork from the virtual conflict has been an experience that allows me to observe intimate realities that were not foreseen in this research. The following experience narrates the panoramic of finding oneself through the virtual world in a thesis that is thought from the affections. This allows me to re-direct some concepts associated with the research and, as a researcher, it stresses me to transit through other little-known places mediated by virtuality. From these transits, dialogues emerge that allow me to observe the diverse realities in different regions of the country told from the voice of their protagonists. This communication only contains some aspects of the links and the first findings in terms of configuration of subjectivities, of a fieldwork that was necessary to be physical but ended up being through a screen.

Keywords: visual arts, curriculum, fieldwork, virtuality

1 Proyecto financiado por FONDART línea Becas Chile Crea nº folio 529879, convocatoria 2020, junto con el apoyo laboral del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile.

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación ha decidido cerrar las escuelas en marzo 2020 por la Pandemia que afecta a nivel mundial. No me preocupo demasiado, dicen que volvemos en abril. Luego dicen que el segundo semestre. Al final nunca volvimos y mi trabajo de campo tuvo que dar una vuelta llena de incertidumbres.

Vemos como está pandemia producida por COVID-19 no hizo más que agravar la crisis que está en estado permanente (De Sousa, 2020). En Chile, está crisis sanitaria, puso de manifiesto la evidente explotación que sufre el profesorado. Se les/(nos) ha obligado a convertir los hogares en escuelas virtuales improvisadas (Galaz y Carrasco, 2020).

Una precarización, jornadas laborales sin término, «En definitiva, en medio de la crisis junto a las tareas u obligaciones cotidianas, a nuestras casas nos hemos llevado también las desigualdades y violencias que transformamos en un espejo ante el cual se desnudan las imágenes de nuestra profesionalidad». (Galaz y Carrasco, 2020, p. 76).

Es absolutamente inevitable que durante esta crisis se hayan agudizado algunas cuestiones de nuestro quehacer docente. Llevado al caso de profesoras y profesores, es posible estimar cómo la crisis sanitaria no ha hecho más que poner en evidencia la visión individualista de la subjetividad docente que se arraiga en nuestro sistema educativo (Galaz y Carrasco, 2020, p. 84).

Bajo ese escenario, realicé el trabajo de campo. El agotamiento de las profesoras es notorio, sobre todo cuando además deben hacerse cargo de las tareas cotidianas del hogar. Sin embargo, han regalado espacios vitales de conversación que aún perduran como lugares de encuentros necesarios y permanentes.

Un nuevo enfoque virtual

Podríamos decir que mi trabajo de campo se transformó en mi computador. Mediada por una pantalla, podía acceder a las paredes de las profesoras. La escuela tradicional ya no estaba y las aulas se han convertido en pequeños rectángulos negros. Hay una invitación a repensar las estructuras tradicionales educativas, mediante un nuevo esquema que requiere individuos activos y una relación que será a través de la mediación tecnológica (González, 2016).

Situándome en el trabajo de campo, hemos tenido básicamente una sociabilidad virtual, sin interacción física, y con nuevas formas de vinculación afectiva (Cáceres, Brändle, Ruiz, 2017) por lo que la relación con las profesoras se trazó a partir de la narración, convirtiéndose el discurso en la principal imagen (Corral, 2017).

MÉTODO

De lo realizado hasta ahora: metodología, primeros cruces

La visualidad y el relato escrito han tomado protagonismo en mis decisiones. En el sentido de la escritura como modo de investigación, de sensibilizarse, de descubrimiento, relatar la memoria, la recolección del recuerdo (Richardson, 2017; St. Pierre, 2017), será parte fundamental del recorrido final de esta tesis. Sin embargo, en esta comunicación se pondrá el eje en la visualidad – cartografía, puesto que los primeros descubrimientos los fui volcando en imágenes para construir desde ahí posiciones y relaciones de ensamblaje posibles.

Por ello una red importante es la Investigación Basada en las Artes (IBA) (Hernández, 2008). Con ella me permito a través de medios artísticos descubrir situaciones que con otros

medios no podría. Trato con este proceso investigativo, alejarme de las investigaciones predictivas (St. Pierre, 2017) para abrazar posibilidades emergentes que me sorprendan. La IBA promueve una nueva relación con el conocimiento (Mela, 2019).

Por lo anterior la investigación decantará en dos procesos importantes: Visualidad, cartografía y narrativa/escritura, con el fin de acoger todo lo descubierto.

He sostenido 37 encuentros con las profesoras, desde marzo del 2020 hasta mayo 2021. Cada encuentro consta de una hora a dos horas dependiendo el dialogo propuesto.

En relación con las posibilidades de ingreso a aula, solo pude ingresar con dos profesoras debido a los protocolos de virtualidad. La cantidad de ingresos a aula virtual fueron 12 sesiones. Además, una profesora a la cual no pude hacer ingreso me facilitó dos videos de sus clases.

De las líneas de conversación sostenidas en los encuentros he dividido en ciertas derivas: trayectoria, contexto en el que se desempeñan, relación con el currículo antiguo y con el nuevo, toma de decisiones sobre el currículo, aportes del nuevo currículo, diseños didácticos y análisis de trabajos realizados por estudiantes. En la siguiente comunicación solo remitiré la información rescatada de los *apuntes* de cada encuentro.

He realizado un «mapa» análogo, no reproductivo sino constructivo (Deleuze y Guattari, 2016) que tiene intenciones de situarme tanto regionalmente como por temática, para ver un todo, pero que no es la totalidad. Ha sido dividido en 7 partes, según donde habite cada docente. Con ello pude observar el cruce de la información que más se reiteraba como también algunos aspectos que detallo a modo resumen en el siguiente recuadro y que a futuro servirá de insumo para comprender ciertos procesos de subjetivación docente:

Tabla 1

Recuadro de posibles puntos de encuentros/fugas

Rizoma de inicio/énfasis	Refiere a los aspectos en relación a las estrategias y sentidos didácticos/críticos que más se reiteran discursivamente en cada encuentro. También a las temáticas y conceptos que atraviesan los discursos a lo largo del tiempo y proponen una mirada sobre el sentido ético y pedagógico de cada docente.
Rizoma intermedio que tensiona	Refiere a todo lo tensionante en cuanto a la labor pedagógica, lo que haga referencia a situaciones de aula, gestión, institucional, entre otras instancias que generen tensiones en el quehacer docente.
Recorrido	Hace referencia a los lugares (ciudades y comunas) donde ha transitado cada docente en relación a su trabajo en establecimientos educacionales.
Rizoma con raíz curricular	Se refiere a todas las instancias en las que se han referido al currículo actual de artes visuales y su trayectoria con el currículo antiguo.
Fugas	Todos los puntos en común/fuga que tengan relación con los aspectos antes mencionados y que se reiteren en dos o más profesoras

Nota. Recuadro de creación personal

Nota importante sobre el uso del rizoma

Me suscita tensión e incomodidad proponer «categorías» puesto que no busco categorizar los relatos de las mujeres con las que trabajo. Capturar las palabras del trabajo de campo a modo de representación de lo dialogado, categorizando el mundo en el sentido común (St. Pierre, 2017) me genera un sinsentido en el recorrido, sin embargo estoy nadando en la incertidumbre de como

referirme a lo que encuentro. En este punto he decidido dialogar con el concepto de rizoma, puesto que visualmente me otorga posibilidades móviles, es decir puedo observar un todo sin jerarquías. El rizoma por ruptura, se puede prolongar, alternar líneas de fuga, se conjugan flujos (Deleuze y Guattari, 2016), un rizoma no responde a ningún modelo estructural, por eso situarme desde este lenguaje me permite realizar conexiones iniciales, pero que se siguen fugando.

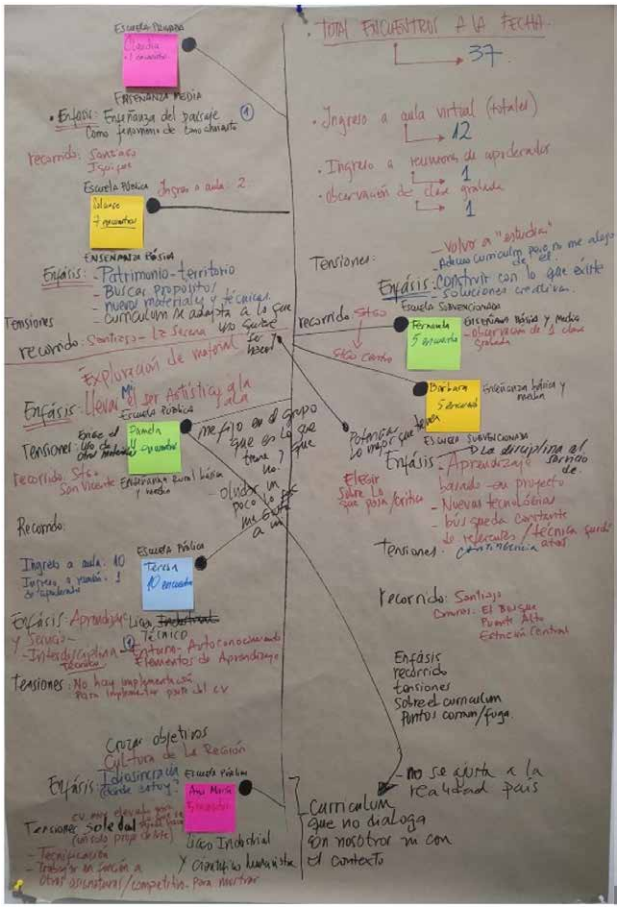
RESULTADOS

El primer mapa

A continuación, se muestra el primer «mapa» realizado que me ayudó a situar todos los conceptos. Al vaciar algunas cuestiones de mis apuntes me permitió conectar entre un punto y otro. Y espero seguir conectando.

Figura 1

Mapa Análogo de conexiones



Nota. Boceto Mapa n.º 1, realizado con los apuntes de las sesiones, para generar una vista general de los diálogos. La línea central es para situar geográficamente a cada profesora desde el norte a sur en el siguiente orden de ciudades: Iquique (I región de Tarapacá), La Serena (IV región de Coquimbo), Santiago (XIII Región Metropolitana), San Vicente (VI región General Bernardo O`Higgins), Valdivia (XIV Región de Los Ríos) y Punta Arenas (XII Región de Magallanes).

Visualizando lo encontrado

Poder construir imágenes a partir de lo visto me permitió observar los primeros descubrimientos que darán pie a los análisis futuros de esta tesis. En esta instancia visualizo de forma inicial cuestiones que me permiten seguir moviéndome.

Rizoma de inicio, énfasis

Después de releer lo encontrado, que se relaciona de manera general con el entorno, el patrimonio, la idiosincrasia, la búsqueda de propósitos, el movimiento (Deleuze, 2006), el autoconocimiento, la producción artística, la experimentación con materiales (Hood & Kraehe, 2017), la disciplina al servicio de la educación, lo político al momento de decidir pedagógicamente (Bazán y Astorga, 2011), los aprendizajes basados en proyectos, entre otras derivas, propongo cinco «líneas de fuga» que agrupa cada descubrimiento, y que serán desarrolladas en la tesis. Estas son: ***Subjetividad – Territorio – Transformación – Materialidades – Didáctica crítica.***

Figura 2

Ejemplo: ejercicio de rizoma de inicio I

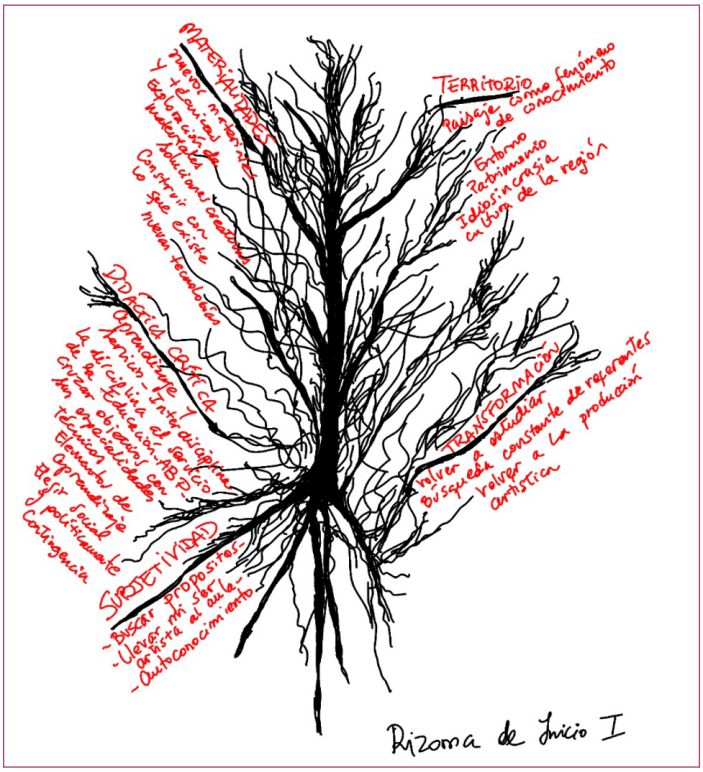
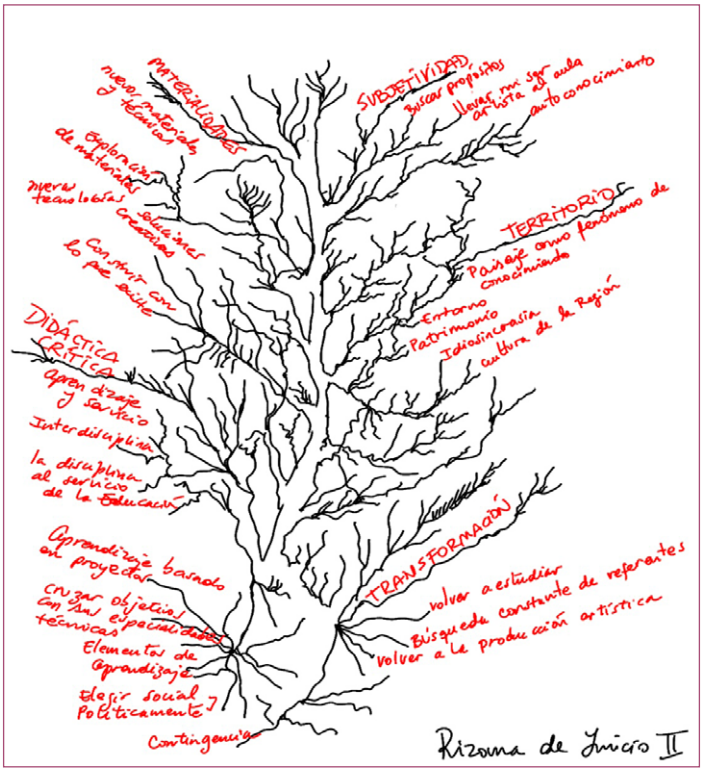


Figura 3

Ejemplo: ejercicio de rizoma de inicio II



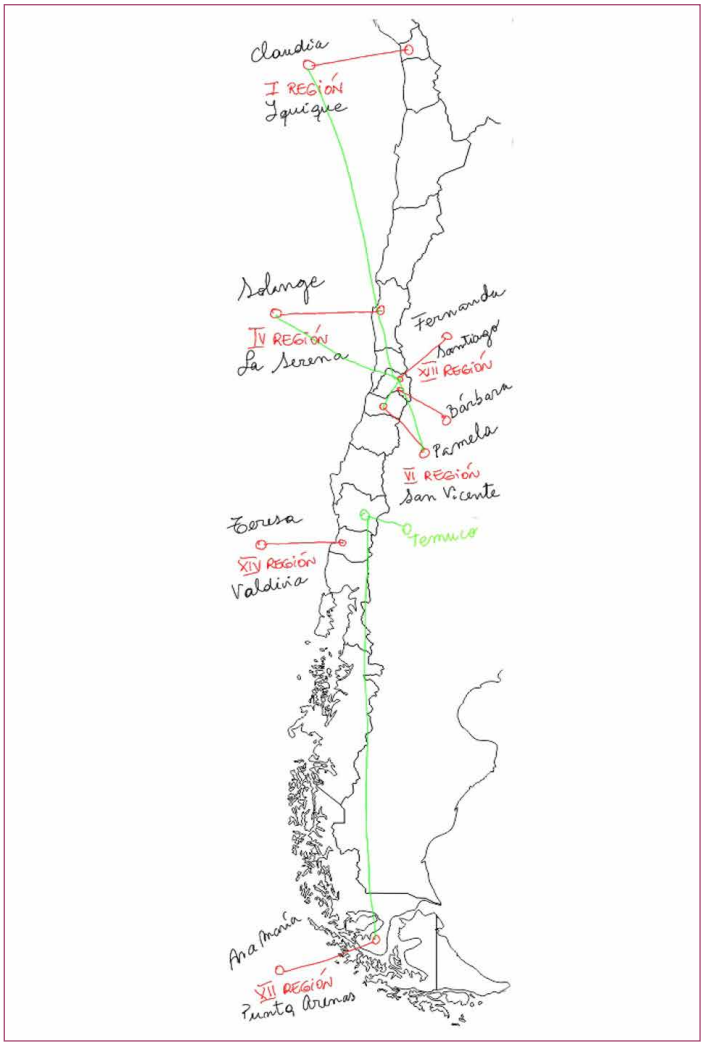
Estos dos ejemplos son algunas de las imágenes que he desarrollado para los vínculos visuales

Concepto de rizoma de inicio que me remueve: Territorio

En este punto quisiera agregar lo que ha sido uno de los primeros descubrimientos que me han llamado la atención y refiere al **territorio**. Las dos profesoras de Santiago no nombran en sus discursos el territorio como algo trascendente, a diferencia de las 5 profesoras de regiones. Puede ser, por ejemplo, que Santiago es la capital, lo que hace sentir una pertenencia de ciudad grande y centralizada, incluso puedo repensar una desterritorialización (Deleuze y Guattari, 2016) inconsciente. En las regiones se siente un abandono, lo que hace que profundicen su sentido de pertenencia territorial. Pensando en un territorio como el espacio socialmente construido (Iconoclasistas, 2013), las regiones han debido generar sus propias formas de sobrevivencia cuando sienten que un estado centraliza el poder, el consumo, la cultura mediática, entre otras. Son las personas que lo habitan quienes realmente crean y transforman los territorios, lo moldean desde el diario habitar, transitar, percibir y crear. (Iconoclasistas, 2013, p. 10)

Figura 4

Mapa de Chile con recorrido territorial de las profesoras



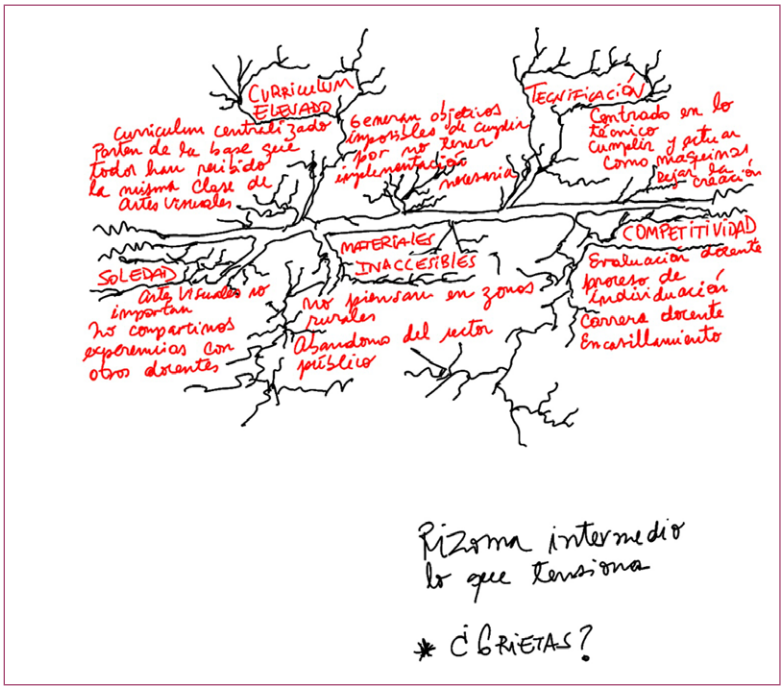
Puntualizo en el siguiente mapa los lugares que han recorrido las docentes en su trayectoria como profesoras de Artes Visuales. Las líneas verdes llevan a los lugares en los que estuvieron antes y las rojas donde se encuentran ahora.

Rizoma intermedio: lo que tensiona

De los rizomas tensionantes aparecen conceptos como: tecnificación, competitividad, trabajo en función de otras asignaturas, soledad, currículo muy elevado para lo que se puede hacer, la exigencia en el uso de materiales que son inaccesibles. Las soluciones a estas tensionas van configurando nuevas formas de ser-hacer.

Figura 5

Ejemplo: ejercicio de rizoma intermedio



Nota. Ejemplo de una imagen que he desarrollado para los vínculos visuales

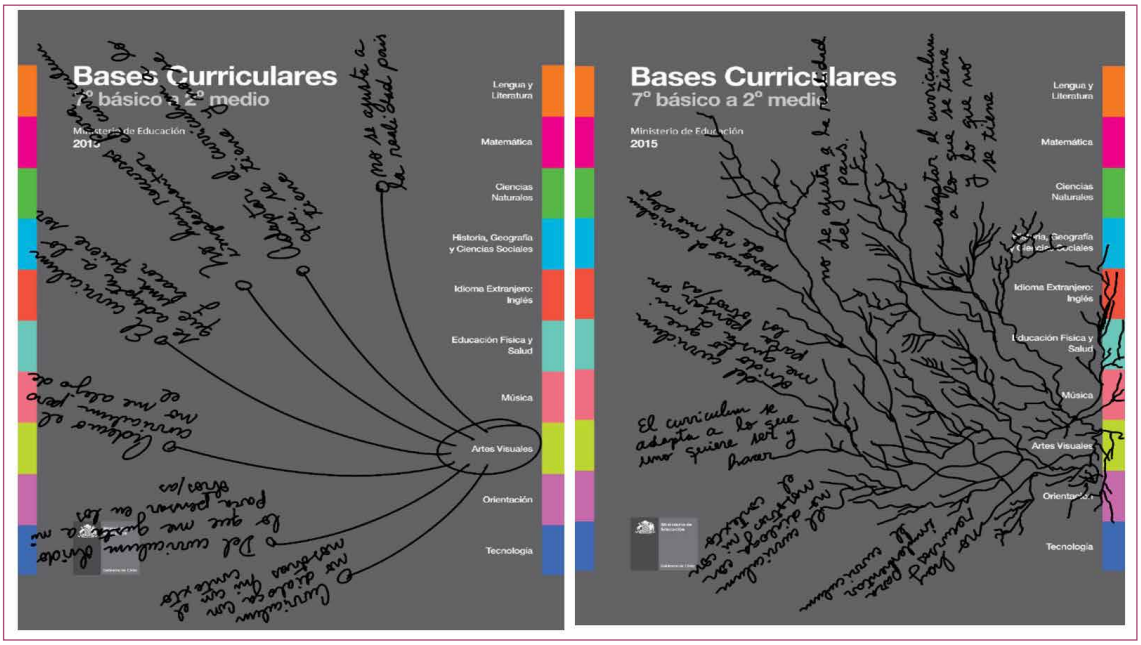
Rizoma con raíz en el currículo de artes visuales

Para contextualizar, el año 2015 se entregaron las nuevas bases curriculares para séptimo básico a segundo medio. El desarrollo de programas fue paulatino siendo el último programa de estudios, implementado en el año 2018. Para bachillerato las bases curriculares estuvieron en circulación el año 2019. El último cuso se implementó a partir del año 2021.

El sentido solitario es un tema recurrente en las docentes, sentimientos en relación al currículo centralizado, un dispositivo institucional (Foucault, 1985) que ejercen sobre ellas la toma de decisiones según los contextos y territorios, siendo esto fundamental en sus procesos subjetivos. Entre lo más recurrente es la alusión a un curriculum descontextualizado, sin lectura de la realidad, como si el conocimiento y el currículum estuviesen en caminos aparte, cuando estos debiesen ser producidos en las relaciones sociales (Tadeu Da Silva, 1999). En este sentido, la importancia de relacionar el currículo con las comunidades y sus territorios (Colectivo Diatriba, 2011). Se suman Las adaptaciones constantes en relación a los recursos, solicitudes de objetivos que no se podían cumplir por no tener implementos necesarios, sobre todo en relación a aspectos técnicos y digitales-tecnológicos.

Figura 6

Ejemplo: ejercicio de rizoma curricular



Las bases curriculares se intervinieron en dos momentos distintos: el primero en el momento de situar conceptos y el segundo con la idea de imbricar conceptos.

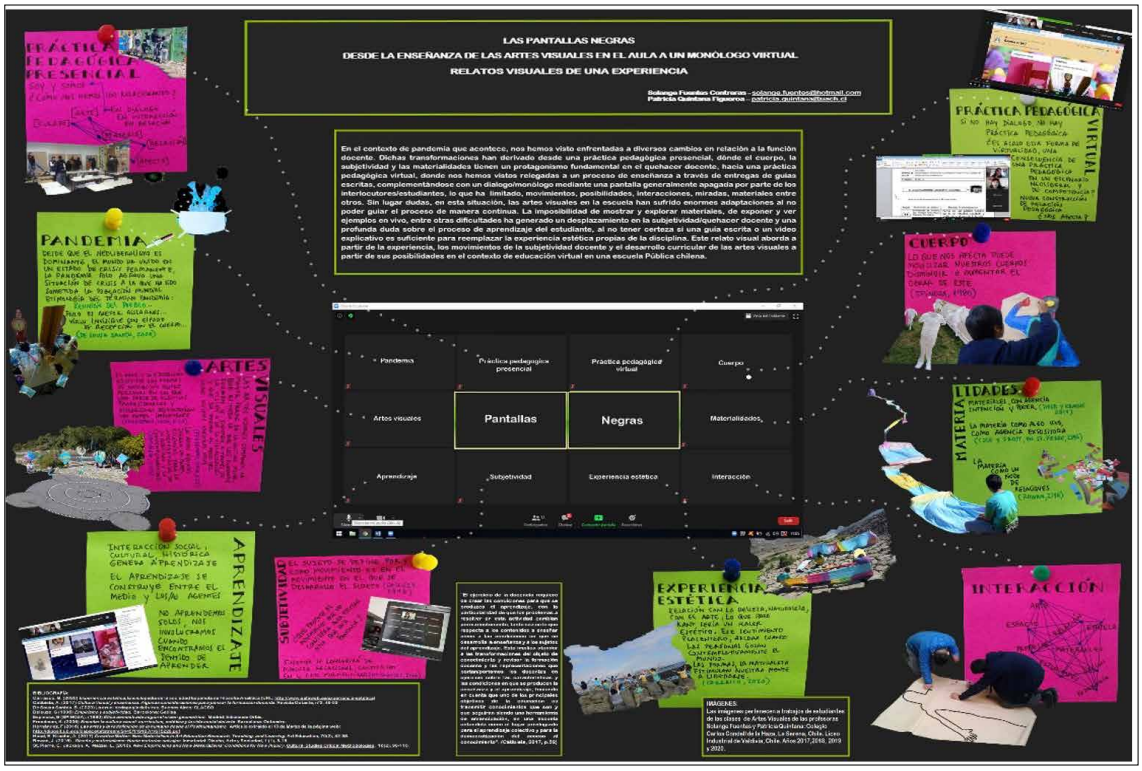
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Productos surgidos de algunos encuentros

Quiero destacar el trabajo colectivo que llevé a cabo con Solange Fuentes Contreras, Profesora colaboradora. Quisimos participar de un congreso, con la experiencia que contábamos durante nuestros diálogos. Para ella, y para mí, el realizar clases en un contexto virtual se hacía cada vez más dificultoso: no hay contacto, no hay experimentación colectiva con materiales, no hay experiencias estéticas fuera del hogar, y casi siempre era un monologo virtual a través de pantallas apagadas. Construimos un relato que se convirtió en un relato visual, donde su transformación subjetiva también formaba parte. La confección de la obra fue siempre juntas, es decir, nos juntábamos por zoom, conversábamos, llegábamos acuerdos, mirábamos imágenes, elegíamos conceptos. Cuando nos tocó preparar el «relato», pasamos horas compartiendo pantalla para ir trabajando en Photoshop al mismo tiempo. Finalmente, este relato visual fue presentado en el Congreso Europeo Regional InSEA: seamos radicales en el mes de Julio de 2021.

Figura 7

Las Pantallas negras: desde la enseñanza de las Artes Visuales en el aula a un monólogo Virtual. Relatos visuales de una experiencia.



Póster presentado en Congreso Europeo Regional InSEA. Baeza, España.

ALGUNAS REFLEXIONES SITUADAS

El trabajo de campo aún no lo doy por finalizado, ya que sigo trabajando con algunas docentes. Sin embargo, me encuentro en el proceso de repensar con las docentes algunos puntos que consideren más relevantes que otros, para con ello comenzar los diálogos con teorías necesarias.

A pesar del escenario complejo en el que tuve que desarrollar esta etapa, no solo por la crisis sanitaria que mermó cualquier intento de relacionarme en el campo-escuela, sino que también mi propio rol-trabajo como profesora en la actualidad, encarnando una subjetividad virtual desconocida para mí, generaba que los encuentros en muchas ocasiones fuesen momentos de despliegue tanto para las profesoras como para mí.

Esta comunicación es el comienzo del decante de todo lo recorrido por más de un año. Un recorrido intenso, pero necesario, ya que el fin de esta investigación siempre tuvo el foco en nosotras, las profesoras. Y Si queríamos hablar de lo agobiadas que estábamos con las clases virtuales, de lo solas que nos sentíamos, de lo maltratada que estaba la asignatura en este escenario, de lo ignorante que éramos en cuanto a herramientas tecnológicas, era más importante que cualquier otra indagación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bazán, D. Astorga, B (2011) Introducción a una didáctica crítica, democratizadora y comprometida con la transformación social. Revista Diatriba (1), 50-59. Editorial Quimantú

Cáceres, M. Brändle, G. Ruiz, J. (2017) Sociabilidad virtual: la interacción social en el ecosistema digital. *Historia y Comunicación social*, 22(1), 233-247. https://doi.org/10.5209/HICS.55910

Corral, C. (2017) Planteamientos Conceptuales del sujeto en el entorno virtual. *Anduli*, 13, 53-64. http://dx.doi.org/10.12795/anduli.2016.i15.03

De Sousa, B. (2020) *La cruel pedagogía del virus.* CLACSO

Deleuze, G. Guattari, F (2016) *Rizoma, introducción.* Pre-textos.

Foucault, M (1985) *Saber y Verdad.* Las ediciones de la Piqueta

Gaete y Miranda (2015) El currículo de Artes Visuales en la Educación chilena. *Docencia política educativa*, 57, 17-27.

Gaete, M. Miranda, L. Ramírez (2007) *Arte y Filosofía en la Escuela chilena: Entre el desarraigo y el olvido.* Santiago: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile

Galaz, A. Carrasco, J. (2021). La subjetividad de profesoras y profesores: El sujeto neoliberal en crisis sanitaria. *Entramados Educativos: Tejiendo miradas desde el Sur Austral.* 71-86. Ediciones Kultrun

González, R. (2016). El arte y su educación en la era de la hipermediación digital. *Artnodes.* (17), 43-51. http://dx.doi.org/10.7238/issn.1695-5951

Hernández, F (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI, 26*, 85-118. Recuperado a partir de: https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641

Iconoclasistas (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa.* Tinta Limón.

Mela, j. (2019). La investigación basada en las artes: análisis de su uso y experiencia docente en el colegio hispanoamericano. *Páginas de Educación*, 12 (2) 107-123. https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1839

Rowan, J. (2016). *Diseño y materialismo: Hacia materias salvajes. Inmaterial: Diseño, Arte y Sociedad, 1* (1), 3-15.

St. Pierre, E. (2017). *Writing Post Qualitative Inquiry.* Qualitative Inquiry. 9. 603-608. Recuperado a partir de: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1077800417734567

Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo.* Belo Horizonte: Autentica Editorial

392

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PERFIL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO INCLUSIVO: EXPERIENCIA DEL ALUMNADO DURANTE EL CONFINAMIENTO

Patricia Arroyo-Ainsa
Sara Builes
Universitat Jaume I, Castellón de la Plana (España)

Resumen: Desde el momento en el que se decretó el estado de alarma a causa de la Covid-19, la vida de la ciudadanía se ha visto truncada a todos los niveles. Este trabajo se va a centrar en cómo ha afectado a la docencia universitaria, poniendo el punto de mira en la percepción del alumnado sobre la preocupación del profesorado en su aprendizaje para poder determinar si el profesorado ha actuado de manera inclusiva. Para realizar este análisis, se llevó a cabo una encuesta dirigida al estudiantado de una universidad española, utilizando el método de bola de nieve para llegar a otras universidades. La metodología de análisis ha sido de tipo mixto, si bien, en este trabajo nos vamos a centrar en el análisis de tipo cualitativo. Para realizar el análisis de contenido se ha utilizado un método deductivo a través del análisis de la literatura que define las competencias docentes necesarias para garantizar la inclusión en el aula. En general podemos ver una gran carencia en este aspecto, sobre todo en el ámbito del apoyo psicopedagógico por parte del profesorado lo que lleva a cuestionarse la gran importancia de la formación en este aspecto para los docentes universitarios.

Palabras clave: análisis de contenido, Covid-19, docencia online, educación superior, estudio de encuesta, inclusión

Abstract: Since the state of emergency was declared due to Covid-19, the lives of citizens have been disrupted at all levels. This paper will focus on how it has affected university teaching, focusing on students' perceptions of teachers' concern for their learning in order to determine whether teachers have acted in an inclusive manner. In order to carry out this analysis, a survey was conducted among students at a Spanish university, using the snowball method to reach other universities. The methodology of analysis was of a mixed type, although in this article we will focus on the qualitative analysis. In order to carry out the content analysis, a deductive method was used through the analysis of the literature that defines the teaching competences necessary to guarantee inclusion in the classroom. In general, we can see a great lack in this aspect, especially in the area of psycho-pedagogical support on the part of the teaching staff, which leads us to question the great importance of training in this aspect for university teachers.

Keywords: content analysis, Covid-19, higher education, inclusion, online teaching, survey study

INTRODUCCIÓN

En el año 2015 se establecieron los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, donde se define el cuarto objetivo como: «Educación de calidad». Asimismo, a partir del Espacio de Europeo de Educación Superior[1], algunos estados europeos, entre ellos el español, tal y como se indica en la Ley Orgánica 4/2007, se comprometieron a desarrollar políticas que apoyaran a las instituciones de educación superior para fomentar una sociedad más cohesionada e inclusiva. Es por ello que, en los últimos años, se ha tratado de definir las competencias necesarias de un o una docente inclusivo en el ámbito de la educación superior. (Ayala *et al.*, 2019). Tras la revisión de la literatura sobre las competencias que debe tener un o una docente universitario inclusivo, se pueden resumir en tres categorías diferentes: la Planificación, la Actitud ante el alumnado y Desarrollo profesional.

En primer lugar, la categoría de Planificación se centra principalmente en las competencias relacionadas con la capacidad de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje basándose en las diferencias que hay entre el alumnado teniendo una actitud positiva ante esta diversidad (Agencia Europea 2012; Amaro *et al.*, 2014; Ayala *et al.*, 2019; Fernández, 2011; Fernández 2016). Además de esto, un docente inclusivo debe llevar a cabo una evaluación formativa para garantizar el aprendizaje del alumnado (Fernández, 2011; Agencia Europea, 2012; Fernández, 2016).

Con relación a la categoría de Actitud hacia el alumnado, la literatura revisada menciona dos competencias diferentes. Por un lado, relacionarse constructivamente con el alumnado en los procesos de solución de problemas (Agencia Europea, 2012; Amaro *et al.*, 2014; Fernández, 2016). Por otro lado, el apoyo psicopedagógico entendido como un asesoramiento en la elaboración, toma de decisiones y gestión de los asuntos académicos (Agencia Europea, 2012; Amaro *et al.* 2014; Fernández, 2016; Amor *et al.*, 2019; Ayala *et al.*, 2019).

Finalmente, dimensión referente al desarrollo profesional del profesorado se divide en dos competencias. Por un lado, la actitud del profesorado ante su propia actividad, refiriéndose a la capacidad para reflexionar sobre su propia práctica (Fernández, 2011; Agencia Europea, 2012; Amaro *et al.*, 2014; Fernández, 2016, Amor *et al.*, 2019; Ayala *et al.*, 2019). Por otro lado, la capacidad de manejar didácticamente las Tecnologías de la Información para adaptar la docencia a las demandas de la sociedad actual (Fernández, 2016; Ayala *et al.*, 2019).

Asimismo, Amaro *et al.* (2014) en su estudio, aportan algunas competencias que complementan las mencionadas anteriormente que se pueden introducir en la dimensión referida a la Planificación. En primer lugar, hablan de la gestión del aprendizaje a través del involucramiento activo con el objetivo de promover la autonomía e iniciativa en los estudiantes. Y, en segundo lugar, la promoción del aprendizaje colaborativo y la motivación desde factores contextuales, que hacen referencia a la interacción entre el alumnado, los contenidos y las formas de enseñanza.

De este modo, con toda la información recopilada sobre el docente inclusivo, nos planteamos el siguiente objetivo de investigación: analizar el perfil del docente universitario durante el confinamiento desde el punto de vista de la inclusión.

1 De ahora en adelante se denominará EEES.

MÉTODO

La metodología que se lleva a cabo en esta investigación es de tipo mixto, a partir de una encuesta realizada mediante la herramienta Google Forms. Esta encuesta fue destinada al estudiantado de la UJI de Castellón de la Plana, y mediante la técnica de muestreo «bola de nieve», se extendió al de otras universidades españolas. El tipo de muestreo que se utiliza por tanto es, por un lado, muestreo no probabilístico fortuito para el alumnado de la UJI y por otro, bola de nieve para el alumnado de otras universidades (Kalton, 1983).

El análisis realizado ha sido un análisis de contenido a partir de la división en unidades con significado siguiendo un criterio temático (Rodríguez *et al.*, 2005). Posteriormente, se codificaron y categorizaron mediante el método deductivo a partir de las competencias del docente inclusivo mostradas en la tabla 1.

Instrumento

Como ya se ha especificado, el instrumento utilizado fue una encuesta aprobada por la Comisión Deontológica de la universidad. Está compuesto por once preguntas, las cinco primeras de tipo demográfico, dos de tipo Likert y cuatro de respuesta abierta (anexo 1).

Muestra

El cuestionario se administró principalmente al alumnado de la Universitat Jaume I situada en la ciudad de Castellón de la Plana, que en el curso 19/20 contaba con 13.658 estudiantes. Como se ha mencionado, se llevaron a cabo dos tipos de muestreo, entre ambas vías se obtuvieron un total de 1.332 respuestas válidas, de las cuales, 1.253 (94,1%) pertenecían a la UJI y los 79 restantes (5,9%) procedían de otras universidades españolas.

Por un lado, cabe destacar que a pesar de que la muestra de las respuestas obtenidas del estudiantado de otras universidades no es representativa, se decidió mantenerlas porque el objetivo del estudio no es comparativo si no descriptivo de la situación que se vivió. Por otro lado, se debe matizar que la muestra recogida del alumnado de la Universitat Jaume I sí que es representativa de dicha universidad al 95%, con un error muestral de 2,6%.

RESULTADOS

En relación a los resultados de carácter cualitativo que se pueden extraer del cuestionario realizado, de los 1.332 comentarios se han obtenido 2.040 unidades con significado[2]. Esto se debe a que un único comentario podría referirse a varias características del docente inclusivo. A la hora de realizar la clasificación se han seguido las categorías que se detallan en el apartado de introducción de este mismo trabajo, diferenciando entre comentarios positivos y negativos.
A continuación, en la tabla 4 se puede ver los resultados de la categorización de los comentarios en relación a las características de la docencia inclusiva.

2 Para facilitar la lectura en adelante se refiere a estas unidades de significado como comentarios.

Tabla 5

Número y porcentaje de comentarios en cada categoría y sobre el total

	Negativos		Positivos		Total	
	n	%	n	%	n	%
Apoyo psicopedagógico	292	59,71%	197	40,29%	489	23,97%
Motivación desde factores contextuales	260	70,65%	108	29,35%	368	18,04%
Involucramiento activo del alumnado	204	61,82%	126	38,18%	330	16,18%
Planificación basada en las diferencias	224	73,68%	80	26,32%	304	14,90%
Evaluar los aprendizajes y los procesos	168	89,84%	19	10,16%	187	9,17%
Relacionarse constructivamente con el alumnado	87	48,33%	93	51,67%	180	8,82%
Competencia digital	21	72,41%	8	27,59%	29	1,42%
Otros	117	76,47%	36	23,53%	153	7,50%
TOTAL	1373	67,30%	667	32,70%	2040	100,00%

Fuente. Elaboración propia.

Se puede observar como la categoría con mayor número de referencias es «apoyo psicopedagógico», con 489 comentarios, lo cual representa el 23,97%, siendo superiores los negativos (59,71%). En este aspecto los comentarios que se han destacado son los que se refieren al contacto empático entre docente-alumnado. Seguidamente, podemos destacar como característica que preocupa al alumnado la relacionada con la «motivación desde factores contextuales» (18,04% respecto al total), contando nuevamente con un gran porcentaje de comentarios negativos (70,65%). Haciendo referencia principalmente a si el profesorado ha continuado dando las clases, y si se han realizado de una manera más práctica y activa.

A continuación, encontramos como características destacadas el «involucramiento activo del alumnado en su aprendizaje» (16,18%), «la planificación basada en las diferencias» (14,90%) y «la evaluación del aprendizaje y los procesos» (9,17%). En los tres casos volvemos a encontrar que el alumnado se refiere a estas en su mayoría de manera negativa, representando el 61,82%, el 73,68% y 89,84% respectivamente. En relación a la evaluación se hace referencia a la falta de tiempo o a la poca adaptación de la evaluación al cambio de la docencia presencial a online.

En el caso de la categoría «relacionarse constructivamente con el alumnado» no es muy recurrente (8,82%), vemos como es la única en la que en general ha habido más comentarios positivos (51,64%). Las respuestas hacen referencia principalmente a las respuestas por parte del profesorado a las dudas planteadas por el alumnado de manera clara.

Por otro lado, a pesar de que la competencia digital es la categoría menos numerosa (1,42%), es importante tenerla en cuenta en el momento en el que nos encontramos. Como ocurre en la mayor parte de las categorías, los comentarios negativos son superiores a los positivos, siendo los primeros el 70% (21 comentarios) y los segundos el 30% (8 comentarios).

Finalmente, en la categoría «otros» se han clasificado aquellos comentarios en los que se referían a aspectos de la docencia que no están relacionados directamente con ninguna de las categorías descritas anteriormente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La situación que ha tocado vivir durante el último año a causa de la Covid-19 ha provocado cambios a todos los niveles de la sociedad. Esta crisis provocó que todos los agentes implicados se vieran obligados a seguir el curso académico sin docencia presencial, lo cual hizo surgir varias dudas cuestionando la calidad del sistema educativo actual. Estas dudas se relacionaban principalmente con la capacidad de este sistema de atender a las necesidades de todo el alumnado en cualquier ocasión. (Rodicio-García *et al.*, 2020).

Es por ello que este trabajo ha buscado definir cuáles son aquellas características del profesorado que se han visto afectadas durante este periodo de tiempo y que han facilitado o dificultado la inclusión del estudiantado visto desde su propia perspectiva.

Los principales resultados obtenidos revelan que, en términos generales, la experiencia ha sido negativa para el estudiantado, destacando sobre todo los aspectos que tienen relación con la atención psicopedagógica por parte del profesorado. Es decir, el alumnado reclama la preocupación del profesorado tanto por su aprendizaje como por su ámbito más personal. En este sentido, actualmente en el panorama universitario partimos de que la investigación tiene mayor peso en la carrera del profesorado universitario que la enseñanza a la hora de evaluar la actividad académica de los mismos, lo que provoca una desvinculación entre ambas dimensiones y ello podría influir en esta falta de atención que percibe el estudiantado. (Kindelán, 2012).

Por otro lado, un dato que llama la atención de los resultados obtenidos es el hecho de que los estudiantes que han valorado de manera negativa la experiencia se centran sobre todo en los aspectos relacionados con la evaluación. Mostrando así que los procedimientos de evaluación utilizados no permiten complementar la evaluación sumativa con la formativa, de manera que no se otorga protagonismo a la autorregulación del alumnado (Sanahuja y Sánchez-Tarazaga, 2018).

Por otra parte, otra de las categorías que se puede destacar a pesar de que su porcentaje de aparición no haya sido muy elevado, es la referida a la competencia digital, la cual también ha obtenido valoraciones muy negativas, haciendo referencia tanto a las capacidades del profesorado como del alumnado. La formación en este aspecto se hace cada vez más necesaria, porque como indican Esteve *et al.* (2020) los avances en tecnología van a continuar influenciando y transformando los diferentes avances en los procesos educativos.

Finalmente, se podrían señalar varias limitaciones a tener en cuenta. En primer lugar, se encuentra el hecho de que la muestra obtenida se centra en una universidad, además de que se puede destacar la falta de la perspectiva del profesorado en los aspectos que se han descrito a lo largo del mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, (2012). Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Amaro, M.A., Méndez, J. M., Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 8 (2)*, 199-216.

Amor, M.I. y Serrano Rodríguez, R. (2019). The generic competences the initial teacher training. A comparative study among students, teachers and graduates of university education degree. *Educación XX1, 22(1)*, 239-261, doi: 10.5944/educXX1.21341

Ayala, S. & O'Hinggins, T. (2019). Perfil docente de la educación superior inclusiva en Paraguay. *Revista Científica en Ciencias Sociales UP, 1 (1)*, 75-84.

Esteve-Mon, F., Llopis, M. A y Adelll-Segura, J. (2020). Digital Teaching Competence of University Teachers: A Systematic Review of the Literature. *IEEE Revista*

Fernández, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista educación inclusiva, 4 (2)* 137-147.

Fernández, J. M. (2016). Inclusión y educación superior. Competencias docentes para una educación de calidad en igualdad. En Cobos-Sanchiz, D., Gómez-Galán, J. & López-Meneses, E. (2016). La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profesionales y Científicas. UMET Press, Universidad Metropolitana, Sistema Universitario Ana G. Méndez, San Juan, PR.

Kalton, G. (1983). Introduction to survey sampling. SAGE. https://dx.doi.org/10.4135/9781412984683

Kindelán, P. (2012). Una perspectiva sobre el binomio enseñanza–investigación en la universidad del s. XXI. *Revista Complutense de Educación 24(1)*, 27-45. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41190

Miles, M. y Huberman, A.M. (1994). «Data management and analysis methods», en Denzin y Lincoln (eds.), Handbook of cualitative research, Londres, Sage Publication.

Rodicio-García, M.L., Ríos de Deus, P., Mosquera-González, M.J., Y Penado, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 103-125. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006

Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XV (2)*, 133-154.

Sanahuja, A. & Sánchez-Tarazaga, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación, 76 (2)*, 95-116. https://doi.org/10.35362/rie7623072

UNESCO (2015). Declaración de Incheon: Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida. Incheon, República de Corea: UNESCO.

¿QUÉ ES LA CALIDAD? PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTADO Y PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR ONLINE EN CHILE[1]

Paloma Sepúlveda Parrini
Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Resumen: Para el año 2021, la matrícula de estudiantes de primer año de FP en Chile representaba el 41,9% de la matrícula total del sistema de educación superior. El 12% de estos programas se ofrecían en modalidad online o a distancia. Esta modalidad ha crecido exponencialmente, con una variación porcentual entre 2017 y 2021 de 178,5%. En este artículo se presentan los resultados de la aplicación de un cuestionario sobre Percepciones, aplicado en 9 instituciones de FP en Chile, cuyo objetivo fue explorar las concepciones y perspectivas que una muestra de estudiantes (n = 3723) tiene sobre la calidad de su formación. Los primeros resultados sugieren que las percepciones asociadas a la calidad de la FP online están vinculadas a la flexibilidad, al rol docente y a las características de la plataforma; mientras que las ideas sobre cómo mejorar la calidad apuntan a una mayor participación de los estudiantes y a espacios de diálogo entre pares y con los profesores. Con sus conclusiones, este artículo pretende aportar ideas relevantes para problematizar la calidad de una modalidad que promete seguir creciendo a través de la mirada de sus principales protagonistas.

Palabras clave: educación online; educación a distancia; educación superior; calidad; perspectiva de género; percepciones

Abstract: By the year 2021, the enrollment of first-year VET students in Chile represented 41.9% of the total enrollment of the higher education system. Twelve percent of these programs were offered in online or distance mode. This modality has grown exponentially, with a percentage variation between 2017 and 2021 of 178.5%. This article presents the results of the application of a questionnaire on Perceptions, applied in 9 VET institutions in Chile, whose objective was to explore the conceptions and perspectives that a sample of students (n = 3723) have on the quality of their training. The first results suggest that the perceptions associated with the quality of online VET are linked to flexibility, the teaching role and the characteristics of the platform; while the ideas on how to improve quality point to greater student participation and spaces for dialogue among peers and with teachers. With its conclusions, this article aims to provide relevant ideas to problematize the quality of a modality that promises to continue to grow through the eyes of its main protagonists.

1 Esta comunicación forma parte de la investigación predoctoral titulada «Educación Superior Online en Chile: panorámica y perspectivas ciberfeministas para analizar su calidad» realizada gracias a la Beca Chile para estudios en el extranjero, convocatoria 2019.

Keywords: online education; distance education; higher education; quality; gender perspective; perceptions

INTRODUCCIÓN

Los modelos de calidad para la educación superior online pueden entenderse como pautas o normas adaptables a distintos contextos culturales y organizativos (Bozkurt *et al.*, 2020). Si bien existen muchos esquemas y modelos para garantizar la calidad de la educación online, el énfasis está en los sistemas de rendición de cuentas y la acreditación como medios garantes de la calidad (Scharager Goldenberg, 2018). Desde nuestra perspectiva un buen modelo de calidad para la educación superior online debería ser: multifacético, dinámico, consensuado y multifuncional (Ossiannilsson & Landgren, 2012).

La inclusión de la perspectiva de género en las agendas de la calidad en educación superior es un tema con creciente interés, pero con modesto desarrollo. Para Benito & Verge, (2020), la ausencia de la perspectiva de género en los modelos de calidad de la educación superior revela una desconexión entre los objetivos sobre igualdad de género presentes en legislaciones nacionales y en discursos desde organismos internacionales, así como el fomento de dinámicas y entornos de trabajo y estudios que atiendan a la diversidad, que visibilicen las desigualdades y atiendan a los conflictos que circundan a las IES (Ruesta, 2017). La ausencia de esta perspectiva genera una ceguera frente dichas cuestiones (Verge *et al.*, 2018), donde lo que no se mide es probable que se evapore de las agendas institucionales (Dahler-Larsen, 2007).

En este sentido, creemos que incorporar la perspectiva de género en los discursos de la calidad, particularmente de la educación online, visibilizaría las cegueras mencionadas y otras, específicas de dichos entornos como lo es la violencia o acoso en línea (MX & Barrera, L., Rodríguez, C., 2017), el uso y protección de los datos personales, las controversias respecto a los sistemas de proctoring (Bozkurt *et al.*, 2020; Ehlers, 2013), así como la coporeización de la experiencia en línea, para el profesorado y estudiantado, a la luz de sus vivencias en términos de desigualdades, discriminaciones, brechas, etc. (Biglia & Jiménez, 2012).

La educación superior online o ESOL, es el concepto con el cual denominaremos a la modalidad de estudios que analizaremos en este artículo. La acepción «online», en el contexto chileno, es utilizada para definir a una modalidad de estudios planificada y diseñada por una IES para ser cursada por sus estudiantes de forma mayoritariamente asincrónica a través de plataformas educativas alojadas en Internet, con un dispositivo tecnológico digital. Esto supone la combinación de un trabajo autónomo, autorregulado por parte del estudiantado y un sistema institucionalizado de acompañamiento y tutorización que media entre los contenidos dispuestos en la plataforma y los tiempos y la disponibilidad de quien estudia. Esta definición responde a las definiciones clásicas de las variantes de la educación a distancia propuestos por (Barberà, 2001).

En el contexto de educación superior en Chile, la perspectiva de género ha sido trabajada desde el gender mainstreaming (Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2013), como un concepto acuñado como parte de buenas prácticas declaradas por las instituciones de educación superior, sobre todo universidades, o bien desde una perspectiva de la paridad, tanto en el análisis estadístico de estudiantes como en los cargos académicos y directivos al interior de las instituciones (Unidad de Equidad de Género, 2015). Sin embargo, en paralelo y con mayor fuerza en los últimos años, la potencia del movimiento feminista estudiantil (Zerán, 2019) ha «obligado» a una gran cantidad de IES a elaborar protocolos para situaciones de acoso sexual, tradicionalmente

invisibilizadas en las instituciones. En cualquiera de las dos perspectivas, la institucional y la del movimiento social, observamos un preocupante silencio y vacío respecto a la inclusión de la PG en contextos de educación superior online, donde las dimensiones antes mencionadas se definen a partir de otros (no)límites virtuales. Lo mismo ocurre es la modalidad de estudios técnico-profesional (o no universitaria, centrada en la formación profesional), la que crece sobre todo en la modalidad online. Es por ello por lo que proponemos realizar otras preguntas y mirar otras aristas problemáticas que intercepten a la tecnología, la educación superior online y la perspectiva de género, con óptica ciberfeminista.

MÉTODO

Este artículo forma parte de la investigación doctoral en curso sobre la ESOL en Chile. En esta, participan 14 Instituciones de Educación Superior (IES) de Chile: Centros de Formación Técnica (CFT), Institutos Profesionales (IP) o Universidades (Ues), que implementan carreras de grado, según la tipología de «profesionales», «técnico-profesionales» o «programas de continuidad de estudios» (PEC) en modalidad 100% online.

En particular, este artículo responde al objetivo de analizar las percepciones de diferentes agentes claves sobre la calidad de la ESOL en Chile y a dos de sus objetivos específicos: 1. Analizar la calidad de ESOL a partir de las percepciones del profesorado y 2. Analizar la calidad de ESOL a partir de las percepciones del estudiantado. Para responder a dichos objetivos, aplicamos dos cuestionarios (estudiantes y profesorado), estructurados en cinco partes: I. Definición de calidad, II. Perspectivas teóricas sobre la calidad, III. Sistemas de aseguramiento de la calidad, IV. Perspectiva de género (ciberfeminista) en la calidad y V. Valoración general de la calidad. En este artículo presentaremos los resultados específicamente de la parte IV.

Las preguntas específicas que nos hicimos para este artículo fueron sobre la parte I. Definición de calidad, II. Perspectivas teóricas sobre la calidad y V. Valoración general de la calidad. De esta forma, este artículo pretende analizar las valoraciones que tienen estudiantes y docentes de carreras de grado en esta modalidad, impartidas en instituciones de educación superior en Chile, sobre la calidad como concepto teórico y práctico en su formación.

RESULTADOS

Los resultados de la pregunta «¿Qué ideas asocias a la calidad de la ESOL? Menciona tres ideas fuerza que consideres fundamentales». En estudiantes, los 50 conceptos mayormente mencionados en la opción «primera idea» fueron:

Figura 1

Nube de palabras con frecuencia de respuestas del estudiantado (primer concepto)

Los conceptos de la opción «segunda idea» fueron:

Figura 2

Nube de palabras con frecuencia de respuestas del estudiantado (segundo concepto)

Figura 3

Nube de palabras con frecuencia de respuestas del estudiantado (tercer concepto)

Los resultados a la misma pregunta en la muestra de docentes fueron:

Figura 4

Nube de palabras con frecuencia de respuestas del profesorado (primer concepto)

Figura 5

Nube de palabras con frecuencia de respuestas del estudiantado (segundo concepto)

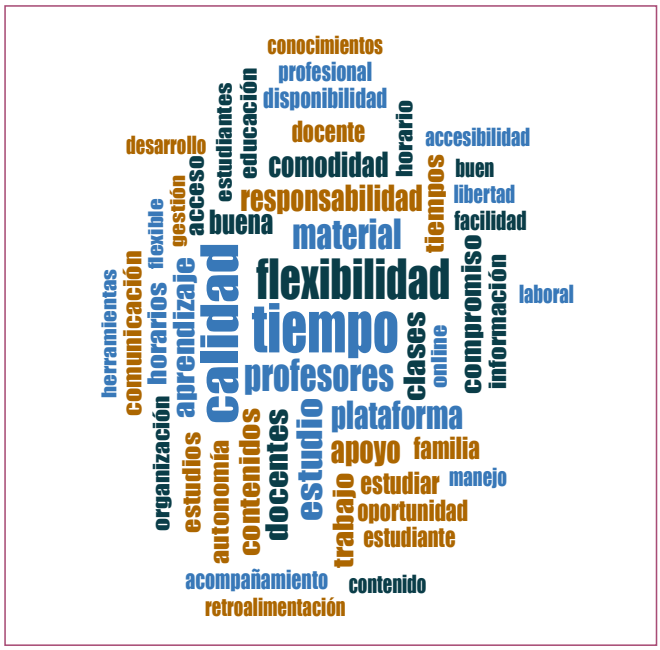
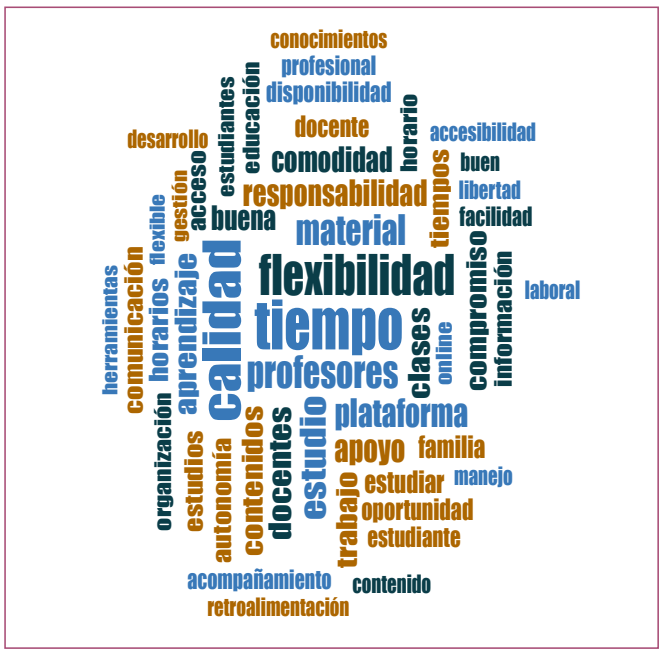


Figura 6

Nube de palabras con frecuencia de respuestas del estudiantado (tercer concepto)



Las conclusiones preliminares que extraemos de estos resultados son:

- Existe una homogeneidad en los conceptos asociados a la calidad en ESOL en el estudiantado y el profesorado, así como entre ambos colectivos.
- Las menciones más mencionadas hacen referencia a características de la modalidad de estudios, donde destaca la «flexibilidad» y la referencia al «tiempo» (con sus variaciones de «tiempo de estudios», «tiempo en familia», «tiempo para el trabajo», etc.)

— Le siguen las referencias al «profesorado», «clases» y al «material de estudio». Posteriormente están las referencias a la «plataforma».
— Las referencias a otros conceptos no asociados directamente a la modalidad de estudio, de índole personal, le siguen en importancia: destaca la «familia».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barberà, E. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. I.C.E Universitat de Barcelona.

Benito, E., & Verge, T. (2020). Gendering higher education quality assurance: A matter of (e) quality. *Quality in Higher Education*, *26*(3), 355-370. https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1769268

Biglia, B., & Jiménez, E. (2012). Los desafíos de la pedagogía cyberfeminista: Un estudio de caso. *Athenea Digital*, *12*(3), 71-93.

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, D., Rodes, V., Aranciaga, I., Alvarez, A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., de Coëtlogon, P., Shahadu, S., Brown, M., … Mano, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, *15*(1), 126.

Dahler-Larsen, P. (2007). ¿Debemos evaluarlo todo? O de la estimación de la evaluabilidad de la cultura de la evaluación. *ICE. Evaluación de políticas públicas*, *mayo-junio* (836), 12.

Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *17*(1), 71-88.

Ehlers, U.-D. (2013). *Open Learning Cultures*. Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-38174-4

MX, L. & Barrera, L., Rodríguez, C. (2017). *La violencia en línea contra las mujeres en México*. Luchadoras. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjt9YWSgcryAhWr3eAKHaqICBwQFnoECAIQAQ&url=https%3A%2F%2Fluchadoras.mx%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F12%2FInforme_ViolenciaEnLineaMexico_InternetEsNuestra.pdf&usg=AOvVaw0eqR-HHX2qkHT2R-yy0rqX

Ossiannilsson, E., & Landgren, L. (2012). Quality in e-learning - a conceptual framework based on experiences from three international benchmarking projects: Quality in e-learning - a conceptual framework. *Journal of Computer Assisted Learning*, *28*(1), 42-51. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00439.x

Ruesta, M. B. (2017). Evaluación con perspectiva de género: Una evaluación de mayor calidad, alcance y rigor. *Tiempo de paz*, *124*. http://revistatiempodepaz.org/revista-124/#dflip-df_448/52/

Scharager Goldenberg, J. (2018). Quality in higher education: The view of quality assurance managers in Chile. *Quality in Higher Education*, *24*(2), 102-116. https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1488395

Verge, T., Ferrer-Fons, M., & González, M. J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, *25*(1), 86-101. https://doi.org/10.1177/1350506816688237

Zerán, F. (2019). *Mayo feminista: La rebelión contra el patriarcado*. LOM Ediciones.

EL TEJIDO DE LA RESPONSABILIDAD PEDAGÓGICA EN EL OFICIO DOCENTE[1]

Vania Borbar Valenzuela
Universitat de Barcelona (España)

Resumen: Nuestro día a día como maestras está lleno experiencias (Larrosa, 2006) que nos reclaman con todo nuestro ser, con nuestra presencia y sentidos, para responsabilizarnos de su demanda y responder. Independiente de si están vinculados o no a la enseñanza de una materia, habitamos situaciones que junto a las decisiones que tomamos nos re-plantean en nuestro ser y hacer docente (Contreras y Pérez de Lara, 2010), en nuestra artesanía del oficio (Larrosa, 2020). De la mano de la indagación narrativa (Connelly y Clandinin, 1995), esta investigación busca profundizar en el devenir subjetivo de maestras en relación a la vivencia de este tipo de experiencias, preguntar-nos por el sentido de lo educativo (López, 2001), por los saberes y no saberes que vehiculan en nuestro quehacer, por nuestra responsabilidad pedagógica (Van Manen, 1991/2010) y personal, por nuestro saber de la experiencia y pedagógico, pero partiendo desde nosotras, desde sí (Piussi, 2012).

Palabras clave: saber de la experiencia, experiencia educativa, responsabilidad pedagógica, indagación narrativa.

Abstract: Our daily life as teachers is full of experiences (Larrosa, 2006) that demand us all about ourselves, with our presence and meanings, to take responsibility for it demands and answer it. Regardless of whether they are linked or not to the teaching of a discipline, we inhabit situations, that with the decisions we make, re-plan us in our self and doing as teachers (Contreras and Pérez de Lara, 2010), in our craft of the teaching (Larrosa, 2020). By the hand of narrative inquiry (Connelly and Clandinin, 1995), this research seeks to deepen into the subjective becoming of teachers in relation to this type of experiences, to ask ourselves about the aims of education (López, 2001), about the knowledge and non-knowledge that convey in our work, about our personal and pedagogical responsibility (Van Manen, 1991/2010), about our knowledge of experience and pedagogical knowledge, but starting from ourselves (Piussi, 2012).

Keywords: Knowledge of experience, education experience, educational responsibility, narrative inquiry.

1 Esta comunicación se encuentra enmarcada en la tesis doctoral *En cuerpo y alma. La responsabilidad personal en la artesanía del oficio docente: Una indagación narrativa.* La cual es financiada por Anid Chile, bajo su programa de Becas Chile para la formación de capital humano avanzado.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Hay experiencias educativas que nos reclaman con todo nuestro ser, nuestro saber y no saber, nuestra historia, presencia y sentidos, en tanto la atención que en ese momento se nos demanda. Situaciones que no siempre estarán en relación directa a la enseñanza de una materia, pero que de igual manera son parte de nuestro quehacer docente, de nuestra responsabilidad educativa, de nuestro compromiso profesional. Un acompañar, un estar, que acoja en el encuentro intersubjetivo que se abre en la relación educativa (Molina, 2013) y en la conversación como un pensar juntos en presencia, «para que [las criaturas] puedan abrirse a la vida sin desconectarse de sí ni del sentido de las relaciones (consigo, con los otros, con el mundo, con la cultura y el saber)» (Arnaus y Contreras, 2016, p. 47).

Experiencias que pueden ser más o menos complejas, pueden ser parte del ordinario del día a día o no, escaparse del imaginario de la cotidianeidad escolar o ser parte de él; da igual, son experiencias que nos piden estar ahí con nuestra persona completa. Situaciones que nos reclaman en cuanto que adultos y educadores, en cuanto que personas de referencia. Haciendo evidente la responsabilidad que confiere nuestro oficio (Van Manen, 1991/2010), en tanto sostiene constantemente una relación con la fragilidad humana en lo novedoso que apareja el andar diario, en estas situaciones que nos solicitan responsabilizarnos y responder.

Y puesto que «conocer» el mundo, es esencialmente «estar» en el mundo de una determinada manera, el acto de investigar-cuestionar-teorizar es el acto intencional de unirnos al mundo, de ser parte de él de un modo más pleno o, mejor aún, de «convertirnos» en el mundo mismo. [...] Y si nuestro amor es lo bastante fuerte, no solo aprenderemos mucho sobre la vida, sino que nos enfrentaremos, cara a cara, con su misterio. (Van Manen, 1997/2003, p. 23-24)

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el cotidiano escolar se van abriendo un sinfín de experiencias que interpelan y alimentan nuestro ser y hacer de maestras (Contreras y Pérez de Lara, 2010), en relación a diversos saberes que dejan atrás la concepción de profesor como un mero transmisor de conocimientos, pues este oficio implica el ser y el estar para cada experiencia educativa, y es que «al ser la educación un oficio en el que te involucras y te pones en juego personalmente, solo puede realizarse a partir de lo que tienes como saber encarnado. Un saber personal que desdibuja la frontera entre ser y saber» (Contreras y Orozco, 2016, p. 14).

Así, pondremos en juego nuestros saberes y no saberes, nuestra historia y sentidos, nuestro ser, con su reflexión y volubilidad, teniendo siempre en cuenta que todos ellos en su conjunto se van creando y recreando constantemente al son del día a día, de la vida (Contreras y Quiles, 2017). Y es que: «El saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos *in-corporado*» (Contreras, 2010, p. 63).

Es bordado a lo anterior que pienso en conversar una noción de pedagogía que conecte experiencia y saber, que abra la posibilidad de pensar y re-pensar lo cultivado como saber hasta ese momento y de sentir y re-sentir eso que afecta cada memoria y que nos moviliza desde el interior al exterior, tratando de cultivar una mirada abierta a lo nuevo, que no «niega al otro o lo otro» (Maturana, 2018, p. 60) una mirada en constante transformación pero enraizada a la vida (Piussi, 2012), una mirada que conduzca a preguntarse por el sentido de lo vivido, que nos

conecte con nosotras mismas, con nuestro ser y hacer, pues: «La educación es la construcción y re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias» (Connelly y Clandinin, 1995, p. 12).

Y es que el estar de lleno para lo que se abre en la relación educativa implica una situación con múltiples aristas, en la que si nos disponemos bajo una mirada sensible (Contreras, 2002) y una escucha atenta (Contreras, 2013) al otro y a lo que a nosotras nos pasa con lo vivido, podremos seguir tirando del hilo de lo que abre la profundización de cada experiencia, con la única intención de ahondar en el saber de la experiencia y pedagógico (López y Gabbarini, 2016) que estas puedan contener, y lo que el explicitarlos pueda repercutir en nuestro ser y hacer de maestras, en nuestra artesanía del oficio (Larrosa, 2020).

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El asunto central de esta investigación gira en torno a experiencias educativas que reclaman una implicación de nuestra persona completa, que solicitan estar ahí en cuerpo y alma para atender lo demandado y poder responder con responsabilidad. Con la indagación de estas experiencias se abre un acercamiento a los saberes que vehiculan en torno a ellas, esos que devienen de la reflexividad de las mismas y que dan paso a otros lugares de nuestra labor. Tirando del hilo de lo que mueven estas experiencias, se entrará en contacto con eso que está atrás de nuestras decisiones pedagógicas y que nos llevan a replantear-nos el sentido de lo educativo una y otra vez, en tanto somos personas que mutan en su pensar, sentir y actuar con el paso de los años, por lo que este estudio no pretende ser un recipiente estático de lo que vaya emergiendo sino más bien un tejido que puede ser rehecho constantemente, en tanto nosotros y nuestra relación con el mundo (en este caso con el mundo escolar) es parte de un camino dinámico y subjetivo que no para.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Es importante mencionar que, dada la metodología de investigación elegida para este estudio, los objetivos se conciben como propósitos que impulsarán el recorrido pero que no determinarán un resultado a alcanzar. Con esto entre manos, el objetivo general de esta investigación se hilvana en: Profundizar en experiencias educativas (y en el saber que las acompaña) que demandan estar ahí como personas completas [en cuerpo y alma], y en el modo en que han enfrentado esas situaciones en tanto que experiencias que piden responsabilizarse y responder. Y se trenzan a este los siguientes objetivos específicos:

1) Visibilizar y comprender formas de relación con la experiencia que nos ayudan a estar ante situaciones que exceden lo previsto y que nos reclaman una implicación de todo nuestro ser.
2) Adentrarse en el devenir subjetivo (esto es, como personas que mutan en su pensar, sentir y actuar a través de los años) de maestras al indagar en lo que hay atrás de sus decisiones pedagógicas en situaciones que reclaman responder con responsabilidad.
3) Estudiar los saberes experienciales, existenciales, relacionales y públicos que sostienen esas experiencias docentes, para promover un análisis reflexivo de la propia artesanía del oficio docente y su saber pedagógico.

4) Repensar los sentidos pedagógicos y personales del ser y hacer de maestras como fruto del proceso de indagación narrativa de las experiencias vividas.

METODOLOGÍA

El siguiente estudio se acoge a la indagación narrativa, pues busca que cada experiencia narrada se viva y lea como una historia en sí misma, con todo aquello que de esta pueda nacer, profundizando en las múltiples posibilidades de lectura que surjan de cada indagación, y con esto, abrir y abrirse a otras voces que puedan emerger a partir de la reflexión de experiencias vitales en conexión al oficio docente. «El propósito de la indagación narrativa no es interpretar la realidad, sino generar una nueva relación con ella» (Contreras y Quiles, 2017, p. 26).

Se busca visibilizar lo que ocurre con cada participante en la relación con Otro y lo otro, en una historia determinada, en tanto es una experiencia de vida que parte de sí, pues al contar y re-contar se puede abrir la posibilidad de re-pensar nuestra forma de habitarnos, habitar las relaciones que nos envuelven y habitar el mundo, pudiendo acercarnos a distinguir aquellas cosas que nos hacen sentido de aquellas que no. Así, «una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias» (Connelly y Clandinin, 1995, p. 22).

Y es que el acto de narrar es simbólicamente un acto de re-hacer/nacer, en tanto, que con las palabras se hace real un algo y al enunciarlo, ese algo se concretiza en un espacio y abre nuevas posibilidades de ser. En palabras de Huber *et al.* (2014): «cambiar los relatos por los que vivimos podría cambiar nuestras vidas» (p. 35). Con lo que también se puede movilizar la transformación de narrativas que han sido heredadas cultural, institucional y socialmente, y que nos mantienen apegadas/os a pensamientos y/o prácticas que ya no nos satisfacen o nos producen un ruido interno que en la vorágine del día a día no siempre podemos atender.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

El indagar en la experiencia y lo que esta pueda abrir en su profundización, es la principal repercusión en las participantes de esta investigación. Un volver a pensar la experiencia que invite a re-mover los significados que otorgamos a nuestras decisiones pedagógicas, considerando los sentidos pedagógicos y personales que le damos a nuestro quehacer docente, manteniendo viva la esperanza, esa a la que se refiere Zambrano (1989), de seguir llenando nuestro cántaro de saber pedagógico, pero de un saber conjunto y conectado a la carne, a nuestra experiencia. «La esperanza es hambre de nacer del todo, de llevar a la plenitud, lo que solamente llevamos en proyecto» (Zambrano, 1989, p. 94). Un pensar que fluye en la relación subjetividad-alteridad (Skliar, 2009), pues somos en relación a nosotros y a otros también, a una comunidad y cultura que posibilitan la relación con el mundo, con sus luces y sombras, sus creencias, tensiones y más, desde un estar que haga caso a la singularidad de cada quien y a la forma personal de habitar el ser y hacer de maestra, pues como plantea Van Manen (1997/2003): «no soy «solo» un investigador que observa la vida: también soy un padre y un profesor que ocupa un lugar en la vida, desde un punto de vista pedagógico» (p. 108).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación se centra el interés en conectar vivencia y saber de la experiencia, considerando al profesorado protagonista mediante la escucha de sus voces y la elaboración de los sentidos educativos que emergen de las mismas, pues: «la experiencia arraigada es la única que genera conocimiento y armonía» (Sánchez-Gey, 2014, p. 98). Lo que se trabaja desde la explicitación y profundización de narrativas que evidencian esos saberes que entran en juego en el cotidiano escolar, en el intento por desvelar asuntos a atender y sus modos posibles, en experiencias que nos reclaman en cuerpo y alma.

Y es que el ejercicio de estar en una presencia real es una decisión que involucra, además de nuestro desempeño profesional, nuestra interioridad, pues ponemos en juego todo nuestro ser, nuestro saber y nos saber, pues cada relación es «algo que puede hacerse realidad, de vez en cuando, en situaciones de encuentro siempre nuevas, abiertas e impredecibles» (Biesta, 2016/2017, p. 30). Lo que nos recuerda que en la escuela se tejen más asuntos que aprender a leer y escribir, se teje una artesanía del oficio (Larrosa, 2020) conectada a la vida, a la incertidumbre y a la responsabilidad. Siguiendo a Van Manen (1991/2010), una responsabilidad pedagógica que nace de la autoridad pedagógica que el mismo niño confiere al adulto en base a la confianza, afecto y entendimiento crítico sobre sus necesidades y bienestar, mientras desarrolla su propia capacidad crítica. Un compromiso que requiere presencia y respuesta, como forma de hacerse cargo, de asumir la responsabilidad.

Al profundizar en la experiencia, inevitablemente se abren diversos espacios de movimiento en torno a esta, vinculados al ser subjetivo, en relación con Otros y lo otro, a la cultura que atraviesa ambos; es decir, toda vivencia está tejida con estos retazos que se configuran como una triada indisoluble pero solícita de cuestionamiento, de reflexión, considerando que: «En la educación [se] asumen la responsabilidad de la vida y el desarrollo de su hijo y la de perpetuación del mundo» (Arendt, 1954/1996, p. 197). Y es que al ser cada experiencia una situación de encuentro de esta triada puede abrir a su protagonista una interrogante sobre su propia existencia y presencia en relación con eso ajeno (Skliar, 2010), y así mismo navegar en las posibilidades que podría abrir la traslación de este devenir a la alteridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* (Trad. A. L. Poljak) Península. (Trabajo original publicado en 1954).

Arnaus, R. y Contreras, J. (2016). El valor del cuidado en las nuevas relaciones educativas. *Cuadernos de Pedagogía*, (473), 44-47.

Biesta, J. (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto.* (Trad. V. Kennedy y F. Fernández-Inclán). SM. (Trabajo original publicado en 2016).

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. (Trad. M. Romanillos y J. Larrosa). En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, M. Connelly, J. Clandinin, M. Greene (Comps.), *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.

Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68*(24,2), 61-81.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.

Contreras, J. y Quiles, E. (2017). Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En J. Contreras (Comp.), *Enseñar tejiendo relaciones* (pp. 19-33). Morata.

Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, (7), 33-74.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport.* Año 2016, (19), 87-112.

Larrosa, J. (2020). El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio. Laertes.

López, A. (2001). Entre madres y maestras. Una relación que hace escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (306), 62-65.

Maturana, H. (2018). Emociones y lenguaje en educación y política. JC Saez Editor.

Molina, D. (2013). Explorar la relación educativa. Acompañar el proceder creativo de una maestra. En Mª. J. Chisvert, A. Ros y V. Horcas (Coords.), *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar* (pp. 143-171). Octaedro.

Piussi, A.M. (2012). La vida en la raíz de la educación. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas, 3* (71-72), 5-13.

Sanchez Gey, J. (2014). La educación en María Zambrano: su reflexión sobre la persona. *Aurora*, (15), 90-99.

Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación*). Homo Sapiens.

Skliar, C. (2010). Del estar-juntos en educación y de los artificios de la convivencia. *Revista de Estudios Universitarios –REU–, 36* (1), 145-156.

Van Manen, M. (2003). Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. (Trad. Oh Miro Servicios Editoriales). Idea Books. (Trabajo original publicado en 1997).

Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* (Trad. E. Sanz). Paidós. (Trabajo original publicado en 1991).

Zambrano, M. (1989), *Hacia un saber sobre el alma.* Alianza.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

LA VOZ DEL PROFESORADO EXPERTO SOBRE LA REFLEXIÓN PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA[1]

York Mary Álvarez Jiménez
Rosa Colomina Álvarez
Universidad de Barcelona (España)

Resumen: El mundo actual vive muchos cambios que retan la educación que el profesorado imparte en las aulas. La investigación ha demostrado que la *reflexión* sobre la práctica resulta fundamental para innovar. El objetivo general de este estudio es escuchar la voz del profesorado experto para conocer las temáticas sobre las que les interesa reflexionar, en función de la mejora educativa. La actividad reflexiva es estudiada desde una perspectiva sociocultural. Se trata de un estudio exploratorio y cualitativo en el que participan 29 profesores de secundaria de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central de Bogotá, Colombia. Se recaban los datos a través de entrevistas semi estructuradas. El estudio de las entrevistas se lleva a cabo mediante análisis temático. Los resultados indican que los intereses de los profesores por reflexionar se centran preferentemente en temas relacionados con la didáctica, con la motivación de los estudiantes y finalmente los relacionados con ellos mismos, como formadores en su campo disciplinar y humano.

Palabras clave: formación profesional, reflexión, profesores de secundaria

Abstract: Today's world is experiencing many changes that challenge the education that teachers provide in the classroom. Research has shown that reflection on practice is essential to innovate.

The general objective of this study is to listen to the voice of expert teachers to learn about the issues they are interested in reflecting on, based on educational improvement.

Reflective activity is studied from a sociocultural perspective. This is an exploratory and qualitative study in which 29 secondary school teachers from the «Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central», in Bogotá, participate. Data is collected through semi-structured interviews. The study of the interviews is carried out through thematic analysis. The results indicate that the teachers' interests in reflecting are preferably focused on topics related to didactics, those related to student motivation and finally those related to themselves, as trainers of their disciplinary and human field.

Keywords: vocational training, reflection, secondary school teachers

1 El trabajo se basa en parte de los resultados del Proyecto de Investigación de la primera autora, para optar al título de Doctorado en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, España. Financiado por Colfuturo.

INTRODUCCIÓN

Ante grandes cambios, grandes desafíos. Vivimos tiempos de cambio que se han agudizado por la vivencia de la pandemia, de la enseñanza presencial debimos pasar a la enseñanza virtual, que de hecho ya teníamos que ir conociendo, pero que de un momento a otro tuvimos que enfrentar de lleno, impactando nuestras formas tradicionales de enseñar y aprender. Todo ello ha ejercido cambios significativos en la sociedad y especialmente en niños y jóvenes, lo cual reta al profesorado a requerir otras alternativas de manejo no sólo a nivel de los contenidos propios de sus áreas sino a nivel formativo y humano, sin dejar de lado que el profesorado tiene que lidiar también con sus propias limitaciones, que no son tema menor.

A nivel constructivista el aprendizaje escolar es el resultado de un complejo proceso de relaciones que se establecen entre tres elementos: los estudiantes que aprenden, los contenidos curriculares que son objeto de aprendizaje, y el profesor que ayuda a los aprendices a construir significados y atribuir sentido a lo que hacen y aprenden, así el *triángulo interactivo*, cuyos vértices ocupan estudiantes, contenidos curriculares y profesor, aparece como el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela (Coll, 2018).

Hasta ahora el tipo de formación que han recibido los profesores, acorde a un paradigma positivista centrado en lo teórico, se caracteriza por actividades predominantemente de corta duración, situadas fuera de los lugares de trabajo y a veces, descontextualizadas y realizadas por formadores externos a las instituciones y, por lo tanto, desvinculados de los problemas reales de la práctica, sin una percepción de impacto positivo en el profesorado (OCDE, 2014).

Ante una cuestión crucial para el desarrollo profesional de los profesores en su puesto de trabajo, la investigación ha mostrado que la experiencia se puede transformar en conocimiento profesional por medio de la *reflexión* sistemática sobre la propia práctica individual y/o colectiva. Desde ese punto de vista, la práctica reflexiva emerge como una propuesta muy efectiva para la formación inicial y permanente del profesorado (Domingo, 2021). La reflexión se refiere a un proceso de pensamiento para dar coherencia a una situación inicialmente incierta (Clarà, 2015; Dewey, 1933; Schön, 1997). Los modelos de formación del profesorado basados en la indagación, la reflexión y la colaboración profesional han sido identificados tanto por los investigadores como por los propios profesores como modelos altamente eficaces que generan un aumento adicional y un impacto en la modernización y la profesionalización docente (Clara *et al.*,2019).

El desarrollo profesional debe tener un enfoque reflexivo basado en el análisis de las experiencias del aula y su análisis crítico, que implique una concepción del aprendizaje docente de carácter situado y social, incorporando factores personales e institucionales en función de la mejora de las instituciones como un todo (Alfageme, González y Nieto, 2017).

Hasta hace unos años no se hablaba de inclusión en la escuela, ésta surge como una necesidad de la nueva realidad social y de cada institución, de acuerdo con los casos que se van presentando, por esto es necesario pensar en otras formas de capacitación docente que tengan en cuenta los saberes que van acumulando los profesores con su experiencia, para ello, resulta pertinente trabajar la *reflexión* sobre situaciones concretas de la práctica.

Teniendo en cuenta estos planteamientos, el presente estudio (que forma parte inicial de un proyecto de tesis doctoral) toma como objeto de análisis los procesos de reflexión llevados a cabo por profesores como inicio de un proceso de desarrollo en el lugar de trabajo, diferente al tradicional, y que pretende profundizar de primera mano, cuáles son las necesidades del profesorado, darles la palabra para escuchar su voz y así saber qué les interesa, cuáles son sus dificultades y cuáles sus necesidades.

MÉTODO

Nuestra investigación obedece a una aproximación de naturaleza cualitativa, corresponde a un estudio de caso exploratorio puesto que busca comprender en profundidad las particularidades de eventos, actividades y procesos relacionados con un fenómeno poco estudiado como un todo en su contexto.

Selección de la muestra

Los participantes en este estudio son 29 profesores voluntarios de secundaria (15 del área académica y 14 del área técnica) de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central. La cual es una institución bivalente –académica y técnica- esto quiere decir que al tiempo que los estudiantes reciben la formación académica pueden escoger una de las cuatro especialidades técnicas: diseño, mecatrónica, procesos y sistemas. Terminando la secundaria como bachilleres técnicos que los capacita para continuar estudiando o para trabajar.

Tabla 1

Profesorado que responde la entrevista según el género y años de experiencia

Profesores	**Años de experiencia**									
	3		5 a 10		11 a 15		16 a 20		20 o más	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Académicos	0	1	2	3	0	3	0	1	0	5
Técnicos	0	0	8	1	1	0	0	0	3	1

Se tuvieron en cuenta las entrevistas semi estructuradas para recoger información relacionada con el primer objetivo investigativo de conocer las percepciones de los profesores frente al fenómeno investigado: la reflexión.

Se logró un acuerdo de tiempo con cada uno de los treinta profesores para realizar la entrevista. De las treinta entrevistas a realizar se llevaron a cabo veinte nueve.

Mediante análisis inductivo se encuentran cinco categorías con sus respectivas subcategorías. Por cuestiones de tiempo y espacio para este congreso se presentan los resultados parciales de la primera categoría.

Tabla 2

Categoría de análisis de las entrevistas tenida en cuenta para el encuentro de doctorandos

Categoría	Descripción	Ejemplo
Aspectos de la práctica sobre aquello que les interesa reflexionar.	Aquellas temáticas o contenidos sobre las que les llama la atención volver a pensar.	«¿Por qué hay estudiantes que no entienden o que no logran el nivel?» Profesor A4.

En función de realizar el análisis y luego de estudiar todas las transcripciones, se realiza una codificación inductiva de los datos (Mayring, 2014) en la que se identifican diferentes temáticas que luego son agrupadas en categorías con temáticas más generales. El proceso de

codificación se realizó siguiendo un procedimiento interactivo de ida y vuelta, revisando la asignación de códigos a cada categoría hasta obtener la codificación definitiva, que permitió establecer la frecuencia de fragmento del discurso y el número de profesores participantes en cada categoría. Para asegurar la fiabilidad del análisis, se siguió un proceso de consenso cualitativo entre jueces (Anguera, 1990).

RESULTADOS

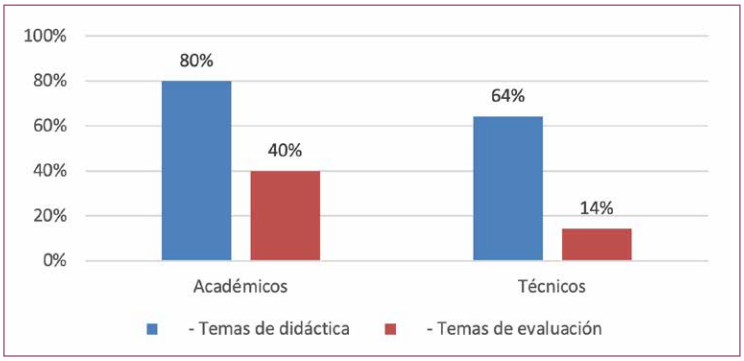
Las temáticas del profesorado sobre las que están principalmente interesados en reflexionar están relacionadas en primer lugar con *metodología para enseñar y evaluar* con un total de 47.3% citas (26 citas de los profesores académicos y 18 citas de los profesores técnicos), en segundo lugar, con *aspectos relacionados con los estudiantes* se tienen 30.1% de las citas (13 de los profesores académicos y 15 de los profesores técnicos) y, por último, *aspectos relacionados con ellos mismos* con un 22.6% de las citas (11 de profesores académicos y 10 de los técnicos).

Intereses relacionados con el contenido curricular

El profesorado enuncia en su interés por reflexionar temas relacionados con la *metodología para enseñar y evaluar* concretamente con la *didáctica* y la *evaluación.*

Figura 1

Intereses relacionados con la didáctica y la evaluación



La *didáctica* la incluye el 80% de los profesores académicos (12 de 15) y 64% de los profesores técnicos (9 de 14). Un alto porcentaje tanto de profesores académicos como técnicos se encuentran interesados en reflexionar sobre la didáctica para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Ejemplo de un profesor:

«Siempre me estoy cuestionando como estas prácticas de aula y la manera como diseño la programación de cada una de las sesiones de clase, el cómo direccionarlas». Profesor A14

La *evaluación* la incluye el 40% de los profesores académicos (6 de 15) y 14% de los profesores técnicos (2 de 14).

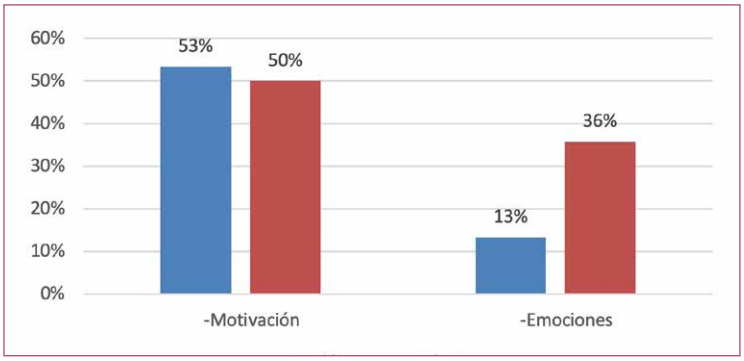
Los procesos evaluativos interesan en más alta proporción a los profesores académicos. Por ejemplo: «Una de las cosas que siempre me ha preocupado más, porque siento que la hago mal, es porque siento que afecta mucho al estudiante, es la evaluación» Profesora A4.

Intereses relacionados con los estudiantes

Los temas de interés relacionados con los estudiantes son especialmente la *motivación* y las *emociones*.

Figura 2

Intereses relacionados con la motivación y las emociones de los estudiantes



Respecto a la *motivación la* incluye el 53% de los profesores académicos (8 de 15) y 50% de los profesores técnicos (7 de 14). Los procesos motivacionales resultan neurálgicos en el aprendizaje de los estudiantes. Ejemplo de un profesor: «Uno muy importante es la motivación de los chicos, osea, el tener claro el por qué están estudiando» Profesor T8.

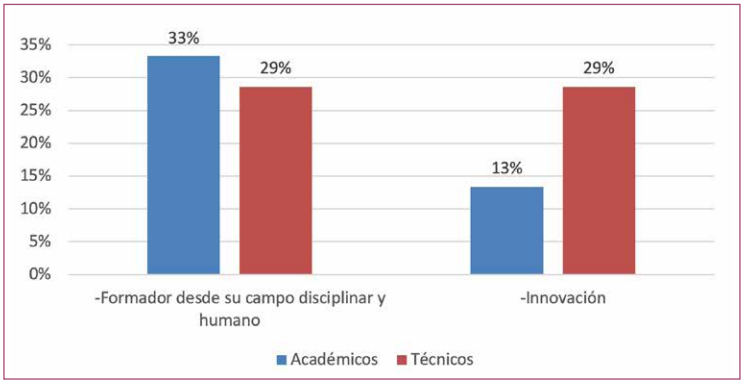
Reflexionar sobre el aspecto *emocional* de los estudiantes como aspecto importante a la hora de aprender lo incluyen en sus respuestas el 13% de los profesores académicos (2 de 15) y el 36% de los profesores técnicos (5 de 14). Un bajo porcentaje del profesorado académico manifiesta interés en esta temática, los técnicos lo tienen más en cuenta. Un ejemplo de un profesor: «Lo emocional afecta mucho el rendimiento académico…. es demasiado» Profesor T6.

Intereses relacionados con los profesores

El profesorado enuncia con relación a su interés por reflexionar sobre ellos mismos aspectos relacionados con su labor de *formador desde su campo disciplinar y humano,* tener en cuenta, que sus estudiantes no sólo aprendan muy bien los contenidos de sus áreas, sino también preocuparse por aspectos más centrados en la persona: escuchar, validar emociones, entre otros. Y también muestran interés en temas relacionados con la *innovación*, referida a la necesidad de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes.

Figura 3

Intereses relacionados con ellos mismos como profesores



El aspecto que sobresale es *Formador desde su campo disciplinar y humano*, lo incluyen en sus respuestas el 33% de los profesores académicos (5 de 15) y el 29% de los profesores técnicos (4 de 14). En el sentido de no solo centrarse en los conocimientos sino también tener en cuenta el aspecto personal de los estudiantes. Ejemplo de un profesor: «Entonces me interesa esa parte emocional, de una comunicación asertiva, de una forma adecuada de dirigirse a los estudiantes y de aumentar su autoestima… por decirlo de alguna manera, que implica lo emocional, lo espiritual» Profesora A6.

Aunque solo el 20% de los profesores (2 de 15 académicos y 4 de 14 técnicos) escribieron respecto a su interés por la innovación, el profesorado técnico dobla al académico.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde la teoría socio constructivista la acción educativa está en cómo se articula lo que hace el estudiante con lo que hace el profesor en función de unos contenidos de aprendizaje. Los intereses actuales de los profesores al reflexionar presentan temáticas que se correlacionan con los componentes del triángulo interactivo: contenido curricular, estudiante, profesor. Casi la mitad de las citas del profesorado (47.3%) presenta temáticas centradas en el *contenido curricular* luego siguen los aspectos relacionados con la motivación y lo emocional de los *estudiantes* en cantidad de citas (30.1%) y en tercer lugar los temas relacionados con ellos mismos como *profesores* con (22.6%) de las citas.

Lo que nos permite inferir que el profesorado está viendo que es importante revisar su didáctica, a pesar de encontrarse muy bien formado en las universidades y con mucha experiencia siente que es necesario revisar la manera como trasmite el conocimiento. Los estudiantes están desmotivados frente al estudio y además identifican factores más humanos que inciden en el proceso de aprendizaje que ellos no están teniendo en cuenta, como las emociones, lo que los reta a cambiar su forma de relacionarse con los estudiantes como profesores que no solo manejan unos contenidos propios de sus áreas, sino que están interesados en conocer cómo llegar a estos aspectos más humanos que han quedado fuera de las aulas.

Vemos en tercer y último lugar, las temáticas que tienen que ver con ellos mismos como profesores, lo que nos hace pensar que de una u otra manera para ellos son más importantes los contenidos y los estudiantes quedando ellos relegados como personas y profesionales, aspecto que incide en su bienestar y su rol de enseñante.

Al conocer los intereses del profesorado se inicia un proceso de desarrollo en el lugar de trabajo de carácter situado y social pues se parte de los intereses reales y concretos de los profesores por temáticas a reflexionar relacionadas con su práctica pedagógica que son el punto de partida para iniciar un proceso reflexivo que los lleve a descubrir nuevas formas de ajustar la ayuda necesaria que requieren los estudiantes con gran diversidad de características individuales y sociales para aprender.

Las temáticas sobre las que les interesa reflexionar sean relacionadas con el contenido curricular, con los estudiantes o con ellos mismos aluden a una necesidad de cambio de paradigma de una educación tradicional a una donde se tengan en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes y del profesorado, dicho de otro modo, que sin dejar de ser muy buenos en su campo disciplinar puedan trascender a una formación más humana que dé repuesta a la diversidad de estudiantes que encontramos en este momento en las aulas.

Agradecimiento

Este trabajo ha sido financiado por un crédito-beca de Colfuturo (2017-2018) para realizar los estudios de doctorado en la Universidad de Barcelona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfageme-González, M., & Nieto Cano, J. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles educativos, 39* (158), 148-165.

Anguera, M. (1990). Metodología observacional. (U. de Murcia, Ed.) *Metodología de la investigación en ciencias de comportamiento*, 125-236.

Clarà , M., Mauri, T., Colomina, R., & Onrubia , J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education.* doi:10.1080/02619768.2019.1576626

Clarà, M. (2015). ¿What is reflexion? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education 66(3)*, 261-271. doi:10.1177/0022487114552028

Coll, C. (2018). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y Educación* (2a ed., Vol. 2, págs. 157-186). Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Dewey, J. (1933). *How we think The Later Works of John Dewey* (Vol. 8: 1933). Carbondale & Edwardsville: J. A. Boydston.

Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima, 34*(1), 2-21.

Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures, and software solution. Obtenido de https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173

OCDE. (2014). Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Retrieved from. Obtenido de http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Franciso: Jossey-Bass.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

PRESENTACIÓN DE UN PROGRAMA SENSORIOMOTOR DE CONOCIMIENTO EXPERIENCIAL Y AUTOBIOGRÁFICO PARA UN APRENDIZAJE CONSCIENTE

Nuria Shang Sobrera
Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: Enmarcado en el paradigma de la cognición corpórea, situada y extendida este trabajo expone la presentación de un diseño instruccional original como herramienta pedagógica para el alumnado universitario. Su diseño se fundamenta en las bases cerebrales de la consciencia y pretende mejorar las capacidades cognitivas, emocionales y sensoriomotoras de sus usuarios. La metodología utilizada para su aplicación unifica las ramas de Pedagogía, Neurociencia y Danza, a través de tres módulos teórico-prácticos de aprendizaje sensoriomotor, experiencial y autobiográfico, a fin de lograr el objetivo propuesto mediante el uso repetido y la automatización del proceso de aprendizaje. Se propone una aplicación adaptada al contexto sociocultural actual tras las necesidades educativas emergentes en el marco de la pandemia y del sistema educativo universitario. La investigación de sus resultados validará el instrumento de medida y propondrá su uso como recurso gratuito y permanente al alumnado universitario.

Palabras clave: cognición corporizada, pedagogía, neurociencia, educación, consciencia

Abstract: Addresses in the embodied, situated and extended cognition theories, this work exposes the introduction of an original instructional design as a pedagogical tool for college students. Its design is fundamented on the neural basis of consciousness and aims to improve cognitive, emotional and sensoriomotor abilities of its users. The methodology used for its application unifies Pedagogy, Neuroscience and Dance areas, trough three theoretical-practical modules of sensoriomotor, experiential and autobiographical knowledge with the aim of improving cognitive, emotional and sensoriomotor capacities trough repeat use and automation of the learning process. An innovative multimedia application is proposed, adapted to the current social context after the emerging educational needs in the context of the pandemic and the college educational system. To research its results will validate the measurement instrument and propose its use as a free and permanent tool for college students.

Keywords: embodiment, pedagogics, neuroscience, education, consciousness

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En el marco de la evolución sociocultural de los últimos años se observa una creciente tendencia hacia un estado general de sedentarismo. Aquel *mens sana in corpore sano* que tanto impactó

en el cuidado del cuerpo y de la mente ha derivado, con el paso del tiempo, en una sociedad centrada en procesos cerebrales y tecnológicos. Una sociedad fundamentalmente cerebrocentrista: el ecosistema digital de medios ha fagocitado cualquier actividad que implique al cuerpo, exacerbando esta fragmentación cuerpo-mente.

Lejos de ser una concepción innovadora efectiva, este ensalzamiento tecnológico sumado a la creciente investigación en el funcionamiento cerebral conduce a obviar la confluencia entre cuerpo y mente: en el afán de comprender estos procesos cognitivos e incorporar la tecnología a todos los ámbitos de nuestra vida hemos eludido el hecho de que el cerebro no aprende únicamente *con* actividades cerebrales, sino que requiere *del* cuerpo para ello. *Es* parte del cuerpo, de hecho. Y, siendo una misma cosa, como afirmaba Candace Pert (1973), ¿no deberíamos evolucionar hacia una línea integradora de los procesos cerebrales y corporales, en lugar de capitanear el aprendizaje hacia un concepto más tecnológico que humano?

La relación entre sociedad y sistema educativo puede considerarse bidireccional: la primera depende, en última instancia, del segundo. Ocurre lo mismo a la inversa: otorgar todo el peso del aprendizaje a un enfoque basado en lo que ocurre «dentro del cerebro» conlleva un sesgo conceptual, necesariamente.

El concepto de sistema educativo refleja este conflicto contemporáneo: urge facilitar recursos y herramientas que de nuevo integren la disociación de conceptos mencionada. Siegel destaca que un énfasis exacerbado en los procesos cognitivos limita el equilibrio de nuestra actividad mental, relegando y desviando a un segundo plano aquellas funciones reguladoras sensoriomotoras, holísticas y autobiográficas (2016). Este desequilibrio se traduce en la pérdida de homeostasis del organismo (Damasio, 2000).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La discusión del problema mente-cuerpo fue descrita inicialmente en el siglo XVII por Descartes (Crane and Patterson, 2006), postulando un dualismo de sustancias en sus Meditaciones Metafísicas (Descartes, 1977), que paulatinamente ha ido evolucionando desde distintos autores y enfoques hasta desembocar, hoy, en la ardua cuestión de establecer la relación existente entre nuestros estados mentales y nuestros estados corporales (Pineda, 2018).

Más allá de la consecuencia monista que deriva en el problema de la independencia del hombre y su libertad, ya Spinoza descartaba el modelo del dualismo cartesiano, estableciendo una íntima e indisoluble relación entre cuerpo y mente, abordada posteriormente en la obra de Antonio Damasio (Llacuna, 2015). En esta obra el autor defiende una única realidad que articula cuerpo y mente, fundamentada en una clara diferenciación entre emoción y sentimiento: la primera es una acción o movimiento público que viene dada por un agente externo, quien provoca una reacción integral corporal, mientras que el segundo se sitúa en el proceso de mapeo o cartografiado mental de dichas respuestas corporales, como un evento mental interno y privado (Damasio, 2003). Por tanto, el autor sitúa la emoción en el teatro del cuerpo y el sentimiento en el de la mente, cumpliendo ambos un rol adaptativo para la supervivencia del organismo. Si el sentimiento es la mente mapeando un estado corporal que viene dado por una emoción, la relación establecida entre cuerpo y mente permite, de un lado, dar una respuesta a la diferencia entre emoción y sentimiento, al tiempo que integra, desde una perspectiva monista, esta realidad única que articula cuerpo y mente, mencionada con anterioridad (Damasio, 2005).

La trayectoria de esta teoría nos lleva a hacer tres paradas, la primera de ellas en el paradigma de la cognición corpórea: enmarcada en las teorías cognitivas, defiende la indisolubilidad entre cognición y percepción-acción, considerando la existencia de una fuerte dependencia entre las capacidades sensoriomotoras del cuerpo y los procesos cognitivos (Thompson and Rosch, 1993). La acción es modelada por la percepción, que a su vez es regulada por la experiencia sensoriomotora del sujeto, por lo que la cognición se encuentra profundamente arraigada en el cuerpo (Varela et al, 1992). Es en este marco donde aparece el concepto de *embodiment*, referido a lo mencionado con anterioridad (Restrepo, 2018).

Una segunda parada tiene lugar en el paradigma de la mente extendida, en el marco de la filosofía, que propone de nuevo una fuerte influencia del cuerpo del sujeto en los procesos cognitivos: la representación mental del mundo no basta para la cognición, deben introducirse las experiencias corporales en cualquier explicación de ésta (Thompson and Rosch, 1993). Establece que muchas de las características de la cognición son corporeizadas: dependen de las características del cuerpo físico del sujeto, más allá del cerebro, lo que otorga al cuerpo un papel muy protagonista en el procesamiento cognitivo (Wilson and Foglia, 2007). Encontraremos aquí la aparición del concepto de *extended*, que apela a esta extensión de la mente a través y en el cuerpo (Restrepo, 2018).

Tercera parada: paradigma de la cognición situada, consecuencia lógica de los paradigmas de la cognición corpórea y de la mente extendida. Postula que la cognición no depende únicamente del cuerpo, sino que lo hace también del ambiente en que se sitúa ese cuerpo, en tanto que el organismo (cuerpo y mente) está incrustado en un ambiente (Restrepo, 2018). Será en este punto donde encontremos el concepto de *embedded*, entendiendo la cognición situada como una cognición relacional (Restrepo, 2018).

La propuesta del aprendizaje experiencial, que sostiene que los procesos cognitivos están basados en la acción-reflexión y en la experiencia-abstracción (Kolb and Kolb, 2008), concibe el aprendizaje como un proceso de creación de conocimiento y adaptación al medio que involucra la totalidad de la persona. Desde esta perspectiva, Damasio alude a la importancia de la consciencia como parte del proceso homeostático de regulación de los organismos para su supervivencia, asumiendo que el aprendizaje consciente produce una reacción más adaptativa al medio, de lo que deriva en última instancia el aprendizaje experiencial (Damasio, 2000).

Si la emoción está directamente relacionada con los estados corporales, generando consciencia, puede concluirse que la modificación del objeto de conocimiento que genera la emoción cambiaría, entonces, el grado de consciencia del organismo: ¿presentar un objeto de conocimiento determinado puede profundizar en el desarrollo de la consciencia del sujeto? Presumiblemente, a esto aspira el presente programa.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Hipótesis: el uso reiterado del Programa C.E.M. produce un incremento significativo de la sensación de *self* y mejora las habilidades cognitivas, emocionales y sensoriomotoras de sus usuarios. Preguntas que derivan de la hipótesis:

1. ¿Es el Programa C.E.M. eficaz para potenciar capacidades e incrementar el aprendizaje consciente?
2. ¿Se produce un mayor desarrollo de las competencias emocionales y la consciencia del sujeto cuando el aprendizaje es experiencial-corporal?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Aplicar el programa piloto para evaluar si cumple los objetivos propuestos.
2. Modificar las áreas susceptibles de mejora conforme a los resultados de la investigación y proponer el programa como recurso educativo gratuito y permanente para el alumnado universitario de la Universidad Complutense de Madrid.

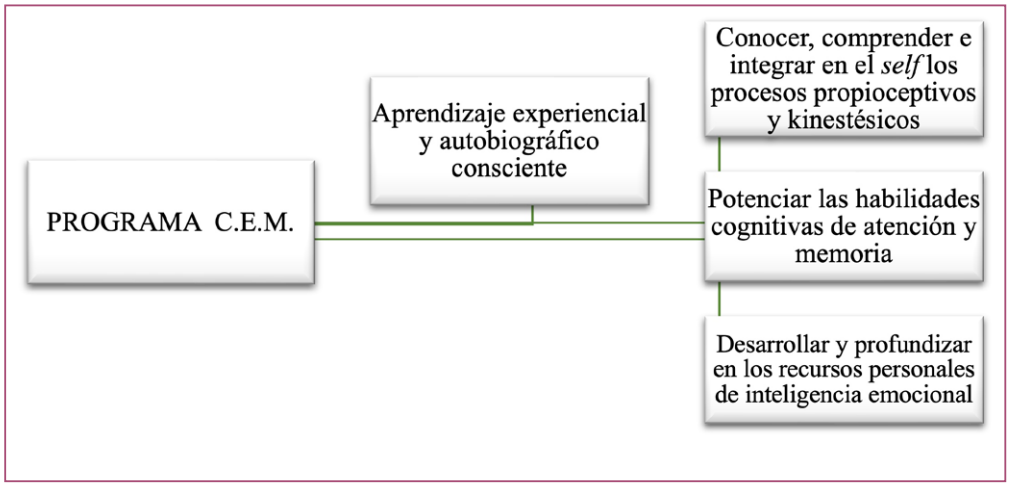
METODOLOGÍA

Design research, incluyendo un pre-test/post-test (diseño mixto anidado): el diseño instruccional que se presenta es recurso educativo delimitado como programa neuropedagógico, no terapéutico, que combina técnicas de trabajo corporal e introspección autoconsciente/metaconsciente (Morgado, 2012) en la búsqueda de la convergencia cerebro-cuerpo-entorno. Unifica los campos de la danza, la pedagogía y la neurociencia.

El objetivo general del programa es profundizar y desarrollar la consciencia y sensación de *self* (Damasio, 2005). Objetivos:

Figura 1

Objetivos

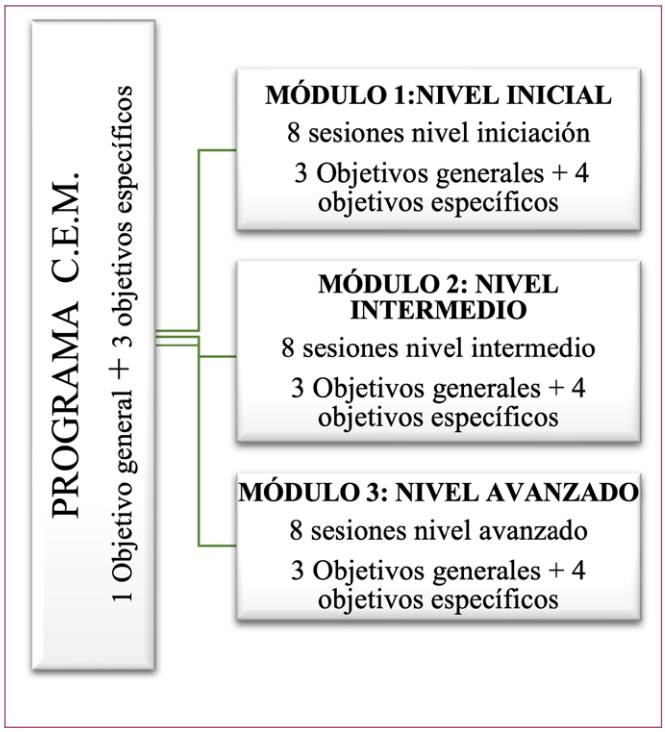


Nota. Fuente de creación propia

Se divide en tres módulos, para los que se establecen objetivos progresivos y sumativos:

Figura 2

Módulos



Nota. Fuente de creación propia

Los módulos se desarrollarán siempre con recursos musicales, pues como investigaron Custodio y Cano-Campos (2017), se producen algunas proyecciones auditivas funcionales desde el tálamo auditivo hacia la amígdala y la corteza orbito-frontal medial, que explicarían el procesamiento emocional de la música, en íntima relación con la propuesta de Damasio sobre las bases neurobiológicas de la consciencia y su implicación en el procesamiento de emociones (2000).

Se implementará el programa piloto a un grupo de 40 sujetos alumnos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid durante 6 meses, presencialmente, con sesiones semanales grupales de 2h. Cada módulo tendrá una duración de 8 sesiones (2 meses).

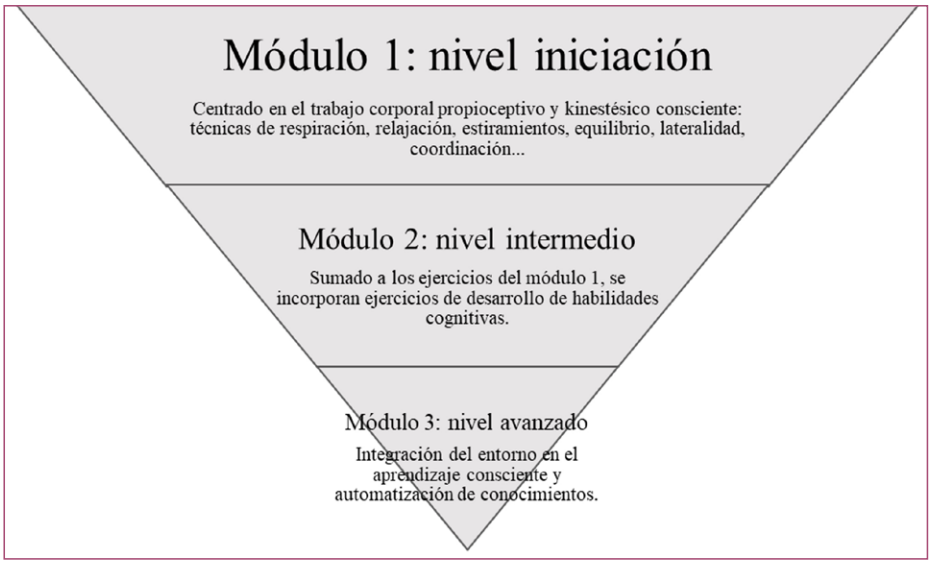
El alumnado tendrá el papel protagonista en su propio proceso de aprendizaje, con un enfoque constructivista y de aprendizaje cooperativo-colaborativo. La metodología incluye en el *design research* un pre-test/post-test para evaluar los resultados del programa. En el proceso de implementación se realizarán, al finalizar cada módulo, entrevistas personales y grupos de discusión. El tipo de evaluación para este programa se determina como progresiva y sumativa. Progresiva, en tanto que la adquisición de conocimientos se incorpora paulatinamente y en la jerarquía de módulos se requiere la adquisición de la base para avanzar hasta el siguiente concepto. Sumativa, en lo que se refiere al logro de objetivos establecidos en cada módulo.

Teniendo en cuenta la dificultad investigadora que supone la validación de un instrumento de medida, se propondrá como prospectiva al finalizar la investigación, puesto que se considera relevante que el programa cuente con su propio instrumento de medida validado.

Figura 3

Descripción de módulos y tipología de actividades

Nota. Fuente de creación propia

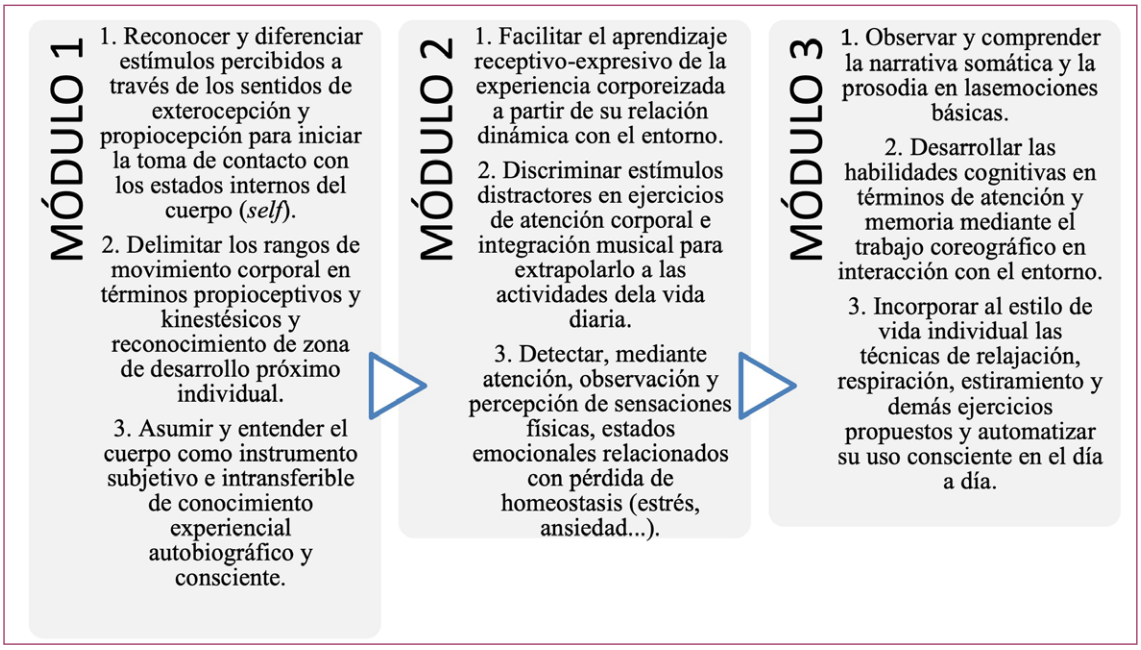


Observe el lector que el primer módulo será el de mayor importancia, pese a ser el de menor nivel de dificultad, por ser la base para el correcto desarrollo del resto del programa.

A continuación, se presenta el esquema con los objetivos generales de cada módulo:

Figura 4

Objetivos generales de cada módulo

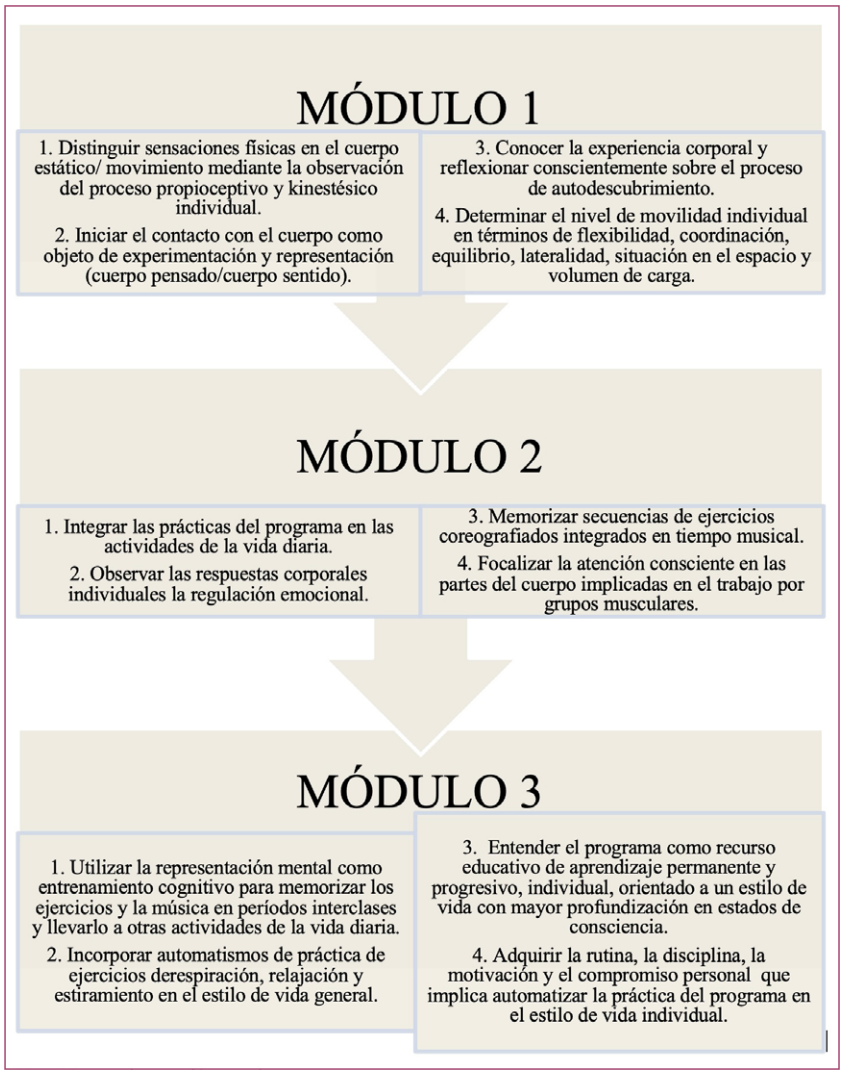


Nota. Fuente de creación propia

Objetivos específicos:

Figura 5

Objetivos específicos



Nota. Fuente de creación propia

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

El programa que se presenta se encuentra en este momento en la fase de implementación, se están realizando las actividades del primer módulo, por lo que aún no se pueden describir los resultados obtenidos.

De la investigación se espera verificar que el recurso educativo presentado es una herramienta eficaz para mejorar las competencias docentes (capacidades cognitivas, inteligencia emocional y habilidades sensoriomotoras) de futuros educadores de diversas áreas (Magisterio, Pedagogía, Trabajo Social, Educación Social, etc.).

Por ello, se espera adaptar el programa final con las modificaciones que sugieran sus resultados para, posteriormente, ofrecerlo como recurso pedagógico gratuito y permanente al alumnado universitario de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Prospectiva:

1. Desarrollar el proceso de investigación mixta «investigación-acción» del propio programa, con los ciclos que ello requiera para su perfeccionamiento.
2. Diseñar un instrumento de medida propio del programa y validarlo en una investigación posterior.
3. Plantear el programa como recurso para cualquier persona perteneciente a la Universidad Complutense de Madrid, no sólo al alumnado universitario de la Facultad de Educación, en esa búsqueda holística de bienestar y mejora de la calidad de vida.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal como refiere Damasio (2005), una consciencia ampliada, como lo es la del ser humano, es un fenómeno biológico complejo: posee varios niveles de organización y evoluciona a lo largo de la vida del organismo. Siendo así, cabe añadir el compromiso educativo permanente que adquirimos hacia la totalidad de la persona y no sólo hacia sus tempranos estados de desarrollo evolutivo. Desde la reflexión en neurociencia, no tendría sentido hablar de plasticidad cerebral si no se concibiera la posibilidad de modificar conductas, profundizar en aprendizajes o crear nuevas redes sinápticas también en la edad adulta.

Adscribiéndonos a este concepto, presentamos un recurso original adaptado al marco sociocultural expuesto. El objeto del presente texto es presentar el punto de partida de tesis doctoral para realizar un *design research* del programa.

El fin último es aportar este recurso como herramienta pedagógica con una doble finalidad: ofrecer al usuario un abanico más amplio de ítems educativos y aportar a la comunidad educativa un recurso susceptible de adaptación curricular para su futuro uso en distintas etapas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, F., Aizawa, K. (2008). *The bound of cognition.* Blackwell Publishing.

Anderson, J. R. (2015). *Cognitive Psychology and Its Implications.* Worth Publishers.

Bartra, R. (2014). *Dynamical Systems and Embedded Cognition.* En: K. Frankish y W. Ramsey (Eds.), *The Cambridge Handbook of Artificial Intelligence* (pp. 128-148). Cambridge University Press.

Bennett, M. R., Hacker, P. M. S. (2203). *Philosophical Foundations of Neuroscience.* Blackwell.

Cain, M. J. (2015). *The Philosophy of Cognitive Science.* Polity Press.

Campillo, J. E. (2021). *La consciencia humana: las bases biológicas, fisiológicas y culturales de la consciencia.* Arpa.

Clark, A. (1999). *Estar ahí: cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva.* Paidós.

Clark, A. (2003). *Natural born ciborgs: minds, technologies, and the future of human intelligence.* Oxford University Press.

Crane, T., Patterson, S. (2006). *History of the Mind-body Problem.* London Studies in the History of Philosophy.

Damasio, A. (2018). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano.* Ediciones Destino.

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y de los sentimientos.* Crítica.

Damasio, A. (2018). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la consciencia.* Booket.

Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede: cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia.* Andrés Bello.

Damasio, A. (2021). *Sentir y saber: el camino de la consciencia.* Ediciones Destino.

Foglia, L., Wilson, R. A. (2013). *Embodied Cognition.* Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science, 4 (3), 319-325. https://doi.org/10.1002/wcs.1226

Descartes, R. (1642): *Meditaciones de prima philosophia.* En: V. Peña (Ed.), *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*, (1977). Alfaguara.

Gallagher, S. (2005). *How the body shape the mind.* Oxford University.

Gallagher, S. (2009). *Philosophical Antecedents of Situated Cognition.* En: P. Robins & M. Aydede (Eds.), *The Cambridge Handbook os Situated Cognition* (pp. 35-51). Cambridge University Press.

Gardner, H. (1985). *The mind´s new science: A history of the cognitive revolution.* Basic Books.

Malafouris, L. (2013). *How things shape the mind: A theory of material engagement.* The MIT Press.

Marcus, G. (2010). *Kluge: la azarosa construcción de la mente humana.* Ariel.

Maturana, H. (2002). *La objetividad. Un argumento para obligar.* Dolmen.

Morgado, A. (2014). *Aprender, recordar y olvidar: claves cerebrales de la memoria y la educación.* Ariel.

Morgado, I. (2012). *Cómo percibimos el mundo: una exploración de la mente y los sentidos.* Ariel.

Morgado, I. (2010). *Emociones e inteligencia social: las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón.* Ariel.

Morgado, I. (2015). *La fábrica de las ilusiones: conocernos más para ser mejores.* Ariel.

Morgado, I. (2019). *Los sentidos: cómo percibimos el mundo.* Planeta.

Nilton, C., Cano-Campos, M. (2017). *Efectos de la música sobre las funciones cognitivas.* http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v80n1/a08v80n1

Noë, A. (2010). *Fuera de la cabeza: porqué no somos el cerebro y otras lecciones sobre la biología de la consciencia.* Kairós.

Pineda, D. (2018). *El Problema Mente-Cuerpo.* Enciclopedia Española de la Filosofía Analítica. http://www.sefaweb.es/el-problema-mente-cuerpo

Restrepo, J. (2018). *Cognición corporeizada, situada y extendida: una revisión sistemática.* Revista Katharsis, 26: 106-130. https://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis

Restrepo, J. (2009). *La mente desencarnada: consideraciones históricas y filosóficas sobre la psicología cognitiva.* Psicología desde el caribe, 24, 59-90. https://www.redalyc.org/articulo.oa

Shapiro, L. (2011). *Embodied Cognition.* Routledge.

Spencer, J. P., Perone, S., Johnson, J. S. (2009). *Dynamic Field Theory And Embodied Cognitive Dynamics.* En: J. P. Spencer (Ed.), *Toward a Unified Theory of Development Connectionism and Dynamic System Theory Re-Consider* (pp. 86-118). Oxford University Press.

Ogden, P., Fisher, J. (2016). *Psicoterapia sensoriomotriz: intervenciones para el trauma y el apego.* Desclée de Brouwer

Van Gelder, T. J., Port, R. (1995*). It´s about time: An overview of the dynamical approach to cognition.* En R. Port & T. Van Gelder (Ed.), *Mind as Motion: Explorations in the Dynamics of Cognition* (pp. 1-43). MIT Press.

Wilson, N.L., Gibbs, R.W. (2007). *Real and Imagined Body Movement Primes Metaphor Comprehension.* Cognitive Science, 31 (4), 721-731. https://doi.org/10.1080/15326900701399962

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMADORES DE DOCENTES Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UNA ESCUELA NORMAL DE VERACRUZ (MÉXICO). AVANCES DE INVESTIGACIÓN[1]

Olivia Daza Padrón
Benemérita Escuela Normal Veracruzana «Enrique C. Rébsamen».
Xalapa-Veracruz (México)

Resumen: Se presenta el avance de una investigación doctoral que indaga en la naturaleza de las prácticas pedagógicas de formadores de docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar en una escuela normal del Estado de Veracruz (México). Se asume que la composición heterogénea de los grupos de estudiantes conforma un escenario complejo donde transcurren las interacciones pedagógicas cotidianas de la formación inicial de docentes. Las prácticas pedagógicas se estudian desde una perspectiva sistémica; enfocando la diversidad, a partir de la singularidad de los sujetos. La metodología es cualitativa-interpretativa. Las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista en profundidad y observación participante, a través de videollamadas. El avance del procesamiento y sistematización permitió reconocer algunos rasgos de las prácticas de tres formadoras de docentes, sus percepciones y experiencias en torno a la diversidad; así como los desafíos impuestos por la pandemia del Covid-19 a la enseñanza. Se concluye que las prácticas pedagógicas son un objeto de estudio complejo. La construcción de saberes docentes sobre la diversidad en los grupos procede de experiencias particulares y situadas. Los incidentes críticos enfrentados por las docentes, ofrecen oportunidades para profundizar en el tema de investigación.

Palabras clave: diversidad de estudiantes, formadores de docentes, formación inicial de profesores, inclusión, prácticas pedagógicas

Abstract: This paper is about the progress of a doctoral research, that inquires about the nature of teacher's pedagogical practices in a preschool education undergraduate program, from a teacher training institution in the State of Veracruz (Mexico). It is assumed that heterogeneous composition of classes, forms a complex scenario that involves the daily pedagogical interactions of initial teacher training. Pedagogical practices are studied through a systemic perspective. The focus for studying diversity in the classroom, is based on the singularity of the subjects. The methodology is qualitative-interpretative. Data collection techniques used were in-depth interview and participant observation through videocalls. Progress in processing and systematizing data, allowed the identification of some features in practices of three teachers,

1 Investigación para obtener el grado de Doctor en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga. Programa cursado mediante convenio de colaboración académica con la Benemérita Escuela Normal Veracruzana «Enrique C. Rébsamen» en Xalapa, Ver., México.

their perceptions and experiences about diversity; as well as the challenges imposed by the Covid-19 pandemic to instruction. Conclusions point out that pedagogical practices are a complex object of study. Teaching knowledge about diversity in groups results from particular and situated experiences. Critical incidents faced by teachers, offer important opportunities to deepen on the research topic.

Keywords: inclusion, student diversity, teacher educators, teacher education, teaching practices

INTRODUCCIÓN

La Benemérita Escuela Normal Veracruzana «Enrique C. Rébsamen» (BENVECR), es una institución de educación superior con reconocida trayectoria en la formación de docentes de educación básica en México. Actualmente imparte cinco programas de licenciatura: Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, Educación Física, Educación Especial y Educación Inclusiva. Asimismo, imparte programas de posgrado.

La Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), tiene el propósito de brindar las bases teóricas, pedagógicas y disciplinares para la formación de docentes que serán responsables de otorgar un servicio educativo a infantes de 4 a 6 años.

En este programa predomina una matrícula femenina. Los grupos tienen una composición heterogénea definida por los rasgos socioculturales y personales de sus integrantes, entre los cuales pueden mencionarse diferentes tipos de bachillerato cursados, otros estudios profesionales concluidos o truncos, la procedencia de diferentes contextos culturales y regiones geográficas, los roles sociales, cuestiones de género y variación de edades. A estos rasgos se suman: las habilidades académicas, talentos, condiciones de vida y salud, acceso a medios tecnológicos, entre otros.

Ante esta realidad, se ha desarrollado una investigación enfocada en la naturaleza de las prácticas pedagógicas de los formadores de docentes frente a la diversidad existente en los grupos de estudiantes de la LEP, a fin de comprender su relación con el desarrollo de sus competencias profesionales.

Una hipótesis de esta investigación sostiene que la conformación heterogénea de los grupos imprime un estilo específico a la dinámica e interacción pedagógicas que sucede entre los formadores, sus saberes, el currículo y las estudiantes. Interesa comprender cómo esos rasgos socioculturales e individuales son reconocidos por los formadores en su quehacer cotidiano y cómo pueden aprovecharse para enriquecer la formación inicial. Los objetivos son: a) Explorar los marcos de referencia construidos por los formadores de docentes para atender a la diversidad en las aulas de la LEP; b) Reconocer las prácticas pedagógicas y saberes docentes de los formadores que atienden la diversidad en las aulas de la LEP y c) Identificar las implicaciones derivadas del contexto de la educación a distancia para atender la diversidad en los grupos de estudiantes de la LEP.

Los resultados preliminares que muestra esta ponencia se relacionan con las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo conceptualizan la diversidad los formadores de docentes de la LEP en la BENVECR? ¿Cuáles son los saberes teóricos y experienciales que tienen los docentes formadores acerca de la diversidad presente en sus grupos?

Nociones centrales

El campo de las prácticas docentes ha sido investigado ampliamente en México y América Latina (Cometta, 2001; Montes, Caballero y Miranda, 2017; Sandoval y Villegas, 2013; Tamayo, 2017). Con base en la revisión efectuada, se optó por una perspectiva sistémica que concibe a las prácticas pedagógicas como prácticas situadas en un espacio y tiempo culturales, que pretenden la formación de los sujetos como protagonistas de su historia a través de diferentes sistemas e interacciones complejas. (Bernal *et al.*, 2005).

Son componentes interactuantes de esta perspectiva: a) un conjunto de saberes-significados o marcos de referencia; b) las relaciones entre sistemas (el docente, los marcos de referencia o saberes y los estudiantes); c) las acciones concretas, métodos didácticos y/o los procesos organizadores en el aula de clases; d) las teorías sobre la enseñanza, y e) aspectos estructural formales del currículo. (Bernal *et al.*, 2005; Davini, 2008; De Alba, 2015; Sanjurjo y Vera, 2003).

Por otra parte, existe un debate teórico en torno a la noción de diversidad; por ejemplo, desde la posición antropológica de Dietz (2017), la diversidad no es una suma mecánica de diferencias, sino un enfoque multidimensional y de múltiples perspectivas para el estudio de las identidades.

Sacristán (1999) con una mirada filosófica, advierte que el término diversidad es contradictorio y ambiguo, en tanto se refiere a la «circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes» (s/p), es decir, alude a la singularidad. Sin embargo, esta misma condición puede traducirse en desigualdad para participar de los bienes sociales, económicos y culturales.

Por su parte Aldámiz-Echevarría *et al.* (2013), Gómez (2005) y Lerner (2007) reconocen que en todo grupo existen diferencias psicopedagógicas y socioculturales, por tanto, la diversidad es un rasgo intrínseco a cualquier aula de clases.

En esta investigación, se asumió la perspectiva de la singularidad de los sujetos (Barrero y Rosero, 2018), bajo la cual se entiende la diversidad del aula «como una cualidad de los grupos escolares, que da cabida a la singularidad de todos los sujetos, valorada como recurso que dinamiza las interacciones grupales, personales y los eventos comunicativos en el proceso de formación docente». (Daza, 2021, p. 4).

MÉTODO

Se optó por una metodología de corte cualitativo-interpretativo. Las técnicas de recolección de datos comprendieron la entrevista a profundidad y la observación participante.

El diseño de investigación es un estudio de caso (Rodríguez, Gil y García, 1999). La población es la planta docente de la LEP. La muestra es de tipo no probabilístico por conveniencia conformada por 3 profesoras de Primer Grado del plan de estudios 2018. Los criterios de selección fueron: a) Ser docente con grupo de la LEP en la BENVECR y b) Manifestar interés voluntario para colaborar en el estudio.

El acceso al terreno se gestionó a través de las autoridades de la institución. Se presentó el proyecto en las Academias de I y IV grado. Se realizó una invitación abierta a los docentes para solicitar la participación voluntaria, enfatizándose en el manejo ético de los datos recabados. Las interesadas fueron tres profesoras de Primer Grado, a quienes se entrevistó en el periodo de diciembre de 2021 a enero de 2022. Las entrevistas se realizaron a través de videollamadas individuales por Zoom, el instrumento empleado fue un guión de entrevista semiestructurada. Las participantes autorizaron la grabación de las sesiones (generándose archivos de audio y video

en formato mp4). Asimismo, en enero de 2022, se efectuó la observación de tres clases virtuales en horario sincrónico (una por cada profesora).

El procesamiento de los datos inició con un reporte general de los aspectos relevantes de cada entrevista y la sistematización de información sobre las participantes (Antigüedad como formadora de docentes, formación profesional, planes de estudio y cursos impartidos en la LEP, trayectoria profesional). Posteriormente se transcribieron los audios mediante el software SONIX. La escucha repetida de las grabaciones favoreció la comprensión del discurso de las informantes y el reconocimiento de las categorías previas y emergentes. Finalmente, se elaboró un registro comparativo para resumir los principales aportes de cada entrevista.

RESULTADOS

Con base en los procedimientos descritos, se construyó una primera aproximación de los resultados que se muestran en este documento, referidos a las categorías y subcategorías que se describen en la tabla 1.

Tabla 1

Matriz de categorías y subcategorías

Categorías	Definición	Subcategorías	Definición
Saberes docentes y concepciones sobre la diversidad en el aula.	Formas de conocimiento ligadas a la experiencia que conjugan bases científicas y reflexivas derivadas del quehacer cotidiano del docente en su práctica.	Concepciones sobre la atención a la diversidad en el aula.	Marcos de referencia que han construido los docentes formadores en torno a cómo entender la diversidad en el aula.
Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista.	Composición heterogénea definida por los rasgos socioculturales y personales de sus integrantes.	Estrategias y recursos para conocer las características del grupo.	Las formas, instrumentos y/o actividades que realiza el docente para reunir información sobre las características de sus estudiantes al inicio del semestre o curso.
Experiencias específicas de trabajo con la diversidad en el aula.	Acontecimientos en el quehacer de los formadores que han dejado un aprendizaje o reflexión.	Incidentes críticos	Los aspectos referidos a situaciones y experiencias que han enfrentado los docentes como dilemas o retos en su práctica pedagógica, ante las manifestaciones de la diversidad en los grupos.

Fuente. Elaboración propia

a) Categoría: Saberes docentes y concepciones sobre la atención a la diversidad en el aula. Subcategoría: Concepciones sobre la atención a la diversidad en el aula.

En la siguiente tabla se presentan registros en discurso indirecto de las transcripciones de entrevistas, se identifica cada segmento con una clave correspondiente al instrumento.

Tabla 2

Registro de la subcategoría «Concepciones sobre la atención a la diversidad en el aula»

Informantes	Registro indirecto del discurso
Formadora A	Atender a los estudiantes que presentan dificultades significativas, diferencias de nacimiento (cognitivas o motrices), a quienes hay que brindar una atención específica. Adecuaciones a la planeación y a la intervención docente. Reconoce que no ha implementado estrategias muy estructuradas o complejas, pero ha atendido necesidades particulares en el caso de enfermedades y cuando se embaraza alguna estudiante. Implica reconocer que cada individuo tiene características y necesidades diferentes. (EEPP06122021)
Formadora B	Darle a cada quien lo que necesita: como en el caso de estudiantes que no cuentan con internet para conectarse a las clases virtuales, ofrecerles un guión para estar al corriente de los temas. También destinar más tiempo al final de las clases con las alumnas que requieran mayor atención. Reconoce sentirse en deuda con algunas estudiantes. (EAPP02122021).
Formadora C	La diversidad está dada en el grupo de manera natural, pues las personas somos diferentes, la diversidad no es una situación de discapacidad o de síndrome. Los sujetos tienen formas de pensar diferentes, historias de vida, con tradiciones, cultura y con una mochila escolar diferente. Implica conocer y comprender que somos diversos. (ENPP03122021).

Fuente: elaboración propia.

b) Categoría: Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista. Subcategoría: Estrategias y recursos para conocer las características del grupo.

Las docentes entrevistadas refirieron contar con instrumentos de diagnóstico que aplican al iniciar el semestre, principalmente *fichas de identificación* para recabar datos socioeconómicos de las estudiantes, lugar de origen, fortalezas y debilidades en su desempeño académico, estrategias que emplean para aprender, expectativas sobre el curso, entre otros. Pueden incluir una foto de la alumna como apoyo visual. Una profesora comentó, que a raíz de la pandemia empleó herramientas digitales como el formulario de google y padlet.

Los datos obtenidos a través de las fichas son procesados por las profesoras, por ejemplo, a través de presentaciones de power point. Una profesora opinó que al grupo se le conoce en el desarrollo de las clases, si bien las alumnas muestran un buen promedio al comienzo del curso, el desempeño puede variar, por tanto, la utilidad del diagnóstico inicial es temporal.

c) Categoría: Experiencias específicas de trabajo con la diversidad en el aula. Subcategoría: Incidentes críticos.

Destacan en las tres entrevistas, la descripción de variadas situaciones significativas para las docentes que representaron dilemas inesperados en su práctica, cada maestra aludió a cuestiones específicas, pues no todas han enfrentado los mismos retos. Se hallaron como incidentes críticos los siguientes:

- El trabajo docente con alumnas con aptitudes sobresalientes o con dislexia.
- Situaciones conflictivas ante la diversidad religiosa de las estudiantes, el rechazo a actividades propuestas por la profesora y el respeto de las tradiciones culturales.
- Las dificultades experimentadas para sentirse cercanos a los estudiantes en la virtualidad.
- Los procesos de adaptación de los docentes en las transiciones de la presencialidad a lo virtual y el retorno gradual a lo presencial.
- El estilo docente y el dilema de entablar mayor comunicación con estudiantes que se retrasan en la entrega de trabajos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La perspectiva sistémica es un modelo pertinente para el análisis de las prácticas pedagógicas. Los resultados indican que este objeto de estudio es de naturaleza compleja. Destacan en dichas prácticas, los saberes docentes como componente que refleja el sentido y trayectoria personal de cada profesora. De acuerdo con los datos recabados y en relación con los referentes teóricos, se puede concluir que los saberes docentes de las profesoras entrevistadas resultan de una construcción personal, a partir de las diferentes experiencias e incidentes críticos enfrentados en su práctica pedagógica. Por otra parte, el estilo y personalidad propias son aspectos significativos de tales prácticas, no identificados en la literatura previamente revisada.

En cuanto a las concepciones sobre la atención a la diversidad, se distinguen tanto una postura del déficit, como una mirada inclusiva. Por otro lado, las docentes cuentan con instrumentos y procedimientos comunes para obtener información inicial de las características de los grupos, que constituye un paso preparatorio para reconocer la diversidad grupal.

Los distintos incidentes críticos reportados, constituyen una fuente importante para el análisis y reflexión sobre su incidencia en la formación inicial, desde un marco inclusivo y respetuoso de los principios individuales, congruente asimismo con el perfil de egreso de la LEP.

Finalmente, resulta claro que recuperar didácticamente la amplia gama de singularidades de cada grupo de estudiantes, es una tarea compleja para los formadores de docentes. No obstante, en el contexto actual marcado por la pandemia Covid-19, se subraya la importancia de reconocer y atender la diversidad en la formación inicial de docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldámiz-Echevarría y otros (2000). ¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad. GRAO COLOFON.

Barrero A. M., y Rosero A. L. (2018). Estado del arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *12* (1), 39-55. https: //doi.org/10.4067/S0718-73782018000100004

Bernal R.T., Figueroa A. X., Triana R. S., Guzmán S. y Contreras H. (2005). Hacia la construcción de un marco para el estudio y la investigación de las prácticas pedagógicas. Avance de investigación. *Hallazgos*, (4), 139-143. https: //www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835163012

Cometta, A. L. (2001). La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿Qué conocimiento? ¿Qué didáctica?. *Fundamentos en Humanidades*, *II* (3), 56-76. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=184/18400303

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores.* Santillana.

Daza, P. O. (2021). La entrevista en profundidad como recurso para investigar las prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad en la formación inicial de docentes del nivel preescolar en una escuela normal. Aportaciones de la prueba piloto. *Memoria Electrónica del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Puebla, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2276.pdf

De Alba, A. y Casimiro L. A. (2015). *Diálogos curriculares entre México y Brasil.* IISUE. Universidad Nacional Autónoma de México.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 34, (156). 192-207.

Sacristán, J. G. (1999), «La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas». *Aula de Innovación Educativa.* 81-82, http://instisuper.altascapacidades.es/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf

Gómez Montes, M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, 28, 199-214. https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/5140

Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Conferencia dictada en las Primeras jornadas de educación intercultural de la provincia de Buenos Aires, Argentina: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos.* Dirección de Educación Intercultural.

Montes, L. C. Caballero T. P. y Miranda M.L. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 25, 197-229. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2529

Rodríguez, Gil y García. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* (2ª. ed.) Ediciones ALJIBE.

Sandoval, E. y Villegas, N. (2013). Cap. 2. Ser maestro: prácticas docentes en contextos escolares. En Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galaz (Ed.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2012.* Colec. Estados del conocimiento, 1ª. ed, 319-339. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Sanjurjo, O. y Vera Ma. T. (2003). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio superior y superior.* Homo Sapiens.

Tamayo, G. J. (2017). La práctica pedagógica como categoría de análisis; Acercamientos desde su construcción como objeto de investigación. *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí,* México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1515.pdf

LA DANZA COMO RECURSO PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Nuria Matos-Patiño
Ana Díaz-Crespo
María-Paula Ríos-De-Deus
María-Luisa Rodicio-García
Grupo de Investigación FORVI-Universidad de A Coruña (España)

Resumen: Muchos de los problemas que presenta la sociedad actual (sobre todo en la niñez y en la juventud) tienen su origen en la falta de educación emocional. Mediante su desarrollo puede lograrse la mejora del bienestar personal y social. La inteligencia emocional repercute en aspectos vitales como conductas de riesgo, bienestar, relaciones de amistad, sentimentales y profesionales, lo que revela que nuestras habilidades emocionales y sociales determinan nuestros sentimientos, la calidad de vida y la de las personas que nos rodean (Fernández-Berrocal, 2009). La educación tradicional se basa en la adquisición de conocimiento y no en las emociones, pero, educar significa considerar el desarrollo global de las personas, fomentar las capacidades cognitivas, físicas, lingüísticas, morales, afectivas y emocionales. Por tanto, las emociones deben ser educadas y la escuela forma parte de ello. En la danza es fundamental reconocer las propias emociones y las de los demás, implica la transmisión de emociones y de sentimientos. Partiendo de la hipótesis de que la danza es un buen recurso para trabajar la educación emocional en adolescentes, se presenta una propuesta que utiliza la danza como disciplina para el desarrollo de la inteligencia emocional.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación humanística, desarrollo emocional, danza, emociones

Abstract: Many of the problems that today's society presents (especially in childhood and youth) have their origin in the lack of emotional education. Through the development of emotional education, the improvement of personal and social well-being can be achieved. Emotional intelligence has an impact on vital aspects such as risk behaviours, well-being, friendship, sentimental and professional relationships, which reveals that our emotional and social skills determine our feelings, our quality of life and the quality of life of the people around us (Fernández- Berrocal, 2009). Traditional education is based on the acquisition of knowledge and not on emotions, but educating means considering the global development of people, promoting cognitive, physical, linguistic, moral, affective, and emotional capacities. Therefore, emotions must be educated, and the school is part of it. In dance, it is essential to recognize your own emotions and those of others. It implies the transmission of emotions and feelings. Starting from the hypothesis that dance is a good resource to work on emotional education in adolescents, a proposal is presented that uses dance as a discipline for the development of emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, humanistic education, emotional development, dance, emotions

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Hasta los 90, se consideraba que existía una única inteligencia que, según la Real Academia Española (2021), se define como la capacidad de la mente que permite, además de aprender, entender, razonar, tomar decisiones y formarse una idea concreta de la realidad. Un constructo complejo que parece reunir todo lo que una persona puede llegar a ser a lo largo de su vida. No será hasta 1995, cuando el psicólogo estadounidense Goleman en su libro «Inteligencia emocional», la define no sólo como la capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas sino también como la capacidad de gestionar nuestra respuesta ante ellas. Esto, que ya suponía un avance, alcanzó su apogeo cuando en 1893 el profesor Gardner ideó la teoría de las inteligencias múltiples como oposición al paradigma de una única inteligencia. Gardner, junto a sus colaboradores, se preguntaba hasta qué punto lo que se conocía como inteligencia académica, era lo único a lo que uno se podía referir al hablar de la inteligencia de una persona. Evidentemente, la respuesta fue negativa e idearon un modelo con ocho tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, visoespacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. En 2005, añade la inteligencia existencial o espiritual, y ya más tarde, las inteligencias creativa, emocional e interactiva.

El sistema educativo tradicional se centra en el avance cognitivo prestando poca atención a la parte emocional, pudiendo hablar de que existe un «analfabetismo emocional» (Bisquerra, 2001). En este punto adquiere relevancia la educación emocional, entendida como una innovación educativa que responde a necesidades sociales no contempladas en el currículum y como un proceso continuo que propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana, aumentando el bienestar personal y social.

En la danza es fundamental reconocer las propias emociones, las de los demás y provocarlas en el público y en los integrantes de una clase. Para llegar a ser un/a buen/a bailarín/a es habitual vivir las emociones a partir del movimiento para interpretarlas en el escenario (Pérez y Griñó, 2017), la danza implica la transmisión de emociones y de sentimientos.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La raíz etimológica del término emoción proviene del verbo latino movere (moverse), que sugiere que en toda emoción hay una tendencia de acción (Goleman, 1995). Así, nuestras emociones son las responsables directas de nuestros actos. Valoramos y analizamos los estímulos que percibimos activando una respuesta emocional automática si creemos que pueden afectar a nuestro bienestar (distinta dependiendo de si se perciben como positivos o negativos). Cuando la valoración sea un progreso hacia nuestros objetivos la respuesta será positiva, si la valoración es negativa la respuesta emocional seguirá el mismo canon (Bisquerra, 2011).

Por medio de la educación emocional se pueden evitar respuestas impulsivas a las emociones y comportamientos inapropiados, de ahí la importancia de poder gestionarlas mediante su educación. Al educar emocionalmente se parte de unas actitudes afectivas que fomentan una

simbiosis entre pensamiento, emoción y acción, afrontando los problemas sin que se vea afectada la autoestima (Bach y Darder, 2002).

En cuanto a las clasificaciones de las emociones se suele hablar de primarias o básicas y secundarias o complejas. Goleman (1995) establece seis básicas: felicidad, tristeza, ira, sorpresa, miedo y disgusto. La emoción más apreciada es la felicidad, por favorecer el desarrollo de la empatía con la que se despiertan conductas como la generosidad y el compromiso social y por generar actitudes positivas hacia uno mismo y hacia los demás, favorece la autoestima, la autoconfianza, el rendimiento cognitivo, la creatividad y la memoria.

La felicidad y el bienestar influyen de forma positiva en la calidad de vida y en la salud. Existen evidencias científicas que revelan que las personas felices están más sanas a nivel físico y psíquico, afrontan mejor las situaciones de estrés y viven más años. La inteligencia emocional repercute en aspectos vitales como conductas de riesgo, bienestar, relaciones de amistad, sentimentales y profesionales, lo que revela que nuestras habilidades emocionales y sociales determinan nuestros sentimientos, la calidad de vida y la de las personas que nos rodean (Fernández-Berrocal, 2009).

El ser humano puede reconocer y comprender lo que siente y lo que sienten los demás y gestionar sus emociones gracias a las habilidades emocionales, que son (De Rueda y López, 2013):

Percepción: reconocer, identificar y dar una etiqueta verbal a las propias emociones.

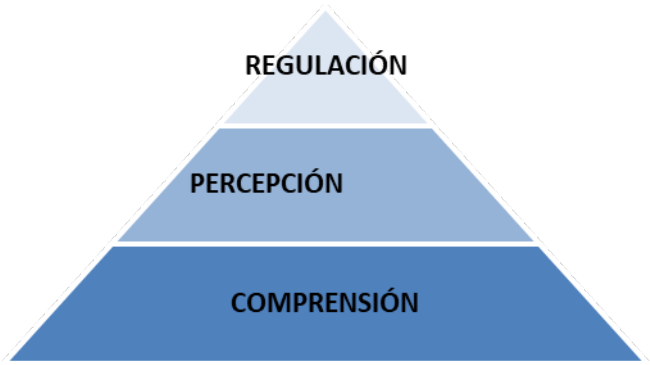
Comprensión: integrar lo que se siente en el propio pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.

Regulación: dirigir y manejar las emociones de forma eficaz (positivas y negativas).

Para Fernández-Berrocal y Ramos (2005) la regulación conduce hacia la estabilidad emocional y hacia un estado anímico óptimo. Supone valorar prioridades, elaborar y generar pensamientos adaptativos que controlen las emociones. Estas habilidades están enlazadas: una adecuada regulación emocional requiere una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz se necesita una apropiada percepción emocional. La inteligencia emocional es una habilidad que implicaría los tres procesos mencionados, como puede observarse en la Figura 1.

Figura 1

Procesos que implica la Inteligencia Emocional



Nota. Adaptado de «Música y programa de danza creativa como herramienta de expresión de emociones» (p.142), por B. De Rueda y C.E. López, 2013, *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24).

La educación tradicional se basa en la adquisición de conocimiento y no en las emociones, sin embargo, educar significa considerar el desarrollo global de las personas, fomentar las capacidades cognitivas, físicas, lingüísticas, morales, afectivas y emocionales. Por tanto, las emociones deben ser educadas y la escuela forma parte de ello.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este trabajo se parte de la hipótesis de que la danza es un buen recurso para trabajar la educación emocional en adolescentes. Lo importante es saber qué temas son cruciales para que ello se consiga.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se propone como objetivo general:
Elaborar una propuesta de posibles temáticas que conformen un programa de educación emocional que utiliza la danza como disciplina para el desarrollo de la inteligencia emocional.
Los objetivos específicos son:

- Conocer el estado de la cuestión de la inteligencia emocional y su repercusión en la educación emocional.
- Analizar las aportaciones existentes en materia de inteligencia emocional asociadas a la danza como disciplina para el desarrollo educacional de los adolescentes.
- Identificar emociones trabajadas en estudios precedentes.

METODOLOGÍA

Se utiliza una metodología cualitativa. Se analizan las referencias bibliográficas extraídas de bases de datos (Web of Science, Scopus, CSIC) y del buscador académico Google Scholar. Se utilizaron aportaciones teóricas sobre inteligencia emocional, emociones, educación emocional y beneficios asociados a la danza.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados se plantean en base a los objetivos del trabajo.

Objetivo 1. Conocer el estado de la cuestión de la inteligencia emocional y su repercusión en la educación emocional

Los contenidos de la educación emocional varían dependiendo de las características de los destinatarios (nivel educativo, madurez personal...). Aunque existen diferencias entre los programas de formación del profesorado y alumnado, los contenidos hacen referencia al dominio del marco conceptual de las emociones (concepto de emoción, tipos de emociones, relaciones entre emoción y bienestar subjetivo...) (Bisquerra, 2006). Dentro del bienestar se incluye el concepto de fluir (flow), desarrollar esta capacidad permite adoptar una actitud positiva ante la vida y un mayor bienestar subjetivo, que redundará en un mayor bienestar social.

Para Bisquerra (2011) lo ideal en el caso de la educación formal sería integrar la educación emocional en el curriculum, como si se tratase de un tema transversal, para lo cual sería necesario contar con un conjunto de materiales ajustados a lecciones específicas de las diversas áreas académicas.

Objetivo 2. Analizar las aportaciones existentes en materia de inteligencia emocional asociadas a la danza como disciplina para el desarrollo educacional de los adolescentes

Vicente *et al.* (2010), enuncian funciones y objetivos esenciales para que la danza pueda calificarse como educativa. Respecto a las funciones de la danza, se clasifican mediante su articulación en cuatro dimensiones: ocio, artística, terapéutica y educativa (García, 2003, como se citó en Vicente *et al.*, 2010). Para alcanzar la dimensión educativa y permitir su desarrollo integral, destacan las funciones:

- Conocimiento (de sí mismo y del entorno).
- Anatómico - funcional.
- Lúdico - recreativa.
- Afectiva, comunicativa y de relación.
- Estética y expresiva.
- Catártica y hedonista.
- Cultural.

El objetivo más importante de la danza es ayudar al ser humano a encontrar una relación corporal con la total existencia. Considera que debe promover el efecto beneficioso que tiene sobre el alumnado y no centrarse en la ejecución perfecta de las coreografías (Laban, 1978).

Cañal y Cañal (2001) afirman que la danza tiene un doble valor educativo: practicar el movimiento y facilitar el perfeccionamiento de la armonía personal y social fomentando la observación exacta del esfuerzo. Su práctica perfecciona el sentido cinestésico, incrementa la conciencia corporal, logra seguridad en los movimientos, desarrolla la creatividad, acrecienta la capacidad de respuesta inmediata y automática en los movimientos, consigue movimientos armoniosos al lograr con mínimo esfuerzo el mayor rendimiento, vive la interacción social y establece una relación corporal con la totalidad de la existencia.

Valiosas contribuciones revelan la importancia de la práctica de la danza y del baile para fomentar los estados emocionales positivos, generadores del bienestar y la felicidad en diferentes edades y contextos. Alises (2018) analiza los escasos trabajos teóricos y empíricos que señalan la utilidad de la danza para el desarrollo de las fortalezas, la pasión por una vida sana, el crecimiento psicológico, el cultivo de las emociones positivas y el fomento de la alegría y del optimismo, como claves para el desarrollo de la inteligencia emocional y de la promoción de una educación positiva en contextos formales, no formales e informales. Revela la existencia de publicaciones que relacionan la danza y sus beneficios con las ciencias del comportamiento y de la educación, teniendo especial incidencia en el bienestar, el desarrollo de la inteligencia emocional, la pasión, la motivación, la autoestima o la resiliencia.

Objetivo 3. Identificar emociones trabajadas en estudios precedentes

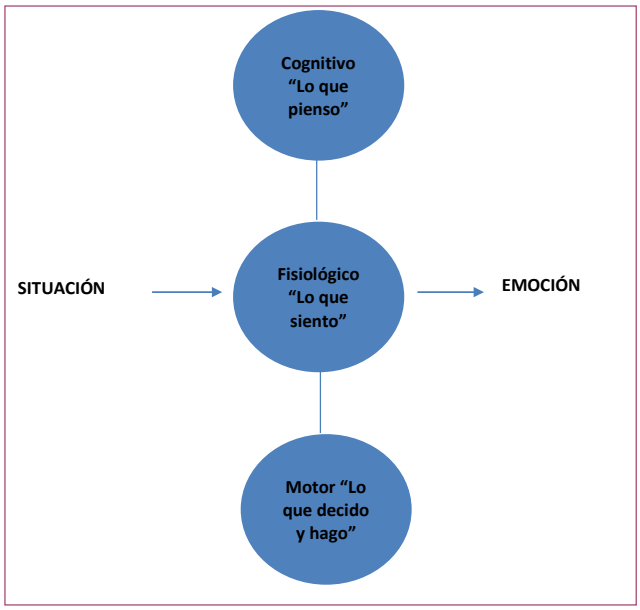
Se pretende trabajar la percepción emocional, procesos implicados en las habilidades emocionales, (De Rueda y López, 2013) mediante el reconocimiento e identificación consciente de las emociones propias y la asignación de una etiqueta a través del movimiento danzado. Según Bimbela y Navarro (2007, como se citó en De Rueda y López, 2013), las emociones están moduladas por tres niveles de respuesta humana: cognitivo, fisiológico y motor (ver figura 2). Para influir sobre las emociones, es necesario incidir en cada uno de los tres niveles de respuesta.

Se trabajan las emociones por medio de la danza improvisada, tomando como base la conexión mente–emoción–cuerpo: la conexión mente-emoción se logra mediante la recuperación de imágenes/vivencias personales que evoquen emociones concretas, posteriormente se utiliza la danza para conseguir la conexión con el cuerpo.

Aprovechando la conexión música-emociones se utiliza la música para facilitar la identificación de la emoción a trabajar y establecer un punto de partida que fije un nexo entre danza y emociones. Una misma música puede producir diferentes emociones dependiendo de la cultura y vivencias personales (De Rueda y López, 2013), por lo que es clave su selección (músicas conocidas facilitan la asimilación a situaciones o imágenes concretas) e indicar al participante que piense en una situación que le produzca una emoción concreta.

Figura 2

Niveles de respuesta humana ante la emoción



Nota. Adaptado de «Música y programa de danza creativa como herramienta de expresión de emociones» (p.142), por B. De Rueda y C.E. López, 2013, *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24).

Se proponen cinco emociones: tranquilidad, tristeza, miedo, alegría-elevación y serenidad. Para favorecer la concentración y la concienciación sobre lo que se va a trabajar en el taller, se comienza con la emoción de tranquilidad. Se continúa con las siguientes emociones básicas (ya que puede llegarse a ellas con mayor facilidad por medio de la música): tristeza, miedo y alegría. A partir de la alegría se conecta con la elevación y se finaliza con serenidad para volver a un estado de calma que permita conectar de nuevo con la realidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación emocional no está integrada en la educación formal. Educar las emociones permite aprender a gestionarlas, lo que mejora la autoestima y conduce al bienestar físico y psíquico de las personas y redunda positivamente en la sociedad.

Entre las funciones educativas de la danza relacionadas con las emociones destacan: el autoconocimiento, la afectiva, la comunicativa, la expresiva y de relación. Además, la danza fomenta estados emocionales positivos, claves para el desarrollo de la inteligencia emocional.

Según lo expuesto anteriormente: ¿por qué no se atiende a la necesidad de educar las emociones, si la sociedad está incrementando su demanda?; Si la educación contempla el desarrollo global de las personas ¿por qué no se aborda la educación emocional en los centros educativos? En este estudio se muestra la posibilidad de hacerlo a través de la danza, sólo se requiere un espacio, una música de apoyo y el propio cuerpo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alises, A.M. (2018). La danza como instrumento al servicio de la psicología positiva aplicada a la educación. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento 2*(18), 335-350. http://eticanet.org/revista/index.php/eticanet/article/view/171

Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Paidós.

Bisquerra, R. (2001). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *Agora digital,* (2), https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963199

Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *ESE. Estudios sobre educación,* (11), 9-25. https://hdl.handle.net/10171/9208

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brower. http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf

Cañal, F. y Cañal, M.C. (2001). *Música, danza y expresión corporal en educación infantil y primaria.* Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

De Rueda, B. y López, C.E. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta de expresión de emociones. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación,* (24), 141-148. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732290029

Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2005). *Corazones inteligentes*. Kairós.

Fernández-Berrocal, P. (2009). Darwin y el misterio de las emociones. *La Huella De Darwin Sigue Viva. Revista de divulgación científica de la Universidad de Málaga* (1), 32-34. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4064/investigacion4.pdf?sequence=1

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiples Intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Paidós.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós S.A.

Laban, R. (1978). *Danza educativa moderna*. Paidós.

Pérez, S. y Griñó, A. (2017). Vivir las emociones a través de la danza creativa. *Eufonía Didáctica de la Música* (71), 30-35. http://redit.institutdelteatre.cat/bitstream/handle/20.500.11904/993/Vivir%20las%20emociones%20a%20trav%C3%A9s%20de%20la%20danza%20creativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Real Academia Española. (2021). Inteligencia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 20 de septiembre de 2021, de https://dle.rae.es/inteligencia

Vicente, G., Ureña, N., Gómez, M. y Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (17), 42-45. https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732283009.pdf

MEJORA DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE LA ALTERACIÓN PSICOMOTRIZ EN EL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL A PARTIR DE LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ AUCOUTURIER Y LA TEORÍA DEL GRUPO OPERATIVO

Nuria Pérez Trujillo
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen: Gran parte del alumnado aparentemente sano presenta alteraciones leves o moderadas en el desarrollo psicomotor durante el segundo ciclo de E.I. La presencia de la psicomotricidad en las escuelas españolas ha aumentado en las últimas décadas, pero no las competencias docentes, lo cual entorpece el acompañamiento de las dificultades que puedan aparecer en esta etapa. Para analizar esta correspondencia, se plantean tres objetivos de investigación: 1) Profundizar en la fundamentación teórica de la psicomotricidad y el grupo operativo, 2) Identificar las competencias docentes en relación con la alteración psicomotriz, y 3) Diseñar una propuesta formativa orientada a mejorar las competencias de los docentes de E.I. Desde un enfoque metodológico mixto, la muestra estará compuesta por docentes del segundo ciclo de E.I. mediante técnicas pre y postest y grupos de discusión a fin de conocer la realidad educativa. Se pretende apoyar el cuidado de la primera infancia dentro de la escuela.

Palabras clave: competencias del docente, psicomotricidad, desarrollo psicomotor, aprendizaje en grupo, primera infancia, dificultad de aprendizaje

Abstract: A large proportion of apparently healthy pupils show mild or moderate disturbances in psychomotor development in early childhood. The presence of psychomotricity in Spanish schools has increased in recent decades, but teaching skills have not, which hinders the accompaniment of the difficulties that may appear at this stage. With a view to analyse this correspondence, three research objectives are proposed: 1) To deepen the theoretical foundations of psychomotor skills and the operational group, 2) To identify teaching skills in relation to psychomotor impairment, and 3) To design a training proposal aimed at improving the skills of preschools teachers. Using a mixed methodological approach, the sample will be composed of preschools teachers using pre- and post-test techniques and discussion groups to learn about the educational reality. The aim is to support early childhood care within the school.

Keywords: teacher qualifications, psychomotor activity, psychomotor development, group learning, early childhood, learning difficulty

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Desde la reforma educativa de la LOGSE en 1990 y la aprobación de la LOE (2006) que mantiene parte de su validez con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), la psicomotricidad ha experimentado un auge en su popularidad y práctica en los centros de educación infantil españoles en las tres últimas décadas al entenderla como una herramienta práctica en el desarrollo madurativo infantil que favorece el aprendizaje (Cruz, 2009; Godinho *et al.*, 2002; Ribeiro *et al.*, 2019; Yáñez, 2021).

La psicomotricidad desarrollada en los últimos años desde la Práctica Psicomotriz Aucouturier parece ser la propuesta pedagógica más adecuada al contexto escolar gracias al planteamiento de un itinerario de maduración psicológica que evoluciona «del placer de hacer al placer de pensar y al placer de pensar más allá del hacer» (Aucouturier, 2005, p.161). Las aportaciones del autor junto con otros como Lapierre (1977, 1980, 1993), ayudan a entender que la escuela sea el marco institucional de referencia donde se facilitan espacios de expresión corporal que permiten la circulación de las emociones a fin de poder nombrarlas, pensarlas y autorregularlas (Aucouturier, 2018; Gorostiza y Marimon, 2019).

Sin embargo, existe un alto porcentaje de niños y niñas aparentemente sanos que presentan alteraciones leves o moderadas en el desarrollo psicomotor en la cotidianidad escolar. El hecho de que el desarrollo psicomotor pueda presentar ritmos diferentes en cada niño dificulta, como afirman Vericat y Orde (2013), la identificación y diferenciación de aquellos factores o cambios como esperables y transitorios, o definitorios de un retraso madurativo. Estudios como los de Prieto *et al.*, (2020) o Álvarez Gómez *et al.* (2009) muestran que existe un alto porcentaje de infantes sin diagnóstico que presentan algún tipo de problema de desarrollo antes de los 6 años.

Por ello, se justifica la importancia y necesidad de que los docentes refuercen sus competencias con relación al conocimiento, valoración y seguimiento precoz del desarrollo psicomotor en educación infantil (Prieto *et al.*, 2020). La tradición educativa combinada con el desconocimiento conceptual y su evolución a lo largo de los últimos años ha generado una confusión terminológica-conceptual en torno a la psicomotricidad que supone una limitación para el desarrollo de las competencias docentes (Yáñez, 2021) y complica la comprensión del objetivo final de la psicomotricidad: favorecer la maduración psicológica de la infancia a través de la vía corporal (Rota, 2018).

Desde otro ángulo, la Teoría de Grupo Operativo (Pichon-Rivière, 1975), coincide con el planteamiento psicomotriz al trazar la evolución grupal por medio de la movilización de las estructuras psíquicas, la comunicación y aprendizaje y la transformación. Una concepción desde la pedagogía social para contribuir al empoderamiento y capacitación de los individuos a través del grupo que percibe la figura del docente coordinador como base para facilitar el cambio y la evolución en el grupo (Uribe, 2016; Guo *et al.*, 2021).

Es aquí donde aumenta el interés investigador sobre la psicomotricidad, la alteración psicomotriz y el funcionamiento grupal. Son muchas las experiencias acumuladas por psicomotricistas y terapeutas (Arana, 2016; Crespo, 2016; Gutiérrez de Santiago, 2020) que demuestran las aportaciones del encuadre planteado por Aucouturier, pero pocos los estudios relacionados con las competencias docentes para acompañar al alumnado con dificultades de diversa índole que no tienen un diagnóstico médico previo, como tampoco existen fuentes científicas sobre las posibilidades o limitaciones del abordaje grupal.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La profundización teórica sobre la Práctica Psicomotriz Aucouturier y las aportaciones de Pichón-Rivière como base de la Teoría del Grupo Operativo junto con la identificación de las competencias docentes en relación con la psicomotricidad, la alteración psicomotriz y el trabajo en grupo en el segundo ciclo de Educación Infantil permitirá diseñar una propuesta de formación docente para la adquisición y mejora de sus competencias profesionales con relación a la alteración psicomotriz.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general 1: Profundizar en la fundamentación teórica de la psicomotricidad y la teoría del grupo operativo dentro de la institución escolar.

- Indagar en la fundamentación de la Práctica Psicomotriz Aucouturier como base teórica y metodológica del desarrollo psicomotor.
- Analizar la fundamentación teórica de la Teoría del Grupo Operativo.
- Ahondar en las características de la alteración psicomotriz en relación con las cualidades y necesidades del alumnado de segundo ciclo de educación infantil.

Objetivo general 2: Identificar las competencias docentes en términos de formación, conocimiento, puesta en práctica e interés acerca del desarrollo psicomotor, la Práctica Psicomotriz Aucouturier y la Teoría del Grupo Operativo en el segundo ciclo de educación infantil.

- Reconocer las aptitudes, actitudes, posibilidades, limitaciones y necesidades de los docentes de educación infantil en relación con la psicomotricidad, la alteración psicomotriz y el trabajo en grupo en el segundo ciclo de educación infantil.
- Ofrecer una propuesta formativa para mejorar las competencias profesionales con relación a la alteración psicomotriz, fundamentada en la Práctica Psicomotriz Aucouturier y la Teoría del Grupo Operativo.

METODOLOGÍA

Enfoque metodológico

Como indica Ralón (2018), una propuesta de investigación no solo debería señalar el problema de estudio que se quiere abordar, sino también la hipotética manera de construir el conocimiento sobre el problema que plantea el estudio; es decir, el *cómo*. Siguiendo a Moscoso (2017) en este estudio se plantea una metodología mixta de investigación, cualitativa y cuantitativa, que va a permitir vehicular las ideas que se postulan y poder describir la complejidad del fenómeno que nos ocupa.

Muestra

La muestra seleccionada será aquella que pueda aportar datos relevantes con el objetivo de generar conocimiento (Bisquerra, 2016), siendo por tanto un muestreo no probabilístico, incidental y deliberado. Para ello, será válida la participación de cualquier docente del segundo ciclo de educación infantil que muestre interés en el objeto de estudio (la psicomotricidad, el funcionamiento grupal y la alteración psicomotriz), con la finalidad de conocer la realidad educativa en

relación con la formación docente y la comprensión de la alteración psicomotriz. A continuación, se detalla el perfil de la muestra en relación con los instrumentos seleccionados:

Tabla 1

Perfil de la muestra en relación con los instrumentos seleccionados

MUESTRA	INSTRUMENTO
Personal docente de 2º ciclo de E.I. con interés en el objeto de estudio. (N=200-350)	Cuestionario validado mediante juicio de expertos.
Docentes con formación en la Práctica Psicomotriz Aucouturier y la Teoría del Grupo Operativo que realizan la práctica en la escuela y muestran interés en participar en el estudio. (N=5-8)	Diario de campo
Docentes que hayan participado previamente en los instrumentos anteriores con la intención de que puedan plantear y compartir sus reflexiones, dudas e inquietudes. (N=6-8)	Grupos de discusión

Técnicas e instrumentos

- revisión de documentos a fin de establecer el diagnóstico inicial y marco teórico de referencia,
- el cuestionario estandarizado y validado por juicio de expertos y entrevistas cognitivas para acceder inicialmente a la realidad docente y compuesto de dos partes: (1) un grupo de preguntas de corte contextual y teórico definidas ad hoc, y (2) las escalas validadas ECCP-FIM (Martínez *et al.*, 2022) e IECPAE (Forcadell, 2014),
- los diarios de campo como herramienta de registro de la realidad desde la perspectiva del docente como observador participante sobre aspectos relacionados con las aptitudes, actitudes, posibilidades, limitaciones y necesidades de los docentes sobre la psicomotricidad, la alteración psicomotriz y el trabajo en grupo en el segundo ciclo de educación infantil,
- los grupos de discusión para obtener información de primera mano a través de los agentes clave (docentes de educación infantil).

Puesto que la investigación incluye implicaciones éticas al ser de carácter prospectivo y retrospectivo y necesitar la participación de seres humanos, se utilizarán hojas informativas y documentos de consentimiento informado donde conste la información detallada que recibirá el participante en el estudio y se establecerá un compromiso de confidencialidad sobre los posibles datos identificativos que se necesiten de los participantes. Los datos recogidos y el material obtenido serán anonimizados y codificados y estarán custodiados en una unidad segura de ficheros Cloud. Por otro lado, en todo momento se adecuarán las medidas de seguridad necesarias con respecto al COVID-19 a la hora de realizar la recogida de información.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados que se prevén con este estudio pretenden favorecer la generación de conocimiento en las líneas de estudio ya iniciadas en la Facultad de Educación de la UAM sobre educación, desarrollo infantil y formación docente.

Desde la disposición formativa, esta tesis pretende mejorar las competencias del profesorado de educación infantil a través de la creación de una propuesta formativa sobre la profundización sobre el marco teórico de la Práctica Psicomotriz Aucouturier y la Teoría del Grupo Operativo como una práctica que existe en las escuelas desde hace años y que se siente como beneficiosa para la infancia, pero que carece de trasfondo científico suficiente para regularla. En términos de impacto social, esta tesis se propone ser un esfuerzo más por mejorar la comprensión, el trato y la educación de la primera infancia dentro de las instituciones educativas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Debido a que el estudio se encuentra en fase inicial, aún no se ha realizado la recolección de información necesaria para generar el resumen, interpretación y extrapolación de resultados necesaria para construir una discusión.

Sin embargo, el planteamiento de esta tesis responde a la necesidad de investigar sobre la realidad educativa y conocer qué aspectos de la formación del profesorado cabe reforzar para mejorar las competencias docentes con relación al acompañamiento del alumnado de educación infantil que presenta dificultades en su desarrollo no justificables por un diagnóstico previo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Gómez, MJ., Soria Aznar, J., y Galbe Sánchez-Ventura, J. (2009). Importance of the developmental surveillance by Primary Care pediatricians: review of the topic and experience of follow up in a practice in Navarra. *Pediatría Atención Primaria, 11*(41), 65-87. https://doi.org/10.4321/S1139-76322009000100005

Arana, J. (2016). *7 casos de terapia psicomotriz.* Octaedro.

Aucouturier, B. (2005). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz.* Graó.

Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar: puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica.* Graó.

Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa.* La Muralla.

Crespo, P. (2016). La terapia psicomotriz dentro del equipo de atención temprana. *Entre Líneas: Revista Especializada En Psicomotricidad,* (*38*), 12-14. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5794644

Cruz, V. (2011). Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos. *Revista Educação Especial, 24*(41), 329-345. https://doi.org/10.5902/1984686X4113

Forcadell, X. (2014). *La evaluación de las competencias del psicomotricista en el ámbito educativo para mejorar su desarrollo profesional.* [Tesis doctoral, Universitat Autónoma de Barcelona]. http://www.tdx.cat/handle/10803/285371

Godinho, M., Barreiros, J., Melo, J. y Mendes, A. (2002). Controlo Motor E Aprendizagem. Fundamentos E Aplicações. FMH Edições.

Gorostiza, G., y Marimon, C. (2019). Una psicomotricista para el acompañamiento emocional. *Entre Líneas: Revista Especializada En Psicomotricidad,* (*43*), 20-24. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/537779

Guo, K., Nolan, A., y Huang, W. (2021). Exploring the notion of 'group' in Chinese children's learning: a tri-partite focus. *The Australian Educational Researcher*, *48*(2), 321-336. https://doi.org/10.1007/s13384-020-00393-w

Gutiérrez de Santiago, P. (2020). Trabajo de reparación del vínculo a través de la Terapia Psicomotriz. *Entre Líneas: Revista Especializada En Psicomotricidad,* (*57*), 28-35. http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v66n1.62567

Lapierre, A. (8-12 de septiembre de 1993). *Psicomotricidad relacional y Educación Física.* [Conferencia]. 1er Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. La Plata, Argentina. Repositorio institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). *http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6932/ev.6932.pdf*

Lapierre, A., y Aucouturier, B. (1977). *Simbología del movimiento: psicomotricidad y educación.* Editorial científico-médica.

Lapierre, A., y Aucouturier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia.* Científico-Médica.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 340*, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. Boletín Oficial del Estado. *https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3*

Martínez, L., Moya, L., y Arnau, L. (2022). Escala ECPP-FIM para evaluar las competencias profesionales psicomotrices en la formación inicial de maestros: Evidencias de validez. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación,* (43), 510-520. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88683

Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos De Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), 47*, 632-649. https://doi.org/10.1590/198053143763

Pichon-Rivière, E. (1975). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social (I).* Ediciones Nueva Visión.

Prieto, J.A., Cueto, S., Carballo-Fazanes, A., y Abelairas-Gómez, C. (2020). Psychomotor development disorders in apparently healthy children and considerations of family evaluation. *Journal of Human Sport and Exercise.* https://doi.org/10.14198/jhse.2022.173.04

Ralón, G. (2018). El proceso de investigación como sistema de problemas: una reconstrucción de su lógica y estructura basada en siete preguntas. *Empiria, 40,* 199-228. https://doi.org/10.5944/empiria.40.2018.22016

Ribeiro, C., Santos, A. C. J., Almeida, A., y Campos, S. (1-3 julio de 2019). *The contribution of the psychomotor domain to the learning of reading and writing.* [Conferencia] EDULEARN19 Proceedings 11th International Conference on Education and New Learning Technologies, 9948-9953. Palma, España. http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2019.2477

Rota, J. (2018). *Terapia Psicomotriz: reconstruyendo una historia.* Octaedro.

Sáez, J. (2017). *Investigación educativa.* Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Uribe, N. (2016). El grupo operativo y sus efectos pedagógicos. *Poiésis, 0*(31), 147-152. https://doi.org/10.21501/16920945.2102

Vericat, A., y Orden, A. B. (2013). El desarrollo psicomotor y sus alteraciones: entre lo normal y lo patológico. *Ciência & Saúde Coletiva*, *18*, 2977-2984. https://doi.org/10.1590/S1413-81232013001000022

Yáñez, J. (2021). Significados atribuidos a los términos Psicomotricidad y Educación Física en la Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, *10*(1), 120-137. https://doi.org/10.24310/riccafd.2021.v10i1.10429

RECURSOS DISCURSIVOS Y HABILIDADES COMUNICATIVAS EN PROCESOS DE ASESORAMIENTO COLABORATIVO: UN ESTUDIO DE PSICÓLOGOS EDUCACIONALES CHILENOS QUE TRANSITAN A UN MODELO EDUCACIONAL CONSTRUCTIVO[1]

Rodolfo Soto González
Javier Onrubia Goñi
Marta Minguela Brunat
Universidad de Barcelona (España)

Resumen: A partir del presente plan de investigación se pretende analizar, en el marco de la actividad conjunta entre asesor y asesorados, el uso del lenguaje por parte del asesor en procesos de asesoramiento colaborativo. Al mismo tiempo, se busca explorar las representaciones de unos y otros sobre la importancia de las habilidades comunicativas del asesor en estos procesos. Para tales fines, esta investigación adopta un enfoque cualitativo e incorpora, como participantes, a cuatro psicólogos educacionales chilenos que ejecutan funciones asesoras y cinco profesores. Los instrumentos de recolección de datos incluyen registro audiovisual de las sesiones de asesoramiento, entrevistas semiestructuradas y entrevistas de recuerdo estimulado. Asimismo, se contempla aplicar análisis de la interactividad, teoría fundamentada y análisis de contenido temático. Con todo, se espera estudiar el discurso de los psicólogos educacionales chilenos en el contexto más amplio de la actividad conjunta, aportando herramientas para la práctica asesora fundamentadas en resultados empíricos.

Palabras clave: psicología educativa, comunicación interpersonal, asesoramiento

Abstract: In this research plan, we aim to analyze the use of language by the consultant in collaborative consultation processes in the context of the joint activity between the consultant and the consultee. At the same time, we seek to explore the representations of the participants about the importance of the communicative skills of the consultant. For that, this research adopts a qualitative approach and incorporates four Chilean educational psychologists who perform consultation functions and five teachers as participants. The data collection instruments are audiovisual recording of consultation sessions, semi-structured interviews and stimulated recall interviews. Likewise, we contemplate applying interactivity analysis, grounded theory and thematic content analysis. In summary, we aim to study the discourse of Chilean educational psychologists in the context of joint activity, providing tools for consultation practice based on empirical results.

1 Financiamiento asociado: Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo / Programa de Becas / Beca de Doctorado en el Extranjero BECAS CHILE 72200341

Keywords: educational psychology, interpersonal communication, consultation

CONTEXTO DE LA INVESTIGACION

El presente plan de investigación se enmarca en una tesis doctoral ubicada en la línea de investigación del Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación «Asesoramiento colaborativo para la innovación y mejora de las prácticas educativas en una dirección inclusiva». En concreto, en este trabajo se busca estudiar el uso del lenguaje y la comunicación por parte del asesor cuando pretende desarrollar procesos de asesoramiento colaborativo de acuerdo con los planteamientos del modelo educacional constructivo. Al respecto, se destaca la alta complejidad de dicha tarea, especialmente para aquellos psicólogos que no han sido formados en este modelo.

Así, esta propuesta investigativa implica analizar, en el marco de la actividad conjunta entre asesor y asesorados, el uso del lenguaje por parte del asesor en procesos de asesoramiento colaborativo. Al mismo tiempo, se busca explorar las representaciones de unos y otros sobre la importancia de las habilidades comunicativas del asesor en estos procesos. La relevancia de este estudio se encuentra basada en su capacidad para aportar herramientas que permitan comprender, analizar y orientar la práctica profesional del psicólogo educacional, con foco en el papel del lenguaje y la comunicación consustanciales a su rol como asesor colaborativo. Los espacios formativos de estos profesionales podrían servirse de los insumos desprendidos de este estudio, siendo particularmente beneficiados los psicólogos educacionales chilenos que buscan referentes para afianzar relaciones de colaboración con docentes.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Modelo educacional constructivo de asesoramiento y estrategia de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas

El modelo educacional constructivista encuentra su fundamento teórico en la Concepción Constructivista del Aprendizaje Escolar y de la Enseñanza. Desde este modelo, el contexto es el objeto de intervención del asesoramiento dado que condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje (Monereo & Solé, 1996). En consecuencia, la intervención se centra en los mecanismos interactivos que influyen en el origen de las dificultades (Solé & Martín, 2011) y especialmente en la mejora de la práctica educativa (Lago & Onrubia, 2011). Para tales efectos, se requiere una relación de colaboración entre los implicados que permita planificar, ejecutar y evaluar el plan de acción (Solé, 1998). El proceso de construcción conjunta que comporta esta relación colaborativa permitirá eventualmente modificar concepciones previas (Monereo & Solé, 1996).

Por su parte, Lago y Onrubia (2011) proponen una estrategia posible para concretar el desarrollo en la práctica de una intervención asesora acorde a los principios del modelo educacional constructivo. En esta estrategia se co-construye el contenido de mejora en distintos niveles, el cual corresponde a los cambios concretos que se pretende que los asesorados introduzcan en sus prácticas educativas. Los niveles en los cuales se va co-construyendo el contenido de mejora son tres: a) nivel de fase, b) nivel de tarea y c) nivel de recursos discursivos. Los recursos discursivos son ciertas formas específicas de uso del habla por parte del asesor, que vehiculan la interacción con los asesorados en torno a esas tareas, lo cual permite apoyar, promover y

avanzar en la construcción de significados compartidos entre uno y otros sobre, por un lado, las prácticas educativas y los posibles cambios a introducir en ellas y, por otro, sobre la propia relación colaborativa (Roca *et al.*, 2019).

Habilidades comunicativas y estudios empíricos sobre el uso del lenguaje por parte de los asesores psicopedagógicos

Se reconocen en la literatura especializada cinco tipologías de habilidades comunicativas para los asesores psicopedagógicos, las cuales son: a) Ivey *et al.* (2018), b) Kuntze *et al.* (2007), c) Egbochuku (2008), d) Newman y Rosenfield (2019) y e) Sheridan y Kratochwill (2007). Las propuestas de listados de habilidades comunicativas pueden ser clasificadas en habilidades de escucha y de influencia. Dentro de estas propuestas, destaca la elaborada por Newman y Rosenfield (2019), desde la cual se identifican como habilidades comunicativas las expresiones de atención, preguntas, parafrasear, clarificar, comprobar percepción e interrupción cortés.

En materia de los estudios empíricos sobre el uso del lenguaje por parte de los asesores psicopedagógicos, se reconocen trabajos de tres clases: a) aquellos que se han enfocado en las posiciones comunicativas de asesores y asesorados en términos de dominancia y control (e.g. Ruble *et al.*, 2011), b) estudios que identifican los principales recursos discursivos de los asesores, es decir, las principales formas de uso del lenguaje a través de las cuales los asesores intentan ejercer su influencia durante el proceso de asesoramiento (e.g. Roca *et al.*, 2019) y c) investigaciones en las cuales se intenta desprender implicaciones sobre el uso de algunos recursos discursivos (e.g. Sundqvist, 2018).

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el contexto chileno, el trabajo de los psicólogos que desarrollan sus funciones al interior de los centros educativos se ha sometido a una tendencia de encapsulamiento, aislación y atomización (Concha *et al.*, 2015; López *et al.*, 2011), producto de una demanda por parte de profesores y directivos para que apliquen una lógica de invención eminentemente clínica (García *et al.*, 2012; López *et al.*, 2011). Se han levantado voces en Chile que han cuestionado este rol del psicólogo educacional, afirmando que es necesaria una aproximación más contextual (Baltar & Carrasco, 2013) mediante el aporte de una visión crítica, reflexiva y sistémica en el campo educativo (Concha *et al.*, 2015). Concretamente, se plantea la necesidad de instalar un trabajo entre psicólogos y profesores de corte colaborativo (Baltar *et al.*, 2012) y, de esta forma, facilitar procesos de formación y cambio de las prácticas educativas (López *et al.*, 2011). Aun así, se identifican oportunidades en la comunidad de trabajo interdisciplinario entre psicólogos y agentes educativos (Baltar *et al.*, 2012; Concha *et al.*, 2015). A partir de estos antecedentes queda de manifiesto la necesidad de generar aportaciones investigativas para los psicólogos chilenos que buscan configurar su labor desde el modelo educacional constructivo, enfocándose en el ámbito comunicativo del proceso de asesoramiento colaborativo.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para esta investigación se han formulado cuatro objetivos de investigación, los cuales se presentan a continuación con sus respectivas preguntas:

- Describir la actividad conjunta desarrollada por asesores y docentes en distintos procesos (ciclos) de asesoramiento
  - ¿Cuáles son las fases del proceso de asesoramiento que se identifican en cada uno de los ciclos de asesoramiento observados?
  - ¿Cuáles son los procedimientos de asesoramiento que se llevan a cabo en las fases identificadas en cada uno de los ciclos de asesoramiento observados?
- Identificar los recursos discursivos utilizados por los asesores en cada uno de los ciclos de asesoramiento observados
  - ¿Qué recursos discursivos utilizan los asesores en las distintas fases del proceso de asesoramiento identificadas y con qué frecuencia?
  - ¿Es posible identificar configuraciones de recursos discursivos del asesor que aparecen de forma recurrente en algunas de las fases del proceso de asesoramiento? ¿Qué recursos discursivos las forman?
- Identificar los usos del lenguaje por parte del asesor en los ciclos de asesoramiento observados que, desde el punto de vista de los participantes, resultan más y menos útiles para hacer progresar el proceso de asesoramiento
  - ¿Consideran los asesores que algunas situaciones concretas durante las sesiones con los docentes han contribuido particularmente al progreso, o bloqueo, del proceso de asesoramiento? ¿Cuáles son estas situaciones?
  - ¿Consideran los asesores que el uso del lenguaje por su parte ha contribuido al progreso, o bloqueo, del proceso de asesoramiento en esas situaciones? ¿De qué manera?
  - ¿Consideran los docentes que algunas situaciones concretas durante las sesiones con los asesores han contribuido particularmente al progreso, o bloqueo, del proceso de asesoramiento? ¿Cuáles son estas situaciones?
  - ¿Consideran los docentes que el uso del lenguaje por parte del asesor ha contribuido al progreso, o bloqueo, del proceso de asesoramiento en esas situaciones? ¿De qué manera?
- Caracterizar las representaciones de asesor y docentes sobre el papel del lenguaje y las habilidades comunicativas del asesor en los procesos de asesoramiento
  - ¿Qué importancia otorgan los asesores al uso que hacen del lenguaje en los procesos de asesoramiento?
  - ¿Qué habilidades comunicativas consideran los asesores que deben dominar?
  - ¿Qué importancia otorgan los docentes al uso que los asesores hacen del lenguaje en los procesos de asesoramiento?
  - ¿Qué habilidades comunicativas consideran los docentes que deben dominar los asesores?

METODOLOGÍA

En este plan de investigación, se ha adoptado un enfoque cualitativo y un diseño basado en casos, dado que desde esta aproximación es posible comprender en profundidad y detalle las características significativas de situaciones naturales (Yin, 2003; Stake, 2007). Los participantes del estudio incluyen cuatro psicólogos educacionales chilenos y, complementariamente, cinco profesores. Los cargos ejercidos por los psicólogos participantes son distintos, pero cada uno des-

empeña funciones de asesoramiento con profesores. Esta diversidad de contextos y situaciones profesionales es consistente con el principio de «variación máxima», el cual implica seleccionar casos distintos para revelar variación y diferenciación en el campo de estudio (Flick, 2004).
El procedimiento de recolección de datos involucra la aplicación de distintas técnicas de acuerdo con cada uno de los cuatro objetivos que dirigen la presente propuesta. El primer y segundo objetivo tiene como instrumento principal el registro audiovisual de las sesiones de asesoramiento donde participan los psicólogos educacionales y, como secundarios, entrevistas semiestructuradas previas a dichas sesiones con los involucrados. Para el tercer objetivo, los instrumentos incluyen entrevistas semiestructuradas posteriores a la sesión de asesoramiento y entrevistas de recuerdo estimulado. Por último, el cuarto objetivo tiene como instrumentos las entrevistas semiestructuradas posteriores a las sesiones de asesoramiento. Los datos recogidos serán sometidos a diferentes tipos de análisis, los cuales corresponden al análisis de la interactividad, la teoría fundamentada y el análisis de contenido temático.

RESULTADOS ESPERADOS

A través del material recogido, se espera que los resultados den cuenta de la variedad de procesos y dinámicas de asesoramiento en los cuales los psicólogos educacionales se implican, particularmente considerando que cada uno de estos participantes se encuentra experimentando un proceso de transición hacia un modelo educacional constructivo. Dicho resultado permitiría explorar el contraste entre situaciones calificadas como clínicas y aquellas que es posible identificar como educacionales. Contando con este nivel de análisis, sería además posible explorar el uso de determinados recursos discursivos en función de las características más amplias de los contenidos, actividades y configuraciones producidas en el curso comunicativo del asesoramiento, evitando así la tradicional indagación investigativa descontextualizada o aislada de los usos del habla.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se busca que el plan de investigación que ha sido sintetizado en estas páginas pueda hacer variadas contribuciones en el ámbito del asesoramiento psicopedagógico, en especial en el campo del lenguaje y la comunicación, de modo tal que los psicólogos educacionales puedan disponer de herramientas fundadas en resultados empíricos. De forma más específica, se espera mapear qué están haciendo los psicólogos educacionales chilenos en calidad de asesores, examinar la diversidad de elementos discursivos en estas dinámicas de asesoramiento y poner en relación la actividad conjunta y los recursos discursivos que serán identificados. Por consiguiente, se constituiría como principal novedad estudiar el discurso de los psicólogos educacionales chilenos en el contexto más amplio de la interacción conjunta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baltar, M., & Carrasco, C. (2013). Re-pensando la psicología educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. *Psicología para América Latina*, *24*, 173-190. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2013000100011

Baltar, M., Carrasco, C., Jensen, D., Villegas, C., & Tapia, N. (2012). El trabajo interdisciplinario entre psicólogos y profesores: estudio cualitativo sobre los significados de asesores técnicos en educación respecto de su experiencia como equipo de trabajo. *Revista de Psicología, 21*(2), 187-213. https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/download/25842/27170

Concha, J., Ríos, A., Risso, J., & Rojas, D. (2015). Una lectura del estado actual del quehacer de la Psicología y la diversidad en tres casos de establecimientos municipales de la región de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Egbochuku, E. (2008). Counselling communication skills: its place in the training programme of a counselling psychologist. University of Benin.

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Morata.

García, C., Carrasco, G., Mendoza, M., & Pérez, C. (2012). Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción, Chile: Un proceso de co-construcción. *Estudios Pedagógicos, 38*(2), 169-185. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200011

Ivey, A., Bradford, M., & Zalaquett, C. (2018). Intentional Interviewing and Counseling Facilitating Client Development. Facilitating client development in a multicultural society. Cengage learning.

Kuntze, J., van der Molen, H., & Born, M. (2007). Progress in Mastery of Counseling Communication Skills. Development and Evaluation of a New Instrument for the Assessment of Counseling Communication Skills. *European Psychologist, 12*(4), 301-313. https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.301

Lago, J. R., & Onrubia, J. (2011b). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín & J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-32). Graó. https://www.grao.com/es/producto/un-modelo-de-asesoramiento-para-la-mejora-de-las-practicas-educativas-ma15395696

López, V., Carrasco, C., Morales, M., & Ayala, A. (2011). El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela. *Revista Internacional Magisterio, 53.* https://www.magisterio.com.co/articulo/el-encapsulamiento-de-los-psicologos-escolares-y-profesionales-de-apoyo-psicosocial-en-la

Monereo, C., & Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo & I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Alianza.

Newman, D. S., & Rosenfield, S. A. (2019). Building competence in school consultation. A developmental approach. Taylor & Francis.

Roca, B., Armengol, M. A., Huerta, L., & Onrubia, J. (2019). Recursos discursivos del asesor en un proceso de asesoramiento colaborativo para la mejora de las prácticas docentes. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 23*(2), 441-461. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9725

Ruble, L., Birdwhistell, J., Toland, M. D., & McGrew, J. H. (2011). Analysis of parent, teacher, and consultant speech exchanges and educational outcomes of students with autism during COMPASS consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 21*(4), 259-283. https://doi.org/10.1080/10474412.2011.620818

Sheridan, S. M. & Kratochwill, T. (2007). *Conjoint behavioral consultation. Promoting family-school connections and interventions.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-71248-2

Solé, I. (1998). Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Horsori.

Solé, I., & Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención*

(pp. 13-32). Graó. https://www.grao.com/es/producto/un-modelo-educativo-para-la-orientacion-y-el-asesoramiento-ma15194291

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudios de casos.* Morata. https://edmorata.es/libros/investigacion-con-estudio-de-casos/

Sundqvist, C. (2018). Facilitators and pitfalls in the use of consultation strategies: Prospective special educators' self-reflections on audio-recorded consultation sessions. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 29*(2), 158-187. https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1470933

Yin, R. K. (2003). Case study research: design and methods. Sage.

454

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EVALUACIÓN FONÉTICA-FONOLÓGICA DEL HABLA INFANTIL A TRAVÉS DE UNA NUEVA HERRAMIENTA EN PSYCHOPY

Judit Ayala Alcalde
Universidad de Navarra (España)

Resumen: Actualmente, los profesionales encargados de la evaluación e intervención de los trastornos del habla disponen de diferentes estrategias, pruebas y test para evaluar dichas dificultades. Sin embargo, no existe una herramienta que permita recoger y segmentar los datos derivados de la evaluación de forma automática. Por ese motivo, hemos adaptado los subtest del apartado de Fonética y Fonología del PEFF-R (Susanibar el al., 2016) y el subtest de Discriminación Fonológica del EDAF (Ferrer, 1999) y hemos transformado sus formatos para que se puedan emplear mediante PsychoPy (Peirce *et al.*, 2019). Esta herramienta permite registrar todas las respuestas de producción oral y de percepción auditiva de forma rápida y sistemática. Más concretamente, PsychoPy graba cada respuesta y la almacena por separado en una carpeta del ordenador. Esto permite crear una base de datos organizada y facilita el seguimiento. Además, puede utilizarse en línea, por lo que puede ser muy útil en el contexto actual de pandemia.

Palabras clave: trastornos de habla, dificultades fonológicas, discriminación auditiva, evaluación

Abstract: Currently, professionals who work in the assessment and intervention of speech disorders have different strategies and tests to evaluate these difficulties. However, there is no tool that allows the data derived from the evaluation to be collected and segmented automatically. For this reason, we have adapted the subtests from the Phonetics and Phonology section of the PEFF-R (Susanibar *et al.*, 2016) and the Phonological Discrimination subtest of the EDAF (Ferrer, 1999) and we have transformed their formats so that they can be used in PsychoPy (Peirce *et al.*, 2019). This tool allows the recording of all the responses of oral production and auditory perception of children quickly and systematically. More specifically, PsychoPy records each answer and stores it separately in a folder on the computer. This allows the creation of an organized database and facilitates its monitoring. In addition, it can be used online, so it can be very useful in the current context of the pandemic.

Keywords: speech disorders, phonological difficulties, auditive discrimination, assessment

INTRODUCCIÓN

El trastorno fonológico (TF) también denominado trastorno de los sonidos del habla (TSH) es una de las dificultades de comunicación más común entre los niños y las niñas. Se estima que la prevalencia es de entre el 2,3% y el 24,6%. De éstos, algunos adquieren un habla normotípico a

los 8 años, otros (7,9%) presentarán distorsiones y un 3,6% tendrá un trastorno de habla persistente. Entre un 1-2% de los más mayores y jóvenes tendrán errores persistentes en los sonidos del habla (Flipsen, 2015).

Para poder llevar a cabo una intervención eficaz, es fundamental realizar previamente una completa evaluación de la percepción y el habla de cada niño y de cada niña. La evaluación permite identificar alteraciones fonéticas y/o fonológicas en los hablantes (Susanibar *et al.*, 2016). Para las logopedas, uno de los fines de la evaluación, es determinar con precisión si las dificultades observadas se corresponden o no con algún tipo de trastorno. Diagnosticar y conocer en profundidad dicho trastorno facilita la toma de decisiones en cuanto al tipo de intervención que se va a llevar a cabo con cada caso. Para ello, es esencial que las logopedas recojan, a través de la evaluación, todos estos datos de los infantes con dificultades.

Desde hace décadas, se han elaborado diferentes estrategias y pruebas para evaluar dichas dificultades. Sin embargo, uno de los aspectos que aún no se ha explorado es la posibilidad de realizar este tipo de evaluaciones mediante una herramienta que permita recoger y segmentar los datos de forma automática.

Por ese motivo, hemos adaptado los subtest del apartado de Fonética y Fonología del PEFF-R (Susanibar el al., 2016) y el subtest de Discriminación Fonológica del EDAF (Ferrer, 1999) y hemos transformado sus formatos para que se puedan emplear mediante una herramienta de acceso libre llamada PsychoPy (Peirce *et al.*, 2019). Ésta puede ser útil tanto para investigadores como para logopedas ya que permite recoger datos fonéticos y fonológicos de las personas evaluadas, los segmenta y almacena en el ordenador para su posterior análisis. De esta forma, durante las sesiones de evaluación, no es necesario registrar manualmente las respuestas, ya que el programa las graba automáticamente. Gracias a esto, por un lado, el profesional podrá centrarse exclusivamente en la propia evaluación del habla (no tanto en transcribir las respuestas) y, por otro lado, la evaluación será más fiable y eficaz, reduciendo la subjetividad de la que dependía en las evaluaciones tradicionales (percepción auditiva del habla del infante). No obstante, se han rediseñado y adaptado las fichas de recogida de datos del PEFF-R y del EDAF creando una ficha de registro similar para quienes deseen anotar la información también por escrito.

MÉTODO

La herramienta incluye seis tareas en las que los participantes deben responder de forma oral, usando un mando de videoconsola o el teclado del ordenador. Tal y como se explica anteriormente, las tareas de nuestra herramienta están basadas en los subtests del apartado de Fonética y Fonología del PEFF-R y en el subtest de Discriminación Fonológica del EDAF y han sido adaptadas para acortar la duración de la prueba y hacer que concuerden con el dialecto del norte de España. Las tareas son las siguientes:

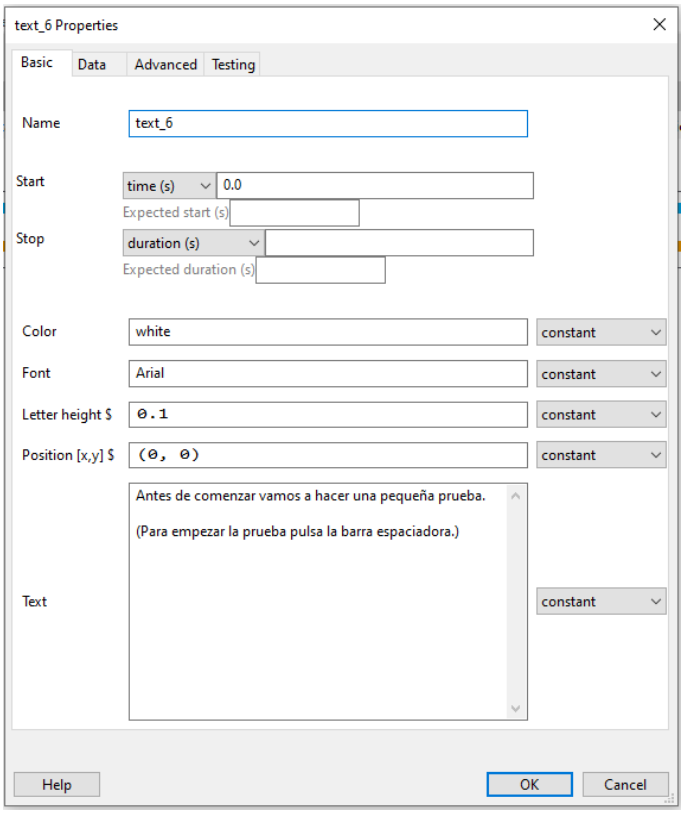
Figura 1

Tareas de la herramienta de PyschoPy

En las cuatro primeras tareas, los participantes deben responder de forma oral, mientras que en las dos últimas pueden contestar usando el mando de videoconsola o las flechas (izquierda-derecha) del teclado del ordenador. Cada tarea está acompañada de unas instrucciones que los participantes escuchan y pueden leer en la pantalla previamente para facilitar la comprensión de lo que deben hacer. Además, hemos incluido una prueba inicial para que los participantes se familiaricen con el funcionamiento de la herramienta y puedan probarla antes de que sus datos sean grabados. A continuación, mostramos una captura de pantalla de los ajustes que hemos incluido en la herramienta para que los participantes puedan ver las instrucciones y puedan usar la barra espaciadora para decidir cuándo van a comenzar la prueba.

Figura 2

Ejemplo de la pantalla de programación de las instrucciones



Dependiendo de cada tarea, se han realizado ajustes en los tiempos de presentación de los estímulos (imágenes o audios), en los tiempos de respuesta, en la apertura y el cierre del micrófono.

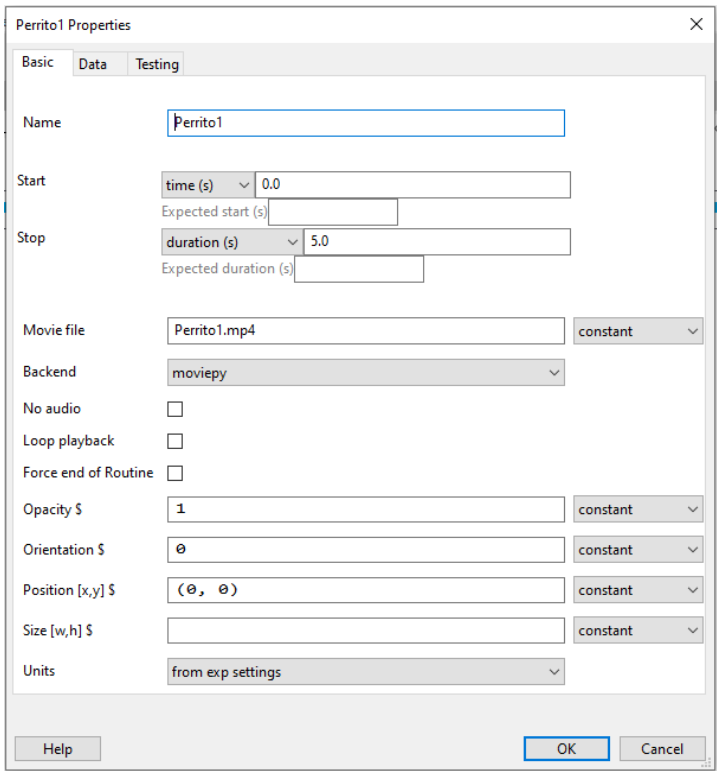
Por otro lado, hemos incluido una serie de animaciones e imágenes al finalizar cada tarea, con el objetivo de motivar a los participantes a continuar la prueba. Además, a través de una secuencia de seis imágenes, los niños y las niñas pueden ver en qué tarea se encuentran y cuánto les falta para completar la prueba (Ver Figura 3). Esto ha sido creado con Canva (2013). Para configurar este refuerzo positivo en PyschoPy se ha incorporado un vídeo en formato **.mp4* con una duración de cinco segundos después de cada tarea (Ver Figura 4). Inmediatamente después, sin dar a ningún botón, aparecen en la pantalla las instrucciones de la siguiente tarea.

Figura 3

Refuerzo positivo que reciben al finalizar cada prueba

Figura 4

Ejemplo de la pantalla de programación del refuerzo positivo



En cuanto a los estímulos utilizados, todas las imágenes que aparecen en las diferentes tareas han sido tomadas de la página web de ARASAAC[1]. Los pictogramas nos permiten mostrar imágenes representativas de los ítems que se van a presentar en cada tarea. De esta forma, se facilita el acceso a la herramienta a todas las personas independientemente de sus dificultades. En relación con los audios que se utilizan en la herramienta, son grabaciones realizadas en nuestro laboratorio, en una cabina insonorizada. Las palabras de las tareas de discriminación/reconocimiento fonológico se han grabado en lista, para evitar que la prosodia influya en las respuestas de los participantes.

Adaptaciones y modificaciones

El PEFF-R está diseñado para ser utilizado con población de América Latina y su variedad lingüística difiere en algunos aspectos del español que se habla en la península. Es por ello, que para desarrollar esta herramienta se han realizado modificaciones y adaptaciones de la prueba. En la subprueba de repetición de sílabas hemos añadido las sílabas [θa] y [aθ], para poder incorporar el fonema /θ/ en la evaluación. Dicho fonema (fricativo interdental) es propio del español peninsular. Por otro lado, en las subpruebas de repetición de palabras, hemos eliminado aquellos ítems que entre las dos pruebas evalúan los mismos fonemas, en las mismas posiciones. De esta forma, la extensión de la prueba se reduce considerablemente.

Las palabras eliminadas en la prueba de repetición de palabras son: *pala, paloma, mapa, toma, lata, copa, boca, bote, Cuba, gota, dame, codo, mapa, pomo, noche, vino, vende, melón, ñoquis, muñeca, chupete, lechuga, lata, sal, fuma, jugo, llena, gallina, queso, cero, árbol, rosa, zorro, bloque, playa, flauta, clase, glotón, cobra, frito, logro, drama, agua, nuevo y Luisa.*

Para evaluar el fonema /θ/ en repetición de palabras se utilizarán las palabras *cocina* y *luz* y en la denominación de imágenes *zapato* y *lápiz*. Estos ítems estaban diseñados para evaluar el fonema /s/ en la prueba original. En la subprueba de Reconocimiento Fonológico quitamos el par mínimo *duna-tuna* debido a que los niños y niñas de España pueden desconocer el significado de *tuna*. También se ha eliminado *sello-cero* ya que deja de existir el par mínimo al pronunciar *cero* con /θ/. El ítem *rama-rana* está presente también la subprueba de Discriminación Fonológica 2, por lo que decidimos dejarlo solo en esa prueba. De esta última fueron eliminados los ítems *mocho-moco* ya que actualmente el término *mocho* está en desuso y *casa-caja,* presente en la subprueba de Reconocimiento Fonológico.

RESULTADOS

Tras la adaptación y modificación de las pruebas, la grabación de los audios y la selección y edición de las imágenes, se llevó a cabo la programación en PyschoPy. Para ajustar los tiempos se realizaron pruebas piloto con niños y niñas de diferentes edades. Una vez que el experimento estaba preparado para funcionar en el programa de escritorio, se programó y se adaptó a la versión en línea. Para comprobar el correcto funcionamiento se volvieron a llevar a cabo pruebas piloto. Actualmente, la herramienta está disponible y funciona correctamente. Para acceder a ella es necesario solicitar el código de programación a los autores.

1 Los símbolos pictográficos utilizados son propiedad del Gobierno de Aragón y han sido creados por Sergio Palao para ARASAAC (http://www.arasaac.org), que los distribuye bajo Licencia Creative Commons BY-NC-SA

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una de las ventajas de usar esta herramienta frente a otros métodos más tradicionales es que por un lado los estímulos auditivos presentados a los participantes son siempre los mismos, lo que aporta consistencia a las evaluaciones, ya que todos los niños y niñas escucharán los mismos estímulos, eliminando así la variabilidad de cada evaluador y del momento de la evaluación. Por otro lado, esta herramienta permite registrar todas las respuestas de producción oral y de percepción auditiva de los evaluados de forma rápida y sistemática. Más concretamente, PsychoPy graba cada respuesta oral de los evaluados y la almacena por separado en una carpeta en el ordenador del evaluador. Esto permite crear una base de datos organizada para cada hablante y facilita el poder realizar el seguimiento de un caso y evaluar su desarrollo después de la intervención. Además, esta información puede compartirse de forma muy rápida y sencilla con otros profesionales que estén trabajando con cada menor. Disponer de una base de datos como la que se puede crear a través de esta herramienta, facilita futuras investigaciones entre diferentes profesionales interesados en el habla.

Como PsychoPy guarda los archivos de audio ya segmentados, el profesional puede hacer uso de programas de análisis acústico, como Praat (2018) sin tener que preocuparse de la extensión de los archivos de audio ni de tener que pasar tiempo segmentándolos o etiquetándolos. Esto promueve el uso del análisis acústico en conjunto con el análisis impresionista para asegurarse de que el evaluador ha percibido el sonido con nitidez y ofrecer una evaluación de mayor fiabilidad. Gracias a este tipo de análisis, las logopedas podrán detectar otras características del habla y de la voz que, a priori, pueden pasar más desapercibidas, como por ejemplo la nasalidad, la falta de sonoridad, etc. En cuanto a los datos de percepción que no requieren una respuesta oral, PsychoPy también da la oportunidad de recogerlos y almacenarlos de forma sistemática usando una hoja de cálculo. De ese modo, los profesionales no necesitan emplear tanto tiempo en organizar los datos que han recogido y pueden centrarse únicamente en su análisis, lo que podría tener como resultado una valoración más exhaustiva y un potencial desarrollo de intervenciones más eficaces para cada caso.

PsychoPy permite compartir este recurso en línea y esto hace que su distribución y la recogida de datos sea más sencilla, sobre todo teniendo en cuenta el contexto actual de pandemia que vivimos. Gracias a esto, las logopedas que lleven a cabo sus sesiones de rehabilitación de forma telemática dispondrán de esta herramienta de evaluación y de las ventajas que ofrece. Puede utilizarse de forma síncrona (interacción entre logopeda y participante en tiempo real) o asíncrona (el evaluado puede realizar la prueba en cualquier momento, sin necesidad de que el logopeda esté conectado a la vez).

Actualmente estamos investigando cómo integrar en nuestra herramienta la recogida de datos mediante ecografía.

Agradecimientos

Esta investigación está financiada por la Agencia Estatal de Investigación, y cofinanciada por el Fondo Social Europeo dentro del Subprograma Estatal de Formación, del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica e Innovación 2017-2020. [Ref. PID2019-105929GA-I00].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boersma, P., y Weenink, D. (2018). *Praat: doing phonetics by computer* (Versión 6.0.37) *[computer program].*, http://www.praat.org/

Ferrer Manchón, A. M. (1999). *Evaluación de la discriminación auditiva y fonológica: elaboración de un instrumento de medida.*

Flipsen P. (2015) Severity and SSD: a continuing puzzle. En Bowen, C. (2ª Ed), *Children's Speech Sound Disorders* (Págs 94-6). Oxford: Wiley-Blackwell.

Obrecth, C., Perkins, M., y Adams C., (2013). Canva. (Versión 2.5) *[Software].* https://www.canva.com/

Palau, S. (2022). *ARASAAC.* Recuperado de: https://arasaac.org/

Peirce, J. W., Gray, J. R., Simpson, S., MacAskill, M. R., Höchenberger, R., Sogo, H., Kastman, E., y Lindeløv, J. (2019). Behavior Research Methods PsychoPy2: experiments in behavior made easy. (2021.1.4) *[Software].* https://doi.org/10.3758/s13428-018-01193-y

Susanibar,F., Dioses, A., Marchesan.I., Guzmán, M., Leal, G., Guitar, B., y Junqueira, A., (2016). *Trastornos del habla: de los fundamentos a la evaluación* (3ª ed.). EOS.

Williams, A. L., McLeod, S., McCauley, R. J. y Bowen, C. (2010). *Interventions for Speech Sound Disorders in Children.* Brookes Publishing Company.

EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO (CDC) LOS PROFESORES DE LENGUA EN RELACIÓN CON LA DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDO CICLO Y SECUNDARIA[1]

Silvana de la Hoz
Universidad de Valencia (Santiago de Chile)

Resumen: Si bien existen investigaciones sobre el contenido específico ligado al desarrollo de la producción textual (Flower y Hayes, 1981; Hayes, 1996; Bereiter y Scardamalia 1987, 1992; Didactext, 2003; Ruiz y Camps, 2009; Zayas, 2012), no hay evidencia sobre cómo los y las docentes transforman dicho conocimiento en representaciones didácticas adecuadas a los contextos de sus estudiantes. En este sentido, el presente estudio pretende comprender el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de los profesores de Lenguaje y Comunicación en ejercicio, en relación con la didáctica y evaluación de la escritura en la enseñanza de segundo ciclo y enseñanza secundaria en la Municipalidad de La Pintana (Santiago de Chile). La investigación, de tipo cualitativa, corresponde a un estudio de caso único. La recolección de los datos se realizó a través del instrumento RECO (Representación del Contenido) ajustado al tópico específico de la escritura según Loughran *et al.* (2000). Los resultados iniciales se organizan en cuatro dimensiones: estrategias, comprensión de los estudiantes, formas de evaluación y metas para la enseñanza de la escritura.

Palabras clave: conocimiento didáctico del contenido, proceso de escritura, docentes

Abstract: Although there is research on the specific content linked to the development of textual production (Flower and Hayes, 1981; Hayes, 1996; Bereiter and Scardamalia 1987, 1992; Didactext, 2003; Ruiz and Camps, 2009; Zayas, 2012), there is no evidence on how teachers transform such knowledge into didactic representations appropriate to their students' contexts. In this sense, the present study aims to understand the Pedagogical Content Knowledge (PCK) of practicing Language and Communication teachers in relation to the didactics and evaluation of writing in the teaching of second cycle and secondary education in the Municipality of La Pintana (Santiago, Chile). The research, of qualitative type, corresponds to a single case study. The data collection was carried out through the CORE instrument (Content Representation) adjusted to the specific topic of writing according to Loughran *et al.* (2000). The initial results are organized into four dimensions: strategies, students' understanding, forms of evaluation, and goals for teaching writing.

1 Tesis doctoral dirigida por Carmen Rodríguez Gonzalo, Universidad de Valencia

Keywords: pedagogical content knowledge, process approach (writing), teachers

INTRODUCCIÓN

El interés por comprender cómo se genera el conocimiento de los docentes, cuáles son sus características y para qué se utiliza ha sido un importante foco de las investigaciones que han surgido desde que Shulman (1986-1987) expuso el concepto de Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC). Este conocimiento se refiere a cómo un contenido disciplinar es «transformado» para ser enseñado. En otras palabras, correspondería a las formas de representar un tópico específico y hacerlo más comprensible a otros (Shulman, 1987, p. 9).

En Chile, en el año 2016, se tomó la prueba nacional SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), la cual tenía como objetivo, por primera vez, medir el rendimiento de los estudiantes de sexto básico respecto del desarrollo de la escritura. Los principales resultados arrojaron que la mayoría de los estudiantes escribe con el propósito solicitado y con una organización clara y completa, sin embargo, solo la mitad lo logra en los textos informativos. El presente estudio pretende profundizar en el conocimiento (CDC) que poseen los docentes de Lenguaje y Comunicación (en segundo ciclo y secundaria) respecto de la didáctica específica de la producció textual, puesto que no hay evidencia sobre cómo las y los profesores de lengua transforman dicho conocimiento en representaciones didácticas adecuadas a los contextos de sus estudiantes.

Para lograr lo anterior, las bases teóricas se han sostenido en las investigaciones que devienen de los primeros planteamientos de Shulman (1986, 1987) y las caracterizaciones que se han incorporado y discutido en los años posteriores (Tamir, 1988; Smith y Neale, 1989; Marks, 1990; Carter, 1990; Geddis, 1993; Fernández Balboa y Stiehl, 1995; Cochran, 1993; Van Driel y De Jong, 1999; Magnusson, 1999; Hasweh, 2005; Loughran, 2006; Park y Oliver, 2008). Por otro lado, el estudio también se sostiene desde las bases teóricas y didácticas de la producción textual desde diferentes focos: enseñanza de la escritura con enfoque de proceso (Flower y Hayes, 1981; Hayes, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1987, 1992), enseñanza con enfoque centrado en el género discursivo (Bronckart, 2007; Didactext, 2003; Martin, 1999; Rose y Martin, 2012; Ruiz y Camps, 2009; Zayas, 2012), enseñanza desde el enfoque comunicativo (Benítez, 2000; Camps y Vilá i Santasusana, 2003; Castedo, 1995; Lomas, *et al.*, 1993) y enseñanza de la escritura desde el enfoque de escribir para aprender (Aisenberg y Lerner, 2008; Andueza, 2011; Bazerman, 2009; Parodi, 2008).

MÉTODO

Contexto de la investigación

La investigación se realizó en la Región Metropolitana de Chile, específicamente en la Provincia de Santiago, la cual se organiza en 32 comunas. Se focaliza en la comuna de La Pintana, donde la cantidad de población es de 177.335 habitantes según el último Censo. La tasa de pobreza por ingreso en esta comuna es alta, pues es de 14,4% en comparación con la misma tasa a nivel de la región que es de un 5,4%. Por otro lado, según el Ministerio de Desarrollo Social y Familia, la comuna de la Pintana es la que se encuentra en primer lugar según el índice de prioridad social del año 2020, es decir, es la comuna que tiene el nivel de desarrollo socioeconómico

más bajo de la ciudad de Santiago de Chile. Actualmente, en La Pintana, existen 12 escuelas con administración municipal, es decir, con financiamiento estatal y municipal, lo cual implica gratuidad para las familias que decidan incorporarse a estos establecimientos.

Recolección de los datos

La recolección de los datos se realizó a través del instrumento RECO (Representación del Contenido) ajustado al tópico específico de la escritura desde Loughran, *et al.* (2000). Dicho instrumento fue piloteado en tres docentes del área que se encontraban en ejercicio de sus funciones en aula. Además, estuvo sometido a la revisión de tres expertos en la didáctica relacionada. Luego de estas acciones, el instrumento fue ajustado para usarlo de manera definitiva. La RECO consiste en una entrevista cuya función es extraer la comprensión de los docentes sobre aspectos importantes del contenidos que se está considerando, en este caso, referido a la producción de textos escritos (Lehane y Bertram, 2015). El instrumento se aplicó a 12 profesores que se encontraban realizando la asignatura de Lenguaje y Comunicación en los 12 establecimientos de la comuna de La Pintana. Los docentes se encontraban realizando clases entre el segundo ciclo básico y la enseñanza secundaria.

Plan de análisis

Las entrevistas fueron analizadas utilizando el programa Atlas.ti, el cual permite analizar cualitativamente. El analisis se basó en la Teoría Empíricamente Fundada (TEF), por tanto, se realizó una fase de codficiación abierta, codificación axial y, finalmente, se ejecutó la fase de codificación selectiva. Desde este análisis surgieron categorías centrales que se detallan a continuación.

RESULTADOS PRELIMINARES

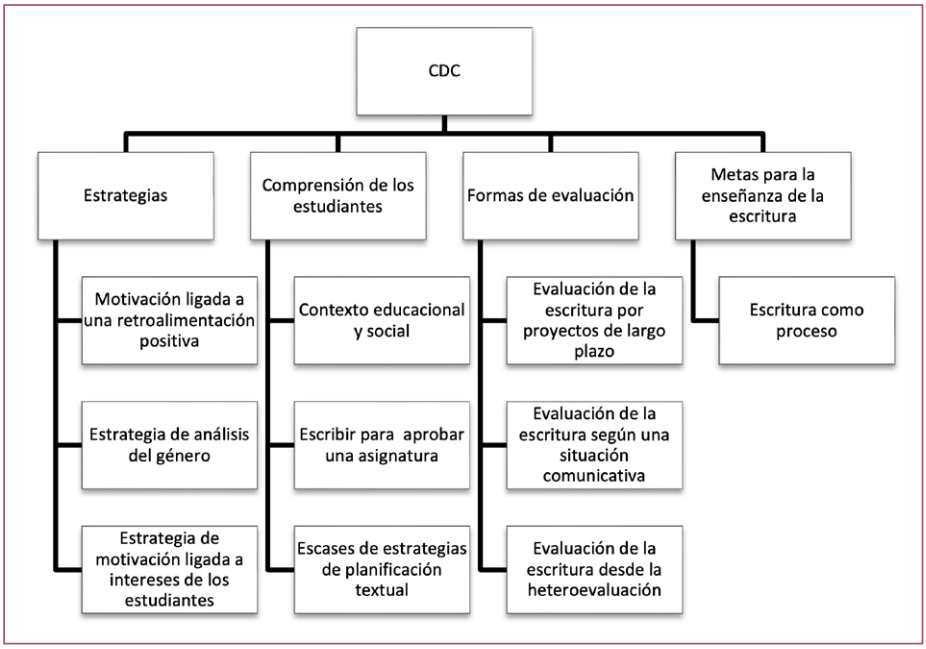
Los resultados se organizan preliminarmente en cuatro dimensiones:

1. Conocimiento sobre las estrategias de enseñanza de la escritura
2. Conocimiento sobre la comprensión de los estudiantes
3. Conocimiento sobre las formas de evaluación de la escritura
4. Conocimiento sobre las metas de la enseñanza de la escritura

Las dimensiones corresponden a los componentes del CDC de tipo declarativo de los profesores entrevistados y también a la forma de organización del instrumento que se aplicó a estos. Es necesario señalar que los resultados que se presentarán a continuación corresponden a dos de las doce entrevistas totales y, por esta razón, no son concluyentes. En la Figura 1, se pueden observar las 4 dimensiones mencionadas.

Figura 1

Dimensiones del CDC declarativo de los docentes entrevistados



Dimensión 1: Conocimiento sobre las estrategias de enseñanza de la escritura

En esta dimensión el objetivo era conocer estrategias que los docentes declara utilizar para la enseñanza de la escritura. Una de las estrategias mencionadas con mayor frecuencia en la primera dimensión se relaciona con las *estrategias de Motivación ligadas a una retroalimentación positiva.* A continuación, se presenta un ejemplo del relato del profesor A:

> «Destacar cuando un niño, sobre todo los estudiantes que tienen más complejidades, destacar cuando les va bien [...] por ejemplo, en la... en la guía «lo felicito», «está muy bien». Entonces [...] ir constantemente retroalimentando, yo siento que eso es súper importante. O sea, retroalimentando en el sentido no de estar detrás mirando cómo escriben, sino que ir monitoreando en qué han avanzado y en qué están estancados aún...». (Profesor A)

Dimensión 2: Conocimiento sobre la comprensión de los estudiantes

En esta dimensión se pretende conocer lo que los profesores comprenden de sus estudiantes respecto del desarrollo de la escritura. Una de las subcategorías frecuentes fue el hecho de *escribir para aprobar una asignatura.* A continuación, se presenta un fragmento de esta subcategoría:

> «escribir no es, por ejemplo, para... solamente por una tarea del colegio [...], Sino que escribir me va a servir para, no sé, redactar un currículum, me va a servir para, eh... postular a un trabajo, me va a servir para... por ejemplo, sintetizar todo lo que tengo que aprender.» (Profesor B).

Dimensión 3: Conocimiento sobre las formas de evaluación de la escritura

En esta dimensión se pretende conocer cómo los profesores evalúan en aula las producciones escritas de los estudiantes. Una de las subcategorías representativas fue la *evaluación de la escritura desde la heteroevaluación.* Lo anterior se puede apreciar en la siguiente cita:

> «muchos en la pauta de… coevaluación se ponían puros 7. Entonces que… «no, mi compañero no hizo nada, pero aún así le pongo puros 7». Entonces que ahí uno también apelaría a la honestidad de los niños, pero no… claro, la retroalimentación sería, claro, desde el profesor hacia los estudiantes, y ya cuando se termine el proceso, cuando ya tengamos el… trabajo listo, ahí darles espacio para la coevaluación y para la autoevaluación» (Profesor A)

Dimensión 4: Conocimiento sobre la metas de la enseñanza de la escritura

En esta última dimensión el objetivo era conocer el conocimiento que poseen los docentes respecto de las metas de enseñar escritura en el aula. Una subcategoría representativa en el discurso de ambos docentes fue *la escritura como proceso:*

> «yo considero que la que es súper importante es que… se respete como el proceso de escritura, que escribir no es solamente «escribo y listo», no. Sino que comprender el proceso, que es: planificar, revisar, reescribir y editar» (Profesor A)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien los anteriores resultados son incipientes, estos evidencian la complejidad de la enseñanza de la escritura en el aula, puesto que las 4 dimensiones del CDC declarativo que se comienzan a visualizar no se relacionan de una forma lineal (entre ellas) ni jerárquica, sino más bien multidireccional. En primer lugar, la estrategia de motivación en base a una retroalimentación positiva se relaciona con la contextualización que hace el docente de sus estudiantes. Los docentes mencionan que el contexto sociocultural influye en la enseñanza de la escritura, pues para desarrollar esta habilidad se requiere de una toma de conciencia sobre los propósitos de la producción textual en la vida cotidiana y, en este caso, los estudiantes suelen tener baja motivación, pues no conocen o no comprenden que la producción escrita tiene un alcance más allá de la calificación. Por otro lado, declaran que los estudiantes necesitan tiempo para poder escribir, pues se debe planificar, textualizar, revisar y editar, sin embargo, estos no demuestran una actitud positiva en dicho proceso, pues desean finalizar rápidamente la tarea de producción textual propuesta.
Lo anterior tiene implicancias didácticas concretas, puesto que el CDC de un docente de lenguaje en el eje de escritura requeriría conocer los modelos de producción textual y también contextualizar este proceso en relación con los estudiantes. Este último conocimiento no proviene solo desde la disciplina, sino que emerge desde la articulación de esta con la experiencia práctica. En este sentido, la reflexión pedagógica sería fundamental para desarrollar el CDC y comprender cuáles serían las condiciones idóneas para «trasladar» un proceso de escritura a estudiantes que conciben esta habilidad como una técnica y no como una competencia útil en sus vidas cotidianas.

Por otro lado, en esta investigación sería fundamental realizar un análisis comparativo entre los y las docentes que tienen más o menos experiencia en el aula, es decir, estudiar la variable en base a los años de servicio, pues se podrían observar diferencias interesantes para el estudio del desarrollo del CDC a medida que aumentan los años en aula.

Finalmente, es importante relevar cómo el factor de alta vulnerabilidad del contexto de esta investigación influye en el desarrollo del CDC declarativo de los docentes entrevistados, puesto que como dice Park y Oliver (2008) este tipo de conocimiento posee características idiosincrásicas, lo que podría entregar señales de los procedimientos y representaciones didácticas que los

docentes realizan en contextos complejos y que podrían generar impacto en los aprendizajes de estos estudiantes. En este sentido, el modelo inicial de Shulman presentaría los rasgos señalados por Park y Oliver (2008), lo que tendría implicancias en los modelos de Formación Inicial Docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender historia. *Lectura y Vida*, 29(3) 24-43.

Andueza, A. (2011). Escribir en diversas áreas del currículo: una propuesta didáctica para la clase de ciencias. *Lenguaje y textos*, (33), 39-48.

Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (143-144), 127-138.

Benítez Figari, R. (2000). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Revista signos*, 33(48), 49-67.

Bereiter, C. y Scarmalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64.

Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.

Santasusana, M. y Camps, A. (2003). Proyectos para aprender lengua. En A. Camps. (Ed.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 47-50). Graó.

Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. En R. Houston, M. Haberman y M. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291–310). Macmillan.

Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida*, 16 (3), 5-94.

Cochran, K., DeRuiter, J. y King, A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of teacher Education*, 44(4), 263-272.

DIDACTEXT. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y literatura*, 15, 77-104.

Fernández-Balboa, J. y Stiehl, J. (1995). The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors. *Teaching and teacher education*, 11(3), 293-306.

Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.

Geddis A., Onslow B., Beynon C. y Oesch, J. (1993). Transforming content knowledge: learning to teach about isotopes. *Science Education* 77(6), 575-591.

Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and teaching*, 11(3), 273-292.

Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The science of writing*, 1, 72, 1-27.

Loughran, J., Berry, A. y Mulhall, P. (2006). Portraying PCK. En J. Loughran, A. Berry y, P. Mulhall *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge* (pp. 19-29). Brill.

Loughran, J., Gunstone, R., Berry, A., Milroy, P. y Mulhall, P. (28 de abril - 1 de mayo del 2000). *Science Cases in Action: Developing an Understanding of Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge* [Discurso principal]. Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans, Estados Unidos.

Magnusson, S., Krajcik, J. y Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. En G. Newsome y N. Lederman (Ed.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Springer.

Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of teacher education*, 41(3), 3-11.

Martin, J. (1999). Mentoring semogenesis. genre-based literacy pedagogy. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes* (pp. 5-27). Continuum studies in language and education.

Park, S. y Oliver, J. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in science Education*, 38(3), 261-284.

Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Ruiz, U. y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de psicodidáctica*, 14(2), 211-228.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.

Smith, D. C. y Neale, D. C. (1989). The construction of subject matter knowledge in primary science teaching. *Teaching and teacher Education*, 5(1), 1-20.

Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and teacher education*, 4(2), 99-110.

Lomas, C., Osoro, A. y Tuson, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.* Paidós.

Van Driel, J. y De Jong, O. (31 de agosto- 4 de septiembre de 1999). *The Development of Preservice Chemistry teachers" Pedagogical Content Knowledge* [Discurso principal]. Conference of the European Science Education Research Association, Research in Science Education: Past, Present, and Future, Kiel, Alemania.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 63-85.

FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA: SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS POR DIRECTORES Y DIRECTORAS AL PROCESO DE DESMUNICIPALIZACIÓN EN CHILE[1]

Sergio Bravo Cuevas
Enric Prats Gil
Universidad de Barcelona (España)

Resumen: El sistema educativo chileno constituye un caso extremo de sistema orientado por principios de mercado (Ávalos y Bellei, 2019). Desde su promulgación el 2018, la ley de Nueva Educación Pública (NEP) se plantea como propósito el fortalecimiento de la educación pública a escala nacional, desde un enfoque ciudadano, democrático e integral. Para esto, modifica la estructura institucional y transfiere los establecimientos de dependencia municipal a 70 nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Sin embargo, esta legislación no modifica aspectos clave del mercado educativo, como la competencia entre centros como estrategia de mejora sistémica, la categorización en ranking según resultados de evaluaciones estandarizadas, el fortalecimiento de procesos de *accountabilty* o el sistema de financiamiento. Se identifica así una tensión entre diferentes racionalidades asociadas al sistema formativo, que resultan de compleja articulación. La presente investigación, de corte cualitativo y desde el paradigma comprensivo-interpretativo, indaga en el discurso de directores/as de escuelas públicas a cargo de liderar y gestionar en cada centro el proceso de implementación de la NEP como política educativa. Los resultados preliminares evidencian una escasa articulación entre las instituciones que componen el actual sistema educativo, generando lineamientos contradictorios que la presente investigación aborda desde el concepto de *esquizofrenia institucional.*

Palabras clave: política educacional, liderazgo, gestión educacional, relación docente-administración, administrador de la educación

Abstract: The Chilean educational system constitutes an extreme case of a system guided by market principles (Ávalos and Bellei, 2019). Since its enactment in 2018, the New Public Education Law (NEP) has as its purpose the strengthening of public education on a national scale, from a citizen, democratic and comprehensive approach. For this, it modifies the institutional structure and transfers the municipal dependency establishments to 70 new Local Public Education Services (SLEP). However, this legislation does not modify key aspects of the educational market, such as competition between centers as a systemic improvement strategy, ranking categorization according to standardized evaluation results, strengthening of accountability processes or the financing system. Thus, a tension is identified between different rationalities

1 Esta investigación ha sido financiada por ANID/Doctorado Becas Chile/2020-72210541. Los autores agradecen al Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social (GREPPS), de la Universitat de Barcelona.

associated with the training system, which result from a complex articulation. This research, of a qualitative nature and from the comprehensive-interpretive paradigm, investigates the discourse of public-school directors in charge of leading and managing the process of implementing the NEP as an educational policy in each center. Preliminary results show little articulation between the institutions that make up the current educational system, generating contradictory guidelines that this research addresses from the concept of *institutional schizophrenia*.

Keywords: educational policy, leadership, educational management, teacher-administration relationship, education administrator

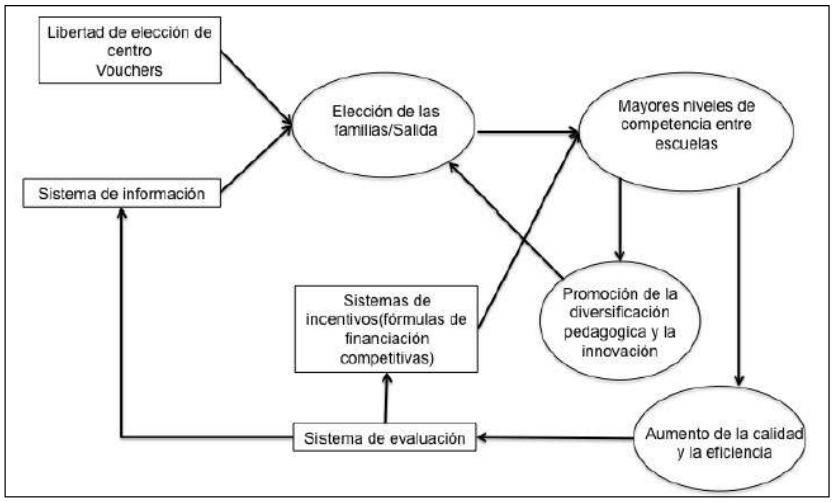
INTRODUCCIÓN

La investigación especializada ha reconocido en los procesos de reforma implementados a escala global una tendencia progresiva a la privatización de los sistemas educativos (Apple, 2016; Ball & Youdell, 2008). En este escenario, Chile constituye un caso paradigmático como país pionero en la implementación de políticas de cuasi-mercado, durante el período más largo y a mayor escala en términos comparativos (Verger *et al.*, 2016, p. 1). La reconfiguración del sistema educativo y puesta en práctica de políticas orientadas según criterios de mercado a inicios de la década de 1980's fue incluso anterior a las reformas promovidas por Reagan y Thatcher en Estados Unidos e Inglaterra respectivamente y contó con las condiciones excepcionales que ofreció la dictadura cívico-militar de Pinochet como contexto de implementación a nivel nacional (Bellei, 2015).

El marco regulatorio general de las instituciones educativas actualmente se impone, según Núñez (1995) como parte de un conjunto de «modernizaciones» al Estado, que entre 1979 y 1980 articulan un cambio radical y de pretensiones fundacionales al sistema educativo en base a una ideología neoliberal. Las políticas educativas del régimen militar se basan en criterios de mercado y privatización del sistema, orientándose a la imposición de una racionalidad económica en educación. Como proyecto, se enmarcan en la desarticulación general del Estado desarrollista y el influjo que el ideario europeo del «Estado de Bienestar» había tenido en Latinoamérica y también en Chile desde finales de la década del 1930 (Ruiz, 2010). La implementación de este nuevo modelo implica que el Estado deja de asumir un rol en la formación ciudadana y de entender el proceso formativo como vía para fortalecer a escala social el principio de igualdad de oportunidades, en la medida en que introduce el pago como criterio de selección de tipo económico. En este sentido, se considera deber del Estado en el ámbito educativo exclusivamente garantizar la posibilidad de elegir (*en libertad*) la formación que cada familia pretende ofrecer a sus hijos, correspondiendo al ámbito privado la elección del proyecto educativo específico en concordancia con los intereses del grupo familiar.

Figura 1

Los mecanismos de mercado en educación



Los mecanismos del mercado en educación, representación de las relaciones causales entre los procesos del mercado educativo (Verguer *et al.* 2014).

De manera gráfica (Figura 1), Verguer *et al.* (2016) representan las relaciones causales entre procesos propios del mercado educativo. Aquellos factores que se representan en un cuadrado dependen de intervención pública; en cambio los que se encuentran dentro de un círculo son generados por la dinámica propia del mercado. En teoría, el financiamiento por *voucher* permitiría la elección de una escuela a las familias, independiente del nivel socioeconómico. Por último, el rol de los mecanismos de evaluación será el de proveer la información necesaria respecto de los resultados de cada escuela a las familias para facilitar la toma de decisiones a la hora de realizar la elección respecto al centro en el que se educará su pupilo. Se considera también rol del Estado el ofrecer información pública respecto de los resultados de las evaluaciones aplicadas a cada establecimiento. En el caso chileno, las familias cuentan con los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) como evaluación estandarizada aplicada a nivel nacional para conocer los resultados académicos del establecimiento y orientar la decisión bajo este indicador de calidad. La centralidad de libre elección como eje de la política educativa se ve reflejada en la asignación de recursos a cada establecimiento, dependiente de la «demanda/matrícula» que logre conseguir. Finalizada la dictadura, los gobiernos de la transición a la democracia no modifican mayormente la estructura de funcionamiento del sistema escolar, sino que, según Assael *et al.* (2014) la complementan con la aprobación de la Ley de Financiamiento Compartido, que permite a los establecimientos el cobro de un aporte adicional a las familias para complementar los recursos estatales.

Cuestionamientos al sistema educativo neoliberal: de la Revolución de los Pingüinos a la NEP.

A partir del influjo que las organizaciones estudiantiles tuvieron en la agenda política durante la primera década del nuevo siglo, el sistema educativo chileno experimenta hoy una serie de transformaciones orientadas al fortalecimiento de la educación pública. La «Revolución Pingüina», —tal como fue llamada, haciendo referencia al uniforme de los estudiantes secundarios- llegó a convertirse en un movimiento social que realizaría el más importante cuestionamiento a la lógica neoliberal y de mercado que sustenta el sistema educativo nacional. Este movimiento social juvenil sería el primero en instalar un cuestionamiento respecto

de uno de los pilares estructurales de las transformaciones realizadas por la dictadura militar, logrando ampliar de manera definitiva el ámbito de discusión de las políticas educativas. La demanda ciudadana por modificaciones al sistema ante la desigual distribución de oportunidades y alto grado de segregación que evidenciaba se genera a nivel gubernamental un proceso de discusión que llevó a la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), implementándose en su reemplazo la actual Ley General de Enseñanza n°20.370 (LGE). Esta ley plantea un nuevo rol del Estado como «garante de la calidad de la educación», un aspecto novedoso para la legislación chilena.

Posteriormente, durante su segundo mandato, la presidenta Bachelet plantea la ampliación de las políticas orientadas al fortalecimiento de la educación pública, cuya apuesta más importante es la creación de un nuevo Sistema de Educación Pública definido en la Ley n°21.040. Esta nueva legislación pone fin a la dependencia municipal, transfiriendo los establecimientos públicos de 345 municipios a 70 nuevos Servicios Locales de Educación (SLEP). Se ha plateado una modalidad de traspaso gradual, que debería finalizar el año 2025 tras un proceso intermedio de evaluación. El objetivo declarado en la legislación es «que el Estado provea, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración que formen parte de los Servicios Locales, una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico y pluralista, que promueva la inclusión social, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad» (MINEDUC, 2017, p.1). Además, se declaran en la nueva legislación los principios que orientan estas modificaciones, respondiendo a una educación pública laica, pluralista y que favorezca el trabajo colaborativo entre quienes integran cada Servicio Local.

Sin embargo, esta legislación no modifica aspectos clave del mercado educativo: la competencia entre centros como estrategia de mejora sistémica, la categorización en ranking según resultados de evaluaciones estandarizadas, el fortalecimiento de procesos de accountability y/o el sistema de financiamiento. En consecuencia, las escuelas deben articular los lineamientos de la NEP junto con los lineamientos emanados desde las instituciones previamente existentes, a cargo de los procesos de inspección, fiscalización, evaluación y categorización de los centros escolares. Se identifica así una tensión en los objetivos definidos para cada institución que compone el actual sistema educativo y que se relacionan directamente con cada establecimiento.

Finalmente, ante la complejidad inherente a la escuela inserta en el entramado de la sociedad contemporánea y la compleja articulación discursiva que orienta las políticas educativas en Chile, es necesario relevar la función del directivo responsable de su gestión y liderazgo. Tal como indica Fullan (2012) los estudios realizados durante varias décadas por Robinson y por Leithwood confirman, una y otra vez, que los directores de escuela efectivos ayudan a establecer la visión de la escuela, a organizar sus estructuras y recursos y promueven la colaboración de los y las docentes en los procesos de mejora educativa. El director o directora del establecimiento es responsable de liderar y gestionar los procesos de mejora continua que permitan a la escuela alcanzar sus fines. Pero, a pesar de la relevancia del rol que asume el docente directivo de un establecimiento, en Chile la investigación en este ámbito es aún incipiente (Weinstein y Muñoz, 2012)

Así, el cuestionamiento principal que da origen a esta investigación es indagar en los actores o sujetos que experiencian y significan en el nivel micro lo contradictorio o paradójico de la política pública en educación desde un Estado que, por una parte, recupera un discurso humanista en base al ideario educativo republicano y de orientación ciudadana, pero en el contexto de un sistema de mercado, regido por la competencia y el individualismo propio de la sociedad capitalista y neoliberal (Pérez-Gómez, 1993). Por otra parte, los procesos de rendición de cuentas

aplicados a los establecimientos promueven practicas *performativas* (Ball, 2007) en la organización escolar. Para Ball, la performatividad es entendida como una tecnología orientada al control y la regulación, que se sustenta en base a juicios, comparaciones y la exposición constante de las prácticas que llevan a cabo los sujetos en una institución. Esto significa la generación de un «sistema de terror» que estaría impactando en las prácticas individuales y colectivas en el seno de la organización escolar. En este sentido, la calidad se instala como discurso de poder y campo de juzgamiento para el ejercicio de control, emergiendo así una nueva y creciente forma de legitimación en base a la rendición de cuentas. Todos estos elementos configuran un escenario interesante de estudio, desde el cual emerge la pregunta que orienta la presente investigación.

MÉTODO

El presente estudio, se plantea comprender el significado que otorgan docentes directivos de establecimientos educativos públicos a la implementación de la Nueva Educación Pública (NEP), por lo que se enfoca desde la representación de actores principales en el establecimiento: el director o directora de cada escuela pública. Se desarrolla desde el paradigma cualitativo con un enfoque comprensivo interpretativo, con la intención de poner al servicio de la interpretación el discurso de los sujetos. La elección del paradigma se fundamenta, además, sobre la base de que un fenómeno educativo como el que está en estudio implica ser develado en profundidad desde la comprensión de dicho fenómeno, y no como la explicación de un hecho. La técnica de recogida de información es la entrevista semi estructurada (Delgado y Gutiérrez, 1999) y el análisis de los discursos se realiza desde la teoría fundamentada (Starauss y Corbin, 2002).

RESULTADOS

Si bien los resultados de la presente investigación en curso son preliminares, a la hora de describir de qué manera se articulan los SLEP con el establecimiento y las otras instituciones que componen el sistema, un primer hallazgo da cuenta de la escasa articulación entre las instituciones vigentes:

> «...ella nos decía, por ejemplo, no sé, «chiquillos, bajen el estrés» hay cosas que digamos «no hagamos», «si no van a estar en Escuelas Arriba, ya, no importa, pero tengan un argumento». Por otro lado, tienes a SLEP «¡tomen Escuelas Arriba!» «Todas las otras escuelas tienen que estar como adscritas a Escuelas Arriba» y tú así como «no, pero dentro del ministerio...». Entonces va pasando que por momento no hay un consenso» (Pía, directora liceo)
>
> «....porque nosotros pedimos urgentemente que el Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad, la Superintendencia y los Servicios Locales que fueran uno, que nos dieran la misma información, y como llegó pandemia, nadie sabía qué hacer...» (Claudia. Directora de escuela)

En segundo lugar, según se reconoce en el discurso de directores y directoras, la mirada que identifican en los SLEP no difiere de los procesos de accountability ya implementados en Chile:

«El tema es que aquí, si te soy super honesta yo creo que con esa mirada tan gerencial y tan… coercitiva, escaso como el parámetro… yo creo bien difícil que las comunidades puedan hacer un diálogo real» (Alejandra, directora de escuela)

«… pero en el fondo los asesores son más bien recolectores de información. Nos viven matando a preguntas formales, formularios que hay que llenar, cosas que se hicieron, no se hicieron, estadísticas… eso». (Jorge, director de liceo)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como resultado preliminar de esta investigación en curso, se releva el concepto de *esquizofrenia institucional* como categoría analítica orientada a describir la tensión que emerge de la implementación de políticas orientadas al fortalecimiento de la educación pública en el sistema educativo chileno, como caso paradigmático y extremo de mercado educativo (Ávalos y Bellei, 2019).
Como categoría de análisis, la *esquizofrenia institucional* encuentra sustento a partir del enfoque sistémico e interaccional desarrollado por los pensadores de la Escuela de Palo Alto. Según Bateson (1972), la esquizofrenia es producto de un tipo de interacción en la que el sujeto se encuentra «atrapado» en un patrón comunicativo característico y que llega a interiorizarse como la expectativa habitual en la relación con el otro. A este tipo de secuencia comunicativa patológica, Bateson la denomina *doble vínculo*. Más adelante, Watzlawick *et al.* articulan y sistematizan los avances de Bateson desde un enfoque pragmático de la comunicación, identificando axiomas que rigen una interacción comunicativa exitosa. Desde el enfoque pragmático, la víctima del doble vínculo se encuentra en una posición desde la que no tiene posibilidad de escapar de la situación comunicativa patológica, dada la posición asimétrica o complementaria que ocupa en la interacción.

En consideración a los objetivos y funciones definidos en legislación educativa nacional, las instituciones que configuran el sistema educativo chileno dan cuenta de lineamientos emanados desde miradas de compleja articulación. Comprendida la política educativa en términos pragmáticos y como discurso directivo, la gestión y liderazgo de cada establecimiento debe orientar la organización al fortalecimiento de la educación pública en los términos definidos por la NEP, pero según los principios propios de una racionalidad de mercado, que enmarca en Chile una subjetividad hegemónica neoliberal asociada al fenómeno educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. (2016). Introduction to «The Politics of Educational Reforms.» *The Educational Forum*, *80*(2), 127-136.

Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 40(2), 07-26.

Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad. Pedagogía Y Saberes, 38(38), 103-113.

Ball, S., & Youdell, D. (2008). Privatización encubierta en la educación pública. *Internacional de La Educación, Bruselas.*, 1-145.

Bateson, G. (1972), Steps to an Ecology of Mind, Ballantine, New York, NY

Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1999). Métodos Y Técnicas Cualitativas De Investigación En Ciencias Sociales (Vol. 3). Madrid: Síntesis.

Núñez, I. (1995). Hacia un nuevo paradigmas de reformas educativas: la experiencia chilena. *Revista Pensamiento Educativo, 17*, 173-189.

Pérez Gómez, A. I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata.

Ruiz S., C. (2010). Educación y Mercado o El baile de los que sobran. In *De la República al mercado: ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM Ediciones.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia Humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad.* (Vol. 26). Barcelona: Idea Books.

Verger, A., Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24*(27), 1-27.

Watzlawick, P., Beavin, J. Jackson, D. (1985). Teoría de La Comunicación Humana, Barcelona: Edi torial Herder.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

A CROSS CULTURAL STUDY ON LEARNING PATTERNS AND SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING OF BALKAN STUDENTS IN SECONDARY EDUCATION

Shqiponjë Ahmedi
José Reinaldo Martínez Fernández
Universitat Autónoma de Barcelona (España)

Resumen: El presente estudio identifica patrones de aprendizaje y aptitudes sociales y emocionales en la región de los Balcanes, un espacio post-Yugoslavo donde la incertidumbre es generalizada. Una muestra de estudiantes de secundaria de Albania, Macedonia del Norte y Kosovo (N = 240) completaron inventarios de auto-reporte diseñados para identificar los patrones de aprendizaje y competencias socioemocionales basado en el modelo de aprendizaje socioemocional (SEL). Los participantes respondieron a una versión modificada del Inventario de Estilos de Aprendizaje (ILS) de Vermunt para identificar patrones de aprendizaje, así como a la encuesta SEL de Panorama (2014) diseñada para medir las aptitudes socioemocionales. Los resultados muestran que existe una conexión significativa entre los patrones de aprendizaje y el aprendizaje socioemocional y sus habilidades interpersonales e intrapersonales. Esta conexión parece ser de alta valor para la mejora de las estrategias de aprendizaje futuras y el desarrollo de relaciones más saludables. En tal sentido, se defiende que investigadores de la Psicología de la Educación y los educadores deben comprender y trabajar conjuntamente en el diseño de modelos de aprendizaje y enseñanza que vayan más allá de la adquisición de conocimientos y habilidades.

Palabras clave: patrones de aprendizaje, aprendizaje socioemocional, diferencias culturales, península balcánica

Abstract: The present study identifies learning patterns and defines social-emotional learning and its components in the Balkan Peninsula, a post-Yugoslav space where uncertainty is widespread. High school students from Albania, North Macedonia and Kosovo (N = 240) completed surveys designed to measure learning patterns and social-emotional competencies as well as psychosocial functioning based on the social-emotional learning model (SEL). Participants responded to a modified version of Vermunt's Inventory of Learning Styles (ILS) in order to identify learning patterns. Panorama's SEL survey was used in order to measure social-emotional competencies. Findings show that there is an overt connection between learning patterns and social and emotional learning and its interpersonal and intrapersonal competencies. This connection appears to be of high value for Educational Psychology researchers and educators who must understand and work together in the design of learning and teaching models that go beyond the acquisition of knowledge and skills.

Keywords: learning patterns, social-emotional learning, cross-cultural differences, Balkan Peninsula

INTRODUCTION

The obstacles and issues that today's educators and students encounter is intimidating, as young people search for a sense of self and personal identity. Social-emotional development along with sociocultural and environmental influences and experiences are closely intertwined and crucial to the way a person thinks and feels about themselves and others. Successful schools should prepare students not only to pass exams; but to pass the exam of life itself, through meaningful learning built around student wellness with a focus on a strengths-based approach (Zimmerman, 2013).

Researchers are finding that social-emotional competencies and academic achievement are genuinely linked and that unified, coordinated instruction in both areas, enhances students' potential to succeed not only in school but throughout their lives (Elias & Arnold, 2006). Thus, the present study focuses on social-emotional learning (SEL) as an ongoing process of skill acquisition and mastery, involving emotions, perception and cognition as well as the relationship between social-emotional well-being and overall success in school and life. As a result, there has been a growing need to develop increasingly more sophisticated models in order to understand the complexities of students' learning patterns. Consequently, it is relevant to introduce learning patterns based on Vermunt's model (ILS)[1] as a significant cornerstone in this study.

Having established the importance of life skills, psychosocial development and well-being, it is crucial to elaborate and justify the nexus between social-emotional learning with its domains and learning patterns, given that they share a common goal, that of significant transformation of the approaches to learning processes based on learning orientations and learning conceptions as well as personal and contextual influences. Additionally, the following research questions aim to expand in further detail the aforementioned issues:

1. Which learning patterns are dominant in Balkan high school students?
2. How is social-emotional learning defined in these countries?
3. What is the relationship between learning patterns and social-emotional learning?

Accordingly, the study investigates the prevalent learning patterns among Balkan high school students, emphasizing the variations and similarities in social-emotional learning, cultural influences on learning patterns, and most importantly the link between SEL and learning patterns. The concept of learning patterns examined in combination with social-emotional learning has an advantage that stems from a set of components that encompass elements of a conceptual, motivational, metacognitive and strategic nature, which gives this study a complexity rarely seen or investigated.

METHOD

The design of the study is cross-sectional and cross-cultural. In this respect, the study analyses data from an intentional subset by convenience. The data was collected in 2018, particularly, samples from Albania, North Macedonia and Kosovo. Due to both the effectiveness and efficiency for answering the stated research questions, survey research was deemed suitable to identify learning patterns and unravel the link between learning patterns and social and emotional

1 Inventory of Learning Styles (ILS) is a learning patterns model developed by the Dutch educational psychologist Jan Vermunt and it has represented important progress in conceptualizing individual approaches to learning in formal educational contexts.

learning which was effectively answered using a quantitative approach that measures variables and analyses the scores.

Participants

High school students from Albania, North Macedonia and Kosovo (N=240) participated in the study. The participants were 136 females (56.7%) and 104 were males (43.3%) with a mean age of 16.8 years (range = 15 to 18). Accordingly, there is a focus on a stage of life in which fundamental changes occur in almost all aspects of life. Intellectual/cognitive changes, and social-emotional changes which lead to a degree of vulnerability due to the transition from primary to secondary education. During this time, students should master and develop their academic skills, and become more self-aware and reflective and have the capacity to act in accordance with their higher levels of social understanding.

Instruments

With regard to learning patterns, data has been obtained using the modified, translated short version of the Inventory of Learning Patterns (Martínez-Fernández & García-Orriols, 2017) which is a reduced version consisting of 60 items, adapted from the ILS consisting of 120 items (Vermunt, 1998) which was created to measure student learning activities, processing strategies, regulation strategies, conceptions of learning, and learning orientations. The ILS and its 20 sub-scales are reported to be reliable in measuring learning patterns adopted by high school students. In order to measure students' social-emotional competencies, Panorama Social Emotional Learning Measures[2] were used. The survey measures student's grit, self- management, social awareness, self-efficacy and emotion regulation. The measures were translated from English into Albanian by certified translators proficient in both languages. The data has been interpreted and analysed on answering each question, through descriptive statistics, factorial analysis and correlations. Conclusions have been drawn by carefully scrutinizing each emerging factor, in order to synthesize subjects' perceptions and insights (Artino, La Rochelle, Dezee & Gehlbach, 2014).

RESULTS

Learning patterns in the Balkans

Table 1 shows items that load highly in each of the identified factors. As can be seen, the first factor was dominated by processing strategies related to MD and AD patterns together with self and external-regulation strategies, elements typical of MD/AD in action. Different scales of learning conceptions and orientations loaded on the second factor which can be interpreted as a passive learning pattern since they only contain ideas and motivations with regard to learning but without revealing any activity nor control of their own learning.

2 A survey created by Dr. Hunter Gehlbach his research team at the Harvard Graduate School of Education in 2014.

Table 1

The factor loadings show three dominant patterns (Meaning-directed/Application-directed active, Passive and Reproduction-directed/Undirected) in the Balkans.

	Factor		
	MD/AD active	**Passive**	**RD/UD**
Elaboration	,771		
Analysing	,727		
Critical thinking	,726		
Self-regulation content	,710		
Concrete processing	,682		
External regulation of results	,676		
Self-regulation processes	,659		
External regulation of processes	,551		
Use of knowledge		,698	
Auto evaluation		,665	
Construction of knowledge	,420	,647	
Personally interested		,580	
Vocation-oriented		,527	
Stimulated learning		,415	
Ambivalence			,602
Lack of Regulation			,596
Certificate oriented			,593
Intake of knowledge			,540
Memorising and rehearsing			,540
Cooperative learning		,300	,404

The third factor displayed high loadings of ambivalence, lack of regulation, and cooperative learning, acknowledged as undirected learning, together with an intake of knowledge as a learning conception and with memorisation as a processing strategy. Based on these results, this factor is defined as RD/UD.

Social-emotional learning in the Balkans

Table 2 shows factorial analysis regarding SEL and demonstrates that SEL is a unidimensional construct which refers to measuring a single ability, attribute, construct, or skill.

Table 2

Social-emotional learning subscales with unidimensional factor

SEL subscales	Factor
Grit	.631
Self-management	.717
Social awareness	.667
Self-efficacy	.719
Emotion regulation	.489

Correlations between learning patterns and SEL

The link between learning patterns and social-emotional learning affords opportunities to explore personal, social and cultural identities as part of social and emotional development, and supports an overall climate of inclusion, warmth, and respect. Table 3 shows correlation coefficients for each variable in this list with regard to all three countries (Albania, North Macedonia, Kosovo). According to Pearson's correlation analysis, the *MD/AD active* learning pattern and social-emotional learning (SEL) have a significant positive relationship (r=.40; p <.001). Similarly, there was a positive correlation between the passive pattern and SEL (r=.34; p <.001). The correlations between *MD/AD* and SEL sub-scales' indicate that *MD/AD active* has a positive correlation with grit (r=.19; p<.01); self-management (r=.36; p<.001); social-awareness (r=.27; p<.001); self-efficacy (r=.37; p<.001) and emotion regulation (r=.28; p<.001). The correlation between the passive pattern and SEL shows positive association with almost all SEL sub-scales' (self-management (r=.30; p<.001), social awareness (r=.19; p.01), self-efficacy (r=.24; p<.001), and emotion regulation (r=.32; p<.001)), with the exception of grit (r=.116; p=.07). Lastly, the correlation between *RD/UD* and SEL shows no significant correlation.

Table 3

Correlations between social-emotional learning variables and the identified learning patterns

	MD/AD active	PASSIVE	RD/UD
PASSIVE	.515		
RD/UD	.282	.151	
SEL	**.404**	**.336**	.086

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

In all three samples of the aforementioned Balkan countries, a configuration of three learning patterns is identified, as proposed by the Vermunt (1998) model. However, we found the presence of certain traces that are far from the original model. In this way, three patterns of the four typical ones are identified: meaning-application-directed active (MD/AD active), passive, and reproduction-directed with undirected (RD/UD). On one hand, the conjunction of the most

adaptive patterns (MD/AD) is very interesting; on the other hand, the less adaptive patterns (RD/UD) come together.

In the present study, the MD/AD active occurs with the presence of external regulation (MD/external) (similar to García-Ravidá, 2017; Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012; Vermunt, Bronkhorst & Martínez-Fernández, 2014). Therefore, these students, would be characterized by a high capacity for adaptation mediated by self-regulation and by external regulation, which would allow them to distinguish which techniques are the most appropriate for each learning situation. In these cases, external regulation seems to indicate the need for external guidance on the part of their teachers in order for them to validate and approve their learning processes.

The second pattern identified was the passive pattern. This pattern is similar to the passive-idealistic pattern which has been reported in studies of Sri Lankan and Indonesian students (Marambe *et al*., 2012), as students retain a lot of conceptions about learning and learning orientations while being incapable of developing correct strategies to handle learning tasks. This shows that Balkan students contain ideas and motivations with regard to learning but without exhibiting well-defined activities and thus failing to contribute. The third pattern, is a combined reproduction-directed and undirected pattern (RD/UD). Therefore, if the MD pattern was characterized as directed to action; the RD pattern would be defined as a more consistent pattern between conceptions, motives and strategies. In this sense, for these students learning is memorizing and gathering knowledge that must be reproduced. The UD pattern on its own is the last one similar to the classic proposal, and it is also reported in samples from Spain (Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012), Netherlands (Busato et al, 1998; Vermunt & Minnaert, 2003), Indonesia (Ajikusmo & Vermunt, 1999), and Portugal (Rocha & Ventura, 2011). This UD pattern is constructed from ambivalent motivational orientation and the absence of regulation characterized by inactivity. However, in Balkan students the Undirected pattern was identified in a merged form with reproduction-directed (RD), hence, showing some kind of distinctive route that these students have access to, in order not to meet with academic failure.

Furthermore, social-emotional learning sub-scales in these countries were put through factorial analysis and only one unidimensional factor emerged. Overall, students from the aforementioned Balkan countries seem to be experiencing substantial increases in anxiety, inability to advocate effectively for themselves, and difficulties regulating stress as a result of the present lack of universal attention on social-emotional learning. Findings confirm that learning patterns depend on social-emotional literacy. Therefore, investigating learning patterns (learning conceptions, orientations and strategies) alongside SEL (grit, self-efficacy, emotion regulation, social-awareness, self-management) fills in the gaps that are present in learning processes, which is supported by the significant relationship between SEL and MD/AD active pattern.

Moreover, the passive pattern also showed a positive relation to SEL, which was not expected. Findings suggest that Balkan students do not approach knowledge with the anticipation of applying it, so they do not become fully involved in the learning process even though they may be motivated. On the other hand, if students are assigned material in order to be tested on it, the learning may be more passive. Given the importance that tests have in the Balkans, students tend to absorb the facts, but they appear to be less active in interpreting and integrating them. Tests are widely used as instruments of evaluation and control, and many research studies have confirmed that domineering, evaluative procedures tend to destabilise intrinsic motivation and leave students feeling passive (Deci & Ryan, 1980).

Nevertheless, it is imperative to highlight the negative correlation between social- emotional learning and RD/UD pattern. This pattern dominant in students who use memorisation

and lack of strategy as a means to approach learning has been associated with less academic accomplishment and more failure. Thus, confirming that students with enhanced social-emotional skills tend to fall into patterns which have been associated with better academic performance and fundamentally healthier learning habits. Despite its limitations, some due to the usage of the model for the first time in the region, the current study has made considerable contributions to the field of learning patterns. Our findings suggest that students with enhanced social-emotional skills assign higher goals to themselves and exercise more effort and willingness to have them accomplished. Thus, SEL seems to have some explanatory influence in the concurrence of the MD and/or AD pattern.

In summary, the study highlights the relevance of social-emotional learning and its interaction with learning patterns, in order to improve not only students' academic performance, but also their overall quality of life (in terms of Zimmerman, 2013). The most fundamental attitude that can be formed is that of the aspiration to keep on learning. For these attitudes are essentially what count in the future. And this can only be achieved with a great shift of our attention as educators from the external going inwards.

REFERENCES

Ajisuksmo, C. R., & Vermunt, J. D. (1999). Learning styles and self-regulation of learning at university: An Indonesian study. *Asia Pacific Journal of Education*, *19*(2), 45-59.

Artino, A. R. Jr., La Rochelle, J. S., Dezee, K. J. & Gehlbach, H. (2014). Developing questionnaires for educational research: AMEE Guide No. 87, *Medical Teacher*, *36*(6), 463-474. https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.889814

Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (1998). Learning styles: A cross- sectional and longitudinal study in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 427–441. https://doi.org/10.17227/rce.num77-9538

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). Academic Press.

Elias, M. J., & Arnold, H. (Eds.). (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom.* Corwin Press.

García-Ravidá, L. B. (2017). *Patrones de aprendizaje en universitarios Latinoamericanos: dimensión cultural e implicaciones educativas.* [Doctoral Dissertation: Universitat Autònoma de Barcelona, Spain].

Marambe, K. N., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. (2012). A cross-cultural comparison of student learning patterns in higher education. *Higher Education*, 64(3), 299-316.

Martínez-Fernández, J. R., & García-Orriols, J. (2017). *ILP short-version.* Grup de Recerca Pafiu. Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona. https://doi.org/10.17227/rce.num77-9953

Martínez-Fernández, J. R., & García-Ravidá, L. (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del Máster en Educación Secundaria: variables personales y contextuales relacionadas. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado, 16*(1), 165-182.

Rocha, M., & Ventura, M. (2011). Vermunt's Learning Styles: Searching for Portuguese College student's functioning. *Review of Learning Styles, 8*(8), 46-70.

Vermunt, J. D. (1998). 'The regulation of constructive learning processes', *British Journal of Educational Psychology*, *68*, 149-171.

Vermunt, J. D., Bronkhorst, L. H., & Martínez-Fernández, J. R. (2014). The dimensionality of student learning patterns in different cultures. In: D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson, E., & Vermunt, J. D. (Eds). Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and Research Perspectives (pp. 33-55). *New Perspectives on Learning and Instruction*. Routledge.

Vermunt, J. D., & Minnaert, A. (2003). Dissonance in students learning pattern: when to revise theory? *Studies in Higher Education*, *28*(1), 49-61. https://doi.org/10.1080/03075070309301

Zimmerman, M. A. (2013). Resiliency Theory: A Strengths-Based Approach to Research and Practice for Adolescent Health. *Health Education & Behaviour*, *40*(4), 381-383. https://doi.org/10.1177/1090198113493782

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL: UN ESTUDIO DE LAS UNIVERSIDADES VALENCIANAS[1]

Sara Builes
Patricia Arroyo-Ainsa
Universitat Jaume I Castellón de la Plana (España)

Resumen: Esta investigación centra el foco en la etapa de iniciación a la docencia, siendo la etapa más crítica para la conformación del perfil profesional del docente. El objetivo general es analizar los programas de inducción de las universidades valencianas. Para ello, se pretende identificar y caracterizar las universidades que ofrecen una estrategia institucional de desarrollo profesional docente y un programa de iniciación a la docencia; y estudiar los principales rasgos que caracterizan los programas de inducción. La investigación se enmarca en una metodología exploratoria-descriptiva, en que la técnica principalmente utilizada ha sido el análisis documental a través de las webs oficiales de las instituciones. Los resultados apuntan a que existe heterogeneidad en las propuestas formativas. Pocas incluyen la mentorización y se omiten criterios de formación para mentores. Atienden a la formación pedagógica relacionada con la planificación y diseño de la docencia, evaluación, estrategias metodológicas, prácticas de mejora docente y competencia digital. Sin embargo, en general carecen de formación relacionada con el crecimiento personal.

Palabras clave: formación de docentes, desarrollo de las habilidades, enseñanza superior, profesor de enseñanza superior

Abstract: This research focuses on the teaching initiation stage, being the most critical stage for the formation of the teacher's professional profile. The general objective is to analyze the induction programs of the Valencian universities. For this, it is intended to identify and characterize the universities that offer an institutional strategy for professional development of teachers and an induction program; and study the main features that characterize the initiation programs to teaching. The research is part of an exploratory-descriptive methodology, in which the technique mainly used has been documentary analysis through the official websites of the institutions. The results indicate that there is heterogeneity in the training proposals. Few include mentoring and training criteria for mentors are omitted. They attend pedagogical training related to the planning and design of teaching, evaluation, methodological strategies, teaching improvement practices and digital competence. However, they generally lack training related to personal growth.

Keywords: teacher training, skills development, higher education, academic teaching personnel

1 Proyecto I+D. (Ref.: UJI-A2020-18).

INTRODUCCIÓN

La formación docente es actualmente una necesidad imperante en el sistema educativo de Educación Superior, debido a los grandes cambios en la política educativa universitaria a raíz del Espacio Europeo de Educación Superior, teniendo en cuenta que la calidad del trabajo docente está estrechamente vinculada con la calidad educativa y con el aprendizaje del alumnado (Sánchez-Tarazaga, 2016). Sobre todo, por el impulso de la educación basada en competencias, lo cual ha conllevado a un replanteamiento de la formación docente (Villa, 2020). Mediante el DPD se pretende asegurar una educación de calidad, adaptada a las necesidades del alumnado y respondiendo a las demandas de la sociedad actual en el campo de habilidades y formación (Bozu, 2009; Montes y Suárez, 2016). Muchas universidades españolas actualmente están comprometidas con el desarrollo de actividades formativas para atender a la nueva realidad y a la renovación de la metodología para el desarrollo profesional docente (DPD) (Higueras-Rodríguez *et al.*, 2020). De acuerdo con Vonk (1995), existen dos modelos de programas de formación docente: modelo de profesionalidad docente, en el que se potencian habilidades instruccionales y conocimiento sobre el aprendizaje y desarrollo del alumnado; y el modelo de crecimiento personal, en el que se aborda la reflexión docente, la empatía o la autorrealización personal.

Una de las principales motivaciones de este estudio es fijar la atención en el periodo de inducción profesional, o iniciación a la docencia, ya que los primeros años son complejos y críticos (Martín-Gutiérrez *et al.*, 2014), clave para la definición de la identidad docente. En esta fase, el profesorado novel, que cuenta con menos de 3 o 5 años de experiencia (Feixas, 2002), siente miedo, incerteza e inseguridad (Guzmán Valenzuela, 2012; Iglesias-Martínez *et al.*, 2014). A pesar de la relevancia de atender a dicha formación inicial, la actual Ley Orgánica de Universidades 4/2007, de 12 de abril de 2007, dota de autonomía a las universidades para implementarla, resultando en una gran heterogeneidad de propuestas institucionales (Hervas y Medina, 2020). No obstante, parece que en los últimos tiempos se quiere retomar la acreditación pedagógica e incluirla en el anteproyecto de la Ley Orgánica para el Sistema Universitario. Como ha afirmado el actual ministro de Universidades, Subirats, en El País (2022): «en pleno siglo XXI, con la de cambios tecnológicos que ha habido, creo que la formación inicial es necesaria». Debido a que la preparación del profesorado se ha convertido en una asignatura pendiente en el sistema académico internacional y de que hay diferencias formativas significativas entre universidades (Rodríguez Espinar, 2020), resulta enriquecedor estudiar la situación actual de los programas de inducción de las universidades.

MÉTODO

El objetivo general del presente estudio es analizar los programas de formación del profesorado novel de las universidades valencianas. Para ello, los objetivos específicos son: identificar y caracterizar las universidades valencianas que ofrecen una estrategia institucional de desarrollo profesional docente y un programa de inducción; y estudiar los principales rasgos que caracterizan los programas de inducción que ofrecen las universidades valencianas.

Se trata de un estudio multicaso, conformado por nueve casos instrumentales, para obtener una mejor comprensión sobre el contexto o poder teorizar sobre un contexto más amplio (Lune y Berg, 2017). En la tabla 1 se observa la muestra que se ha obtenido de nueve universidades valencianas, de las que son cinco públicas y la mayoría de la provincia de Valencia. La investi-

gación se enmarca en una metodología exploratoria-descriptiva, en que la técnica utilizada ha sido el análisis documental (Krippendorff, 2002) a través de fuentes primarias, las webs oficiales de las instituciones (noviembre 2021-enero 2022).

El método de la codificación parte de una plantilla de registro que conforma la base de datos en base a los dos objetivos específicos del estudio, teniendo en cuenta que el análisis cualitativo comprende tres flujos de actividad: reducción de datos, visualización de datos y verificación de conclusiones (Miles y Huberman, 1994). Así pues, las categorías generales de análisis establecidas son: estrategia de DPD y programa de inducción (o formación novel). Finalmente, se han establecido otras categorías para caracterizar dichos programas: duración, destinatarios, objetivos, contenidos, formación digital, mentorización, evaluación y certificación. En cuanto a los contenidos, se han codificado de acuerdo a las categorías de profesionalidad docente y crecimiento personal, en base a los modelos propuestos por Vonk (1995).

RESULTADOS

De acuerdo con el primer objetivo, más de la mitad siguen una estrategia de DPD (tabla 1), caracterizándose por ofrecer planes de actualización y formación docente al Personal Docente e Investigador (PDI). Suelen incluir cursos de: innovación docente, metodologías, formación digital, investigadora o de gestión. Estas son presenciales y públicas, excepto una que es privada. Más de la mitad ofrecen formación para el profesorado novel. Casi todas ellas públicas excepto la UCV.

Tabla 1

Identificación de las universidades valencianas estudiadas

	Provincia	Titularidad	Modalidad	Estrategia DPD	Programa inducción
Universidad de Alicante (UA)	Alicante	Pública	Presencial	X	X
Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH)	Alicante	Pública	Presencial	X	X
Universitat Jaume I (UJI)	Castellón	Pública	Presencial	X	X
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV)	Valencia	Privada	Presencial	X	X
Universidad CEU Cardenal Herrera (CEU)	Valencia	Privada	Presencial	X	—
Universidad Europea de Valencia (UE Valencia)	Valencia	Privada	Presencial	—	—
Universidad Internacional de Valencia (VIU)	Valencia	Privada	No presencial	—	—
Universitat Politècnica de València (UPV)	Valencia	Pública	Presencial	X	—
Universitat de València (UV)	Valencia	Pública	Presencial	X	X

En cuanto al segundo objetivo referido a las características de los programas de inducción, sólo se específica la obligatoriedad en la UCV. Como se indica en la tabla 2, existe una variabilidad temporal, desde las 100 horas (UMH) hasta dos cursos académicos (UJI). Los destinatarios son noveles, aunque algunas lo ofrecen también al resto del PDI. Sin embargo, falta consenso en determinar qué se considera un docente novel. La mitad incluye en el programa la mentorización (UJI y UV), siendo los criterios establecidos para ser mentor, principalmente, la experiencia docente: mínimo 5 años (UJI) o 10 (UV). Se prima que el mentor sea una figura de referencia en el ámbito formativo universitario. Además, en la UJI se pide que forme parte de un grupo de innovación educativa. No obstante, no se han hallado criterios de formación de los mentores. Es destacable la propuesta de la UV de grabar una clase con posterior análisis con el mentor, así como una observación y análisis de una clase de este. La evaluación que se lleva a cabo es principalmente basándose en la asistencia a las formaciones, evaluaciones sumativas de cada una de ellas y tareas prácticas. Otras incluyen el portafolios docente y puesta en común (UCV) o la memoria de prácticas (UV). Finalmente, el programa realizado está certificado en la mayoría como una formación docente o capacitación.

Tabla 2

Características de los programas de inducción de las universidades valencianas

	Duración	Destinatarios	Mentorización	Evaluación	Certificación
UA	9 h	PDI novel (≤ 3 años)	—	Mín. 80% asistencia + tareas	—
UMH	100 h	PDI con docencia asignada	—	Mín. 80% asistencia + evaluación de la parte práctica.	Diploma de Formación Inicial para la Docencia Universitaria
UJI	2 cursos	PDI (≤ 3 años) con docencia asignada	X	Evaluación del tutor + seguimiento de la Unidad de Apoyo Educativo.	Certificado de capacitación básica para la docencia universitaria de 200 horas
UCV	2 meses	Profesorado (4 ≤ años) con al menos 6 ECTS de docencia.	—	Prueba de cada módulo.	—
UV	150 h	Profesorado novel en activo.	X	85% asistencias + tareas + cuestionario evaluación (satisfacción formación)	Certificado del curso

En relación a los rasgos principales del contenido de los programas de inducción, todas ofrecen formación relacionada con la profesionalidad docente, mientras que sólo se encuentra una propuesta relacionada con el modelo de crecimiento personal (UCV). Dentro del desarrollo de la profesionalidad docente, se distingue: conocimiento institucional y de gestión; investigación; y formación pedagógica.

La formación en cuestiones institucionales y de gestión la incluyen cuatro (UA, UMH, UCV, UV), centradas en la estructura y gestión del personal, la actividad docente y normativa institucional, entre otras. La formación en investigación la desarrollan casi todas (UMH, UJI, UCV, UV) y se incluye la gestión en equipos de investigación y la innovación e investigación en docencia. Todas incorporan formación pedagógica, y se describen las características principales en la tabla 3. Cabe señalar como prácticas de mejora docente el portafolios docente (UCV) y el análisis, reflexión y revisión de la docencia del profesorado novel (UJI). De estrategias metodológicas destacan: técnicas de motivación para estudiantes (UMH), métodos de aprendizaje activo y participativo (UJI), gamificación y *flipped classroom* (UV). En cuanto a la formación en competencia digital, predominan el uso de TD para la docencia, la utilización de aplicaciones institucionales (UJI, UV) y el diseño de herramientas y recursos de enseñanza-aprendizaje (UV) y de evaluación (UJI). Merecen ser nombradas las propuestas de autoformación de la UJI para la mejora y la innovación, como son la guía de autoevaluación y de observación de la actuación docente.

Tabla 3

Características de la formación pedagógica de los programas de formación novel

	UA	UMH	UJI	UCV	UV
Procesos de Enseñanza-Aprendizaje		X		X	X
Prácticas de mejora docente		X	X	X	
Planificación docencia		X	X	X	
Estrategias metodológicas		X	X		X
Evaluación	X	X	X		X
Competencia digital			X	X	X

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Grandes cambios en la política educativa universitaria han venido de la mano del asentamiento del Espacio Europeo de Educación Superior, lo que ha conllevado a un replanteamiento de la formación docente. Sobre todo, ha aumentado la preocupación sobre la formación didáctico-pedagógica del profesorado novel en el contexto español (Higueras-Rodríguez *et al.*, 2020; Silió, 2022), siendo una de las etapas más críticas para la conformación del perfil docente (Bozu, 2009). Es por ello que el presente estudio se centra en analizar los programas de inducción de las nueve universidades valencianas mediante la técnica de análisis documental de las páginas oficiales institucionales.

La mayoría desarrolla estrategias de DPD mediante una formación continua, actualizada y que contribuye al apoyo de la docencia y a su innovación pedagógica, lo cual puede favorecer el crecimiento profesional docente (Inamorato dos Santos *et al.*, 2019). En relación con los programas de inducción, los resultados apuntan a que existe heterogeneidad en las propuestas formativas (Hervas y Medina, 2020), por lo que cabría unificar criterios de configuración de los cursos, con contenidos mínimos y duraciones determinadas, así como la oferta de dichas formaciones en todas las universidades. Un aspecto que merece ser destacado es la mentorización. A

pesar de que no se implante de manera generalizada, está constatado que es un método efectivo en el crecimiento profesional docente, tanto del novel como del formador (Villegas-Reimers, 2003). Por el contrario, no se ha encontrado formación de mentores, aunque se necesitaría una preparación acorde a las necesidades del contexto y del novel (Holloway, 2001).

En general, los contenidos de las formaciones atienden al modelo de profesionalidad docente (Vonk, 1995). Sobre todo, a la formación pedagógica relacionada con la planificación y diseño de la docencia, evaluación, estrategias metodológicas y prácticas de mejora docente. En menor medida, ofrecen formación en competencia digital vinculada al uso de herramientas y estrategias para digitalizar el proceso de E-A, aunque cabría indagar si se incluye un manejo didáctico de las tecnologías digitales (TD) que contribuya a la mejora de la docencia y de la interacción (Alcalá del Olmo, 2019). Además, se debería considerar la necesidad de transformar el rol docente hacia un agente social activo que utilice las TD de manera comprometida socialmente (Esteve *et al.*, 2018). Por otro lado, se ha encontrado escasa formación relacionada con el desarrollo personal, siendo interesante potenciarla, ya que las competencias docentes deben considerar el componente cognitivo y el socioemocional (Pérez, 2022).

Como posibles limitaciones del estudio se podría considerar que la información recogida ha sido a partir de los documentos que hemos sido capaces de localizar a través de Internet, por lo que puede que haya otros documentos publicados que no hayamos considerado. Por tanto, convendría, para posteriores estudios, triangular la información con entrevistas y grupos focales con coordinadores, formadores y profesorado novel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcalá del Olmo, M. J. (2019). Identidad profesional y formación del docente universitario: retos e incertidumbres. Márgenes. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 0* (0), 18-37. http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6201

Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 1*(2), 317-328.

Esteve, F., Castañeda, L. y Adell, J. (2018). Un Modelo Holístico de Competencia Docente para el Mundo Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 91* (32.1.), 105-116.

Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autónoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 2(1).

Gibbs, G. y Coffey, M. (2000). Training to teach in higher education: A research agenda. *Teacher development, 4*(1), 3144.

Graham, R. (2018). *The career framework for university teaching: Background and overview.* Royal Academy of Engineering.

Hervas, G. y Medina, J. L. (2020). Profesorado novel en las universidades catalanas: Análisis de sus programas formativos. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 13*(2). https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230614

Higueras-Rodríguez, L, García-Vita, M.M. y Medina-García, M. (2020). Analysis of Training Offers on Active Methodologies for University Teachers in Spain. *European Journal of Educational Research, 9*(3), 1223-1234. ISSN: 2165-8714

Holloway, J.H. (2001). The benefits of mentoring. *Educational Leadership, 58*(8), 85-86.

Huber, M. y Hutchings, P. (2005). *The advancements of learning: Building the teaching commons. The Carnegie Foundation Report on the Scholarship of Teaching and Learning.* The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. San Francisco: Jossey-Bass.

Iglesias-Martínez, M. J., Lozano-Cabezas, I. y Martínez-Ruiz, M. A. (2014). Listening to the Voices of Novice Lecturers in Higher Education: A Qualitative Study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 26*(2), 170-181.

Inamorato dos Santos, A., Gaušas, S., Mackevičiūtė, R., Jotautytė, A., Martinaitis, Ž. *Innovating Professional Development in Higher Education: An analysis of practice*s. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Doi:10.2760/26224.

Kreber, C. y Kanuka, H. (2006). The Scholarship of Teaching and Learning and the Online Classroom. *Canadian Journal of University Continuing Education, 32*(2). https://doi.org/10.21225/D5P30B

Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica.* Paidós.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE-A-2007-7786, núm. 89, de 13 de abril de 2007, 16241 a 16260.

Lune, H. y Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences.* 9ª Ed. Pearson.

Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J. y Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de docencia universitaria, 12*(4), 141-160.

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* SAGE Publications.

Montes, D. A. y Suarez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(3), 51-64.

Peel, D. (2005). Peer observation as transformatory tool? *Teaching in Higher Education, 10*(4), 489-504.

Pérez, A.I. (2022). *Ser docente en la complejidad: Cualidades humanas y competencias profesionales. Por otra política educativa.* Foro de Sevilla. Disponible en: https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2022/03/07/ser-docente-en-la-complejidad-cualidades-humanas-y-competencias-profesionales/ [Accedido el 8 de marzo de 2022].

Rodríguez Espinar, S. (2020). Luces y sombras en la formación pedagógica del profesorado universitario en España. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 18*(1), 143-168. https://doi.org/10.4995/redu.2020.13183

Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education,* 5, 44-67. DOI: http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5

Silió, E. (23 de febrero de 2022). Los nuevos profesores de universidad recibirán un curso inicial para aprender a enseñar. *El País.* https://elpais.com/educacion/universidad/2022-02-23/los-nuevos-profesores-de-universidad-recibiran-un-cursillo-para-aprender-a-ensenar.html

Villa, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: Desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 18*(1), 19. https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature.* Paris: International Institute for Educational Planning.

Vonk, J.H.C. 1995. «Teacher education and reform in Western Europe: sociopolitical contexts and actual reform.» In: Shimahara, N.K.; Holowinsky, I.Z. (Eds.), *Teacher Education in Industrialized Nations.* New York: Garland Publishing.

490

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COMPETENCIAS DOCENTES EN INCLUSIÓN EDUCATIVA

Verónica Nistal Anta
Mercedes López-Aguado
Lourdes Gutiérrez-Provecho
Universidad de León (España)

Resumen: Se presenta la investigación realizada durante dos años y medio en el programa de Doctorado de Psicología Educativa y Ciencias de la Educación de la Universidad de León por compendio de artículos. Se explicarán los resultados del primer estudio elaborado para el primer artículo sobre una revisión sistemática sobre competencias docentes hacia la inclusión educativa, se analizaron 61 publicaciones. El segundo artículo está en proceso de elaboración y versa sobre un estudio comparativo entre el sistema educativo Italiano y el sistema educativo Español en el ámbito de la inclusión educativa en las etapas de escolarización obligatoria sobre el alumnado con necesidades educativas especiales, para ello, se seleccionaron dos dimensiones para comparar, la organización de la escolarización y la formación inicial del profesorado. Por último, para el tercer estudio se han establecido las bases para su elaboración centrándolas en una investigación sobre la competencia de adaptación a las diferencias en una muestra amplia de docentes, todavía no se ha iniciado.

Palabras clave: educación, competencias del docente, formación de profesores, educación inclusiva, educación especial

Abstract: The research carried out during two and a half years in the Doctoral Programme in Educational Psychology and Educational Sciences at the University of León is presented in the form of a compendium of articles. The results of the first study elaborated for the first article on a systematic review on teaching competences towards educational inclusion will be explained. 61 publications were analysed. The second article is in the process of elaboration and deals with a comparative study between the Italian and the Spanish educational systems in the field of educational inclusion in the stages of compulsory schooling for students with special educational needs, for which two dimensions were selected for comparison, the organisation of schooling and initial teacher training. Finally, for the third study, the foundations for its elaboration have been established, focusing on an investigation of the competence to adapt to differences in a large sample of teachers, which has not yet been initiated.

Keywords: education, teacher competences, teacher training, inclusive education, special education

INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado es una pieza clave en la construcción de una escuela inclusiva, ya que es importante desarrollar actitudes, conocimientos, habilidades personales (tanto emocionales como relacionales) así como otras competencias específicas relacionadas con la inclusión que permitan desarrollar un clima positivo en la praxis profesional y para la promoción de una actitud adecuada hacia los desafíos de una práctica inclusiva, por lo que la formación del profesorado es primordial (Ammah & Hodge, 2005; Hutzler *et al.*, 2005; Kumari *et al.*, 2019; Ocete-Calvo, 2016; Santos *et al.*, 2009; Santos & Lima-Rodrigues, 2016). Las experiencias docentes vienen influenciadas por la formación específica, de manera que el nivel de conocimientos que el profesor posea sobre el tipo de discapacidad y las adaptaciones necesarias para su inclusión afectará al tipo de metodología que se aplique (Reina *et al.*, 2016). Es imprescindible preparar a los docentes para que sean conscientes de la diversidad y de las estrategias pedagógicas inclusivas (Schwab, 2019).

Las competencias son factores importantes para el profesorado ya que significa ejercitarse con responsabilidad y profesionalidad. Las competencias profesionales se relacionan con el conocimiento, habilidades, actitudes, saberes, etc. (Navío, 2005). La mayoría de las investigaciones coinciden como objeto de análisis en la competencia actitudinal y la competencia en conocimientos, esenciales para que un docente desarrolle la Educación Inclusiva. Insisten en que los docentes deben recibir formación en este tipo de competencias para que la inclusión con niños con necesidades educativas especiales sea un logro (Bannister-Tyrrell *et al.*, 2018; Büssing *et al.*, 2019; Kumari *et al.*, 2019; Mažgon *et al.*, 2018; Marron, & Morris, 2018; Santos & Lima-Rodrigues, 2016; Reina *et al.*, 2016).

El trabajo realizado por una una red de universidades españolas, apoyadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), con el objetivo de realizar investigaciones de utilidad para elaborar los títulos de grados que están adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), integran varios elementos esenciales en la creación de una muestra de título de grado. Entre estos elementos se encuentran las competencias profesionales. Para conocer cuáles son las competencias otorgadas a cada Grado se les solicitó a académicos de 44 universidades que valorasen a través de un cuestionario el nivel de competencia profesional de menor a mayor nivel, siendo 1 el menor nivel y 4 el mayor nivel (ANECA, 2004). A continuación, se muestran las competencias docentes específicas del perfil de necesidades educativas especiales para colaborar en el logro de los objetivos del currículo y el desarrollo personal del alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Se han seleccionado 5 competencias con mayor puntuación obtenida (tabla 1).

Tabla 1

Competencias docentes específicas para la inclusión según ANECA

Competencia	Valor
Actitud positiva ante la diversidad el alumnado	*3.547*
Trabajo colaborativo y cooperativo con el resto de profesionales y las familias	*3.448*
Colaboración con Departamentos de Orientación	*3.197*
Conocer las necesidades educativas especiales del alumnado	*3.196*
Mejorar la calidad de vida del alumnado	*3.161*

Estas competencias reflejan la necesidad de ser implantadas entre el profesorado para mejorar la inclusión de este tipo de alumnado.

La primera investigación de esta Tesis persigue aunar las competencias específicas que debe tener un docente relacionadas con la inclusión, no centradas únicamente en el profesorado especializado en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales sino en todos los docentes ya que en sus aulas es donde se van a encontrar diversidad de alumnado y deberán disponer de herramientas suficientes. Se mostrarán los resultados de este estudio.

Y para la segunda investigación se explicará el método que se está empleando para su desarrollo.

MÉTODO

Primera investigación

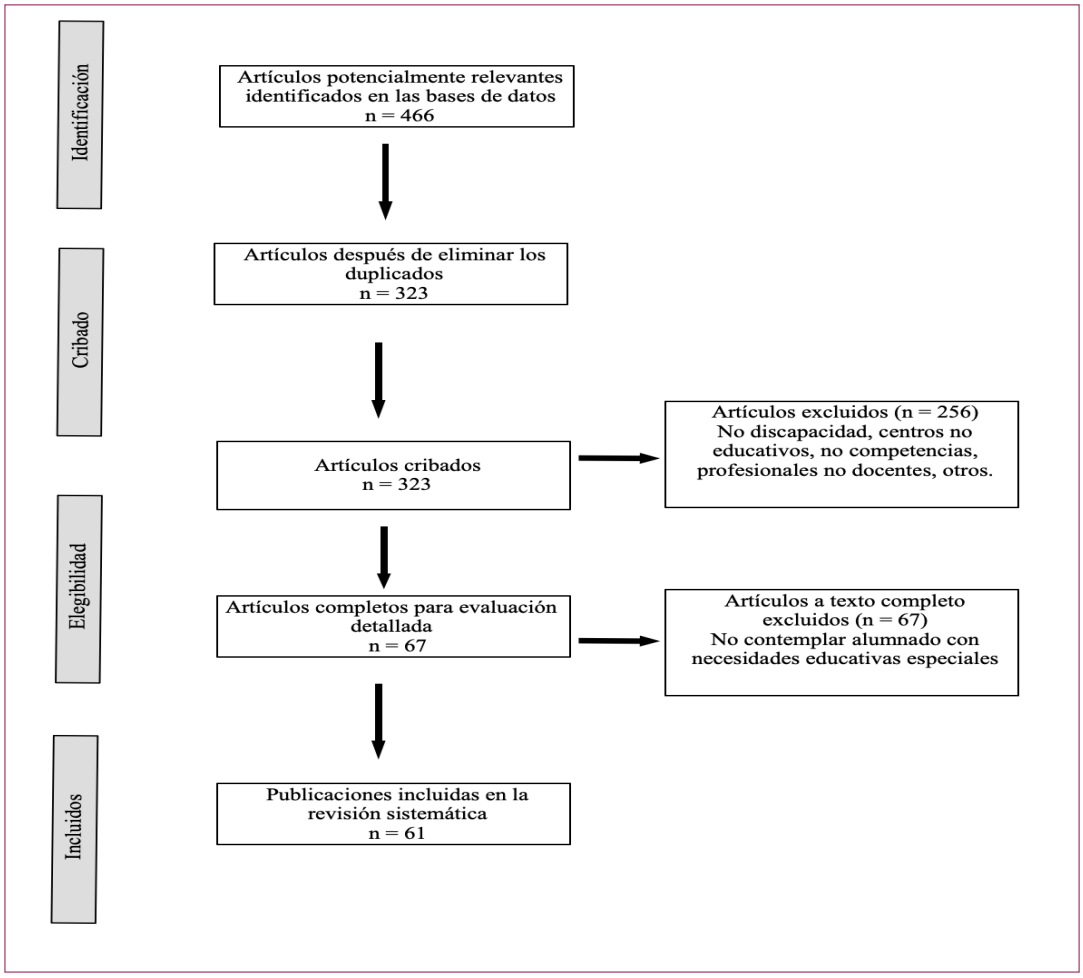
El propósito de esta investigación fue realizar una RSL ya que favorece el análisis y la identificación de las competencias que son necesarias en los docentes para la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. El proceso de esta RSL se basa en las directrices y el protocolo de análisis de Ramírez-Montoya y Lugo-Ocando (2020) estableciendo las siguientes fases: fase 1: preguntas de investigación, fase 2: proceso de búsqueda, fase 3: criterios de inclusión y exclusión, fase 4: proceso de selección y extracción de datos, fase 5: síntesis de datos.

Se han diseñado 10 preguntas de investigación enmarcadas en 3 temáticas: Análisis y características de los artículos seleccionados y las revistas en las que están publicados; Metodología, método, muestra; competencias docentes analizadas. En los resultados se va a destacar esta última temática. La búsqueda de información se ha realizado en las bases de datos de Scopus y WoS. Se han tenido en cuenta criterios de inclusión tipo: artículos publicados en revistas, integraban en su título, resumen o palabras clave los términos educación, competencias, inclusión, discapacidad o necesidades educativas especiales, que estuviesen publicados entre enero de 2016 y octubre de 2020, que el idioma de publicación fuese el inglés o el español y que fuesen de acceso abierto.

En cuanto al proceso de selección y extracción de datos se recoge en un diagrama de flujo a partir de las directrices de PRISMA 2020 para revisiones sistemáticas (Page *et al.* 2021).

Figura 1

Criterios de inclusión y exclusión. Diagrama de flujo según PRISMA



Por último, en la fase síntesis de datos, se agruparon los datos en un excel en diferentes categorías (nombre del artículo, nombre de la revista, tipo de investigación, método que utiliza…).

Segunda investigación

Se está realizando una investigación sobre Educación Comparada, concretamente, un estudio comparativo sobre la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en España y en Italia. Se parte de un marco legislativo nacional con diferentes enfoques cuya finalidad es determinar qué sistema educativo es el más inclusivo. Esta investigación utiliza el método comparado siguiendo las fases propuestas por Caballero *et al.* (2016): fase 1: Selección, definición del problema y presupuestos de partida, fase 2: Elección de la unidad de análisis. Las investigadoras de este estudio han añadido la fase 3 llamada fuentes documentales.

Se examinan diversas categorías organizadas de manera jerárquica. Las dimensiones pueden tener diversos parámetros y los parámetros diversos indicadores. Las dimensiones que plantean son la organización de la escolarización y la formación inicial del profesorado. Estas dimensiones se desglosan en diversos parámetros. A modo de ejemplo, uno de estos parámetros es la modalidad de escolarización dividiéndose en indicadores tales como modalidad ordinaria, modalidad de educación especial y modalidad mixta. Los indicadores son las unidades mínimas de comparación en el estudio. En total hay 16 indicadores.

Las fuentes de extracción de datos se han obtenido en páginas oficiales de los Ministerios de Educación de los países objeto de estudio y en Organismos Internacionales como la UNESCO y la OCDE. Se ha extraído documentación de otros Organismos Internacionales como el Tesauro Europeo de la Educación, Eurydice y EASNIE. También se han tenido en cuenta las revistas de Educación Comparada y las revistas de Investigación en Educación para la búsqueda de información en artículos científicos y monografías temática.

El objetivo de esta investigación es comprobar si el sistema educativo italiano es más inclusivo que el español y poder adoptar prácticas educativas inclusivas para mejorar tanto nuestras políticas educativas como la formación del profesorado.

RESULTADOS

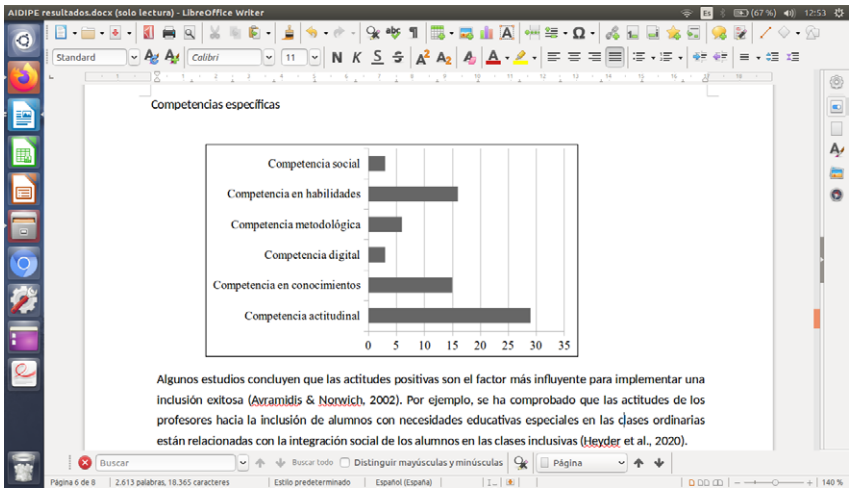
Los resultados que a continuación se muestran son un extracto de la primera investigación, el estudio de revisión sistemática de la literatura. Se mostrarán solo los resultados que hacen referencia al área temática sobre las competencias docentes dando respuesta a la pregunta que se plantea: ¿Qué competencias docentes específicas son necesarias para la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales?

Las competencias analizadas se agruparon en las siguientes categorías: competencia actitudinal, competencia en conocimientos, competencia digital, competencia metodológica, competencia en habilidades (competencias blandas) y competencia social. Algunos artículos analizan conjuntamente varias competencias en un único estudio y han sido contabilizados en cada una de ellas.

En la Figura 2 se puede observar que la competencia que más se ha estudiado es la competencia actitudinal. La vinculación de las actitudes hacia la inclusión con la conducta docente ha sido demostrada en diferentes estudios empíricos (Yeo *et al.*, 2014).

Figura 2

Competencias docentes específicas para la inclusión según los estudios



Algunos estudios concluyen que las actitudes positivas son el factor más influyente para implementar una inclusión exitosa (Avramidis & Norwich, 2002). Por ejemplo, se ha comprobado que las actitudes de los profesores hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas

especiales en las clases ordinarias están relacionadas con la integración social de los alumnos en las clases inclusivas (Heyder *et al.*, 2020).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta primera investigación se evidencia que las competencias específicas para la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las que se debe basar la formación de un docente están vinculadas con las propuestas por la ANECA para el profesorado especializado en necesidades educativas especiales. Estas competencias son: competencia en actitudes, competencia en habilidades y competencia en conocimientos. Dichas competencias no están exclusivamente vinculadas a la inclusión, sino que están asociadas a la especialización en necesidades educativas especiales, lo que indica que son competencias específicas para la atención de alumnado con necesidades educativas especiales, pero no deja claro que sean competencias válidas para la inclusión de este alumnado.

No cabe duda de que esta investigación contribuye a la reflexión de las competencias y prácticas inclusivas de los docentes. Se proponen programas formativos en competencias transversales en los planes de estudio que se ofrecen en las facultades de educación en España. Esto puede contribuir a un cambio de actitud del estudiante para favorecer la inclusión educativa en un futuro. Se prevé que seguir el modelo educativo italiano puede favorecer la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales dado que no contemplan dentro de su sistema educativo la modalidad de educación especial fomentando la escolarización en centros ordinarios y apostando por la inclusión de estos alumnos.

Esta tesis invita a continuar investigando sobre las mejoras formativas del docente hacia la atención del alumnado con discapacidad dentro del ámbito inclusivo. El movimiento hacia la educación inclusiva y la formación del docente juega un papel fundamental y decisivo para que sus prácticas educativas puedan atender el proceso de atención a la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ammah, J. O., & Hodge, S. R. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *High School Journal, 89*(2), 40-54. http://doi.org/10.1353/hsj.2005.0019.

ANECA. (2004). *Libro blanco. Título de grado en Magisterio* (Vol. 1). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Bannister-Tyrrell, M. L., Mavropoulou, S., Jones, M., Bailey, J., O'Donnell-Ostini, A., & Dorji, R. (2018). Initial Teacher Preparation for Teaching Students with Exceptionalities: Pre-service Teachers' Knowledge and Perceived Competence. *Australian Journal of Teacher Education, 43*(6), 19-34. http://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.2.

Büssing, A. G., Menzel, S., Schnieders, M., Beckmann, V., & Basten, M. (2019). Values and beliefs as predictors of pre-service teachers' enjoyment of teaching in inclusive settings. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(S1), 8-23. http://doi.org/10.1111/1471-3802.12474.

Caballero, A., Manso, J., Matarranz 2, M. & Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada,* (9), 39-56.

Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and selfefficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education, 20*(3), 309-327. https://doi.org/10.1080/08856250500156038.

Kumari, P., Nayan, R., Aggarwal, S. P., & Baswani, G. (2019). Rethinking teacher education programmes for inclusive classrooms: Issues and challenges in India. I*nternational Journal of Information and Education Technology, 9*(2), 143-148. http://doi.org/10.18178/ijiet.2019.9.2.1189.Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador.* Barcelona: Octaedro.

Mažgon, J., Jeznik, K., & Ermenc, K. S. (2018). Evaluating future school counselors' competences for inclusive education. *SAGE Open, 8*(4), 1-10. http://doi.org/10.1177/2158244018811406.

Marron, S., & Morris, S. (2018). Inclusion in physical education: Perceptions of irish and swiss student teachers following participation in a european exchange programme. *European Journal of Adapted Physical Activity, 11*(1), 1-14. http://doi.org/10.5507/euj.2018.002.

Ocete-Calvo, C. (2016). *Deporte inclusivo en la escuela: diseño y análisis de un programa de intervencion para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en Educación Física.* Tesis (Doctoral), Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF) (UPM). https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.39683.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLoS Med* 18(3): e1003583. https://doi.org/10.1371/.

Ramírez-Montoya, M. S., & Lugo-Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Comunicar, 65*(28) 9-20. http://doi.org/10.3916/C65-2020-01.

Reina, R., Hemmelmayr, I., & Sierra-Marroquín, B. (2016). Self-efficacy of Physical Education teachers toward inclusion of students with disabilities and regarding their previous training and experiences. *Psychology, Society and Education, 8*(2), 93-103. http://doi.org/10.25115/psye.v8i2.455.

Santos, G. D., Ljusberg, A., & Candeias, A. (2009) *Classroom Climate in Inclusive Settings.* Proceedings of International Conference Changing Practices in Inclusive Schools. University of Evora

Santos, G. D., & Lima-Rodrigues, L. M. (2016). Expressive arts – embodying inclusive teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*, 506-509. http://doi.org/10.1111/1471-3802.12177.

Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology, 39*(1), 4-18. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861.

Yeo, L. S., Chong, W. H., Neihart, M. F., & Huan, V. S. (2014). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education. 36*, 69–83. http://doi.org/10.1080/02188791.2014.934781.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

IMPACTO DE LAS HABILIDADES PARENTALES EN EL EMPODERAMIENTO FAMILIAR EN FAMILIARES USUARIOS DE SERVICIOS DE ATENCIÓN TEMPRANA[1]

Sara Bagur Pons
Universidad de las Islas Baleares (España)

Resumen: La Atención Temprana (AT) recoge el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años con alteraciones en el desarrollo. Actualmente, se entiende que la familia es protagonista de la intervención. Mediante el modelo centrado en la familia, se pretende mejorar el nivel de habilidades parentales y de empoderamiento familiar. Basado en el Modelo ABCX Doble de Ajuste y Adaptación familiar, se analiza el impacto que ejercen las habilidades parentales sobre la capacitación de los padres. La muestra está compuesta por 135 familias de hijos con alteraciones en el desarrollo usuarias en SDIAT. Se cumplimentaron dos cuestionarios previamente validados. Se utilizó Path Analysis para vincular las habilidades parentales con el nivel de empoderamiento familiar y sistema de servicios obteniendo un buen ajuste del modelo. Posteriormente, se elaboró un SEM Model con dos variables latentes: habilidades parentales totales (HPT) y empoderamiento total (ET) con un buen ajuste del modelo. El nivel de habilidades parentales explica el 86% del nivel de empoderamiento familiar, entendiendo que las habilidades de crianza pueden ejercer como predictoras de nuevas capacidades familiares.

Palabras clave: primera infancia, familia, intervención, desarrollo infantil

Abstract: Early intervention (ECI) includes the set of interventions aimed at the child population from 0 to 6 years of age with developmental alterations. Currently, it is understood that the family is the protagonist of the intervention. Through the family-centred model, the aim is to improve the level of parenting skills and family empowerment. Based on the ABCX Dual Model of Family Adjustment and Adaptation, the impact of parenting skills on parental empowerment is analysed. The sample is made up of 135 families of children with developmental disorders who are SDIAT users. Two previously validated questionnaires were completed. Path Analysis was used to link parenting skills with the level of family empowerment and service system, obtaining a good fit of the model. Subsequently, a SEM Model was developed with two latent variables: total parenting skills (TPS) and total empowerment (TE) with a good model fit. The level of parenting skills explained 86% of the level of family empowerment, with the understanding that parenting skills can act as predictors of new family capabilities.

Keywords: early childhood, family, intervention, child development

1 Esta publicación cuenta con la financiación del Ministerio de Universidades a través del programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU19-02941).

INTRODUCCIÓN

La Atención Temprana (AT) es la disciplina referente en la prevención e intervención de las discapacidades en la población de 0 a 6 años, a la familia y al entorno (UNSECO, 2016). La primera infancia se entiende como una responsabilidad colectiva, institucional y ciudadana (ONU, 1989). Siguiendo diferentes teorías como el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), el modelo transaccional de Sameroff y Chandler (1975) o el modelo de desarrollo precoz y factores de riesgo de Guralnick (1998), actualmente se plantea la intervención mediante el Modelo Centrado en la Familia (MCF), donde las familias y los profesionales actúan en igualdad de condiciones promoviendo la capacitación y la calidad de vida familiar (Dunst *et al.*, 2019).

En el contexto nacional, la AT en España es irregular, minoritaria y desigual, sin renovaciones significativas des de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en situación de dependencia, habiendo diferencias en el territorio debido a la descentralización política y el desarrollo propio las comunidades autónomas (Romero *et al.*, 2018). Paralelamente, los Servicios de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (SDIAT) han ido evolucionando para adecuarse a las necesidades de la población infantil, formados por equipos multidisciplinares operando bajo criterios de calidad como punto de partida para mejorar el desarrollo del niño (Dias y Cadime, 2019). No obstante, es competencia de los SDIAT articular la tipología de intervención según se realice en el servicio o en entornos naturales del niño. En este sentido, existen obstáculos asociados a la carencia de capacitación profesional, la insuficiencia de apoyo institucional o la falta de evaluación sobre la calidad (Dias y Cadime, 2019; Dunst *et al.*, 2019).

Futuras líneas de investigación deberían analizar como impactan las intervenciones profesionales en el bienestar familiar (Martínez y Calet, 2015), desarrollar programas que mejoren la calidad de la AT o elaborar programas de capacitación profesional (Epley *et al.*, 2010). Esto manifiesta el carácter joven de la disciplina que debe consolidarse para adecuar los programas de intervención a los principios de calidad y eficacia (Bagur y Verger, 2020).

OBJETIVO

El objetivo general persigue analizar las tipologías de intervención de los SDIAT y el impacto que ejercen sobre el bienestar familiar y el desarrollo infantil.

En esta comunicación se expone el primer objetivo específico de la investigación:

Analizar la influencia de las habilidades parentales en el empoderamiento familiar durante la fase de acogida y valoración en los SDIAT.

MÉTODO

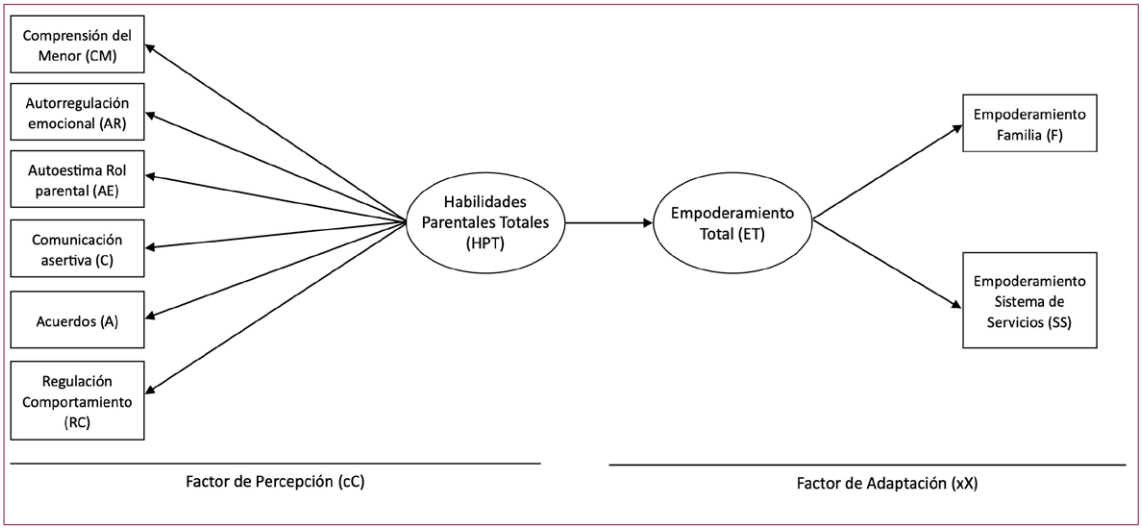
La investigación se desarrolla siguiendo una metodología mixta integradora (Bagur *et al.*, 2021), para combinar métodos y obtener un conocimiento holístico del fenómeno, planteado bajo un diseño secuencial con estructura pre-post en dos fases.

Hasta el momento se ha desarrollado la primera fase preintevención, con recogida y análisis de datos cuantitativos. En concreto, se ha actuado con dos de los cuatro elementos del modelo ABCX doble (McCubbin y Patterson, 1983) (Figura 1) para examinar el impacto que ejercen las

habilidades parentales, como factor de percepción, en el empoderamiento familiar, como factor de adaptación.

Figura 1

Modelo del estudio



Procedimiento

Primero se contactó con un SDIAT de las Islas Baleares para seleccionar la muestra. El equipo investigador se puso en contacto vía telefónica con 150 familias para explicar el estudio. El equipo de profesionales paso las escalas durante las sesiones de intervención. Se obtuvo una tasa de participación final de 90% (N=135). Los cuestionarios se cumplimentaron entre febrero y abril de 2021. Los participantes firmaron un consentimiento informado, que salvaguarda los derechos de confidencialidad y protección de datos. El estudio obtuvo aprobación del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de las Islas Baleares (131CER19).

Población y muestra

La población del estudio son los familiares con hijos con discapacidad o alteraciones en el desarrollo usuarios en SDIAT. Mediante muestreo intencional, se incluyó a 135 familiares (Tabla 1) que llevasen recibiendo intervención entre 2-6 meses.

Tabla 1

Características muestrales (N=135)

	n	%
Género		
Femenino	106	78,5%
Masculino	29	21,5%
Situación Laboral		
Trabajo: jornada completa	67	49,6%
Trabajo: tiempo parcial	32	23,7%
Desempleo	36	26,7%

	n	%
Nivel de estudios		
Primarios	28	20,7%
Secundarios	61	45,2%
Superiores	46	34,1%
Ingresos anuales		
<15.000€	43	31,9%
15.000€-24.000€	56	41,5%
25.000€-49.000 €	32	23,7%
>50.000€	4	3%
Personas en el hogar		
2	3	2,2%
3	43	31,9%
4	57	42,2%
5	27	20%
6	5	3,7%
Edad del hijo que recibe AT		
1	6	4,4%
2	18	13,3%
3	42	31,1%
4	48	35,6%
5	21	15,6%

Los participantes reciben intervención de psicólogos (54,1%), logopedas (32,6%), fisioterapeutas (9,6%), trabajadores sociales (2,2%) y terapeutas ocupacionales (1,5%). Referente al diagnóstico del hijo, el retraso del lenguaje conforma el 23%, 20,7% están pendientes de diagnóstico, 17% son diagnosticados por trastorno del espectro autista, 11,9% por síndromes, 10,4% por discapacidad intelectual, 8,9% por retraso evolutivo no especificado y 8,1% por retraso psicomotor.

Instrumentos

Se recogieron variables sociodemográficas. Relativo a instrumentos validados, se utilizó el cuestionario *Family Empowerment Scale* (FES) (Koren *et al.*, 1992) que mide la capacitación familiar. FES está compuesto por 34 ítems tipo Likert (1= «nada cierto» a 5= «muy cierto»). Tiene estructura latente compuesta por tres subescalas: Familia (F=12 ítems), Sistema de Servicios (SS=12 ítems) y Comunidad/Política (CP=10 ítems). La puntuación se obtiene mediante el promedio de ítems. Además, permite una puntuación total como suma de puntuaciones de las subescalas (ET). La consistencia interna asociada a los datos es: α =.78(F), α =.83(SS), α =.75(CP) y α =.74(ET).

También, el *Cuestionario de Habilidades Parentales* (Vázquez *et al.*, 2016) compuesto por seis dimensiones: 1) comprensión de etapa evolutiva del menor (CM), 2) autorregulación emocional (AR), 3) autoestima en el rol parental (AE), 4) comunicación empática y asertiva (C), (5) acuerdos (A) y (6) regulación del comportamiento (RC). La medida del nivel total de habilidades parentales (HPT) es la suma de los valores. El cuestionario está formado por 19 ítems con respuesta tipo

Likert (0= «nunca» a 3= «siempre»). La consistencia interna asociada a los datos es: α=.67(CM), α =.76(AR), α=.69(AE), α =.77(C), α =.81(A), α =.69(RC), α =.75(HPT).

Análisis estadístico

La matriz de datos fue preprocesada y no se implementaron métodos de imputación de datos. Se estimaron estadísticos descriptivos univariantes y frecuencias absolutas y relativas. El supuesto de normalidad univariante se evaluó con Kolmogorov-Smirnov, así como intervalos de confianza poblacionales de asimetría y apuntamiento (CI 95%). Se utilizó el programa IBM-SPSS (v.26).

Para alcanzar el objetivo, se empleó el Modelo de Ecuaciones Estructurales (*SEM-Model*) utilizando *Maximum Likelihood Robust* (MLR) para estimar el modelo. Se examinaron índices de ajuste para determinar el ajuste global del modelo incluyendo chi-cuadrado, SRMR, GFI, RMSEA y CFI. El ajuste del modelo se realizó mediante el programa R 1.4.1106.

RESULTADOS

El análisis descriptivo muestra mayor puntuación en F (M=4.18; DT=.50) y menor puntuación en CP (M=2.98; DT=.51). El nivel de SS obtiene puntuaciones elevadas (M=4.09; DT=.54) y ET alcanza una media de 3.75 (DT=.51).

Los resultados pertenecientes al nivel de habilidades parentales indican que C obtiene mayor puntuación (M=2.51; DT=.35), seguida de AE (M=2.13; DT=.43) y AR (M=2.03; DT=.67). Las variables con menor puntuación son CM (M=1.97; DT=.67), RC (M=1.87; DT=.76) y A (M=1.88; DT=.37). La puntuación media HPT asciende a M=2.06 (DT=.28).

Resultados del modelo

Utilizando el modelo ABCX doble modificado, se examinó el nivel de habilidades parentales relacionadas con el empoderamiento estimándose dos modelos complementarios. En el primero se utilizó *Path Analysis* (Tabla 2) para examinar el modelo hipotetizado que recoge las habilidades parentales (CM, AE, AR, C, A y RC) relacionadas con F y SS. Cabe destacar que CP no se introdujo, ya que no está vinculada directamente con la familia.

Tabla 2

Path analysis

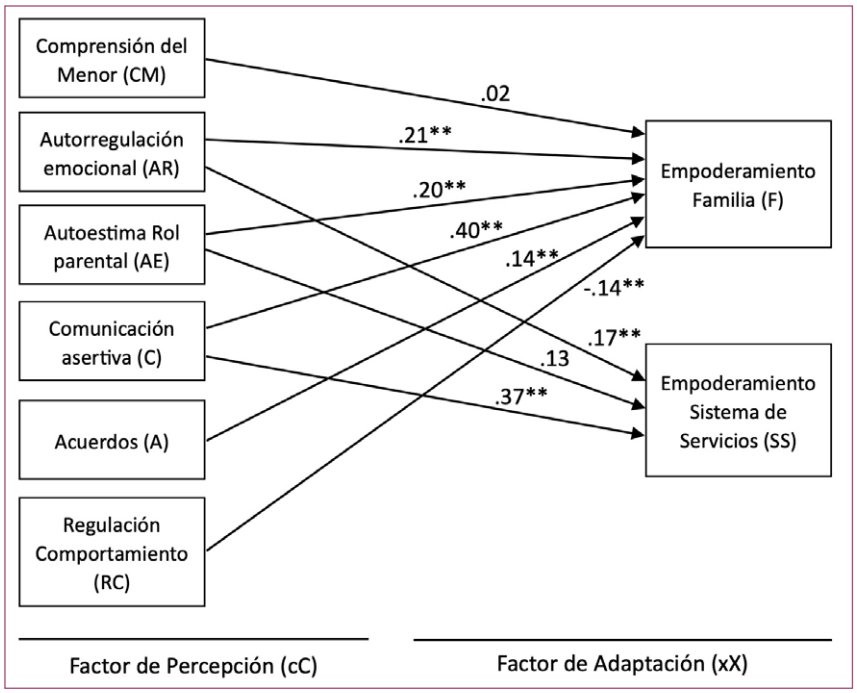
		ß	t	SE
F	CM	.02	0.28	0.05
	AR	.21**	2.74	0.06
	AE	.20**	2.60	0.09
	C	.40**	6.47	0.09
	A	.14**	2.89	0.07
	RC	-.13**	-2.39	0.04
SS	AR	.17*	2.17	0.07
	AE	.13	1.31	0.12
	C	.37**	4.80	0.12

*$p<.05$; **$p<.01$

Los índices de bondad de ajuste bajo el estimador MLR fueron χ^2=.46 estandard (p=.93) y χ^2=.60 robusto (p=.90) con gl=3 (N=135); SRMR =.009; CFI=1.00; RMSEA=.00 (p=.84). De ello se deduce un buen ajuste del modelo (SRMR es inferior a .06, CFI es superior a .90 y RMSEA inferior a .06). Cabe destacar que F obtiene un valor de estimación R^2=.43 y la variable SS obtiene R^2=.26. La Figura 2 visualiza el modelo explicado. Las estimaciones de los parámetros indican relaciones positivas significativas entre las variables indicadoras AR, AE, C y A con F. En cambio, RC indica relación negativa y significativa con F. Cabe destacar la no significatividad entre la relación CM y F. Además, se hallan relaciones positivas y significativas entre AR y C con SS, encontrando una relación no significativa entre AE y SS.

Figura 2

Path Analisis. Relación entre habilidades parentales y empoderamiento familiar



Con la intención de obtener el efecto conjunto de las habilidades parentales sobre el empoderamiento, se elaboró un *SEM model* con dos variables latentes; habilidades parentales totales (HPT) formada por las variables CM, AR, AE, C, A y RC y Empoderamiento Total (ET) formada por F y SS. La Tabla 3 presenta las variables latentes HPT y ET.

Tabla 3

SEM Model

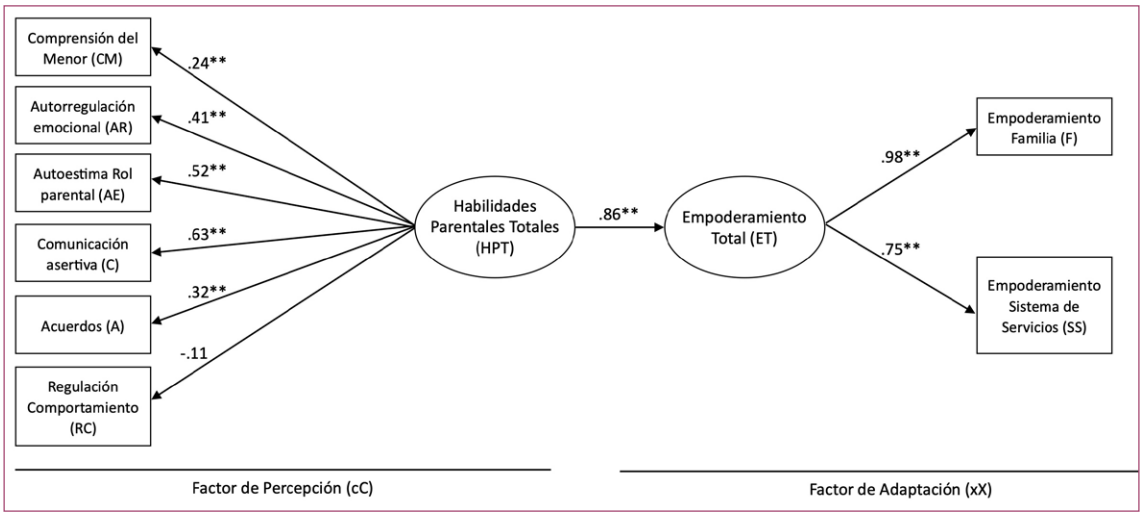
		ß	t	SE
HPT	CM	0.24**	2.64	0.06
	AR	0.41**	4.67	0.06
	AE	0.52**	4.88	0.05
	C	0.63**	8.15	0.03
	A	0.32**	3.15	0.04
	RC	-0.10	-1.02	0.08
ET	EF	0.98**	3.38	0.08
	ESS	0.75**	3.68	0.06

$^{*}p<.05$; $^{**}p<.01$

Los resultados revelaron un buen ajuste del modelo. Bajo el estimador MLR, el modelo indica: $\chi2=28.76$ ($p>.05$, gl=6, n=135), SRMR=.06; CFI=.96; TLI=.93; RMSEA=.06 (p=.11). Las estimaciones de los parámetros muestran relaciones positivas significativas entre las variables indicadoras con las variables latentes exceptuando RC en HP. El constructo latente HPT se asocia con el constructo latente ET con un efecto de 0.86, por lo que el empoderamiento depende fuertemente de las habilidades parentales de los familiares (Figura 3).

Figura 3

SEM Model. Efecto de HPT en ET



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados desvelan elevada vinculación positiva entre la comunicación asertiva, la autorregulación emocional, la autoestima del rol parental o los acuerdos con el nivel de empoderamiento. Resultados coincidentes con Sun *et al.* (2017) que demostraron que niveles altos de

comunicación asertiva se relacionan con niveles altos de empoderamiento. Asimismo, mostraron que niveles altos de eficacia en la crianza, de procesos de comunicación entre padres e hijos y de patrón de organización familiar se asociaban con niveles altos de capacitación.

En cambio, se halló una relación negativa entre regulación del comportamiento y nivel de empoderamiento familiar. De ello se desprende que, a mayor habilidad de regulación, menor nivel de empoderamiento. Este efecto se podría estudiar en mayor profundidad en futuras investigaciones longitudinales contemplando el impacto que ejerce el tipo de discapacidad sobre la regulación del comportamiento y, al mismo tiempo, el efecto que ejerce con el empoderamiento.

Referente al nivel de empoderamiento asociado al sistema de servicios los resultados indican que se puede explicar, en gran medida, por la comunicación asertiva de los padres y la autorregulación emocional. Basándose en el ejercicio profesional asociado al MCF, sería invita a los profesionales a contemplar aspectos intrínsecos de cada miembro familiar como pretexto para aumentar las capacidades familiares. Tal y como apuntó Alon (2019), el apoyo social formal se asoció a la comunicación entre padres-hijos y al nivel de autoeficacia parental.

Se ha demostrado que el nivel de empoderamiento depende fuertemente de las habilidades parentales. En concreto, las habilidades parentales explican el 86% del nivel de empoderamiento total. Estudios anteriores, como Scheel y Rieckman (1998) apoyan en gran medida este hallazgo, ya que demostraron que el aumento del nivel de empoderamiento viene determinado por la percepción objetiva de los diferentes factores asociados a la crianza. Además, las demandas de los padres y el estrés tienen influencia indirecta en el empoderamiento familiar, contando con la comunicación entre padres e hijos y la eficacia de los padres como variables mediadoras (Sun *et al.*, 2017).

Todo ello implica entender que los profesionales de AT deben contemplar las habilidades parentales como predictoras del aumento de capacidades o la toma de decisiones familiares (Cattaneo y Chapman, 2010). Al igual que este estudio, Damen *et al.* (2017) concluyeron que el nivel de empoderamiento estaba mediado por variables interpersonales como el autocontrol de los padres, así como los sentimientos de control en la crianza de sus hijos. De todo ello se deriva una futura investigación longitudinal que contemple la comparativa de resultados familiares mediados por el tipo de intervención de los servicios de AT.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alon, R. (2019). Social support and post-crisis growth among mothers of children with autism spectrum disorder and mothers of children with down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, *90*, 22–30. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.04.010

Bagur, S., Rosselló, M.R., Paz-Lourido, B. y Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE*, *27*(1), art.3. http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053

Bagur, S. y Verger, S. (2020). Evidencias y retos de la Atención Temprana: el modelo centrado en la familia. *Siglo Cero*, *51*(4), 69-92. https://doi.org/10.14201/scero20205146992

Cattaneo, L.B. y Chapman, R. (2010). The process of empowerment: a model for use in research and practice. *American Psychologist*, *65*, 646–659. https://doi.org/10.1037/a0018854

Damen, H., Veerman, J.V., Vermulst, A. y Nieuwhoff, R. (2017). Parental Empowerment: Construct Validity and Reliability of a Dutch Empowerment Questionnaire (EMPO). *Journal of Child and Family Studies, 26*, 424-436. http://doi.org/10.1007/s10826-016-0568-5

Dias, P.C. y Cadime, I. (2019). Child and Family-Centered Practices in Early Childhood Education and Care Services: An Empirical Study with Families and Practitioners in Portugal. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *36*(3), 285-294. https://doi.org/10.1007/s10560-019-00599-7

Díaz, C. (2019). Guía básica sobre Atención Temprana y Transformación. Plena Inclusión España.

Dunst, C.J., Espe-Sherwindt, M. y Hamby, D.W. (2019). Does capacity-building professional development engender practitioners' use of capacity-building family-centered practices? *European Journal of Educational Research*, *8*(2), 515–526. https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.515.

Epley, P., Summers, J.A. y Turnbull, A. (2010). Characteristics and trends in family-centered conceptualizations. *Journal of Family Social Work*, *13*(3), 269-285. https://doi.org/10.1080/10522150903514017

Koren, P.E., DeChillo, N. y Frisen, B.J. (1992). Measuring empowerment in families whose children have emotional disabilities: A brief questionnaire. *Rehabilitation Psychology*, *37*, 305–321. https://doi.org/10.1037/h0079106

McCubbin, H.I. y Patterson, J.M. (1983). The family stress process: The double ABCX model of adjustment and adaptation. *Marriage and Family Review*, *6*, 7-37. https://doi.org/10.1300/J002v06n01_02

Martínez, A. y Calet, N. (2015). Intervención en Atención Temprana: Enfoque desde el ámbito familiar. *Escritos de Psicología*, *8*(2), 33-42. https://doi.org/10.5231/psy.writ.2015.1905

ONU. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577.

Romero, R.P., Lillo, M. y García, S. (2018). Calidad percibida en Centros de Atención Temprana de Andalucía. Estudio cualitativo. *Siglo cero*, *50*(2), 7-18. http://dx.doi.org/10.14201/scero2019502718

Scheel, M.J. y Rieckmann, T. (1998). An empirically derived description of self-efficacy and empowerment for parents of children identified as psychologically disordered. *American Journal of Family Therapy*, *26*(1), 15–27. https://doi.org/10.1080/01926189808251083

Sun, K., Yang, Y. y Seon, Y. (2017). A structural model of family empowerment for families of children with special needs. *Journal of Clinical Nursing*, *27*. https://doi.org/10.1111/jocn.14195

UNESCO. (2016). Nuevos horizontes: un examen del cuidado y la educación de la primera infancia en Asia y el Pacífico. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vázquez, N., Molina, M.C., Ramos, P. y Artazcoz, L. (2016). Validación de un instrumento en español para medir habilidades parentales promovidas en una intervención de educación parental. *REIRE*, *9*(2), 30-47. https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2923

506

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EFECTOS DEL USO DE PLATAFORMAS DIGITALES Y SOPORTES AUDIOVISUALES EN LA ENSEÑANZA DEL VIOLONCHELO

Alba Reirís Rodríguez
Universidad de A Coruña (España)

Resumen: La enseñanza musical en los conservatorios y escuelas de música se encuentra en un momento de forzosa apertura a las nuevas tecnologías y medios audiovisuales, para poder adaptarse a la situación provocada por la crisis sanitaria que estamos viviendo en la actualidad. En esta investigación se aborda el caso concreto de la enseñanza del violonchelo y cómo se han llevado a cabo las clases online. Interesa saber si se han logrado alcanzar los objetivos y competencias de la programación en el nivel superior, de iniciación y niveles intermedios. Para ello, se lleva a cabo un estudio aplicando diferentes herramientas, tales como la observación, a partir de una propuesta en la que se incluya material audiovisual, análisis de las clases a través de las plataformas online, así como cuestionarios a todos los implicados: alumnado, profesorado de violonchelo y otros instrumentos que hagan uso de una enseñanza online y presencial y familias de estudiantes participantes en el proyecto. La finalidad última de todo este trabajo es comprobar los efectos que la innovación a través de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento puede ofrecer al modelo tradicional de clases de un instrumento.

Palabras clave: pedagogía, violonchelo, nuevas tecnologías, TACs

Abstract: Music teaching in conservatoires and music schools is at a time of forced opening to new technologies and audiovisual media, in order to adapt to the situation caused by the health crisis we are currently experiencing. This research deals with the specific case of cello teaching and how online classes have been carried out. It is of interest to know whether the objectives and competencies of the program have been achieved at the higher, beginner and intermediate levels. To this end, a study is carried out by applying different tools, such as observation, based on a proposal that includes audiovisual material, analysis of the classes through the online platforms, as well as questionnaires to all those involved: students, cello teachers and other instruments that make use of online and face-to-face teaching and families of students participating in the project. The ultimate aim of all this work is to test the effects that innovation through learning and knowledge technologies can offer to the traditional model of teaching an instrument.

Keywords: pedagogy, cello, new technologies, TACs

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto de esta investigación que, además, es razón primera de la motivación originaria de la misma es la pandemia y el estado de emergencia al que toda la población a nivel mundial se vio abocada. Por ende, también el sistema educativo. Fue complicado para toda la comunidad educativa. Sin embargo, unas especialidades estaban, de alguna manera, más preparadas, es decir, no se encontraron tan afectadas o con un aparente muro tecnológico como sí se encontraron las enseñanzas musicales, en concreto, las instrumentales. Este tipo de enseñanzas, independientemente del nivel, prácticamente el contacto con las tecnologías y recursos informáticos era, hasta aquel momento, nulo. Ya que solamente se podían entender como enseñanzas puramente presenciales.

Además de los motivos citados anteriormente, también es importante destacar que, a pesar de que las tecnologías del aprendizaje y la comunicación (TACs) aportan elementos y estrategias importantes en la enseñanza musical, una de las principales razones por las que no se utilizan es por desconocimiento. También existe cierto rechazo a su uso en este tipo de enseñanzas artísticas, tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado, pues está extendida, entre la sociedad, la creencia de que sólo puede haber calidad en la enseñanza presencial.

A través de este trabajo de investigación se pretende profundizar en el uso teórico-práctico de las tecnologías y los medios audiovisuales en la enseñanza instrumental. Se pretende comprobar que el uso de las TACs puede mejorar significativamente la enseñanza del violonchelo.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La utilización de las nuevas tecnologías y la educación van de la mano, desde hace varias décadas, en diversas áreas y niveles educativos, como pueden ser las tecnologías de la formación y la comunicación (TICs) aplicadas a las ciencias, al aprendizaje de idiomas, a la literatura, en diferentes ciclos de formación profesional media y superior, en infinidad de carreras universitarias. (Belloch, 2012)

Sin embargo, hoy en día, en lo que se refiere al campo de la enseñanza musical de conservatorios o escuelas de música no tienen credibilidad entre una gran parte del profesorado y, también, del alumnado a la hora de plantearse su aplicación a la educación de un instrumento musical, sea cual sea.

El planteamiento de este trabajo de investigación surgió de esta necesidad tecnológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la música que se evidenció durante la cuarentena originada por la pandemia de Covid-19. Irremediablemente, la enseñanza online de todas las áreas y especialidades educativas, incluyendo la musical, tuvo que hacer uso a tiempo completo de las plataformas digitales y diferentes recursos y medios audiovisuales a nuestro alcance, lo cual supuso una seria dificultad.

Una de las evidencias de la pandemia, en cuanto a educación se refiere, ha sido que la enseñanza de un instrumento a través de una plataforma digital compatible con ordenador, tablet, en algunos casos, teléfono combinado con dispositivos de grabación, pudo ser perfectamente posible y que, lo más importante, el alumno pudo aprender y avanzar igual que lo estaba haciendo de forma presencial. Por lo que, se puso de manifiesto que la posible combinación de ambas serían muy buen tándem para la mejora del aprendizaje del violonchelo.

Investigaciones recientes comienzan a aportar luz sobre el uso necesario y positivo a nivel formativo que puede aportar para un intérprete realizar grabaciones de su propio estudio y progreso con el instrumento. Según Chao-Fernández, Pérez Crego y García Armas (2019), la formación de un estudiante de interpretación musical sea cual sea su instrumento, requiere la especialización y análisis de diferentes factores, como las clases presenciales (donde se realizan innumerables correcciones), el estudio teórico de las obras a interpretar, la asistencia a conciertos, a diferentes cursos, concursos y festivales. Pero, es también evidente, la gran fuente de aprendizaje que puede encontrar a través de las grabaciones de grandes intérpretes, y de las suyas propias, llegando a ser un complemento tan esencial como cualquiera de los anteriormente mencionados, como asegura De Castro (2015), tras una experiencia realizada con sus estudiantes:

El objetivo fundamental de esta actividad fue detectar «cómo estudia el alumno», qué mecanismos utiliza y qué tipo de respuestas manifiesta. Con esta vídeo-grabación se pretendió registrar los primeros momentos de acercamiento a una pieza/s nueva/s, ya que la propuesta planteada constaba de obras no conocidas por el grupo de alumnos, desde un punto de vista técnico. Con ello se procedió después a observar las acciones, conductas y actitudes que se manifestaron a lo largo del período de grabación, en definitiva, una situación de estudio en un contexto real y definido (p. 41).

Efectivamente, para el propio docente de violonchelo la posibilidad de incorporar a su metodología vídeos realizados por sus alumnos semanalmente puede ayudarle, de una forma mucho más rápida y directa, a conocer la forma de estudio de sus alumnos/as, los errores y posibles malos hábitos corporales en su rutina diaria con el instrumento, sus conductas, su forma de plantearse un estudio productivo o no. En definitiva, infinidad de detalles que, únicamente con una clase presencial semanal, muchas veces no podemos llegar a percibir. (De Castro, 2015)

Realizando una búsqueda rápida en cualquier buscador académico e incluso en cualquier buscador general de internet, se podrá comprobar que aunque si bien existe un buen número de plataformas digitales y herramientas de software individual destinado a diferentes aspectos musicales (edición de partituras, de sonido, aulas virtuales, ejercicios de audición, teoría musical, etc.) pocos o ninguno de ellos están destinados exclusivamente al aprendizaje de un instrumento musical con diferentes herramientas destinadas para este fin.

Resulta, así pues, importante profundizar en si verdaderamente el aprendizaje del violonchelo puede superar las dificultades que podría suponer la inclusión de nuevas tecnologías, y adaptarse a la era tecnológica y adaptar la tecnología y herramientas audiovisuales para el avance y mejora de su educación presencial, desde un enfoque innovadorpara un buen y correcto desarrollo del aprendizaje del violonchelo en cada uno de sus niveles.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las enseñanzas de conservatorio, en concreto, las de instrumento, se han mantenido prácticamente sin cambios ni modificaciones en su metodología a lo largo del tiempo, ajenas a la realidad educativa, al avance tecnológico y socialexterno.

A pesar de que las TACs aportan elementos y estrategias muy importantes en la enseñanza instrumental, no se utilizanpor desconocimiento.

Existe cierto rechazo a su uso de las TACs en la enseñanza instrumental tanto por parte del alumnado como parte delprofesorado, pues está extendido que sólo puede haber calidad en la enseñanza presencial.

El uso de las TACs puede mejorar significativamente la enseñanza del violonchelo.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo principal:

Diseñar y construir un entorno virtual de aprendizaje del violonchelo a través de las plataformas digitales combinado con material audiovisual que complete y se complemente con la enseñanza presencial.

Objetivos secundarios:

- Utilizar de manera adecuada y eficiente las diferentes tendencias ofrecidas por los dispositivos electrónicos en el trabajo de los aspectos técnicos e interpretativos a trabajar en la práctica y estudio del violonchelo
- Profundizar en el cambio necesario de la innovación en la pedagogía del violonchelo en la era digital dirigida tanto alalumnado como al profesorado
- Conocer las debilidades/fortalezas del uso de las herramientas TIC existentes en el ámbito de la enseñanza del violonchelo
- Identificar las debilidades/fortalezas del uso de la metodología tradicional del violonchelo dentro del ámbito de estudio de esta tesis.
- Averiguar qué motiva al alumnado a trabajar y completar su formación con un entorno virtual dentro del ámbito deestudio de esta tesis.
- Evaluar la percepción de profesorado, alumnado y progenitores sobre las mejoras que ofrece un sistema de aprendizajepor medio de TIC frente a la metodología tradicional.

METODOLOGÍA

La presente tesis se llevará a cabo a través de una metodología mixta, necesaria para completar y profundizar lo máximo posible con parámetros cuantitativos y cualitativos. Este tipo de método mixto lleva consigo varias ventajas como que, el investigador, puede combinar la realización de ciertas afirmaciones de interés para su investigación con estudios de campo. También, puede generar una teoría (método cualitativo) y ponerla a prueba a través de métodos cuantitativos (Tashakkori y Teddlie, 2003a).

Por estas razones, el enfoque de la investigación será mixto pues «representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o al menos, en la mayoría de sus etapas [...] pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques» (Gómez, 2006).

Población

Formarán parte de este estudio todos los alumnos y alumnas que estudian conmigo, todos ellos de diferentes niveleseducativos en lo que se refiere al violonchelo, desde los niveles más básicos hasta los estudios superiores. Dicho alumnado se distribuye en dos centros educativos, los dos públicos.

También formarán parte un grupo de profesores que utilizan en su día a día la combinación presencial-online en susclases instrumentales.

Las familias también serán parte de la muestra pues, sobre todo, en niveles más básicos son una parte fundamental del proceso de enseñanza y estudio del alumno/a de violonchelo.

Instrumentos

En una primera toma de contacto se utilizarán instrumentos tales como la revisión bibliográfica afines a la presentetesis, donde se narren casos y experiencias de materiales y recursos tecnológicos utilizados en la actualidad en la educación musical. También artículos, publicaciones y estudios relevantes en el campo de la docencia musical, el violonchelo y las TIC.

La observación, la realización de entrevistas al alumnado de violonchelo, a profesores del mismo instrumento que nos ocupa e, incluso, de otros que estén utilizando también la docencia online y, por último, a las familias para conocer si notaron diferencias con respecto a la docencia presencial y cómo les resulta un modelo pedagógico de enseñanza y práctica del violonchelo que una presencialidad con trabajo online y audiovisual al que pueden tener acceso directo desde sus casas. También se trabajará con rúbricas, cuestionarios y fichas de observación.

Plan de trabajo:

La presente tesis abarca cuatro fases de desarrollo además de una quinta planeada como etapa postdoctoral, las cuales se enumeran a continuación:

Fase 1 – Antecedentes del uso de las nuevas tecnologías y material audiovisual en la pedagogía del violonchelo, análisis de necesidades. Revisión bibliográfica, recogida y análisis de datos.

Fase 2 – Análisis sobre el uso de las TAC en varios centros educativos de música; entrevistas al alumnado, al profesorado sobre su formación y uso de las TAC en la enseñanza de un instrumento y a familias implicadas.

Fase 3 – Diseño, aplicación y observación de un modelo combinado de docencia presencial con docencia online en el proceso de enseñanza-aprendizaje del violonchelo. En esta fase se hará nuevamente entrevistas al alumnado y familias implicadas para conocer su percepción.

Fase 4 – Análisis de resultados, conclusiones.

Fase 5 – Propuestas de mejora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belloch, C. (2012). Las tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Material docente [on-line]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. Disponible en: https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf

Cslovjecsek, M. y Madeleine, Z. (Ed). (2018). *Integrated Music Education. Challenges of Teaching and Teacher Training*. Peter Lang.

De Castro, C. (2015). Recursos educativos TIC en la enseñanza musical pianística. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 12, 37-52. Recuperado de: https://www.proquest.com/docview/1777745583/fulltextPDF/59C8D07ECAF44FF1PQ/1?accountid=17197

Fernández, A., Crego, C., y Fernández, R., (2020, 1 de julio). La grabación musical como herramienta de aprendizaje. Implicaciones educativas para el alumnado. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación.* Recuperado de: https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2020.7.1.6520

Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica.* [Versión books.google.com]. https://books.google.es/books?hl=esylr=yid=9UDXPe4U7aMCyoi=fndypg=PA9yots=b9nGHXoRFTysig=MHuVt1wf4aQg50D4fWCy6y_Wgbs

Núñez Moscoso, J. N., (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de pesquisa, 47*(164), 632-649. https://doi.org/10.1590/198053143763

Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Revista renglones, 60.* https://core.ac.uk/download/pdf/47243752.pdf

Ros-Fábregas, E. (2006). Retos de la musicología en la España del siglo XXI: De la reflexión a la aplicación práctica en el aula. *Revista de musicología 29*(1), 11-44. https://doi.org/10.2307/20798159

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social y and behavioural research* [versión books.google.com]. https://books.google.co.cr/books?id=VU1uQ8FNKLYCyprintsec=frontcover#v=onepageyqyf=false

512

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INFLUENCIA Y PRESENCIA DE LAS PLATAFORMAS WEB, MEDIOS Y MATERIALES AUDIOVISUALES COMO SOPORTE PEDAGÓGICO DE APOYO EN LA ENSEÑANZA PRESENCIAL DEL VIOLONCHELO DESDE EL INICIO DE LA PANDEMIA HASTA LA ACTUALIDAD

Alba Reirís Rodríguez
Spyridon Fakiolas
Universidad de A Coruña (UDC)

Resumen: Desde el inicio de la pandemia mundial ocasionada por la COVID-19, la educación, en todos los ámbitos, niveles y especialidades experimentó un gran cambio y transformación inaudito hasta el momento. Entre las modificaciones forzosas que tuvieron lugar, una de las principales fue la obligación repentina del uso de las tecnologías y materiales audiovisuales para lograr un seguimiento mínimo del alumnado, de los contenidos del curso, de la evaluación, de la organización de los centros, de la creación de nuevos materiales pedagógicos, etc. El objetivo del presente estudio pretende evidenciar cómo el uso de las tecnologías del aprendizaje, los medios y materiales audiovisuales completan y potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de violonchelo a todos los niveles, desde los primeros años hasta los niveles de enseñanza superior. Siendo así, de una vez por todas, la tecnología una gran herramienta pedagógica también en el campo de la enseñanza instrumental-musical en los conservatorios y escuelas de música. Avanzando así hacia un nuevo camino en la pedagogía del violonchelo, en la cual la combinación de la enseñanza presencial-online se vuelvan ya inseparables.

Palabras clave: pedagogía, violonchelo, nuevas tecnologías, TACs, metodología mixta

Abstract: Since the onset of the global pandemic caused by COVID-19, education, in all areas, levels and specialisations, has undergone a major change and transformation hitherto unheard of. Among the forced changes that took place, one of the main ones was the sudden obligation to use technologies and audiovisual materials to achieve a minimum monitoring of students, course content, assessment, organisation of centers, creation of new teaching materials, etc.
The aim of this study is to show how the use of learning technologies, media and audiovisual materials complete and enhance the teaching-learning process in the cello classroom at all levels, from the early years to higher education. Thus, once and for all, technology is a great pedagogical tool also in the field of instrumental-musical teaching in conservatories and music schools. In this way, we are moving towards a new path in cello pedagogy, in which the combination of face-to-face and online teaching is now inseparable.

Keywords: pedagogy, cello, new technologies, TACs, mixed methodology

INTRODUCCIÓN

Investigaciones recientes comienzan a aportar luz sobre el uso necesario y positivo a nivel formativo que puede aportar para un intérprete realizar grabaciones de su propio estudio y progreso con el instrumento. Según Chao-Fernández, Pérez Crego y García Armas (2019), la formación de una estudiante de interpretación musical sea cual sea su instrumento, requiere la especialización y análisis de diferentes factores, como las clases presenciales (donde se realizan innumerables correcciones), el estudio teórico de las obras a interpretar, la asistencia a conciertos, a diferentes cursos, concursos y festivales. Pero, es también evidente, la gran fuente de aprendizaje que puede encontrar a través de la escucha de grabaciones de los grandes intérpretes, y de las suyas propias, llegando a ser un complemento tan esencial como cualquiera de los anteriormente mencionados, como asegura De Castro (2015), tras una experiencia realizada con sus estudiantes:

> El objetivo fundamental de esta actividad fue detectar «cómo estudia el alumno», qué mecanismos utiliza y qué tipo de respuestas manifiesta. Con esta videograbación se pretendió registrar los primeros momentos de acercamiento a una pieza/s nueva/s, ya que la respuesta planteada constaba de obras no conocidas por el grupo de alumnos, desde un punto de vista técnico. Con ello se procedió después a observar las acciones, conductas y actitudes que se manifestaron a lo largo del período de grabación, en definitiva, una situación de estudio en un contexto real y definido. (p. 41)

Efectivamente, para el propio docente de violonchelo, la posibilidad de incorporar a su metodología vídeos realizados por sus alumnos semanalmente puede ayudarle, de una forma mucho más rápida y directa, a conocer la forma de estudio de sus alumnos/as, los errores y posibles malos hábitos corporales en su rutina diaria con el instrumento, sus conductas, su forma de plantearse un estudio productivo o no. En definitiva, infinidad de detalles que, únicamente con una clase presencial semanal, muchas veces no podemos llegar a percibir. (De Castro, 2015)

Realizando una búsqueda rápida en cualquier buscador académico e incluso cualquier buscador general de internet, se podrá comprobar que, aunque si bien existe un buen número de plataformas digitales y herramientas de *software* individual destinado a diferentes aspectos musicales (edición de partituras, de sonido, de aulas virtuales, ejercicios de audición, teoría musical, etc.), pocos o ninguno de ellos están destinados exclusivamente al aprendizaje de un instrumento musical con diferentes herramientas destinadas para este fin.

Resulta, así pues, importante profundizar en si verdaderamente el aprendizaje del violonchelo puede superar las dificultades que podría suponer la inclusión de las tecnologías, desde un enfoque innovador para un buen y correcto desarrollo del aprendizaje del violonchelo en cada uno de sus niveles.

OBJETO DE ESTUDIO

La presente investigación aborda los efectos que la innovación, a través de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, puede ofrecer al modelo tradicional de clases de un instrumento, en este caso del violonchelo, en los conservatorios superiores y escuelas de música. Poder comprobar que la pedagogía musical, anclada en la presencialidad, puede formar parte de la era digital.

MÉTODO

El estudio empírico de esta investigación se ha llevado a cabo a través de la metodología mixta. Como bien apuntaba Gómez (2006): «Los enfoques cuantitativos y cualitativos se entremezclan en todo el proceso de investigación.»

El presente estudio aúna la experiencia y opiniones de una total de 22 personas, entre los cuales hay representación significativa de profesores, alumnado y familias desde el inicio de la pandemia hasta la actualidad. Además, de un número significativo de estudiantes de violonchelo pertenecientes a mi aula, desde niveles iniciales hasta superiores. Por este motivo, se encuentran presentes tres tipos de centros en esta investigación: Escuela municipal de música, conservatorio de grado profesional y conservatorio de grado superior. Por lo que hay una representación muy diversa de niveles, edades, género y experiencias educativas y profesionales a nivel músico-instrumental.

Para la recogida de datos e información se han realizado dos encuestas a alumnado-familias-profesorado, además de una recopilación de testimonios escritos y audiovisuales por parte, principalmente, del alumnado, así como también de las familias y propios como profesora del aula de violonchelo.

Recogida y análisis de datos

En los centros mencionados en los epígrafes anteriores se fueron recogiendo una serie de datos tanto cuantitativos como cualitativos a través de la observación de las clases presenciales y online, además de la recogida de cuantioso material audiovisual y, en algunos casos, solamente auditivo. Por otro lado, también ser realizaron una serie de encuestas, destinadas tanto a alumnado, como profesorado y familias, durante los primeros meses de la situación de pandemia (Cuestionario 1) con las clases 100% online y otra encuesta inmediatamente después, cuando las clases de instrumento volvieron a desarrollarse de manera totalmente presencial (Cuestionario 2). También, durante todo este proceso de investigación, se recogieron numerosos testimonios escritos del alumnado, profesorado y familias implicadas, además de mis propias reflexiones y observaciones por escrito de todo el alumnado del aula de violonchelo.

La confidencialidad de cada uno de los sujetos ha sido garantizada a través de representaciones numéricas.

Análisis de datos

Cuestionarios:

Para esta investigación se han realizado dos cuestionarios en tiempo significativamente diferentes para poder realizar y fundamentar la comparativa de la situación durante la pandemia y en la actualidad. De esta forma se podrá conocer si la enseñanza combinada presencial-online es positiva y significativa para la mejora de la pedagogía de enseñanza del violonchelo y extrapolable a las enseñanzas instrumentales en los conservatorios y escuelas de música, es decir, la tecnología como una combinación y soporte útil beneficioso para las clases de instrumento.

Cuestionario 1: «Las clases de instrumento durante la pandemia»

En el presente cuestionario participaron un total de 22 personas, las cuales son alumnado de violonchelo tanto de niveles de iniciación, como niveles medios y superiores. Además, de alumnado asistente a mis clases de música de cámara en el superior, así como, también, familias pertenecientes al alumnado de violonchelo de los niveles iniciales y medios (conservatorio profesional), ya que se trata de alumnos en edades comprendidas entre los 7 y 14 años. Por último,

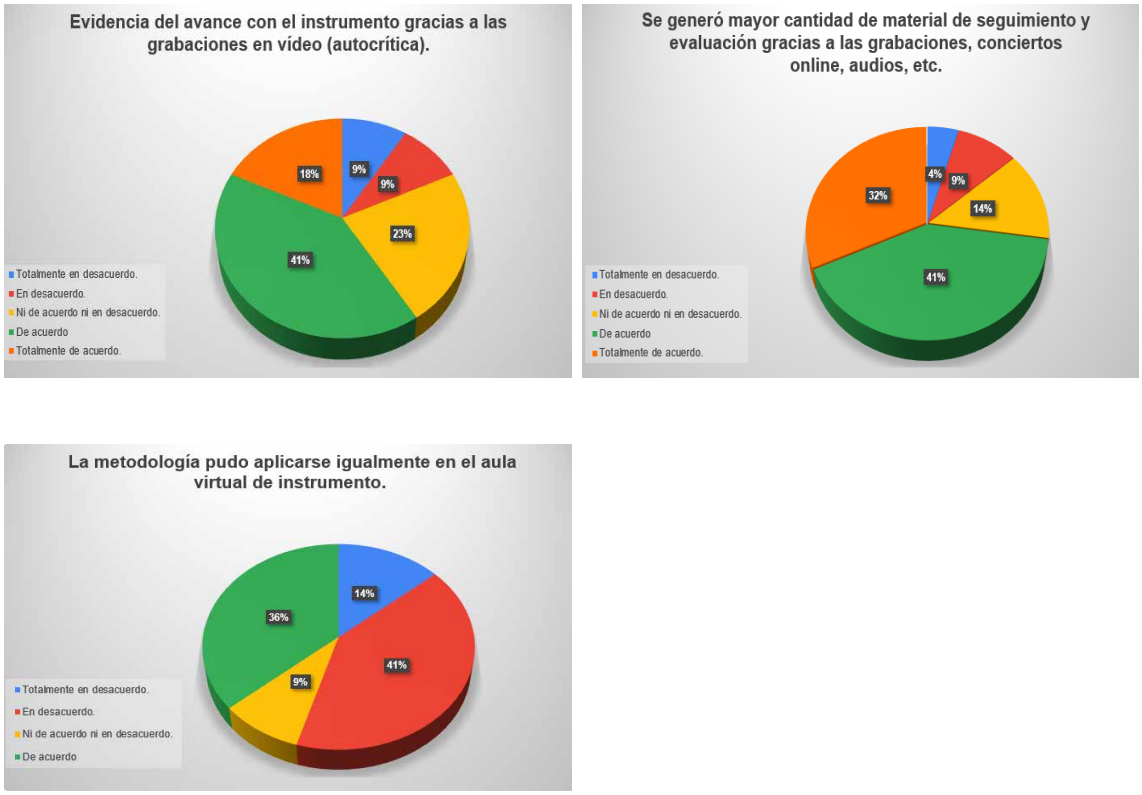
en este cuestionario también participó profesorado de otras especialidades instrumentales para así poder tener rango más amplio de visión y reflexión con respecto al avance y aplicación de las tecnologías en su amplitud fruto de la situación de pandemia.

El rango/escala de respuesta a cada pregunta es el siguiente: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: De acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo.

Fueron realizadas un total de diez preguntas relacionadas directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje del instrumento durante, sobre todo, el tiempo que duró la enseñanza cien por cien online. A continuación, algunos ejemplos de las cuestiones planteadas con su correspondiente gráfica:

Figura 1

Referido a la situación durante la pandemia



Gráfica 1. Algunas respuestas al cuestionario referido a la situación «durante la pandemia.» Fuente: Elaboración propia

Cuestionario 2: «Situación actual de las clases de instrumento»

Las mismas personas participantes en el cuestionario 1 participaron en el cuestionario 2 para que ellos mismos pudieran realizar la comparativa entre ambos y así tener la oportunidad de reflexionar en las diferentes situaciones y si hubo o no cambio con respecto a la implantación de las tecnologías y materiales audiovisuales fruto de la pandemia si, además, se compara con el uso prácticamente inexistente de las mismas en tiempo inmediatamente anteriores a la pandemia.

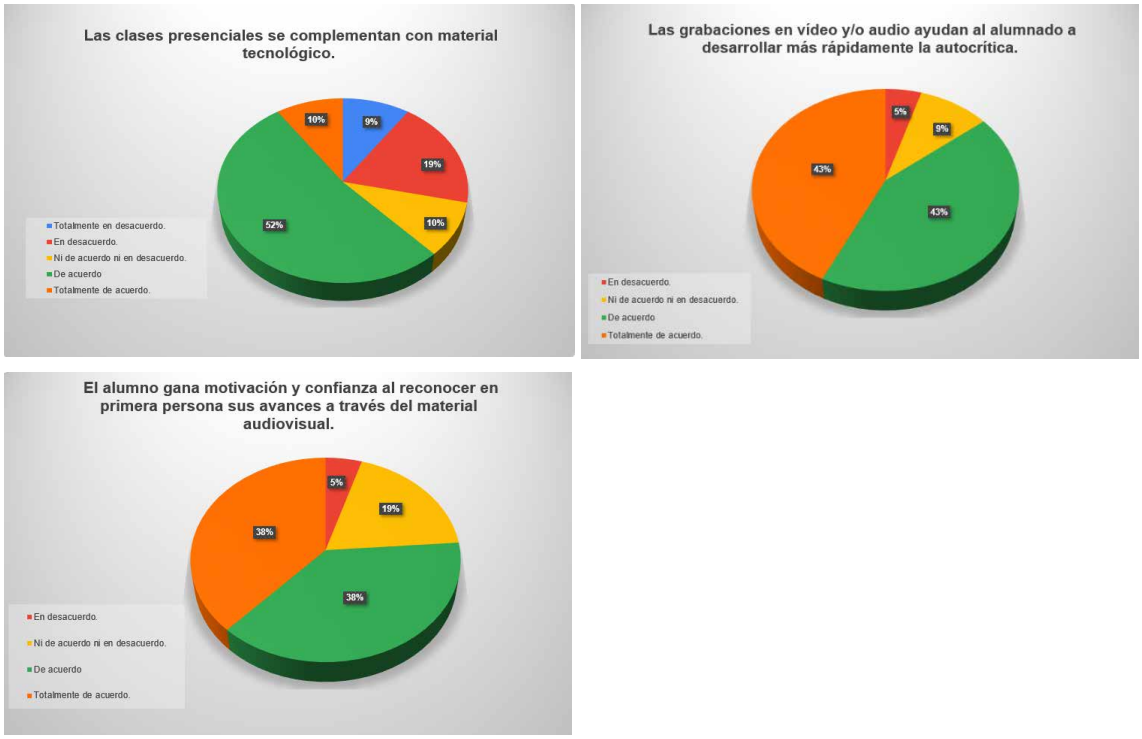
El rango/escala de respuesta a cada pregunta es el siguiente: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: De acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo.

Fueron realizadas un total de diez preguntas relacionadas directamente con el proceso de

enseñanza-aprendizaje del instrumento con la vuelta a la presencialidad en los conservatorios y escuelas, es decir, hoy en día. A continuación, algunos ejemplos de las cuestiones planteadas con su correspondiente gráfica de respuesta a cada pregunta enmarcada con colores significativos:

Figura 2

Referido a la situación actual



Gráfica 2. Algunas respuestas al cuestionario referido a la «situación actual.» Fuente: Elaboración propia

En líneas generales, ambos cuestionarios muestran claras líneas de respuestas comunes entre los participantes, aun siendo niveles dispares y diferentes grupos de población en cuanto a la relación con el aula de violonchelo se refiere.

Reflexiones del alumnado:

A modo cualitativo las reflexiones y sensaciones del alumnado durante todo este proceso de la enseñanza del violonchelo fueron fundamentales para realizar la presente investigación, ya que a través de estas se puede comprobar el avance y el beneficio a la hora de integrar las tecnologías en la enseñanza de su instrumento. Algunos ejemplos de estas reflexiones son los siguientes:

> Me he dado cuenta, a **través de las grabaciones**, de que soy (o era) incapaz de tocar una pieza entera sin ningún error (A1).
>
> He de reconocer que me ha costado mucho ver mis videos, me daba tanta vergüenza y me los imaginaba tan desastrosos… (A1).
>
> **Veo mi progreso** y creo que **he ido adquiriendo templanza**. Sobre todo, **emocional** (A2).
>
> A mí, personalmente, **me ha dado un punto de motivación** para ser constante en mi estudio diario y tener unos objetivos a los que llegar cada semana (A2).
>
> En cuanto a mi estudio y viendo mis vídeos, creo que en general tengo que ser más precisa y fijarme en los detalles (no dejarlos pasar). **Estos detalles, en los vídeos se ven muy claros,**

más que en clase diría yo. (...) Te puedes fijar en muchos aspectos: **la afinación, la colocación, expresividad, los problemas técnicos...** (A3).

En conclusión, el **grabarme en vídeo me ha ayudado mucho**... (A3).

La **grabación musical** es para mí una **herramienta** más para **mejorar** la interpretación de las obras tanto a nivel **sonoro**, **interpretativo** y **técnico** (A4).

La grabación me permite comprobar cómo es mi **progreso técnico** y si se encamina hacia un **resultado óptimo** (A4).

La grabación me permite sobre todo comprobar si consigo **transmitir** el efecto interpretativo que busco (A5).

Cámara ha sido un ejemplo de adaptación a la nueva situación virtual, y, aunque no hemos podido cumplir con todos los objetivos del curso, hemos seguido trabajando por otras vías: **aprender a estudiar** y a **analizar la partitura**, a observarnos, a tocar con otras personas a distancia, etc. (A5). Entre otras cosas, esta cuarentena me está sirviendo para meterme un poco más a fondo en la **dinámica de trabajo** que propone la profesora, y que me parece **bastante útil** (A5).

Estos son solo breves y algunos de los ejemplos que la enseñanza online y recursos audiovisuales, en su mayor parte, la grabación en vídeo, experimentaron los propios alumnos de violonchelo. En general, el uso de las tecnologías ayudó y fue positivo para su formación instrumental y crecimiento como músicos.

RESULTADOS

Del propio análisis de los datos cualitativos y cuantitativos anteriores se pueden extraer ciertas evidencias que apoyan que el uso de las grabaciones audiovisuales, las plataformas digitales y la utilización de las tecnologías en general en el aula de violonchelo son beneficiosas para el proceso de enseñanza-aprendizaje del instrumento. Algunas de las principales evidencias son las siguientes:

- La metodología presencial-online fruto del uso forzoso de la tecnología fruto de la pandemia, ha influido, en este caso, de forma positiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje del violonchelo a todos los niveles, así como, también, en otras especialidades instrumentales.
- La nueva metodología utilizada (presencial-online), basada fundamentalmente en las grabaciones, contribuye al desarrollo de la autonomía del alumnado a la hora de su solvencia con el estudio y al afrontar nuevos retos con el instrumento.
- El uso de las tecnologías en el aula de violonchelo fomenta el aumento del trabajo, autocrítica y responsabilidad, tanto del alumnado como del profesor, desencadenado por las grabaciones y las plataformas digitales.
- Provocó y provoca un aumento de la motivación y la autoestima de los disientes.
- Las grabaciones se convirtieron en una herramienta más en el estudio y clases diarias del alumnado, en definitiva, ayudan a crear una mejor rutina de estudio.
- A través de las grabaciones y las tecnologías utilizadas en el aula, tanto el profesorado, como el alumnado y las familias, pueden ver más claramente reflejado el avance (o no avance) del aprendizaje, siendo así una herramienta clave de mucha utilidad para ir directamente a lo que es necesario mejorar.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Durante los peores momentos de la pandemia, cuando las clases de violonchelo eran absolutamente online se dieron varios casos de alumnado de violonchelo, tanto en los niveles iniciales como en los superiores que, contra todo pronóstico, mejoraron a una velocidad mayor y con resultados todavía mejores de los esperado (refiriéndonos a antes de la pandemia) con el violonchelo. Por lo que aquí se pone de manifiesto que las tecnologías, por primera vez en el contexto pedagógico del violonchelo, contribuyeron a la mejora y al rendimiento académico del alumnado.

En definitiva, hasta el momento, consideramos que el uso de las nuevas tecnologías en el aula de violonchelo se convirtió en un elemento clave para el avance y la mejora del alumnado. En cuanto al profesor, las tecnologías y materiales audiovisuales se revelaron como una herramienta esencial para ayudar a los futuros violonchelistas, independientemente del nivel en el que se encuentren, en su proceso de aprendizaje, seguimiento y detector precoz de malos hábitos y técnica en proceso de ser adquirida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belloch, C. (2012). Las tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Material docente [on-line]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia.

Bunting, C. (2004). *El arte de tocar el violonchelo. Técnica interpretativa y ejercicios.* Pirámide.

Burkholder, J. P., Grout, D. y Palisca, C. (2019). *Historia de la música occidental.* Alianza Música.

Chakalov, N. (2004). *La digitación en el violonchelo. Arte y técnica.* Idea Música.

Cslovjecsek, M. y Madeleine, Z. (Ed). (2018). *Integrated Music Education. Challenges of Teaching and Teacher Training*. Peter Lang.

De Castro, C. (2015). Recursos educativos TIC en la enseñanza musical pianística. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 12*, 37-52.

Harnoncourt, N. (2006). *La música como discurso sonoro. Hacia una nueva comprensión de la música.* Acantilado.

Fernández, A., Crego, C. y Fernández, R. (2020, 1 de julio). La grabación musical como herramienta de aprendizaje. Implicaciones educativas para el alumnado. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación.* https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2020.7.1.6520

Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica.* [Versión books.google.com]. https://books.google.es/books?hl=esylr=yid=9UDXPe4U7aMCyoi=fndypg=PA9yots=b9nGHXoRFTysig=MHuVt1wf4aQg50D4fWCy6y_Wgbs

Neuhaus, H. (2004). *El arte del piano.* Real Musical.

Núñez Moscoso, J. N., (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de pesquisa, 47*(164), 632-649. https://doi.org/10.1590/198053143763

Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Revista renglones, 60.* https://core.ac.uk/download/pdf/47243752.pdf

Prieto, C. (2011). *Las aventuras de un violonchelo. Historias y memorias.* Fondo de cultura económica.

Román, M. S. (2009). Beneficios del aprendizaje músico-instrumental: Los paradigmas Suzuki y Yamaha. *Tavira: Revista de ciencias de la educación, 19*, 81-96. https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/7762/32071644.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Ros-Fábregas, E. (2006). Retos de la musicología en la España del siglo XXI: De la reflexión a la aplicación práctica en el aula. *Revista de musicología 29*(1), 11-44. https://doi.org/10.2307/20798159

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social y and behavioural research* [versión books.google.com]. https://books.google.co.cr/books?id=VU1uQ8FNKLYCyprintsec=frontcover#v=onepageyqyf=false

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

ÉGIDA DIGITAL: LA REALIDAD SOBRE EL USO DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN

Albert Marquès Donoso
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)

Resumen: La introducción de las TIC en la educación ha transformado gran parte de las metodologías que se emplean en el aula. La sucesión de acontecimientos tras la crisis global del COVID-19 ha mostrado una realidad cambiante que ha acrecentado las diferencias sociales y demostrando los problemas inclusivos de la educación debido a la acentuación de la brecha digital. Esta tesis doctoral intentará demostrar las consecuencias reales de la brecha digital en el sistema educativo español. Para ello se investigará los diferentes estamentos del sistema, consultando a profesorado, alumnado, tutores/as legales y futuros/as docentes sobre la efectividad del uso de las TIC en Educación.

Palabras clave: TIC, educación, paradigma educativo, égida digital, brecha digital, Covid-19

Abstract: The introduction of ICT in education has transformed a large part of the methodologies used in the classroom. The succession of events after the global crisis of COVID-19 has shown a changing reality that has increased social differences and demonstrated the inclusive problems of education due to the accentuation of the digital divide. This doctoral thesis will try to demonstrate the real consequences of the digital divide in the Spanish educational system. For this, the different levels of the system will be investigated, consulting teachers, students, legal tutors and future teachers on the effectiveness of the use of ICT in Education.

Keywords*:* ITC, education, educational paradigm, digital aegis, digital divide, Covid-19

INTRODUCCIÓN

La tesis doctoral que se presenta se inició con la idea de definir el concepto TIC, para llegar a un punto de entendimiento con relación a un elemento transformador de la realidad como han sido estas en los últimos 30 años. Al realizar una lectura de texto de Prensky (2001) se comprendió una realidad que supuso la introducción de la brecha digital como elemento de inicio de la tesis, sin embargo, la introducción de White y Le Cornu (2011) y (2017), supone una actualización del concepto, hablando de visitantes y residentes digitales, en contraposición a la clasificación simplista de Prensky.

La necesidad de investigar sobre la brecha digital se ha acrecentado durante los primeros meses del año 2020 debido a la situación de confinamiento de la gran mayoría de la población mundial; periodo en el que se ha constatado que, pese a que los recursos existentes pueden ser

suficientes, la población no estaba preparada para la utilización de manera global y efectiva, debido en muchos casos al desconocimiento del uso de los propios aparatos que se poseían. Este y otros motivos han llevado a entender que el gran problema de la brecha digital actual no se basa en la negación de acceso por motivos económicos, de edad, sociales, de infraestructuras o por desuso; si no que más bien, la realidad es que lo que afecta es el desconocimiento de las posibilidades de las herramientas que sí que se dominan como puede ser dispositivos móviles, una Tablet o un ordenador. Dichas desigualdades se pueden analizar en el artículo de Bonal y González (2020, abril 6).

FUNDAMENTACIÓN

Tras analizar la brecha digital en la tesis, existen una gran cantidad de fuentes que explican el concepto desde distintas perspectivas y que además denotan una evolución del término, el cual se ha ido ramificando con el paso del tiempo. Recordamos la enumeración del apartado anterior:

- Brecha digital generacional
- Brecha digital de género - Acosta y Amador (2020).
- Brecha digital laboral
- Brecha digital educativa - Martínez López (2020)
- Brecha Institucional
- Brecha digital cognitiva
- Brecha digital social - Alva (2015)
- Brecha digital producida por la Pobreza Digital
- Brecha digital internacional
- Brecha digital por desuso
- Brecha digital por falta de infraestructuras
- Brecha X digital

La última es el nombre que se la ha dado a una tipología de brecha digital que se define por la motivación y que, tras una serie de análisis de la realidad, realizados por el autor, se ha llegado a la conclusión para definir los que es y lo que no es.

¿Qué es la X digital?

- Es un conjunto de situaciones que se dan alrededor del uso de las TIC.
- Hace referencia a la nulidad que tenemos como conjunto de pobladores digitales para absorber todo el conocimiento que estamos generando y cambiando constantemente.
- Hace referencia a la incapacidad de asimilación tecnológica que vivimos en la actualidad.
- Nos explica las dificultades que tenemos para renovar nuestros conocimientos en el mundo TIC y la resistencia que generamos a ampliar el conocimiento en los campos que dominamos y los que nos son extraños.
- Hace referencia a aquellas personas que no padecen ningún tipo de brecha digital, pero por diversos motivos no saben utilizar los dispositivos que tienen del modo más óptimo.
- También hace referencia al desconocimiento de las posibilidades de las herramientas que ya utilizan.
- Puede ser un fenómeno social que explicaría la reticencia social a involucrar la totalidad de nuestra existencia en el mundo digital.
- Nos explica la limitación de uso de herramientas, aplicaciones y tecnologías con el que nos hemos habituado a coexistir.

— Determina aquel volumen de capacidad cognitiva con respecto a las TIC que requerimos para ser tolerante y tolerados en un entorno digital.
— También nos detalla como utilizamos los dispositivos y para qué.
— Es un elemento que impide el cambio real de paradigma educativo.

¿Qué no es la X digital?

— No es la brecha digital cognitiva, pero puede apoyarse en su teoría.
— No hace referencia al acceso tecnológico ni a la pobreza digital.
— No hace referencia a otros tipos de brecha digital, aunque puede ser complementaria y explicativa del resto.
— No es un conjunto de ideas sin más, está justificado en la realidad del COVID-19.
— No es un nuevo tipo de desigualdad social, pero a la vez puede explicar tipos de desigualdad social que se generan a través de la brecha digital.
— No tiene que ver con la obsolescencia programada.
— No denuncia las limitaciones personales.

La X digital hace referencia a la situación que se produce cuando un individuo determina que ha alcanzado el conocimiento óptimo de una herramienta, dispositivo, aplicación o área TIC, y a partir de ese momento lo utiliza como escudo para no adentrarse en el potencial desarrollo de dichos instrumentos. Este suceso se repite de manera constante cuando nos vemos obligados a incorporar nuevas áreas de conocimiento a nuestra cotidianidad, trasformando la rutina en un nuevo aprendizaje.

Para dotar de un nombre a la X digital se ha optado por uno de los símbolos más interesantes de la mitología griega, como lo fue la Égida, elemento que formaba parte de la protección de Atenea, diosa del conocimiento griego, siendo una deidad con gran trascendencia en la construcción de la gran mayoría de ciencias actuales. Por este motivo, se ha decidido denominar a la X digital con el nombre poético de Égida Digital.

METODOLOGÍA

La metodología de la presente tesis se basa en un estudio mixto entre métodos cualitativos y cuantitativos y que intentará demostrar la realidad del propósito de la tesis.

Objetivos

Los objetivos se han desglosado en específicos y operativos, pero para esta comunicación se han querido señalar los Generales:

— **OG1**: Constatar la existencia del tipo de brecha digital ocasionada por la Égida Digital que impide el cambio de paradigma educativo.
— **OG2**: Valorar cómo está afectando la Égida Digital al profesorado, alumnado y al entorno socioeducativo de primaria.
— **OG3**: Constatar si la presencia de la realidad generada por la Égida Digital también se manifiesta en los futuros docentes, lo cual justificaría la necesidad de cambio en el paradigma educativo.
— **OG4**: Determinar las consecuencias que tiene para la Escuela Primaria la realidad generada por la Égida Digital y la nula posibilidad de cambio de paradigma.

Métodos de captación de datos

El uso de métodos cualitativos es una decisión que requería este tipo de investigación, ya que al presentar un campo de estudio del que se tiene tan poca información como el seleccionado para esta tesis. El uso de técnicas cualitativas para el estudio de la Brecha Digital en educación viene reforzado por Escudero y Cortez (2018), y en Sánchez-Huete (2013) fundamenta el uso de métodos cuantitativos para cumplir con determinados aspectos de la investigación en educación.

Grupo de discusión

Estudio teórico

Para definir legitimar el uso de métodos cuantitativos se ha consultado a García y Quintanal (2006).

Encuesta

Escala de valoración dentro de la encuesta

Tabla 1

Diseño de variables de la Hipótesis 1

Hipótesis principal	Componente	Ítem
Hipótesis 1. La existencia de la Égida Digital en el contexto de la educación primaria incide en que el profesorado no contemple un cambio real de paradigma educativo	Componente 1.1 El profesorado se ha anclado y no innova.	1.1 - Consideración de estar innovando en el aula
		1.2 - Cambio más reciente de metodología utilizada
		1.3 - Herramientas más estandarizadas
		1.4 - Metodologías empleadas que incentiven la innovación TIC
	Componente 1.2 El profesorado no contribuye al cambio de paradigma ya que se encuentra alineado.	1.5 - Utilización de metodologías que rompan el paradigma establecido
		1.6 - Uso de herramientas en la clase magistral
		1.7 - Necesidad de cambio de paradigma educativo
	Componente 1.3 El profesorado limita el uso de las TIC.	1.8 - Años de experiencia docente
		1.9 - Formaciones impartidas por el centro
		1.10 - Formaciones realizadas por el profesorado fuera del centro
		1.11 - Año de la última formación TIC reglada / no reglada.
	Componente 1.4 La materia impartida determina las posibilidades de intervención TIC.	1.12 - Asignaturas en las que se utilizan las TIC
		1.13 - Asignaturas en las que se facilita introducir un cambio de paradigma
		1.14 - Contempla la posibilidad de incorporar las TIC a asignaturas que no usen

En la tabla 1, se presentan los ítems que van relacionados con los componentes de la hipótesis 1. Los ítems diseñados para comprobar la validación de la hipótesis serán utilizados para generar encuestas y escalas de validación pertinentes.

Tabla 2

Diseño de variables de la Hipótesis 2

Hipótesis Principal	Componente	Ítem
Hipótesis 2 El entorno socioeducativo del alumnado de educación Primaria, padecen una situación de Égida Digital.	Componente 2.1 Las familias desconocen las metodologías empleadas en el centro educativo	2.1 - Asistencia a las reuniones informativas del centro
		2.2 - Reuniones anuales con profesores y tutores
		2.3 - Herramientas TIC que saben que emplean sus hijos en el centro
		2.4 - Grado de conocimiento de las metodologías del centro
	Componente 2.2 Las herramientas TIC utilizadas por el alumnado están condicionadas por la aceptación social del sujeto.	2.5 - Grado de conocimiento de las herramientas empleadas por los hijos en el aula
		2.6 - Los hijos están habituados a ver trabajar con TIC en casa a sus padres
		2.7 - Herramientas TIC que utilizan tanto ellos como sus hijos
		2.8 - Saben responder a las dudas de los hijos con respecto al uso de las TIC
	Componente 2.3 Las TIC son empleadas como recompensa limitando el uso académico.	2.9 - Tiempo que pasa el hijo con un dispositivo digital
		2.10 - Ocasiones en las que se ha utilizado como recompensa un dispositivo
		2.11 - Control para utilizar las TIC como herramienta docente
		2.12 - Ocasiones en que se ha castigado al/la niño/a sin el uso de un dispositivo móvil

En la tabla 2, se presentan los ítems que van relacionados con los componentes de la hipótesis 2, que hipotiza alrededor del conocimiento de los padres. Los ítems diseñados para comprobar la validación de la hipótesis serán utilizados para generar encuestas y escalas de validación pertinentes.

Tabla 3

Diseño de variables de la Hipótesis 3

Hipótesis Principal	Componente	Ítem
Hipótesis 3 Los factores acumulativos de Égida Digital afectan a la realidad educativa del alumnado de primaria y secundaria	Componente 3.1 Las herramientas TIC son utilizadas como elemento de ocio.	3.1 - Frecuencia de uso de herramientas TIC al día
		3.2 - Horario más habitual de uso de las TIC
		3.3 - Aplicación de uso más frecuente
		3.4 - Actividad más habitual en el uso de las TIC
	Componente 3.2 La progresión del alumnado se limita por el uso ineficiente de las TIC.	3.5 - Grado de conocimiento de las posibilidades de las aplicaciones educativas
		3.6 - Asignaturas en las que utiliza las TIC para su superación
		3.7 - Ocasiones en las que se permite la creatividad en el uso de las TIC
		3.8 - Actividades extraescolares en las que participan que fomenten el uso académico de las TIC
	Componente 3.3 El alumnado no se considera participe de un posible cambio del paradigma educativo.	3.9 - Saturación de las metodologías del paradigma educativo actual
		3.10 - Satisfacción con el aprendizaje realizado
		3.11 - Interés en diseñar su propio itinerario académico

En la tabla 3, se presentan los ítems que van relacionados con los componentes de la hipótesis 3, que trata la vertiente del alumnado de primaria en relación con la Égida Digital. Los ítems diseñados para comprobar la validación de la hipótesis serán utilizados para generar encuestas y escalas de validación pertinentes.

Tabla 4

Diseño de variables de la Hipótesis 4

Hipótesis Principal	Componente	Ítem
Hipótesis 4 El alumnado que está cursando el grado de Educación Primaria puede suponer un punto de inflexión en la presencia de la Égida Digital en las aulas y la conversión del paradigma educativo actual.	Componente 4.1 El conocimiento TIC es mayor y con mayor creatividad.	4.1 - Herramientas TIC que conoce
		4.2 - Herramientas TIC que sabe utilizar
		4.3 - Habitualidad con la que crea contenido en las redes
		4.4 - Herramientas que poseen elementos de diseño que sabe utilizar
	Componente 4.2 La evolución del grado universitario prepara en las TIC al futuro profesorado.	4.5 - Edad de introducción de las TIC en la cotidianidad académica
		4.6 - Asignaturas del grado universitario que incorporan metodologías TIC
		4.7 - Herramientas TIC que se utilizan a diario en el ámbito académico
		4.8 - Formaciones regladas o no regladas sobre instrumentos TIC
	Componente 4.3 El futuro profesorado ve las TIC desde una perspectiva lúdica.	4.9 - Horas al día que utiliza algún dispositivo con acceso a internet
		4.10 - Edad con la que utilizó por vez primera a un dispositivo con acceso a internet
		4.11 - Aplicaciones relacionadas con el ocio que se utilizan cada día
	Componente 4.4 El futuro profesorado no tendrá tantas dificultades con el idioma en el uso TIC.	4.12 - Nivel de conocimiento de Inglés
		4.13 - Educación bilingüe o trilingüe
		4.14 - Frecuencia con la que lee textos en inglés
		4.15 - Frecuencia con la que reproduce de medios en inglés y/o con subtítulos
	Componente 4.5 El futuro profesorado es consciente de la necesidad de cambio de paradigma educativo.	4.16 - Detección de la reiteración metodológica pese a la introducción de las TIC
		4.17 - Capacitación para el rediseño de la estructuración del proceso docente
		4.18 - Concienciación como grupo de la necesidad de cambio de paradigma

Se presentan los ítems que van relacionados con los componentes de la hipótesis 4, en la que se define la relación del futuro profesorado con la Égida Digital. Los ítems diseñados para comprobar la validación de la hipótesis serán utilizados para generar encuestas y escalas de validación pertinentes.

CONCLUSIONES

Es una etapa aún temprana para definir unas conclusiones, pero tras plantear el estudio teórico que se ha realizado del concepto TIC y de la brecha digital, se ha podido llegar a la conceptualización de lo que hemos denominado X digital. La Égida Digital es una tipología concreta de brecha digital que se da en el entorno educativo y que produce en los sujetos participantes una alteración en el uso de las TIC caracterizada por la desmotivación y la falsa seguridad que otorga una zona de confort digital; desencadenando un uso superficial de las herramientas TIC, y empobreciendo sus conocimientos al respecto de las posibilidades potenciales de la era digital. La Égida Digital afecta al profesorado, a los futuros docentes, al alumnado y al entorno familiar, generando un espacio común que refuerza un confort en el conocimiento superficial de las herramientas, aplicaciones, dispositivos e infraestructuras TIC.

El propósito de esta tesis será evidenciar la presencia de Égida Digital en el sistema educativo español y su vinculación con la nulidad producida en el cambio de paradigma educativo. Para ello se tratará de demostrar cómo el paradigma educativo no ha cambiado, evidenciando la transformación de instrumentos para su funcionamiento, pero no la esencia de dicho paradigma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, S., y Amador, E. (2020). La Brecha Digital de Género como factor limitante del desarrollo femenino. *Boletín Científico INVESTIGIUM de La Escuela Superior de Tizayuca*, *5*, 22–27. https://doi.org/10.29057/est.v5i10.5281

Alva, A.R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 60 (223), 265–286. http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmspys/article/view/45387

Alvira Martín, F. (1991). Metodología de la Evaluación de Programas. Madrid: CIS

Bonal, X. y González, S. (2020, abril 6). *Confinamiento y efecto escuela.* https://www.elperiodico.com/es/opinion/20200406/efecto-coronavirus-desigualdad-escuelas-xavier-bonal-sheila-gonzalez-7919442

Cañón Rodríguez, R., Grande de Prado, M., y Cantón Mayo, I. (2016). Brecha digital: Impacto en el desarrollo social y personal. Factores asociados. *Tendencias Pedagógicas*, *28*, 115-132. https://doi.org/10.15366/tp2016.28.009

Escudero Sánchez, C. L., y Cortez Suárez, L. A. (2018). Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica.

García, B., y J. Quintanal. «Técnicas de investigación.» *Editorial unad* (2006)

Martínez López, O. (2020). Brecha digital educativa. Cuando el territorio es importante. Sociedad E Infancias, 4, 267-270. https://doi.org/10.5209/soci.69629

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9 (5), 1-6.

Sánchez-Huete, J. C. S. (2013). *Métodos de investigación educativa.* Punto Rojo Libros.

White, D y Le Cornu, A. (2011) «Visitors and Residents: A new typology for online engagement». First Monday, 16(9). https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171 Bridgman (USA).

White, D y Le Cornu, A. (2017). «Using «Visitors and Residents» to visualise digital practice». First Monday, 22(8), http://dx.doi.org/10.5210/fm.v22i18.7802 Bridgman (USA).

TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL DE LA MEMORIA: REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SOBRE LA DICTADURA PARAGUAYA DE ALFREDO STROESSNER[1]

Alejandra Torrents Acuña
Universidad de Barcelona (España)

Resumen: Paraguay lleva una larga tradición de autoritarismo y ha pasado gran parte del siglo xx bajo la dictadura militar más prolongada de América del Sur (1954-1989). Desde la llegada de la transición democrática, la educación ha sido un campo de disputa de la narrativa oficial. Se han introducido algunos cambios en el tratamiento del pasado reciente, pero hasta el momento el abordaje en el aula no ha sido estudiado por la comunidad académica. Ante la ausencia de investigaciones que traten el proceso de la transmisión intergeneracional de la memoria, este proyecto de investigación busca analizar los sentidos y apropiaciones que el estudiantado de Nivel Medio tiene con respecto al pasado dictatorial. El trabajo se plantea desde una metodología cualitativa y será abordado como un estudio colectivo de casos, para lo cual se recurrirá a diferentes estrategias de obtención de la información: análisis documental, encuesta, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión.

Palabras clave: Paraguay, dictadura, Alfredo Stroessner, representaciones sociales, estudiantes

Abstract: Paraguay has a long tradition of authoritarianism and has spent much of the twentieth century under South American's longest military dictatorship (1954-1989). Since the advent of the democratic transition, education has been a field of dispute of the official narrative. Some changes have been introduced in the treatment of the recent past, but so far the approach in the classroom has not been studied by the academic community. In the absence of research that deals with the process of intergenerational transmissions of memory, this research project seeks to analyze the senses and appropriations that Middle Level students have with respect to the dictatorial past. This work is proposed from a qualitative methodology and will be approached as a collective study of cases, for which different strategies for obtaining information will be used: documentary analysis, survey, semi-structured interviews and discussions groups.

Keywords: Paraguay, dictatorship, Alfredo Stroessner, social representations, students

1 Proyecto doctoral en desarrollo, en el marco del programa Educación y Sociedad de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (primer año).

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Durante 35 años Paraguay vivió bajo un régimen dictatorial comandado por Alfredo Stroessner. En el año 1989 se inició la transición democrática, que implicó el desplazamiento del poder de una facción del Partido Colorado a otra, sin alterar de manera sustancial el sistema político paraguayo. El Partido Colorado gobernó el país de manera ininterrumpida hasta el 2008, cuando se produjo la alternancia que fue detenida por un juicio político, calificado como un golpe parlamentario. Desde el año 2013 y hasta la actualidad el mismo Partido continúa en el poder.

En cuanto a la producción sobre el régimen, la mismo ha sido baja en relación a otros países de la región, siendo en su mayoría caracterizaciones del modelo político dictatorial o testimonios y reconstrucción de casos emblemáticos realizados gracias al acceso a los «Archivos del Terror», pero elaborados por fuera del ámbito académico (Torrents, 2012).

Prueba de esta situación es que los centros de investigación en Ciencias Sociales no cuentan entre sus líneas una vinculada específicamente a «dictadura y memoria». A su vez, en el ámbito historiográfico escasean las investigaciones sobre el stronismo en particular y sobre la historia paraguaya de la segunda mitad del siglo xx en general (Velázquez, 2018).

En lo que respecta a las investigaciones sobre educación y dictadura, las mismas están centradas, por una parte, en una revisión crítica del sistema educativo stronista y, por otra, en su herencia autoritaria. En cuanto a la transmisión de la memoria, los pocos trabajos existentes se focalizan en las políticas de memoria y su intersección con las políticas educativas o bien en su tratamiento en los textos escolares, quedando pendiente investigaciones que aborden las representaciones de los jóvenes sobre el régimen dictatorial.

En este contexto de ausencia o insuficiente abordaje del pasado reciente, se hace necesario profundizar en los alcances que la dictadura tiene para la juventud y su participación cívica en la actualidad, por lo que con este proyecto se pretende aportar nuevos elementos que resulten útiles para el abordaje de la dictadura en el campo educativo y la formación cívica, al favorecer nuevas aproximaciones y acercamientos al pasado reciente, en pos de la formación de una ciudadanía crítica, participativa y fundada en principios democráticos.

Estado de la cuestión

El hacer memoria implica ubicarse en un lugar activo para dar sentido al pasado desde el presente y siempre en función a un futuro deseado (Jelin, 2002). En este mismo sentido, González y Pagés (2014) entienden la memoria como un «proceso intersubjetivo de significación y resignificación, como una reconstrucción del pasado desde el presente y para el futuro» (p.302).

La transmisión de la memoria «es un proceso denso, cargado de múltiples dimensiones, donde intervienen sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas, mandatos, deseos» (Dussel, 2001, p.72). En este sentido, la escuela desempeña un papel central para los procesos sociales de transmisión (Lorenz, 2006), de producción y reproducción de representaciones.

En Paraguay, durante la transición se llevó a cabo una reforma educativa que tuvo la particularidad de realizarse con el trasfondo de una larga tradición autoritaria. En 1994 se inició la implementación de la reforma en las aulas, pero sus acuerdos y principios llegaron a la Educación Media recién en el año 2002, cuando se comenzaron a realizar actualizaciones en este nivel[2]. Hasta ese momento se continuó utilizando el programa curricular del período dictatorial

2 En la secundaria la Educación Escolar Básica va de 7° a 9° grado y acuden niños, niñas y adolescentes de 12 a 14 años. Luego viene el Nivel Medio, que abarca de 1° a 3° año y acuden jóvenes de 15 a 17 años.

que presentaba un discurso progresista alejado de la realidad vivida durante el régimen (Semillas para la Democracia, 2011).

Si bien entre los ajustes del año 2002 se destacaba la necesidad de formar a los jóvenes en su rol participativo en la sociedad, se incorporaron pocas referencias sobre la tradición autoritaria del país y hubo una ausencia de reflexión crítica sobre la historia reciente (Semillas para la Democracia, 2011).

En relación con los textos escolares, que cumplen un rol esencial en la construcción del pasado (Velázquez y D´Alessandro, 2017), desde de la caída del régimen se realizó un giro en su tratamiento. A partir de 1998 se puso mayor énfasis en una presentación negativa de la dictadura, pero se mantuvo la idea de *paz y progreso*[3] que supusieron las obras de gobierno, los derechos humanos se abordaban desde un punto de vista conceptual y no se analizaban las consecuencias de las violaciones sistemáticas cometidas durante el pasado dictatorial (D´Alessandro, 2014).

Velázquez (2020) señala que durante las primeras dos décadas posteriores a la caída de Stroessner sólo existían intentos aislados de abordaje del stronismo y es recién en el año 2008, con la presentación del Informe Final de la Comisión de Verdad y Justicia (CVJ), cuando hubo planteamientos concretos de políticas de memoria para el campo educativo. Aunque la gran mayoría no han sido implementadas, vale mencionar la asignatura «Autoritarismo en la historia reciente del Paraguay», la cual sigue formando parte del Plan Optativo de la Educación Media.

La implementación de esta asignatura y la elaboración del material educativo para su desarrollo fue realizada por la CVJ bajo la fundamentación de que existían indicios de que gran parte de la juventud desconocía la historia reciente. Este desconocimiento de la dictadura pudo corroborarse posteriormente en el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana del año 2009[4]. En este estudio el 68% del estudiantado dijo que «las dictaduras se justifican cuando traen beneficios económicos», el 71% estaba de acuerdo con que «las dictaduras se justifican cuando traen orden y seguridad» y el 58% creía que «la concentración del poder en una sola persona garantiza el orden» (Velázquez, 2018). Estos resultados muestran una continuidad de la mentalidad autoritaria en los jóvenes nacidos durante los primeros años de la transición democrática.

En cuanto a la posición de los jóvenes respecto a la dictadura, la única referencia que se tiene es el trabajo de Palau (2004) en el cual se sostiene que la transmisión intergeneracional de la memoria no fue automática, sino que se construyó a partir de procesos subjetivos en que los jóvenes imprimieron un sentido propio de lo que fue la dictadura, aspecto en el que la educación formal no había tenido peso alguno para los jóvenes de organizaciones sociales participantes del estudio, ya que sus referencias sobre la dictadura provenían principalmente de los relatos y experiencias familiares; lo cual coincide con el planteamiento de Velázquez y D'Alessandro (2017), quienes señalaban que era lógico considerar que las referencias que tienen los jóvenes sobre el stronismo provenían de sus propias familias o de los medios de comunicación y no del sistema educativo formal.

Pensar el rol de la escuela en la transmisión del pasado y su contribución a la generación de representaciones sobre la dictadura presenta múltiples desafíos, como el de evitar ceder al olvido, las omisiones y las tergiversaciones (Carretero, 2007); evadir un abordaje de la memoria como deber que impida su apropiación; y eludir la transmisión de una narración sin reflexión, que antes que una formación de ciudadanos se convierta en una instrucción (Lorenz, 2006).

También implica impedir que la escuela caiga en un uso ritualizado de los testimonios,

3 Eslogan oficial utilizado durante la dictadura.
4 Son los datos más actualizados con los que se cuentan en el país.

puesto que esto permite pocas posibilidades de comprender y resignificar el pasado, si «no se brindan los marcos de conocimiento y los instrumentos de interpretación histórica necesarios, con el perjuicio de contribuir más a la banalización de esos hechos dolorosos que a su comprensión histórica» (Carretero, 2007, p.188).

La transmisión de un pasado doloroso a las nuevas generaciones debe ser, por tanto, una invitación a su reencuentro, alejado de las formas petrificadas de memoria, para evaluar qué se conserva y qué se olvida, ya que se trata de abordar el pasado traumático de una forma que permita sembrar esperanzas en el futuro (Dussel, 2001).

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los cambios que se han realizado dentro del sistema educativo en las últimas dos décadas, con respecto al abordaje del pasado reciente, no han sido estudiados aún desde el ámbito académico, por lo que se hace necesario investigar las apropiaciones y sentidos de las nuevas generaciones en relación con la dictadura y su vinculación con las problemáticas presentes.

Objetivos de la investigación

General:

- Analizar las representaciones sociales que el estudiantado de Nivel Medio tiene con respecto al período dictatorial (1954 a 1989).

Específicos:

- Describir las políticas educativas que se han llevado a cabo en el abordaje la dictadura.
- Identificar las narrativas oficiales presentes en el currículum escolar sobre la dictadura.
- Indagar las representaciones sociales que el estudiantado de Nivel Medio tiene sobre la dictadura.
- Conocer las posturas del estudiantado de Nivel Medio respecto a la realidad nacional actual.

METODOLOGÍA

El enfoque del trabajo es interpretativo, el alcance descriptivo y la metodología cualitativa. Se trata de una investigación idiográfica que no pretende realizar generalizaciones, pero sí busca una «mayor profundidad y riqueza interpretativa de los fenómenos» (Sabariego, 2016, p.80). Para ello se recurrirá al método de estudio de casos. Se trabajará con varias unidades de análisis, por lo que se tratará de casos múltiples.

El estudio colectivo de casos será de tipo instrumental, según la modalidad establecida por Skate (1999). Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, se tomarán como casos distintas instituciones educativas públicas y privadas de la capital del país.

En cuanto a los criterios de selección de los casos, se tendrán en cuenta las consideraciones de Stake (1999) en relación con el equilibrio y la variedad de casos, no su representatividad. En este sentido, se buscarán colegios públicos y privados de la capital, de diferentes niveles socioeconómicos. Entre los colegios privados se buscará incluir al menos uno conocido por trabajar de manera sistemática el pasado reciente como política institucional.

En cuanto a las técnicas a ser utilizadas, en un primer momento se recurrirá al análisis documental para responder a los dos primeros objetivos específicos. Para ello se revisarán las normativas generales del Ministerio de Educación y Ciencias, los programas de estudio de Historia y Geografía del 3° año del Nivel Medio, los libros de texto oficiales y sugeridos para el desarrollo de la asignatura, además de las investigaciones realizadas sobre la temática. En relación con el objetivo de indagar las representaciones sociales del estudiantado, como se trata de un tema poco trabajado en el campo académico, se iniciará con una encuesta elaborada a partir de la literatura existente y las investigaciones similares realizadas en la región.

Si bien la encuesta es una técnica más propia de la metodología cuantitativa y será construida de manera deductiva, no se buscará hacer un análisis estadístico de los resultados, sino lograr una aproximación a la realidad investigada, desde la perspectiva del estudiantado, que permita identificar temáticas de su interés que posteriormente serán utilizadas para la elaboración del guion de los grupos de discusión.

Por otra parte, se realizarán entrevistas semiestructuradas a los docentes de Historia y Geografía de las instituciones seleccionadas para complementar el análisis, a partir de sus experiencias en el aula.

Para último, se utilizará la técnica de los grupos de discusión. Se plantea organizar grupos por institución. Esta técnica será utilizada con el fin de determinar las tendencias y regularidades de las opiniones del estudiantado «por medio de discursos individuales que chocan y se escuchan y, a su vez, son usados por los mismos participantes en forma cruzada, contrastada y enfrentada» (Massot, Dorio y Sabariego, 2016, p. 335).

RESULTADOS ESPERADOS

Significados y apropiaciones diversas de las nuevas generaciones respecto al pasado dictatorial, en función a su nivel socioeconómico.

Discusión y conclusiones

La larga dictadura militar de Stroessner ha tenido consecuencias en diferentes niveles. A nivel socio-cultural, un legado que perdura es la interiorización de una cultura autoritaria, donde el sistema educativo tiene su cuota de responsabilidad.

Si bien el currículum actual contempla el abordaje del pasado reciente, la falta de estudios sobre lo que sucede en las aulas impide conocer qué tipo de transmisión de la memoria se está fomentado. Además, no se cuenta con datos oficiales sobre la cantidad de colegios que implementaron hasta la fecha la asignatura «Autoritarismo en la historia reciente del Paraguay», lo que hace imposible hacer seguimiento de una de las pocas políticas educativas implementadas en relación con el pasado reciente. En cuanto a los libros de texto oficiales, si bien hubo incorporaciones más críticas sobre el régimen, el tratamiento es aún reducido, superficial y ambiguo.

En cuanto a las representaciones sociales de los jóvenes, tomando como referencia la única investigación realizada en Paraguay sobre las resignificaciones del período dictatorial, se puede observar que hubo un proceso truncado de transmisión de la memoria en el espacio educativo. Para los jóvenes participantes, la educación formal no había tenido ningún peso en la construcción de sus representaciones sobre la dictadura, lo que indica las limitaciones de las políticas educativas implementadas sobre el pasado reciente.

Estas limitaciones de la política educativa en el campo de la memoria, las narrativas oficiales que remarcan la idea de *paz y progreso* y los riesgos de un tratamiento del pasado que no genere los espacios necesarios para la apropiación de las nuevas generaciones, se vuelven sumamente relevantes para el caso de Paraguay si se toma en consideración: la larga tradición autoritaria del país; las características de su transición democrática; y la coyuntura política en la que el actual gobernante pertenece al Partido que sostuvo la dictadura y es un heredero directo del stronismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global.* Paidós.

D´Alessandro, S. (2014). *Una mirada crítica al discurso de los textos escolares sobre el stronismo. Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [Online]. https://doi.org/10.4000/nuevomundo.66824

Dussel, I. (2001). La transmisión de la historia reciente. En Guelerman, S. (Comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio* (pp. 65-96). Norma.

González, M.P., y Pagés, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. R*evista Historia y Memoria*, (9), 275-311. http://www.scielo.org.co/pdf/hismo/n9/n9a10.pdf

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria.* Siglo Veintiuno de España Editores/Siglo Veintiuno de Argentina Editores.

Lorenz, F.G. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero, M., Rosa, A., y González, M.F., *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 277-295). Paidós.

Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2016). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-358). La Muralla S.A.

Palau, M. (2004). *Memorias sobre la dictadura en organizaciones juveniles.* BASE IS.

Sabariego, M. (2016). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 49-85). La Muralla S.A.

Semillas para la Democracia (2011). *La educación cívica en Paraguay. Un análisis curricular.* Autor.

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudios de casos.* Morata.

Torrents, A. (2012). *Informe de consultoría «Memoria colectiva e histórica».* https://drive.google.com/file/d/1F7-9BjaS-HVvAf3jF9F9iU6twaJoOjBk/view

Velázquez, D. (2018). *Relaciones entre autoritarismo y educación en el Paraguay: 1869-2012. Un análisis histórico* (1ª ed., Vol. 4). SERPAJ-PY.

Velázquez, D. (2020). *Educación, memoria y autoritarismo –Historia y memoria del Stronismo en la educación paraguaya (1989-2019).* Nuevo Mundo Mundos Nuevos [Online]. https://doi.org/10.4000/nuevomundo.79615

Velázquez, D., y D'Alessandro, S. (2017). *Relaciones entre autoritarismo y educación en el Paraguay: 1869-2012. Un análisis histórico* (1ª ed., Vol. 3). SERPAJ-PY.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

ANÁLISIS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y CLÍNICA DEL ALUMNADO TEA[1]

Alma María Iñigo Martínez
UNED-UNIR (España)

Resumen: El diagnóstico es una de las etapas más difíciles de afrontar para las familias, porque a la incertidumbre que genera, se une en muchos casos el largo proceso que se requiere hasta lograr un diagnóstico definitivo. Hemos observado que la parte médica y la parte educativa llevan caminos diferentes, donde para empezar, denominan de distinta manera el proceso: en el mundo educativo se denomina «evaluación psicopedagógica» lo que en el contexto médico es un simple «diagnóstico». La evaluación psicopedagógica supone «un conjunto de actuaciones encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno, la interacción con el contexto escolar y familiar y su competencia curricular». En cambio, realizar un diagnóstico supone «determinar, mediante el análisis de datos e informaciones, qué es lo que está pasando y cómo podríamos arreglarlo, mejorarlo o al menos, corregir una situación». Como se puede apreciar, suponen modos muy distintos de contemplar un mismo problema, una, con una perspectiva eminentemente formativa y la otra más bien correctiva. Nos planteamos pues, determinar el origen de dicha diferencia como fundamento necesario para la búsqueda de un abordaje común.

Palabras clave: TEA, diagnóstico, evaluación

Abstract: Diagnosis is one of the most difficult stages for families to face, because the uncertainty it generates is joined in many cases by the long process required to achieve a definitive diagnosis. We have observed that the medical and the educational parts take different paths where, to begin with, they name the process differently: in the educational world it is called «psycho-pedagogical evaluation» what in the medical context is a simple «diagnosis». Psychopedagogical evaluation involves «a set of actions aimed at collecting, analyzing and assessing information about the student's personal conditions, interaction with the school and family context and their curricular competence». On the other hand, carrying out a diagnosis means «determining, through the analysis of data and information, what is happening and how we could fix it, improve it or at least correct a situation». As can be seen, they involve very different ways of looking at the same problem, one, with an eminently formative perspective and the other rather corrective. We therefore consider determining the origin of this difference as a necessary foundation for the search for a common approach.

Keywords: TEA, diagnostic, evaluation

1 Tesis doctoral del programa de doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez estudiado el autismo y partiendo de mi experiencia como docente especialista de un aula TEA, pude determinar que la etapa que me interesaba era la fase del diagnóstico. Es una de las etapas más difíciles de afrontar para las familias, porque a la incertidumbre que genera, se une en muchos casos el largo proceso que se requiere hasta lograr un diagnóstico definitivo. Hemos observado que la parte médica y la parte educativa llevan caminos diferentes, donde para empezar, denominan de distinta manera el proceso: en el mundo educativo se denomina «evaluación psicopedagógica» lo que en el contexto médico es un simple «diagnóstico». La evaluación psicopedagógica supone «un conjunto de actuaciones encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno o alumna, la interacción con el contexto escolar y familiar y su competencia curricular». En cambio, realizar un diagnóstico supone «determinar, mediante el análisis de datos e informaciones, qué es lo que está pasando y cómo podríamos arreglarlo, mejorarlo o al menos, corregir una situación». Como se puede apreciar, suponen modos muy distintos de contemplar un mismo problema, lo que puede derivar en consecuentes acciones igualmente distantes. Una, con una perspectiva eminentemente formativa y la otra más bien correctiva. Nos planteamos pues, determinar el origen de dicha diferencia como fundamento necesario para la búsqueda de un abordaje común.

Por tanto, la evaluación psicopedagógica consta de dos fases, un primer nivel, en el que se lleva a cabo una vigilancia del desarrollo y la detección de los primeros síntomas de alarma y, un segundo nivel, de diagnóstico, en el que se lleva a cabo la propia evaluación. Algunas de las pruebas más utilizadas son: MCHAT, PDDST-1, ADI, ADI-R, PIA, CARS, ABC, ADOS-G, además de algunas escalas que midan la inteligencia como puede ser la escala Weschler (WISC/WPPSI). La evaluación aporta un perfil del sujeto en el ámbito educativo.

En la evaluación médica, llevan a cabo una aproximación multidisciplinaria. La evaluación debe incluir información de los padres, la observación del niño, de la interacción con él y del juicio clínico. Los instrumentos clínicos más utilizados son: ADI-R, ADOS, Peabody, WPPSI/WISC/WAIS, K-ABC, test para valorar la teoría de la mente, la coherencia central, las funciones ejecutivas, el juego, la conducta adaptativa y los síntomas de psicopatología general. Además, en la evaluación determinan la posible existencia de trastornos concurrentes como pues ser la discapacidad intelectual o trastornos del lenguaje o psiquiátricos. La evaluación nos aporta un perfil global del sujeto.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Como hemos indicado, la fase del estudio será la fase de diagnóstico porque en la actualidad la vía médica y la educativa llevan caminos diferentes y entendemos que es necesario uniformar planteamientos en beneficio de los propios sujetos, dado que un diagnóstico uniforme facilitará su interpretación en todo el entorno de intervención (familia, educadores, cuidadores, etc.) y permitirá establecer objetivos y pautas de intervención más uniformes.

Comenzaremos por ver cómo se está interpretando la cuestión en cada una de las dos vías establecidas. Revisados los estudios que hasta hoy en día analizan el diagnóstico del autismo, todos se centran en el diagnóstico clínico, aunque posteriormente aboguen por una intervención precoz y conjunta, dejando a un lado el mundo educativo.

Además, hemos podido detectar que algunos autores aportan una nueva vertiente a las valoraciones/seguimientos a los que sometemos a los pequeños, proponiendo una revisión de las mismas ya que solamente se valoran aspectos fisiológicos y no hitos evolutivos y, por tanto, en muchos casos son los padres los primeros que detectan los primeros síntomas, debido a que el autismo no tiene manifestaciones anatómicas.

Hemos encontrado numerosos estudios en los que se analiza el perfil clínico y el propio proceso diagnóstico. Es muy significativa la diferencia cuantitativa de estudios en el ámbito educativo, solamente hemos encontrado tres: una específica del desarrollo del lenguaje, otra acerca de un sistema basado en conocimiento para diagnóstico de autismo y una que aborda el diagnóstico del autismo en educación.

Analizando la situación actual vimos necesario estudiar el diagnóstico clínico y el educativo con el fin de mejorar el proceso diagnóstico, abogando por una evaluación multifactorial, incluyendo pruebas clínicas y evaluaciones estandarizadas, como muchos de los autores señalan en sus estudios, realizada por equipos multidisciplinares, formados por profesionales del mundo sanitario y del mundo educativo. También hemos visto la necesidad de mejorar las revisiones periódicas de los niños, para que no solo se tengan en cuenta aspectos como el peso o la altura, sino que también se valoren los hitos del desarrollo, ya que como hemos podido apreciar son numerosos los casos en los que son los padres los primeros que detectan esos primeros indicadores, pues no se trata de aspectos de crecimiento físico, sino de aspectos del desarrollo los que dan la voz de alarma en el trastorno que estamos estudiando.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Hemos elaborado una valoración mixta que une el mundo educativo y el mundo clínico. En una investigación cualitativa, este «marco» no debe «enmarcar» (delimitar) la búsqueda del investigador, pues sólo es «referencial», es decir, sólo tiene por finalidad exponer lo que se ha hecho hasta el momento para esclarecer el fenómeno objeto de la investigación (Martínez, M., 2011). Pero ¿cuál debe ser el alcance de nuestro proceso de investigación? Tal y como hemos citado en el apartado anterior, hemos encontrado numerosos estudios que abordan el diagnóstico del TEA desde la perspectiva clínica, pero solamente uno acerca del diagnóstico o valoración educativa; debido a la discrepancia detectada entre ambos tipos de diagnósticos/valoraciones, vamos a realizar una investigación exploratoria con la cual trataremos de dar respuesta a los objetivos que a continuación enunciamos.

Objetivos de la investigación

Según la Real Academia Española (RAE), un objetivo es «*la finalidad, el propósito o meta que se propone alcanzar*». Si nos basamos en la definición de objetivo didáctico que nos aportan Navarro *et al.* (2000): «*Un objetivo didáctico expresa con claridad lo que esperamos que el alumno haya aprendido al acabar el curso. Informa sobre el resultado o el cambio esperado en el alumno como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada objetivo es un enunciado que contiene: un verbo que expresa el resultado, la acción, el comportamiento mediante el cual el alumno manifiesta lo aprendido y, uno o varios complementos que indican el tema sobre el que se espera el resultado y las circunstancias (modo, causa, finalidad, etc.) en las que debe darse el resultado*».

En nuestro caso, los objetivos didácticos serán los objetivos generales a los que trataremos de dar respuesta con nuestra investigación. Se trata de todo aquello que deseamos comprobar o

demostrar. Posteriormente nos encontraremos los objetivos específicos, dentro de cada objetivo general, que serán los pasos que iremos siguiendo para poder alcanzar nuestra meta principal de la investigación (propósito general). Y, por último, encontramos los objetivos operativos que son los que definen las acciones inmediatas y concretas que se han de realizar.

Propósito general de la investigación

Dada la diversidad funcional que se ha observado en este tema, nuestro propósito será analizar el diagnóstico que se realiza del autismo tanto en el marco pedagógico como en el clínico, para confluir ambos en una propuesta uniforme, debidamente estructurada, con un carácter eminentemente práctico.

Es necesario realizar una anotación para aclarar los términos evaluación/valoración y diagnóstico, Hervás *et al.* (2012) en su artículo utiliza el concepto diagnóstico para englobar el proceso en su totalidad, en cambio utiliza el término evaluación para referirse a las valoraciones específicas de cada área. Son numerosos los autores que nos encontramos que hacen esta misma utilización de los términos como puede ser: Canal Bedia *et al.* (2011), Giangaspro y Pertejo (2007) entre otros. Desde el marco educativo, siguiendo el DSM-V, se deben cumplir una serie de criterios diagnósticos. De esta forma vemos que será el término diagnóstico el que utilicen para referirse al proceso de valoración. Nosotros utilizaremos el término para referirnos al proceso de valoración que se lleva a cabo para evaluar las diferentes áreas afectadas en los sujetos con sospecha de autismo.

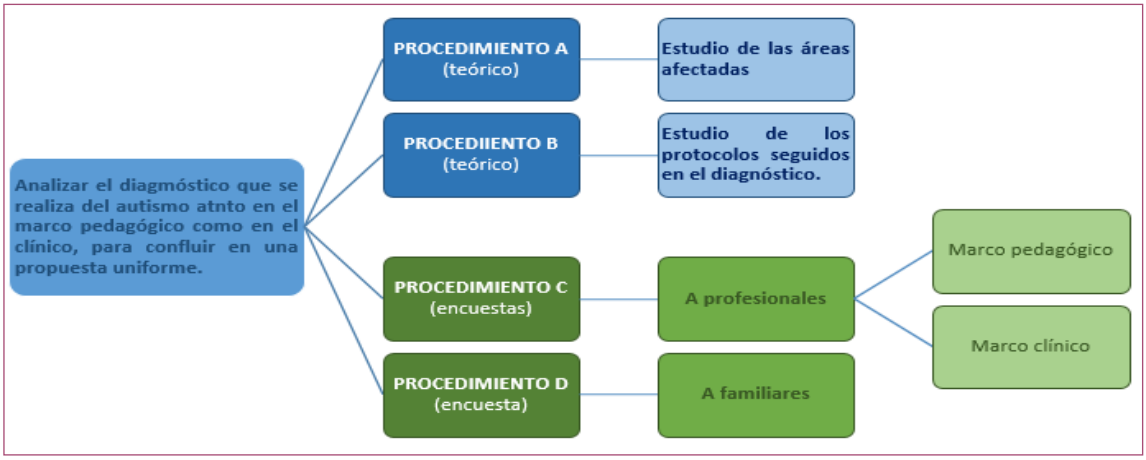
Con nuestra investigación vamos a tratar de realizar un diagnóstico de una situación (procedimientos actuales de diagnóstico/valoración), una selección de alternativas (analizar protocolos o procedimientos) y el descubrimiento de nuevas ideas (nuevo procedimiento de valoraciones).

METODOLOGÍA

Con nuestra investigación vamos a estudiar el procedimiento de diagnóstico que se sigue ante la sospecha de TEA en un sujeto y posteriormente, elaboraremos una alternativa de diagnóstico unificada, realizada por equipos multidisciplinares. Para realizarlo, vamos a llevar a cabo el procedimiento de nuestra investigación que constará de cuatro fases: dos procedimientos teóricos (A y B) y dos procedimientos empíricos (C y D).

Figura 1

Procedimientos (elaboración propia)



Cada procedimiento en una investigación exploratoria ofrece diferentes alternativas: (1) Estudios de casos (2) Estudios pilotos, (3) Encuestas de experiencia y, (4) Análisis de datos secundarios. Cada categoría ofrece diferentes alternativas para obtener información.

Como nos enuncia Sampieri *et al.* (2010), toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad.

La primera de ellas, la confiabilidad de un instrumento se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales. En segundo lugar, la validez en términos general se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. Y, por último, la objetividad del instrumento se refiere al grado en que éste es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administra, califican e interpretan.

En nuestro caso vamos a elegir la encuesta de experiencia, basada en la elaboración de tres cuestionarios distintos: uno destinado a los profesionales del mundo sanitario, otro destinado a los profesionales del mundo educativo y el último, destinado a las familias. Un cuestionario (Sampieri *et al.*,2010) *consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis.* En nuestro caso habrá preguntas abiertas y cerradas para de este modo obtener toda la información necesaria.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Hemos recibido 53 respuestas de las familias, 48 de profesionales educativos y 50 de profesionales sanitarios. Dichas respuestas las hemos analizado detalladamente comparando las respuestas de los profesionales sanitarios y educativos, y por otro lado las respuestas de los familiares.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sabemos, por nuestras vivencias y experiencias que el Trastorno del Espectro del Autismo puede provocar momentos de incertidumbre, desesperación, cansancio… pero también nos aporta grandes momentos de satisfacción, plenitud y orgullo. Por ello, en nuestra investigación hemos preferido considerarlo como un gran desafío al que debemos aportar soluciones. Así es como decidimos intentar buscar opciones para mejorar el proceso diagnóstico de las personas con TEA y en definitiva su calidad de vida.

Habiendo comparado los resultados obtenidos de profesionales educativos y profesionales sanitarios y analizando las respuestas de los familiares llegamos a las siguientes conclusiones: en líneas generales los profesionales sanitarios poseen una mayor especialización, una mayor experiencia y, por tanto, un mayor número de sujetos tratados. En los datos analizados hemos podido observar cómo van surgiendo profesionales del ámbito educativo cualificados, pero es necesario tener esto presente para interpretar la justificación de que la mayoría de los diagnósticos hasta ahora hayan sido prioritariamente desde el ámbito sanitario.

Los datos demuestran que, gracias a los avances recientes en este campo demostrando la importancia del diagnóstico precoz, los profesionales tratan de llevar a cabo valoraciones a edades tempranas, favoreciendo el dictamen precoz y el tratamiento, pero aún son muy elevados los casos que se diagnostican pasados los 6 años, iniciando la escolarización obligatoria sin un diagnóstico claro y mucho menos recibiendo la persona los apoyos y las terapias que necesita.

Esto puede deberse en parte a la falta de especialización en el contexto educativo, a la gran comorbilidad del trastorno y a los diferentes niveles de afectación.

Por ello consideramos indispensable que al menos exista un mínimo de comunicación entre ambos contextos.

Según la información recogida creemos que sería muy positivo que ambos tipos de procedimientos pudieran enriquecerse y complementarse, de tal modo que se llevara a cabo una valoración médico-educativa en la que se valoraran todos los aspectos y, en el mismo proceso se obtenga una valoración completa de todo el sujeto. De este modo todos los profesionales seguirían unas pautas comunes, optimizando el rigor y creando grupos de expertos multidisciplinares que ayudaría a enriquecer y optimizar el proceso diagnóstico.

Nos ha resultado muy significativo el hecho de que los profesionales de ambos sectores no utilicen ni siquiera un mismo referente para establecer la categoría diagnóstica en el informe de valoración, los profesionales educativos utilizan mayoritariamente el DSM-V y los profesionales sanitarios el CIE-10.

Como hemos podido observar son numerosos los argumentos y las estrategias propuestas a subsanar los numerosos errores que actualmente se llevan a cabo, todos ellos recaen en primera instancia en el propio sujeto que padece el trastorno y de manera indirecta afecta a las familias. Si en unos años, como dicen la educación especial será integrada en la escuela ordinaria que hoy en día conocemos, debemos dotar de recursos y realizar valoraciones más óptimas, favoreciendo el desarrollo íntegro de la persona atendiendo a sus necesidades, por tanto, se debieran establecer redes de comunicación que nos vayan aproximando a un modelo más colaborativo.

Para finalizar, nos gustaría hacer una mención especial a la permeabilidad de los diferentes grupos muestrales. Las familias han demostrado una total permeabilidad y accesibilidad, mostrando una predisposición e interés por el tema, evidentemente es entendible su interés dado que no es una motivación de conocimiento o laboral, sino que es personal. Los profesionales educativos, han mostrado una mayor permeabilidad que los profesionales sanitarios, pero teniendo en cuenta el número de profesionales solo de centros educativos preferentes, la respuesta debiera haber sido mayor, aunque creemos que la saturación del volumen de trabajo presente el curso 2020-2021 a raíz de la pandemia mundial acaecida ha impedido lograr una mayor respuesta de este sector.

Los profesionales sanitarios han mostrado una gran impermeabilidad, nos ha resultado muy complejo contactar con ellos ya no solo por la sobrecarga de trabajo existente, sino porque ha sido muy difícil hacerles llegar nuestra propuesta.

Por todo ello, consideramos que es sumamente importante que ambos mundos, educativo y sanitario se unan para mejorar el proceso diagnóstico, y en definitiva la calidad de vida de estas personas, ya que optimizaríamos recursos y agilizaríamos trámites que afectan a todos los contextos de su vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Canal Bedia, R., Santos Borbujo, J., Rey Sánchez, F., Franco Martín, M., Martínez Velarte, M. J., Ferrari Arroyo, M. J. y Posada de la Paz, M. (2011). *Detección y diagnóstico de trastornos del espectro autista.*

Giangaspro, E. C. y Pertejo, M. A. (2007). Instrumentos para la detección precoz de los trastornos del espectro autista. *Pediatría Atención Primaria, 9*(34), 301-315.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª edición). México DF: McGraw-Hill Interamericana.

Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M. y Sánchez Santos, L. (2012). Los trastornos del espectro autista. *Pediatría Integral*, 16(10), 780-94.

Martínez, M. (2011). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual).*

Navarro, M. D. F., Llobell, J. P., y Pérez, J. F. G. (2000). Tamaño del efecto del tratamiento y significación estadística. *Psicothema*, *12*(Su2), 236-240.

LA EXPERIENCIA VIVIDA DE CUIDAR SIENDO ADOLESCENTE O JOVEN MARGINADO/A: APORTES PEDAGÓGICOS

Amanda Aliende da Matta
Universidad de Barcelona (España)

Resumen: La presente comunicación presenta parte de un plan de investigación doctoral sobre la experiencia vivida de cuidar siendo adolescente o joven marginado/a. Se explica la motivación profesional, práctica de la investigación, se presenta una breve revisión de la fenomenología del cuidado y se establecen objetivos de investigación. La metodología utilizada será la Fenomenología Hermenéutica Aplicada (FHA) a partir de Ayala-Carabajo y Van Manen. Los resultados esperados de la tesis son mostrar las estructuras de significado de la experiencia vivida de cuidar siendo adolescentes y jóvenes marginados/as, identificar su sentido pedagógico, y contribuir en la reflexión sistematizada sobre la aplicación de la FHA.

Palabras clave: Fenomenología. Hermenéutica. Cuidado. Adolescencia. Grupo desfavorecido.

Abstract: This communication presents part of a doctoral research plan on the lived experience of caring as an marginalized adolescent or young person. Professional motivation and research practice are explained, a brief review of the phenomenology of care is presented, and research objectives are established. The methodology used will be the Applied Hermeneutic Phenomenology (AHP) based on Ayala-Carabajo and Van Manen. The expected results of the thesis are to show the structures of meaning of the lived experience of caring as marginalized adolescents and young people, to identify its pedagogical meaning, and to contribute to the systematized reflection on the application of the AHP.

Keywords: Phenomenology. Hermeneutic. Care. Adolescence. Disadvantaged group.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En diferentes ámbitos, hay personas que tienen un *algo* que se destaca. En el mundo educativo, por ejemplo, es claro cuando algunos profesores tienen *algo*: son los mejores profesores, pero esto no se atribuye directamente a sus disciplinas, metodologías, etc. Es que tienen *algo* que cautiva, inspira, motiva.

También en otros contextos encontramos este *algo*. En mi caso, me interesa un *algo* que tienen algunos adolescentes marginados/as. Este *algo* que tienen Tino, Youssef y tantos otros.

Youssef[1]. Es un chico bereber del desierto de Marruecos. Nació en una comunidad rural,

1 Nombre ficticio.

auto gestionada, y vio el estilo de vida de su familia y entorno cambiar drásticamente. La comunidad se empobreció y decidió hacer su proceso migratorio en búsqueda de oportunidades hacia España. Estuvo viviendo en centros de menores enormes, sin condiciones, donde no tenía paz. Llegó a los pisos (para extutelados), por un lado, padeciendo de ansiedad y desmayándose frecuentemente por las crisis, y, por otro, ya vinculado a *Joves x la pau* (proyecto cristiano, a pesar de que es musulmán), distribuyendo alimentos para personas en situación de calle, todos los jueves por la tarde. Cuando le pregunto sobre qué pasa en los días de frío y lluvia, me explica sencillamente: 'si llueve, pues luego llego a casa, me baño, duermo caliente bajo mi techo. Es cuando más tenemos que ir'.

Tino[2]. Es un adolescente gitano que ha estado desescolarizado unos años. Es alto y se ve mayor de lo que es, pero no conoce las normas convencionales de convivencia o de escolarización, actúa de forma infantil y muchas veces molesta: no respeta los espacios personales, habla muy alto, responde de forma inadecuada. Así, 'genera' una impresión negativa en las personas. Por otro lado, vive con personas en situación de dependencia y con diversidad funcional y les cuida bastante, y en su instituto era 'mentor' de una chica que tenía síndrome de down. Repetidamente expresa puntos de vista muy sensibles y de preocupación hacia el otro. Mientras algunos jóvenes cuestionan si las personas en situación de calle han llegado ahí por su drogadicción, pregunta si no beberán por estar en esta situación: en el frío, solas.

Estos chicos tienen *algo*. ¿Qué es este *algo*? ¿Cuáles son las estructuras de significado de este *algo*? ¿Cuál es la experiencia vivida de este *algo* siendo adolescente o joven marginado/a[3]?

Llamemos este *algo*, por ahora, de cuidar.[4]

La motivación para esta investigación surge de la práctica educativa de la persona que la realiza, que trabaja hace algunos años con adolescentes y jóvenes marginados/as. Desde estas vivencias, emergió inicialmente un deseo por trabajar la participación, de forma a favorecer el reconocimiento y, por lo tanto, promover el desarrollo integral de la personalidad.

Sin embargo, al ahondar en los estudios y al trabajar en un proyecto de participación juvenil, surgen nuevos interrogantes. ¿De por sí, la participación fomenta la ciudadanía por subjetivación (Biesta, 2016)? ¿La participación genera el impulso ético de una persona a construir un mundo mejor para todos, todas y todes?

Son múltiples los programas creados para el fomento de la prosocialidad de adolescentes, y algunos son internacionalmente reconocidos, como el IYPT (Incredible Years Parent Training) y el ROE (Roots of Empathy) (Mareš, 2017). Sin embargo, estos programas no dan cuenta de explicar la experiencia vivida de las personas en sus actos prosociales. ¿Qué significa exactamente un acto prosocial?

A partir de esta pregunta, se elaboran interrogantes para la investigación. ¿De qué es esta experiencia de hacer algo bueno por otra persona? Recuperando la introducción, ¿qué es este *algo* que tienen algunos/as adolescentes y jóvenes marginados/as? ¿Compasión? ¿Empatía? ¿Altruismo patológico? Indagando sobre cada una de estas palabras, el concepto *cuidado* parece sencillo, fácil de comunicar al perfil de las personas participantes del estudio, y teóricamente defendible, según los feminismos y ecofeminismos. Buscando más sobre el significado de cuidado, indagamos sobre su etimología.

---

2 Nombre ficticio.

3 Defendemos la idea de marginados como expresión que revela su situación de haber sido dejados/as en la margen por una sociedad all-inclusive (Rancière, como se citó en Biesta, 2016), y no de vivir un riesgo de exclusión social, como algo simultáneamente natural (que no emerge de la sociedad, de las personas, sino de la misma naturaleza de la vida) y anormal (que no es la norma, sería una excepción, algo inesperado e incontrolable).

4 *Diario de investigación*, 26 de febrero de 2022.

El cuidado viene de la palabra en latin *cōgĭto*[5], que significa «perseguir algo en la mente», «considerar a fondo». El verbo *cōgĭto*[6], por su vez, se compone de *co-* (en conjunto) y *agitare* (tratar o pensar de forma cometida sobre algo, preocuparse con) / ăgĭto (poner en marcha, mover). El cuidado, por lo tanto, tiene en su origen una meditación sobre algo, una preocupación por algo, en un verbo que tiene un sentido de acción, movimiento. Cuidado es actuar a partir de una preocupación por algo/alguien.

En este proyecto de tesis, lo que queremos explorar es la experiencia vivida de cuidar siendo adolescentes y jóvenes marginados/as. Es decir, no queremos explorar el proceso que conlleva a la prosocialidad o las consecuencias de la participación social, ni queremos indagar sobre las relaciones teóricas entre los conceptos de empatía, simpatía, compasión, prosocialidad, solidaridad, cuidado. Queremos, a partir de la práctica, del mundo de la vida, comprender el fenómeno, la experiencia vivida de cuidar, a partir de las vivencias de adolescentes y jóvenes marginados/as.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Tratándose el presente trabajo de un plan de investigación que sigue el método de la fenomenológica-hermenéutica aplicada, la *epojé* es el método filosófico esencial para empezar.
La FH como enfoque de investigación aplicado (FHA), (Ayala-Carabajo, 2017; Kumar 2012; Van Manen, 2003; Wilson, 2012), requiere por parte de la persona investigadora una determinada orientación intelectual, afectiva, ética y filosófica, que le permita afrontar los obstáculos principales con los que se va a ir encontrando. Según Ayala-Carabajo (2017), estos obstáculos son: a) Prejuicios; b) Excesiva teorización; c) Ejercicio de abstracción de las vivencias.

Para afrontar estos obstáculos, la persona investigadora debe poner en práctica el método de la *epojé* (Lozano Díaz, 2006, Macías, 2018), término de origen griego adoptado por Husserl para referirse al acto de suspender tanto las creencias como la ciencia (Van Manen, 2016). Se trata de una actitud mental de poner entre paréntesis todo aquello que pueda impedir/obstaculizar la vía de acceso a las estructuras del significado del objeto de estudio. (...). (Folgueiras Bertomeu *et al*, 2021, p. 4).

La realización de un marco teórico tradicional causaría a la persona investigadora un ahondamiento en teorización, abstracción y posibles prejuicios acerca de su tema de investigación. La postura necesaria, por lo tanto, para poder investigar según la FHA es justamente poner entre paréntesis todo el conocimiento previo (incluso expresándolo, reflexionando sobre las creencias iniciales), para poder aproximarse verdaderamente a lo que se encuentre en las descripciones de experiencias vividas.

Por esto, para empezar el presente estudio, se realiza apenas una revisión de los estudios fenomenológicos sobre el tema, incluso para ayudar a definirlo.

El cuidado como un existencial

Una vez llegó Cura [cuidado] a un río y vio terrones de arcilla. Cavilando, cogió un trozo y empezó a moldearlo. Mientras piensa para sí qué había hecho, se acerca Júpiter. [Cuidado] le pide que infunda espíritu al modelado trozo de arcilla. Júpiter se lo concede con gusto. Pero al querer [Cuidado] poner su nombre a su obra, Júpiter se lo prohibió, diciendo que debía dársele el suyo. Mientras [Cuidado] y Júpiter litigaban sobre el nombre, se levantó la Tierra (Tellus) y pidió que se le pusiera a la obra su nombre, puesto que ella era quien había dado para la misma

5 Según el diccionario de la Real Academia Española.
6 Según el diccionario *A Latin Dictionary*, disponible en http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0059%3Aalphabetic+letter%3DC%3Aentry+group%3D61%3Aentry%3Dcogito.

un trozo de su cuerpo. Los litigantes escogieron por juez a Saturno. Y Saturno les dio la siguiente sentencia evidentemente justa: Tú, Júpiter, por haber puesto el espíritu, lo recibirás a su muerte; tú, Tierra, por haber ofrecido el cuerpo, recibirás el cuerpo. Pero por haber sido [Cuidado] quien primero dio forma a este ser, que mientras viva lo posea [Cuidado].[7] (negritas propias)

La relación de la humanidad con el cuidado, y la relación del cuidado con la cura, la salud, es tópico tratado hace siglos por la filosofía y la psicología, como podemos ejemplificar en la fábula 220 de Higino, citada arriba. Uno de los padres de la fenomenología, Heidegger, defendía que el cuidado es uno de los existenciales (de Gois Santos y Novaes de Sá, 2013), es esencial en la experiencia vivida humana.

En Ser y Tiempo, el filósofo investiga el modo de ser de la persona humana. La define en tres palabras: existencia, ser-ahí y ser-en-el-mundo (de Gois Santos y Novaes de Sá, 2013). Todos estos conceptos hacen referencia a la relación indisociable de la persona humana con su exterior: *ex*, *ahí*, *en el mundo* (ídem). El modo de ser de la persona humana sería, desde el inicio, definida, nombrada, por su apertura hacia el otro/Otro/exterior.

El autor continúa en su analítica de la existencia (ibidem), y al analizar la cotidianidad define esta relación humano-exterior diciendo que «el ser del Dasein[8] dice precederse a sí mismo por estar en (el mundo) como ser junto a (los entes que se encuentran en el mundo)» (Heidegger, 1927/1999, p. 257, como se citó en de Gois Santos y Novaes de Sá, 2013, p. 55, traducción propia). Esta unidad existencial-ontológica, el ser-en siendo junto-a, se denomina cuidado. El estado básico del ser una persona humana es, en su esencia, en su experiencia vivida, el cuidado (Suassuna Martins Costa, 2006, p. 67).

Según Suassuna Martins Costa (2006), el hecho de que la persona humana fue moldeada por el cuidado, como en la fábula de Higino, no basta: es necesario que el ser-en siga en el cuidado. La actitud permanente de cuidado es un proceso de remodelación física y espiritual, evitando la indiferencia, la apatía, o la enfermedad. La palabra *cura*, en su raíz etimológica, significa cuidado, y el cuidado es la forma de ser que cura psicológica/anímicamente el ser (Dias, 2010, s/p) y le permite ser libre y abierto al mundo.

El cuidado, por lo tanto, es un existencial. Más que una categoría histórica, el cuidado es el fundamento del existir para el análisis fenomenológico hermenéutico de Heidegger. Y es una forma de existir que cura, haciendo que la experiencia vivida de cuidar siendo marginado/a, desamparado/a, violentado/as, sea única y diferente de cualquier otra.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En la investigación, se parte de la siguiente pregunta: ¿Cuál es la experiencia vivida de cuidar siendo adolescente o joven marginado/a?

Es decir, me pregunto sobre: ¿Cómo es cuidar siendo adolescentes y jóvenes marginados/as? ¿Qué es, esencialmente, cuidar siendo adolescentes y jóvenes marginados/as? ¿Qué hace que la experiencia vivida de cuidar siendo adolescentes y jóvenes marginados/as sea diferente de cualquier otra?

7 Fábula 220 de Higino, en https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Recurso:Heidegger,_Martin:_el_hombre_seg%C3%BAn_la_f%C3%A1bula_de_Higinio.

8 «*Dasein* es una palabra que utiliza Heidegger para referirse a la esencia del hombre originalmente concebida. Está «formada por *sein* (ser) y *da* (aquí, allá, como adverbio, y aquí, el lugar del Ser, es decir, la dimensión instituida por el Ser donde el Ser se manifiesta)» (Leão, 1995, p. 43)». (Suassuna Martins Costa, 2006, p. 68)

Objetivos de la investigación

A continuación, presento los objetivos generales y específicos de mi proyecto de tesis:

- Dar cuenta de la experiencia vivida de cuidar siendo adolescentes y jóvenes marginados/as.
- Describir la experiencia vivida pre-reflexiva de cuidar siendo adolescentes y jóvenes marginados/as.
- Reflexionar sobre la experiencia vivida pre-reflexiva de cuidar siendo adolescentes y jóvenes marginados/as.
- Mostrar las estructuras de significado de la experiencia vivida de cuidar siendo adolescentes y jóvenes marginados/as.
- Reflexionar sobre el sentido pedagógico de la experiencia de cuidar siendo adolescentes y jóvenes marginados/as.
- Contribuir en la reflexión sistematizada sobre la aplicación de la metodología fenomenológica hermenéutica aplicada (FHA)
- Sistematizar el proceso metodológico específico que emergerá de la investigación.
- Reflexionar sobre el proceso metodológico sistematizado.

METODOLOGÍA

Para poder investigar el significado del fenómeno de cuidar siendo adolescentes y jóvenes marginados/as, la metodología utilizada será la Fenomenología Hermenéutica Aplicada. Nos basamos en el método desarrollado por Raquel Ayala-Carabajo, a partir de Max Van Manen.

La experiencia vivida es el punto de partida y el punto final de la investigación fenomenológica. El objetivo de la fenomenología es transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal manera que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflexivo y una apropiación reflexiva de algo significativo: una noción por la cual un lector es poderosamente animado en su propia experiencia vivida. (Van Manen, 1990, p. 37, traducción propia)

La Fenomenología Hermenéutica Aplicada (FHA) es una fenomenología de la práctica: un estudio de un fenómeno en el mundo de la vida, pre-reflexivo, corporificado. Por lo tanto, permite el acceso a una dimensión de la vida esencialmente humana, experiencial, pática.

Citando a Gadamer y Dilthey, Van Manen (1990, p. 37) explica que las experiencias vividas tienen un *estructura* o *nexo estructural*, un patrón o unidad de significado. Así, la experiencia tiene una característica que hace que su significado sea una unidad de un todo significante, algo único que es parte de un significado. «La fenomenología es ese tipo de investigación de las ciencias humanas que debe apoderarse de esta vida y darle una expresión reflexiva» (Merleau-Ponty, 1962, como se citó en Van Manen, 1990, p. 38). «En realidad, únicamente la FH nos ofrece la posibilidad de adentrarnos en la naturaleza normativa, pática, prerreflexiva, situacional y conversacional de esta experiencia humana.» (Ayala-Carabajo, 2008, p. 413).

El objetivo de esta metodología es re-acceder al mundo de una forma directa y primitiva (Merleau-Ponty, 1962, como se citó en Van Manen, 1990, p. 38), planteándose preguntas sobre el significado y el sentido de la experiencia humana vivida. La fenomenología aplicada no es un método en el sentido de conjunto de procedimientos, sino un camino, una tradición, como explica Ayala-Carabajo (2008, p. 411)

Este camino combina una parte empírica (la recogida de material experiencial) y una reflexiva (el análisis y determinación de los significados esenciales de la experiencia recogida).

Es fenomenología porque es un estudio descriptivo de la experiencia vivida (*phenomena*), y en hermenéutica porque es un estudio interpretativo de sus expresiones y objetificaciones para determinar su significado (Van Manen, 1990, p. 38).

Tabla 1

Fases del método fenomenológico-hermenéutico. Adaptada de Ayala-Carabajo (2008, p. 416)

Fase	Contenido
I: Descripción	Recoger la experiencia vivida (directamente)
II: Interpretación	Recoger la experiencia vivida (indirectamente) Reflexionar acerca de la experiencia vivida
III: Descripción + Interpretación	Escribir-Reflexionar acerca de la experiencia vivida

RESULTADOS ESPERADOS

Se espera conseguir mostrar las estructuras de significado de la experiencia vivida de cuidar siendo adolescentes y jóvenes marginados/as; contribuir en la reflexión sistematizada sobre la aplicación de la FHA especialmente con participantes adolescentes y jóvenes marginados/as y reflexionar sobre el sentido pedagógico de la experiencia de cuidar siendo adolescentes y jóvenes marginados/as.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayala-Carabajo. (2008). La metodología Fenomenológico-Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 26, nº 2, págs. 409-430.

Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003.

de Gois Santos, Danielle, y Novaes de Sá, Roberto (2013). A Existência como «Cuidado»: Elaborações Fenomenológicas sobre a Psicoterapia na Contemporaneidade. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, XIX (1),53-59. [fecha de Consulta 16 de Marzo de 2022]. ISSN: 1809-6867. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357735557005.

Dias, Elsa Oliveira. (2010). *O cuidado como cura e como ética.* Winnicott e-prints, 5(2), 21-39. Recuperado en 16 de marzo de 2022, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1679-432X2010000200002ylng=ptytlng=pt.

Mareš, J. (2017). Prosocial Behavior Education in Children. *Acta Educationis Generalis*,7(2) 7-16. https://doi.org/10.1515/atd-2017-0009.

Folgueiras-Bertomeu, P., De-Ormaechea-Otalora, V., Salvà-Aige, A., y Comet-Donoso, M. (2021). L' actitud fenomenològica de l'epokhé en un estudi sobre participació política de dones joves. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 15(1), 1–10. https://doi.org/10.1344/reire.35693

Suassuna Martins Costa, Virginia Elizabeth (2006). FENOMENOLOGIA DO CUIDADO. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies, XII* (1),67-73. [fecha de consulta 16 de Marzo de 2022]. ISSN: 1809-6867. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357735503005.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. SUNY Series in the Philosophy of Education. Ontario: The Althouse Press.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

VALIDACIÓN DEL MARCO DE ACCIÓN MA-FLOASS Y EL ENTORNO TECNOLÓGICO E-FLOASS PARA LA EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN LOS TÍTULOS DE MÁSTER[1]

Ana Gázquez Romera
María Soledad Ibarra Sáiz
Gregorio Rodríguez Gómez
Universidad de Cádiz (España)

Resumen: Este proyecto tiene como objetivo validar empíricamente el Marco de Acción MA-FLOASS y el entorno tecnológico *e*-FLOASS, desarrollados en el Proyecto FLOASS, en las ramas de Arte y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura. Se sigue una metodología mixta mediante un diseño evaluativo multietápico en la primera fase y un diseño convergente en la segunda. Como instrumentos de recogida de información se utilizarán 8 entrevistas semiestructuradas, 305 cuestionarios y 15 minigrupos focales para recabar la perspectiva de las coordinaciones, profesorado y estudiantado. Los resultados se concretan en contribuir al desarrollo e innovación de la evaluación educativa, mediante un impacto científico con cinco publicaciones y aportaciones en congresos internacionales, y un impacto socioeconómico al contribuir en la mejora de la eficiencia y eficacia del sistema universitario al integrar tecnologías que mejoran la evaluación en los procesos de seguimiento y evaluación de los resultados de aprendizaje.

Palabras clave: evaluación, educación superior, tecnología, docente, estudiante

Abstract: This project aims to empirically validate the MA-FLOASS Action Framework and the *e*-FLOASS technological environment, developed in the FLOASS Project, in the branches of Arts and Humanities, Sciences, Health Sciences, and Engineering and Architecture. A mixed methodology is followed through a multistage evaluative design in the first phase and a convergent design in the second. As information collection instruments, 8 semi-structured interviews, 305 questionnaires and 15 small focus groups will be used to gather the perspective of the coordinators, teachers and students. The results are concretized in contributing to the development and innovation of educational evaluation, through a scientific impact with five publications and contributions in international congresses, and a socioeconomic impact by contributing to the improvement of the efficiency and effectiveness of the university system by integrating technologies that improve evaluation in the processes of monitoring and evaluation of learning outcomes.

1 Este trabajo ha sido posible gracias al Proyecto FLOASS – Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: Un marco de acción desde la evaluación sostenible. Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad (Ref. RTI2018-093630-B-100) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional, y al apoyo de la Cátedra UNESCO en Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación.

Keywords: evaluation, higher education, technology, teacher, student

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto de tesis que se presenta se desarrolla gracias a la concesión de la Ayuda del Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU) 2020 con referencia FPU20/04360. Dicho proyecto se contextualiza en el Proyecto FLOASS (RTI2018-093630-B-I00) «Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible» (https://floass.uca.es) que ha sido financiado en la convocatoria de 2018 del Programa Estatal de I+D+I orientada a los retos de la sociedad por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Calificación A). El Proyecto FLOASS centra la atención en tres tópicos de investigación interrelacionados: la evaluación de los resultados de aprendizaje (Learning Outcomes-LO), el uso de tecnologías que mejoran la evaluación (Technology Enhanced Assessment-TEA) y la utilidad de las analíticas de aprendizaje (Learning Analytics-LA) para el seguimiento y mejora del aprendizaje de estudiantado y profesorado universitario. La integración de estos tres elementos se realiza mediante el desarrollo y validación de un marco de acción (MA-FLOASS) y un entorno virtual (e-FLOASS) que permitan la planificación, análisis, seguimiento y evaluación de los resultados de aprendizaje desde una perspectiva de sostenibilidad y colaboración, adaptados a la especificidad de cada contexto universitario. Por el avance, resultados y productos del Proyecto FLOASS han expresado oficialmente su interés las siguientes agencias: ANECA, AGAEVE, AC-SUG, DEVA y Unibasq.

En el informe de evaluación del Proyecto FLOASS realizado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) se señalaba una limitación en su alcance, al centrarse en los títulos de máster de Ciencias Sociales. Con este proyecto de tesis se pretende, en primer lugar, dar solución a esta limitación ampliando la muestra a títulos de las restantes ramas de conocimiento (Arte y Humanidades (AH), Ciencias (CC), Ciencias de la Salud (CCS) e Ingeniería y Arquitectura (IA)), centrando el foco en la validación empírica y evaluación de impacto del marco de acción MA-FLOASS y del entorno tecnológico *e*-FLOASS, a partir de la valoración por parte de expertos, profesorado y estudiantado de másteres de estas ramas científicas. En segundo lugar, esta tesis aporta al Proyecto FLOASS resultados desde otras ramas de conocimiento que incrementan tanto el alcance como el impacto del proyecto.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La importancia y relevancia de la evaluación de los resultados de aprendizaje han sido puestas de manifiesto en numerosas aportaciones destacando las revisiones de Coates (2014) o Zlatkin-Troitschanskaia *et al.* (2018), así como los números monográficos dedicados en *Assessment & Evaluation in Higher Education* (Zlatkin-Troitschanskaia *et al.*, 2016), AERA *Open* (Melguizo & Coates, 2017) y *Studies in Higher Education* (Lincoln & Kearney, 2015).

Como destaca Boud (2020) la mayor parte de los sistemas de enseñanza superior de la OCDE han optado por un marco de cualificaciones basado en estándares, lo cual supone que se determinen los resultados de aprendizaje para todos los programas y la necesidad de utilizar la evaluación como un medio para garantizar que estos resultados se han alcanzado. Es interesante considerar la evolución que según Coates (2018) debe constituir la próxima generación de

la evaluación de los resultados de aprendizaje. Para este autor, se transitará de una evaluación liderada por los académicos desde una perspectiva individual a una evaluación colaborativa y compartida, propia de una economía colaborativa, en la que las tecnologías serán esenciales. En este sentido, Bearman *et al.* (2020) plantean la necesidad de re-imaginar la evaluación sobre la base de un mundo digitalizado, reinventando el *statu quo* de la evaluación, reinventando la evaluación desde los retos que supone el mundo digital o reinventando la evaluación para abordar nuevas formas de conocimiento.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este proyecto de tesis se sustenta en el enfoque de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015) y se orienta a colaborar y expandir la consecución de dos de los seis objetivos generales planteados en el Proyecto FLOASS: Validar empíricamente el Marco de Acción MA-FLOASS, y validar empíricamente el entorno tecnológico *e*-FLOASS en el ámbito de CCSS. En consecuencia, con este proyecto de tesis se pretende dar respuesta a las siguientes cuestiones de investigación:

¿Cómo valorarían los coordinadores, profesores y estudiantes de máster en las ramas de conocimiento AH, CC, CCS e IA un marco de acción para la evaluación de los resultados de aprendizaje sustentado en el enfoque de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento?

¿Cómo valorarían los coordinadores, profesores y estudiantes de máster en las ramas de conocimiento AH, CC, CCS e IA un entorno tecnológico integrador de tecnologías que mejoran la evaluación (TEA) y analíticas de aprendizaje (LA) como medio facilitador para la evaluación de los resultados de aprendizaje?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para dar respuesta a estas cuestiones de investigación se plantean los siguientes objetivos:

- O1. Validar empíricamente el Marco de Acción MA-FLOASS propuesto en el proyecto FLOASS en las ramas de AH, CC, CCS e IA.
- O2. Aplicar y validar el entorno tecnológico *e*-FLOASS, que incorporará TEA y LA, en las ramas de AH, CC, CCS e IA.

METODOLOGÍA

Método

El carácter multifacético del problema que se aborda hace necesario enfocar la investigación desde una flexibilidad metodológica y realismo práctico, por lo que se opta por una metodología mixta (MM) ya que la misma aporta un enfoque más sofisticado y complejo a la investigación, facilita la comprensión de la realidad mediante una mayor cantidad de datos sobre el problema y, como señala Creswell (2015), orienta la exploración inicial con los individuos (investigación cualitativa) para asegurar que los instrumentos, medidas e intervención (investigación cuantitativa) en realidad se adecuan a los participantes y lugares objeto de estudio.

Diseño de investigación

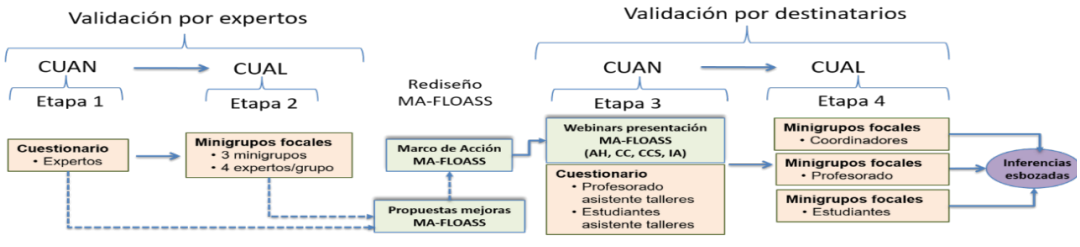
De acuerdo con las orientaciones de Feters (2019) utilizaremos diagramas procedimentales y matrices de implementación para la descripción del diseño de investigación. En la Figura 1 se presenta el diseño evaluativo multietápico que se seguirá en la fase de validación empírica del marco de acción MA-FLOASS en las ramas de AH, CC, CCS e IA. En las etapas 1 (cuantitativa) y 2 (cualitativa) se procederá a la validación por expertos y en las etapas 3 (cuantitativa) y 4 (cualitativa) la validación por los diferentes grupos de interés.

En la fase 2 se desarrollará la validación empírica del entorno tecnológico *e*-FLOASS, para lo cual se recurrirá a un diseño convergente (Figura 2) en el que se irá recabando de forma paralela datos cuantitativos y cualitativos procedentes de la observación de los escenarios donde se realizarán las pruebas de concepto (pilotos), mediante entrevistas en profundidad al profesorado participante y cuestionarios a los estudiantes implicados. Se concreta en un estudio de caso múltiple con ocho experiencias piloto (2 por cada una de las ramas de conocimiento).

Figura 1

Diseño evaluativo multietápico

Diagrama procedimental

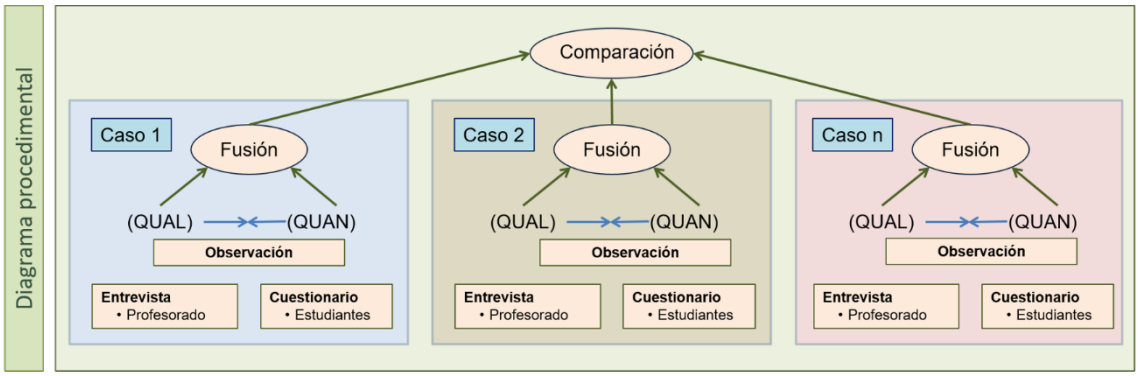


Matriz de implementación

FASES, ETAPAS Y OBJETIVOS	PROCEDIMIENTOS	ANÁLISIS	PRODUCTOS
Fase 1 Etapa 1. Obtener una valoración global por expertos	25 cuestionarios	• Estadísticos descriptivos • Fiabilidad interjueces • Asociación/independencia	• Propuestas para mejora de MA-FLOASS • Difusión
Fase 1 Etapa 2. Alcanzar una comprensión profunda de las valoraciones expertas	3 Minigrupos focales	• Análisis cualitativo (estrategia categorial)	
Fase 1 Etapa 3. Obtener una valoración global por parte del profesorado y estudiantes	40 cuestionarios profesorado 80 cuestionarios estudiantes	• Estadísticos descriptivos • Fiabilidad interjueces • Asociación/independencia • Contraste de hipótesis	• MA-FLOASS validado • Difusión
Fase 1 Etapa 4. Alcanzar una comprensión profunda de las valoraciones de grupos de interés	12 minigrupos focales (coordinaciones, profesorado, estudiantes) siguiendo análisis DAFO	• Análisis cualitativo (estrategia categorial)	

Figura 2

Diseño convergente



Matriz de implementación

FASES, ETAPAS Y OBJETIVOS	PROCEDIMIENTOS	ANÁLISIS	PRODUCTOS
Fase 2 Etapa 1. Obtener la valoración y perspectiva del profesorado	8 entrevistas	• Análisis cualitativo mediante estrategia categorial	• Perspectiva del profesorado • Difusión
Fase 2 Etapa 2. Obtener la valoración y perspectiva de estudiantes	160 cuestionarios	• Estadísticos descriptivos • Fiabilidad interjueces • Contraste de hipótesis • Asociación/independencia	• Perspectiva de estudiantes • Difusión
Fase 2 Etapa 3. Alcanzar una comprensión profunda del proceso de implementación	8 escenarios de observación	• Análisis cualitativo mediante estrategia categorial	• Evaluación de implementación • Difusión

Instrumentación

En la Tabla 1 se presentan las técnicas, instrumentos de recogida de datos y fuentes de información que se utilizarán en este proyecto de tesis.

Tabla 1

Relación de técnicas e instrumentos para la recogida de datos y fuentes de información

Fase	Técnica	Instrumentos	Informantes
Fase_1. Validación marco de acción MA-FLOASS	Cuestionario	• Cuestionario evaluación del diseño (marco lógico, imagen positiva, objetivos, cuello de botella, árbol de problemas) • Cuestionario evaluación del diseño (Talleres de presentación)	• Expertos (nacionales e internacionales) • Profesorado
	Entrevista (Minigrupo focal)	• Guion minigrupo focal expertos • Guion minigrupo focal coordinaciones • Guion minigrupo focal profesorado	• Expertos • Coordinaciones • Profesorado
Fase _2. Validación entorno *e*-FLOASS	Observación	• Registro de observación procesual de pilotos • Rúbrica analítica análisis de sesiones en pilotos	• Escenarios en prueba piloto
	Entrevista	• Guion de entrevista (satisfacción, recursos, desarrollo y resultados)	• Profesorado
	Cuestionario	• Cuestionario (satisfacción, recursos, desarrollo y resultados)	• Estudiantes

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos cuantitativos exigirá el uso de técnicas estadísticas descriptivas (tendencia central, dispersión y representaciones gráficas), así como estadísticos de contraste paramétricos y no paramétricos. Se utilizarán los modelos de ecuaciones estructurales (Kline, 2016) y, por la propia naturaleza de los datos que se recopilarán, se enfatizará el uso de técnicas de segunda generación, tanto exploratoria como confirmatoria, como PLS-SEM (Partial Least Squares Structural Equation Modeling) o CB-SEM (Covariance-Based Structural Equation Modeling) (Hair *et al.*, 2017; Hair *et al.*, 2018). Para la ejecución de estas técnicas se utilizarán los programas JASP (Jeffrey's Amazing Statistics Program) (JASP Team, 2022), SmartPLS_3 (Ringle *et al.*, 2015) y GSCA (Generalized Structured Component Analysis) (Hwang *et al.*, 2021).

Por último, los datos cualitativos se analizarán siguiendo el procedimiento general de análisis especificado por Rodríguez-Gómez *et al.* (1999, pp. 204-218), una estrategia categorial (Teddlie y Tashkkori, 2009) que permite reducir grandes cantidades de datos o la complejidad de estos (Flick, 2014). Además, se prestará una especial atención a las presentaciones visuales de los temas y tópicos que emergen del análisis cualitativo (Dickinson, 2010). Para estos análisis se utilizará el software MAXQDA 2022 (Software VERBI, 2021). En todo el proceso se considerará la perspectiva de género en los diferentes análisis que se realicen.

Planificación y organización temporal

De acuerdo con los diseños metodológicos presentados, en la Tabla 2 se enuncian las fases, etapas, principales hitos y planificación temporal.

Tabla 2

Planificación y organización temporal

		Anualidades			
Fases y etapas	**Hitos[1]**	**Año 1[2]**	**Año 2**	**Año 3**	**Año 4**
Fase 1. Validación Marco FLOASS					
Etapa 1 (cuantitativa)	Diseño instrumentos para expertos (cuestionarios y guion minigrupos focales)				
	Recogida y análisis de datos				
Etapa 2 (cualitativa)	Informe propuestas mejora de MA-FLOASS				
	Artículo 1_Parte1: Estado del arte				
	Presentación avances en AIDIPE2022, SIG1+SIG4-2022-EARLI				
Etapa 3 (cuantitativa)	Elaboración Webinars presentación MA-FLOASS				
	Diseño instrumentos para destinatarios (cuestionarios y guion minigrupos focales)				
	Recogida y análisis de datos				

		Anualidades																			
Fases y etapas	**Hitos[1]**	**Año 1[2]**				**Año 2**				**Año 3**						**Año 4**					
Etapa 4 (cualitativa)	Informe resultados MA-FLOASS																				
	Artículo 1_Parte2: Resultados MA-FLOASS																				
	Presentación resultados en SEP2023, ECER2023, AHE2023 y EARLI2024																				
	1ª Estancia internacional																				
Fase 2. Validación entorno *e*-FLOASS																					
Etapa 1 (cualitativa)	Propuesta del sistema categorial para estudios de casos																				
	Diseño y validación entrevistas estudios de casos																				
	Recogida y análisis de datos																				
	Informe comparativo resultados profesorado																				
	Artículo 2: Resultados profesorado																				
	Presentación resultados en AIDIPE2024, EARLI_SIG1-2024																				
	2ª Estancia internacional																				
Etapa 2 (cuantitativa)	Diseño y validación cuestionarios estudios de casos																				
	Recogida y análisis de datos																				
	Informe comparativo resultados estudiantes																				
	Artículo 3: Resultados estudiantes																				
	Presentación resultados en SEP2024, ECER2024, AHE2024 y EARLI2024																				
Etapa 3 (cualitativa)	Diseño y validación protocolo observación estudios de casos																				
	Recogida y análisis de datos																				
	Informe comparativo resultados observación																				
	Artículo 4: Resultados comparativos estudios de casos																				
	Artículo 5: Evaluación de la implementación																				
	Presentación resultados en AIDIPE2025, EARLI_SIG1-2025, ECER2025																				
	3ª Estancia internacional																				
Tesis Doctoral	Elaboración informe/memoria TD																				
	Presentación y defensa TD																				

[1] Se indica el periodo de finalización de cada hito.

[2] Se planifica desde el inicio del Programa de Doctorado (4º trimestre 2021).

IMPACTO ESPERADO DE LOS RESULTADOS

Desde una perspectiva científica, la elección de la modalidad de tesis por compendio posibilitará un impacto científico a través de la publicación de cinco artículos en revistas indexadas en JCR(Q1) como Educación XXI (artículo 1_parte1: Estado del arte y artículo 1_parte2: Resultados MA-FLOASS), Higher Education (artículo 2: Resultados profesorado) y Assessment & Evaluation in Higher Education (artículo 5: Evaluación de la implementación); y en SJR como RIE(Q1) (artículo 3: Resultados estudiantes) y RELIEVE(Q2) (artículo 4: Resultados comparativos estudios de casos). Además, se divulgarán los resultados a través de la presentación de comunicaciones en congresos internacionales organizados por European Association for Research on Learning and Instruction (SIG1+SIG4-2022-EARLI, EARLI_SIG1-2024, EARLI_SIG1-2025); EERA (European Educational Research Association) y, concretamente, en ECER2023, ECER2024, ECER2025 (European Conference *on Educational Research*); la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE2022, AIDIPE2024, AIDIPE2025); la Sociedad Española de Pedagogía (SEP2023, SEP2024) o la *Assessment in Higher Education International Conference* (AHE2023, AHE2024).

Con respecto al **impacto socioeconómico** de este proyecto cabe destacar los siguientes:

Facilitará evidencias e información a las agencias de calidad y órganos competentes para la toma de decisiones.

Mejora en la eficiencia del sistema universitario a través del uso de analíticas de aprendizaje contrastadas.

Socialización de los resultados mediante actividades formativas para el profesorado universitario que mejoren su capacitación.

Socialización de los resultados con responsables institucionales de la formación.

Repercutirá en la formación de docentes universitarios a través de los cursos en los que participa la Cátedra UNESCO Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación.

Desarrollo y transferencia de TEAs.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bearman, M., Dawson, P., Ajjawi, R., Tai, J., & Boud, D. (Eds.). (2020). *Re-imagining university assessment in a digital world*. Springer.

Boud, D. (2020). Challenges in reforming higher education assessment: a perspective froma afar. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *26*(1), art. M3. https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088

Coates, H. (Ed.). (2014). *Higher education learning outcomes assessment: international perspectives*. Peter Lang.

Coates, H. (2018). *Next generation assessment*. OES Online Education Services. https://www.oes.edu.au/wp-content/uploads/Next_Generation_Assessment_Final16032018.pdf

Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. SAGE.

Dickinson, W. B. (2010). Visual displays for mixed methods findings. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp.469–504). Sage.

Feters, M. D. (2019). *The Mixed Methods Research Workbook. Activities for Designing, Implementing, and Publishing Projects*. Sage.

Flick, U. (Ed.). (2014). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Sage.

Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. Sage.

Hair, J. F., Sarstedt, M., Ringle, C. M., & Gudergan, S. P. (2018). *Advanced Issues in Partial Least Squares Structural Equation Modeling*. Sage.

Hwang, H., Cho, G., & Choo, H. (2021). *GSCA Pro (Version 1.1.5) [Computer software]*. http://www.gscapro.com

JASP Team. (2022). *JASP (Version 0.16.1)[Computer software]*. https://jasp-stats.org

Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford Press.

Melguizo, T., & Coates, H. (2017). The Value of Assessing Higher Education Student Learning Outcomes. *AERA Open*, *3*(3), 1-2. https://doi.org/10.1177/2332858417715417

Lincoln, D., & Kearney, M. L. (2015). Competence assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, *40*(3), 391-392. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1005334

Ringle, C. M., Wende, S., & Will, A. (2015). *SmartPLS 3*. http://www.smartpls.com

Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., & García-Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (3rd ed.). Aljibe.

Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as learning and empowerment: Towards sustainable learning in higher education. In M. Peris-Ortiz & J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable learning in higher education. Developing competencies for the global marketplace* (pp.1–20). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1

Software VERBI. (2022). *MAXQDA 2022 [Computer software]*. https://es.maxqda.com

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Sage.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., & Coates, H. (2016). Assessing student learning outcomes in higher education: challenges and international perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *41*(5), 655–661. https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1169501

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Toepper, M., Pant, H. A., Lautenbach, C., & Kuhn, C. (Eds.). (2018). *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education. Cross-National Comparisons and Perspectives*. Springer. https://libro.eb20.net/Reader/rdr.aspx?b=96085667

REFLEXIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EN CONTEXTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Andrea González Elorza
María Soledad Ibarra Sáiz
Gregorio Rodríguez Gómez
Universidad de Cádiz (España)

Resumen: Este estudio pretende contribuir al campo de la metodología de la investigación educativa y surge de la necesidad de reflexionar críticamente sobre las distintas técnicas cualitativas utilizadas en los métodos mixtos y cualitativos. El objeto de investigación se centra en analizar y valorar la percepción de los investigadores que utilizan la entrevista semiestructurada como técnica principal en su investigación. Para ello, se ha optado por una metodología cualitativa de carácter descriptivo e interpretativo concretada en un estudio de caso múltiple. Se ha seleccionado una muestra de siete entrevistadores de las seis universidades participantes en el Proyecto FLOASS[1]. El tratamiento y análisis de los datos se ha realizado utilizando el *software* MAXQDA2020. Como resultados, se destaca la percepción positiva que los investigadores tienen sobre el uso y utilidad de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa, así como la necesidad de adecuarse a las orientaciones metodológicas comunes para su ejecución.

Palabras clave: entrevista semiestructurada, investigación cualitativa, estudios de caso, educación superior

Abstract: This research aims to contribute to the field of methodology of educational research and it is motivated by the need for critical reflection on the different qualitative techniques used in mixed and qualitative methods. The purpose of this research is to explore the perception of researchers who use the semi-structured interview as one of the main techniques in their research. To this end, a descriptive and interpretative qualitative methodology was proposed through a multiple case study. A sample of seven interviewers has been chosen from the six universities participating in the FLOASS Project[1]. The data analysis was carried out using MAXQDA2020 software programme. Findings include the positive perception of interviewers of the use and benefits of the semi-structured interview in educational research, as well as the need for compliance with methodological guidelines for its application.

Keywords: semi-structured interviews, qualitative research, case studies, higher education

INTRODUCCIÓN

En la práctica investigadora se destacan diferentes técnicas de recogida de datos que los investigadores utilizan en sus estudios. Una de estas técnicas es la entrevista semiestructurada, cuya utilización se basa en la capacidad que tiene de ofrecer datos contextualizados e individualizados (Carl y Ravitch, 2018).

El auge progresivo de la investigación cualitativa y el uso de metodologías mixtas ha posicionado a la entrevista entre las técnicas más utilizadas en la investigación educativa. Una evidencia de este hecho es que en un análisis de los artículos publicados en el año 2021 en las cinco revistas españolas de investigación educativa indexadas en el primer cuartil del *Scimago Journal & Country Rank* (SJR), un 26,06 % incluyen la entrevista como técnica de recogida de datos.

Las entrevistas cualitativas pueden variar de tipología dependiendo de los criterios que se utilicen para su clasificación (Folgueiras Bertomeu, 2016). Entre ellos, el más usado es el referido al grado de estructuración (Roulston, 2021; Salmons, 2015) que diferencia entre la entrevista estructurada, semiestructurada y no estructurada o abierta, siendo el objeto de estudio de esta investigación la entrevista semiestructurada.

MÉTODO

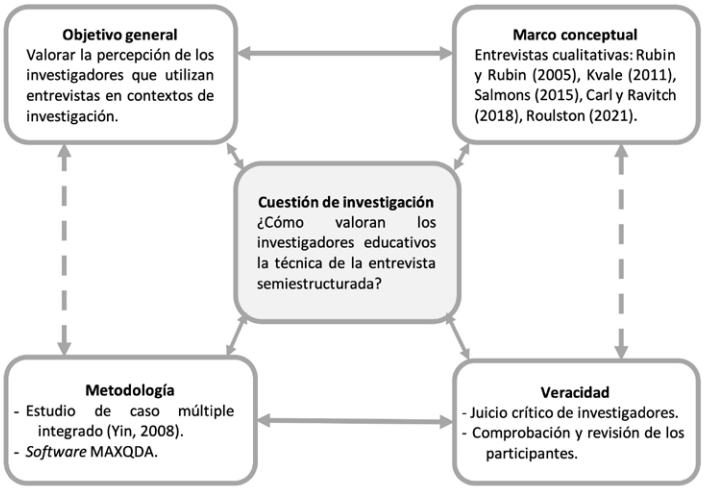
El objetivo principal de este estudio es analizar y valorar la percepción de los investigadores sobre la técnica de la entrevista cuando la utilizan en sus procesos de investigación. El estudio se ha realizado en el contexto del Proyecto FLOASS, en el que se realizaron entrevistas semiestructuradas para la recogida de datos con la finalidad de analizar y valorar las percepciones del profesorado de máster sobre la práctica evaluativa de los resultados de aprendizaje.

Diseño metodológico

La realización de este estudio se ha llevado a cabo desde un enfoque cualitativo de carácter descriptivo e interpretativo. En la Figura 1 se presentan los cinco componentes del diseño de investigación destacados por Maxwell (2019) y que han servido de orientación en este estudio.

Figura 1

Diseño final de investigación



En cuanto al diseño, basándonos en la categorización planteada por Yin (2008), se ha optado por un estudio de caso múltiple integrado, constituido por los seis casos correspondientes a las universidades participantes en el proyecto.

Participantes

Para la elección de las personas participantes se ha contado con los investigadores del Proyecto FLOASS que realizaron entrevistas. Seis universidades españolas (UCA, UDC, UNIOVI, UPV/EHU, URV y UV) han participado y la selección de la muestra del estudio se ha basado en el criterio de máxima variedad (Patton, 1990) entre todos los investigadores que realizaron las entrevistas. Esta selección deliberada presentaba la suficiente heterogeneidad para poder extraer una información relevante sobre nuestra cuestión de investigación. En la tabla 1 se incluyen los distintos perfiles de las siete personas seleccionadas.

Tabla 1

Perfiles de los participantes

Código entrevistador	Género	Años de experiencia investigadora	Rama del conocimiento
ENT_UDC	Femenino	11	CCSS - Educación
ENT_UPV/EHU_1	Masculino	25	CCSS - Educación
ENT_UPV/EHU_2	Masculino	30	CCSS - Educación
ENT_UNIOVI	Femenino	21	CCSS - Educación
ENT_UV	Masculino	30	CCSS - Educación
ENT_URV	Masculino	25	CCSS - Economía
ENT_UCA	Femenino	2	CCSS - Educación

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos, se han seguido las pautas marcadas por Maxwell (2019) comprobando -y confirmando- las transcripciones con las personas entrevistadas como en las aportaciones de Flick (2014). Este último autor plantea distintos enfoques para realizar el análisis de datos cualitativos, de entre estos, se ha optado por seguir la estrategia de la reducción de datos. Esto ha permitido codificar la información y agrupar los distintos elementos que ha surgido en diversas categorías, reduciendo y transformando así la información recabada.

Para mayor veracidad del estudio se ha sometido éste al juicio crítico -y contraste- por parte de otros investigadores del proyecto.

El almacenamiento, la organización, el tratamiento y análisis de los datos se ha realizado con el programa informático MAXQDA 2020 Analytics Pro (VERBI Software, 2020).

RESULTADOS

A lo largo de las entrevistas realizadas, se ha profundizado en la valoración que se hacía de la entrevista como técnica cualitativa de recogida de datos. Al hablar sobre entrevistas semiestructuradas, se han realizado comparaciones con otro tipo de técnicas como las entrevistas abiertas

o estructuradas o los cuestionarios. Varias de las aportaciones que se han realizado en los primeros casos tienen que ver con cuál es el rol de la persona entrevistada y la importancia del diseño y preparación de todo el proceso de investigación. También es de destacar el papel del guion como herramienta fundamental a la hora de conducir una entrevista y tener presente el objetivo de esta.

> *Una entrevista científica no puede hacerse sin guion, porque entonces no puedes comparar posteriormente. Y el objetivo no es hacer una, sino varias entrevistas y, a partir de ahí, sacar una serie de categorías comunes que te permitan obtener un resultado riguroso. Por lo tanto, sin guion no hay entrevista científica. (Entrevistadores\ENT_URV, Pos. 94-98)*

Respecto a las ventajas manifestadas sobre esta esta técnica los entrevistados destacan la flexibilidad y las posibilidades que brinda para recoger información que no se había planteado inicialmente en la fase de diseño:

> *Estamos hablando de una determinada temática que, a mí a lo mejor, como entrevistadora, no se me ocurrió preguntar, pero que está siendo más rica la respuesta en función de lo que me cuenta el entrevistado. (Entrevistadores\ENT_UDC, Pos. 81-83)*

Así mismo, las personas entrevistadas han manifestado las posibilidades de recogida de información ya no solo verbal, sino no verbal y de profundización de las respuestas, además de la flexibilidad que permite:

> *Entre las ventajas está la gran cantidad de información verbal y no verbal que proporciona, la posibilidad de analizar los silencios, los momentos agradables y de incertidumbre, duda, etc. (Entrevistadores\ENT_UPV_1, Pos. 12)*
>
> *La gran ventaja de la entrevista es la posibilidad de conocer a la persona y de profundizar en las respuestas. cuando tienes cierta experiencia, eres capaz de profundizar mucho más y de poder extraer información que mediante otra estrategia sería imposible. Sería imposible porque a veces ni la propia persona sabe que tiene información que puede ser relevante para ti o para el estudio que estás realizando. (Entrevistadores\ENT_UPV_2, Pos. 59-66)*

En cuanto a las desventajas, se ha incidido en la cantidad importante de tiempo tanto en la preparación previa como en la fase del análisis. Este último aspecto considerado también como una de las grandes dificultades a las que enfrentarse.

> *La desventaja fundamental es la cantidad de tiempo que se necesita para la preparación previa (supuestos de partida, enfoque, selección de personas, espacios, registro de entrevista, citar a las personas seleccionadas...). (Entrevistadores\ENT_UPV_1, Pos. 12)*

Finalmente, se ha remarcado también la dificultad para generalizar las conclusiones que se pueden extraer a nivel analítico o las posibilidades de que por parte de la persona investigadora se olvide de alguna cuestión si no se ha realizado un guion completo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con este estudio se pretendía analizar y valorar la percepción de los investigadores sobre la técnica de la entrevista semiestructurada cuando la utilizan en sus procesos de investigación. Se destaca la importancia de que la información obtenida sea relevante y esté contextualizada en el proceso (Rubin y Rubin, 2005). Para esto, es fundamental que la persona entrevistadora preste atención más allá de la mera recogida de datos y sea consciente de su importancia como guía para el desarrollo satisfactorio de la entrevista.

Todas las personas entrevistadas han destacado la importancia del rol del entrevistador y la posición que ha de tomarse para poder explorar las ventajas que nos ofrece esta técnica, así como para sortear las dificultades que puedan presentarse. Las percepciones ante este proceso han sido positivas, destacando que no solo la experiencia -o el factor más académico-, sino el personal es fundamental para que estos espacios sean cómodos y útiles para la investigación.

Dentro del propio proceso se han destacado varios momentos críticos que coinciden con lo expuesto por Keats (2009) y otros (Brinkmann y Kvale, 2018; Carl y Ravitch, 2018; Folgueiras Bertomeu, 2016; Vallés Martínez, 2002). Así, es fundamental que, dentro de la preparación de este proceso, se tengan en cuenta estos momentos y se pueda construir desde el inicio un clima cómodo con confianza suficiente entre las personas involucradas para que las respuestas puedan ser sinceras y espontáneas. No se debe olvidar tampoco que hasta que la entrevista no está finalizada debe tenerse esto en cuenta, siendo precisamente el final otro de los momentos delicados que, si bien en las entrevistas presenciales podría ser más natural, en las entrevistas telemáticas en ocasiones puede ser algo más abrupto.

Para concluir, se puede afirmar que los investigadores, a pesar de sus diferencias como individuos, tienen claro -en la forma de realizar la entrevista- cuál es el objetivo de ésta en cuanto a la información y datos que se quieren obtener en el estudio (Kvale, 2011). Si bien a la hora de diseñar la entrevista no se planteó una diferencia sustancial entre las entrevistas presenciales y las telemáticas, sí que en dos de ellas surgió esta cuestión destacando que algunas desventajas o dificultades encontradas se debían precisamente al medio y no tanto al formato escogido de entrevista o al rol presentado. Por tanto, a nivel prospectivo, se plantea el interés de seguir explorando ambas tipologías, incluyendo también los aspectos más relacionados con las entrevistas telemáticas y las diferencias a la hora de diseñar las mismas.

Agradecimientos

Trabajo elaborado en el marco de desarrollo del Proyecto FLOASS-*Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible* (Ref. RTI2018-093630-B-100), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y el apoyo de la Cátedra UNESCO en Evaluación, Innovación y Excelencia de la Universidad de Cádiz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing Interviews*. SAGE Publications.

Carl, N. M., & Ravitch, S. M. (2018). Interviews. In B. B. Frey (Ed.), *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation* (pp. 872-876). SAGE Publications.

Flick, U. (2014). Mapping the Field. In U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 3-18). SAGE Publications.

Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *Técnica de recogida de información: La entrevista.* http://hdl.handle.net/2445/99003

Keats, D. M. (2009). *Entrevista: Guía práctica para estudiantes y profesionales.* McGraw-Hill España.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Morata.

Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo.* Gedisa.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2.ª ed.). SAGE Publications.

Roulston, K. (2021). *Interviewing: A Guide to Theory and Practice.* SAGE Publications.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data* (2.ª ed.). SAGE Publications.

Salmons, J. (2015). *Qualitative Online Interviews: Strategies, Design, and Skills* (2.ª ed.). SAGE Publications.

Vallés, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas* (2.ª ed.). Centro de Investigaciones Sociológicas.

VERBI Software. (2020). *MAXQDA 2020* (20.4.0). VERBI Software - Consult - Sozialforschung GmbH.

Yin, R. K. (2008). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (Sixth ed.). SAGE Publications.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

UNA INVESTIGACIÓN MIXTA SOBRE LAS ANALÍTICAS ACADÉMICAS Y EL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO EN EL CONTEXTO COVID-19. EL CASO DE LAS TITULACIONES DE POSGRADO EN LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA[1]

Anabel Bethencourt-Aguilar
Juan José Sosa-Alonso
Dagoberto Castellanos-Nieves
Manuel Area-Moreira
Universidad de La Laguna (España)

Resumen: Esta comunicación da a conocer un proyecto de investigación, en desarrollo, destinado al análisis de la transformación digital de la docencia y el aprendizaje en el contexto universitario. El caso particular es el de las titulaciones de posgrado de la Universidad de La Laguna durante la COVID-19. El enfoque metodológico recoge tendencias mixtas, alternando metodologías cuantitativas y cualitativas para el análisis de la información. Se divide en tres estudios centrados, respectivamente, en la revisión sistemática de la literatura académica, en el análisis de percepciones y opiniones del profesorado y el alumnado sobre la transformación digital y, por último, en el análisis de datos procedentes del uso de las aulas virtuales previo y durante la pandemia, y relacionado con el rendimiento académico del alumnado. Entre las técnicas de análisis que se emplean se pueden citar la minería de datos, el análisis de contenido, las analíticas académicas, *clustering*, correlaciones, modelos predictivos, árboles de decisión y modelos mixtos, entre otras. Los resultados que se esperan obtener al término de esta investigación permitirán correlacionar los grados y modos de utilización de las aulas virtuales por docentes y estudiantes con el rendimiento obtenido, contrastando dichos resultados con las opiniones y percepciones de estos mismos agentes.

Palabras clave: transformación digital, analíticas académicas, educación superior, análisis de datos

Abstract: This paper presents a research project, under development, aimed at analysing the digital transformation of teaching and learning in the university context. The particular case is that of postgraduate degrees at the University of La Laguna during COVID-19. The methodological approach is mixed, alternating quantitative and qualitative methodologies for the analysis of the information. It is divided into three studies focusing, respectively, on the systematic

1 La doctoranda tiene un contrato en el Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España. Esta tesis doctoral y comunicación está desarrollada por miembros del grupo de investigación EDULLAB. Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de La Laguna responsable del proyecto financiado por ASCIISI-Gobierno de Canarias Convocatoria 2020, titulado «Infancia y pantallas digitales: Análisis y propuestas para el uso educativo de las TIC en la escuela y el hogar en Canarias» (ProID2020010074)

review of the academic literature, the analysis of faculty and student perceptions and opinions on the digital transformation and, finally, the analysis of data from the use of virtual classrooms prior to and during the pandemic, and relating it to the academic performance of students. The analysis techniques used include data mining, content analysis, academic analytics, clustering, correlations, predictive models, decision trees and mixed models, among others. The results expected to be obtained at the end of this research will make it possible to correlate the degrees and modes of use of virtual classrooms by teachers and students with the performance obtained, contrasting these results with the opinions and perceptions of these same agents.

Keywords: digital transformation, academic analytics, higher education, data analysis

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El impacto de la COVID-19 en el ámbito educativo ha forzado el reajuste de la docencia desarrollada, generalmente, presencial a una versión atípica de docencia mediada por la tecnología (Cabero y Llorente, 2020; Area *et al.*, 2021). Esta necesidad de dar continuidad a la docencia en pleno confinamiento en todos los niveles, incluido el universitario, demandó un cambio abrupto hacia las instancias digitales. Analizar las interacciones que se realizaron en los entornos digitales para dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje permitirá dibujar el fenómeno producido en la educación superior y extraer reflexiones acerca de las líneas futuras que pueden realizar las universidades para la mejora de sus instituciones. La transformación pedagógica y digital de las universidades es una empresa compleja que demanda detenimiento, estudio y reflexión sobre el propio contexto y sus idiosincrasias, desembocando en el desarrollo de propuestas políticas, administrativas y educativas que garanticen esta mejora. Esta investigación se centrará como contexto de investigación en la Universidad de La Laguna (ULL).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las urgentes medidas de continuación de la docencia presencial a través de las tecnologías digitales que se realizaron por la situación sanitaria distan de una propuesta educativa planificada y meditada en aras de la docencia digital (Corell y García, 2021; Hodges *et al.*, 2020). Esta enseñanza remota de emergencia (Hodges et al, 2021) ha puesto de relieve el esfuerzo realizado durante los últimos años en las universidades españolas en la dotación de recursos económicos, técnicos y humanos y, sin embargo, también ha visibilizado las necesidades y dificultades sistémicas todavía presentes (García, 2021).

Las propuestas políticas que persigan la transformación pedagógica y digital deben ampararse en estudios detallados que permitan la evaluación, reflexión y el diseño de propuestas basadas en datos (Selwyn *et al.*, 2021; Branch *et al.*, 2020), asumiendo que dar respuesta a estos retos y complejidades suponen reajustes en diversas dimensiones y en distintos niveles de alcance (Area, 2018). La obtención y análisis de los «macrodatos» procedentes de las propias universidades permitirán fundamentar las líneas y tendencias futuras hacia la implementación de continuos cambios meditados que, en combinación con propuestas investigadoras mixtas, posibilitará la reconversión deseada en las universidades en el amparo de la sociedad de la información y del conocimiento.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Algunas de las preguntas que promueven y delimitan este proyecto de investigación son: ¿Qué indica la literatura académica sobre la transformación digital en la educación superior y el análisis de macrodatos para la toma de decisiones? ¿Qué metodologías de investigación y cuáles son los resultados obtenidos? ¿Cuáles son las percepciones de los agentes educativos sobre la transformación digital de las universidades y sobre la docencia actualmente impartida? ¿Cómo ha afectado la pandemia de la COVID-19 a la docencia superior? ¿Existe impacto en el rendimiento académico desigual entre las titulaciones presenciales y las online o semipresencial? ¿Cómo son los patrones de comportamientos subyacentes en estas aulas virtuales?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos generales de la investigación se acotan en los siguientes:

- Realizar revisión sistemática de la producción sobre las analíticas académicas en la enseñanza universitaria
- Identificar las visiones y prácticas digitales del alumnado y del profesorado de postgrados universitarios
- Comparar los datos de las calificaciones en los últimos cinco años del alumnado para analizar el efecto en el rendimiento académico y la COVID-19
- Analizar el uso e interacción del alumnado y profesorado en los entornos virtuales, advirtiendo patrones de comportamiento a través de la recopilación de los datos

Estos objetivos impulsarán la extracción de conclusiones que servirán a la orientación de propuestas en política educativa para la transformación digital en la Universidad de La Laguna.

METODOLOGÍA

Esta tesis alterna metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa e incluye distintas técnicas de análisis de datos. A continuación, se especifica de forma resumida las características principales de los tres estudios que conforman este proyecto.

Tabla 1

Estudios implicados, objetivos, muestra y técnicas de análisis

	Objetivos	Muestra	Técnica de análisis
Revisión sistemática de la literatura	Analizar la producción académica y sus tendencias metodológicas y de contenido	Literatura académica sobre transformación digital en educación superior y analíticas académicas	Bibliométrico Minería de textos De contenido
Análisis de las percepciones de los agentes educativos	Extraer opiniones sobre la docencia universitaria con TIC, transformación digital y situación COVID	Cuestionario al profesorado y alumnado de postgrado ULL	Univariado Diferencial comparativo Correlacional Clustering
Analíticas académicas y rendimiento académico	Analizar la relación entre rendimiento académico y patrones de comportamientos en los entornos virtuales	Datos de los entornos virtuales y del rendimiento académico de postgrado ULL	Analíticas académicas Minería de datos Reglas de asociación Modelos predictivos Modelos mixtos

Revisión sistemática de la literatura sobre transformación digital y analíticas académicas

Este estudio incluye el análisis de la literatura académica en los términos conceptuales de la «transformación digital» y las «analíticas académicas» en la educación superior. En este sentido, se realiza un estudio bibliométrico sobre las producciones concibiendo el año en el que fueron publicadas, la autoría e instituciones y las principales áreas temáticas de la literatura en las principales bases de datos como WOS, SCOPUS o Dialnet. Además, se incluirá un análisis de contenido de una muestra de artículos de investigación de Ciencias Sociales acorde a la temática y a los criterios de selección que puedan ser relevantes para el análisis de sus principales características metodológicas y con relación a los principales resultados y conclusiones emergentes de estas investigaciones.

En este estudio, por lo tanto, se incluyen planteamientos metodológicos hacia la revisión sistemática, debido a sus principios definidos que estructuran y moldean la investigación permitiendo su replicabilidad; la minería de textos, que favorecerá el análisis de la información obteniendo información clave a través de la identificación de patrones o correlaciones entre conceptos; y, por último, el análisis de contenido, que posibilita el acercamiento hacia los principales resultados y conclusiones, más allá de la definición o delimitación de los propios constructos de análisis.

Análisis de las percepciones y visiones del alumnado y profesorado de postgrado

El siguiente estudio se acota en el análisis de las percepciones y visiones del alumnado y profesorado procedente de las titulaciones de postgrado en el contexto de la ULL. Se ha diseñado dos encuestas dirigidas a los agentes educativos (profesorado y alumnado) para recabar información sobre el nivel de utilización de las tecnologías educativas en el ámbito personal y educativo, su grado de satisfacción sobre los planes docentes y las aulas virtuales de las asignaturas, además de obtener información sobre la situación producida a partir del confinamiento por la

COVID-19 y sus expectativas, necesidades, demandas y visiones de futuro sobre la transformación pedagógica y digital de la institución a la que pertenece.
Los datos recabados por medio de estos dos instrumentos se han analizado siguiendo distintos procedimientos, desde un estudio univariado pormenorizado de las variables evaluadas, un análisis comparativo diferencial entre las opiniones del profesorado y del alumnado hasta análisis más complejos bivariados y multivariados.

Analíticas académicas de los entornos virtuales de aprendizaje y rendimiento académico

Este último estudio es el que centraliza la principal complejidad metodológica y de análisis. Por un lado, se realiza un análisis de los datos de calificaciones académicas de las asignaturas de postgrado de la ULL y por otro, se elabora un análisis de los datos procedentes de la plataforma digital en este mismo contexto. Este análisis permite conocer el impacto de la COVID-19 en el rendimiento académico y si ha habido un efecto significativo notable en las calificaciones del alumnado a partir del segundo cuatrimestre del año 2020, así como definir la estructuración y uso del aula virtual, además de los patrones de comportamiento de profesorado y alumnado en estos espacios digitales. La muestra de análisis parte del curso académico 2016-2017 hasta el 2020-2021, con el fin de comparar la situación antes de la pandemia y el curso último.

Para dar respuesta a este proyecto, se hace uso de técnicas de análisis tanto estadísticos como propios de la minería de datos y análisis de datos que favorezca la obtención de respuesta sobre la posible correlación existente entre rendimiento académico y las analíticas académicas. Asimismo, se pretende llevar este estudio hacia técnicas predictivas que permitan describir la situación actual y dar indicios sobre las posibles líneas futuras subyacentes en los datos. De este modo, se está comenzando a utilizar técnicas de análisis propias de la estadística clásica, minería de datos, analítica académica, modelos mixtos lineales, modelos predictivos, árboles de decisión, entre otras.

Valor de las subjetividades para el estudio del fenómeno contextual

Conscientes de la importancia del análisis cualitativo del discurso para la investigación en educación, se realizará como mínimo tres grupos de discusión entre profesorado, alumnado y representantes de las titulaciones de postgrado de la ULL, con el fin de obtener información relevante sobre la importancia y nivel de integración de la tecnología educativa en las titulaciones de postgrado de la ULL, el proceso de transformación digital en el que se encuentra esta institución académica, así como recabar información sobre la situación vivenciada a raíz de la COVID-19 y de los efectos emergentes en los datos. Este estudio sobre las subjetividades, bastante concreto y delimitado, consta de gran relevancia para la obtención de información del contexto de análisis que favorecerá la interpretación del fenómeno estudiado, además de obtener información sobre las vivencias y percepciones compartidas de los agentes involucrados en el contexto de la investigación.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

El proyecto empieza a generar los primeros resultados tras la aplicación de los análisis comentados. Aunque la recogida de los datos se ha visto afectada por las circunstancias producidas por la COVID-19, se ha podido completar la recogida de los datos del cuestionario, los datos de

rendimiento académico y los datos procedentes de los entornos virtuales de aprendizaje alojados en los servidores institucionales.

El análisis de los cuestionarios obtiene diferencias significativas en aspectos concretos de estudio entre profesorado y alumnado, y se aprecia correlaciones entre variables que pueden ser interesantes de forma complementaria a otros apartados. Actualmente, se está finalizando el análisis de conglomerados en ambos cuestionarios en las bases de datos originales y a la par, incluso, se está aprovechando los datos nacidos de estos cuestionarios, para realizar un estudio sobre datos sintéticos (*synthetic data*) creados de forma artificial a partir de la base de datos original a través de algoritmos denominados Redes Adversarias Generativas (GAN) que garantizan la anonimización y la agregación de datos a la muestra debiendo respetar la distribución de los datos originales.

En referencia al último estudio, se ha avanzado en la revisión de las tablas en lenguaje SQL que almacenan todos los datos generados en las aulas virtuales de las titulaciones de postgrado de la ULL, extrayendo aquellas más relevantes e identificando sus nexos e interrelaciones. Este estudio arduo ha sido esencial para ir extrayendo las tablas que recogen los planteamientos instruccionales de nuestra muestra de aulas virtuales además de los datos que nos impulsarán a advertir las microacciones o patrones de comportamientos que profesorado y alumnado ha realizado antes y después de la presencia de la COVID-19 en nuestra realidad educativa.

El avance de este trabajo ha permitido ir definiendo y modificando el planteamiento interpretativo con el que vamos a calificar los entornos virtuales de aprendizaje analizadas en tendencias pedagógicas delimitadas y en patrones de comportamiento, diferenciando, la información de estructuración y contexto pedagógico virtual de las asignaturas y la información sobre el uso de las aulas virtuales del profesorado y alumnado. Se llegará a este grado de concreción a raíz de detectar distintos elementos evaluables que se concentran en las dimensiones de acceso y organización, en la dimensión informativa, dimensión práctica, dimensión comunicativa y tutorial y dimensión evaluativa. Este modelo interpretativo dará sentido y significado pedagógico a los macrodatos obtenidos en las tablas, pero se presenta flexible a merced de lo que nacerá de los macrodatos tras la realización de los análisis propios de la minería de datos.

Del mismo modo, se ha realizado el análisis individual planteado al rendimiento académico. Los principales resultados conducen a una presencia de efecto significativo diferencial en el segundo cuatrimestre del año académico donde se produjo el confinamiento en comparación con los anteriores cuatro cursos académicos. El efecto del impacto del COVID-19 es pequeño pero existente, por lo que queda hacer un análisis más pormenorizado por si este efecto encuentra diferencias según la rama de conocimiento o la titulación académica, además de seguir incidiendo en una explicación a este fenómeno que demandará profundizar en el contexto y dar respuesta a las inquietudes nacientes de nuestros primeros resultados cuantitativos a través de análisis cualitativos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La amplitud de procedimientos metodológicos y técnicas de investigación de esta tesis doctoral creemos que va pareja a la complejidad, importancia y trascendencia de las finalidades de esta empresa. Es evidente que embarcarse en una tesis doctoral como la presentada supone adentrarse en el estudio de múltiples técnicas de investigación y análisis de datos que exigen un amplio esfuerzo de formación y dedicación. Sin embargo, esta mixtura de procedimientos metodológi-

cos y técnicas de investigación no es fruto de la casualidad ni del azar. La temática de investigación requiere adentrarse en el estudio de los datos desde distintas fuentes y desde distintas perspectivas de análisis, considerando que lo contrario sólo nos daría una visión sesgada, parcial o limitada del fenómeno estudiado. Esta cuestión, por ejemplo, sucedería si sólo realizáramos un análisis de los macrodatos sin prestar atención y cuidado al estudio de las percepciones y opiniones que tanta información facilita sobre nuestro objeto de estudio o, dicho de otro modo, si se recae en una dependencia excesiva de las instituciones hacia las corporaciones tecnológicas (Selwyn et al, 2021).

La transformación digital y pedagógica sólo será posible si se cuenta con los agentes educativos implicados, por lo que es relevante detectar y reconocer las dificultades y necesidades demandadas a favor de paliar las limitaciones y favorecer la formación. Precisamente por ello, y bajo el amparo de un análisis exploratorio, se ha diseñado un proyecto de investigación complejo que conduce a lo expuesto por Branch *et al.* (2020) al concebir que el estudio sobre la transformación digital de las universidades demanda un proyecto de investigación basado en datos y que, desde nuestro punto de vista, deben estar alineados con un tratamiento de la información ética y responsable. Sólo así se podrá dar pasos hacia una universidad que aproveche los datos generados a favor de la mejora de la calidad con una toma de decisión en materia de política educativa inclusiva hacia todos los agentes implicados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Area, M. (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 25-30. https://doi.org/10.5944/ried.21.2.21801

Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S., y Nicolás-Santos, M. B. S. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). https://doi.org/10.6018/red.450461

Branch, J. W., Burgos, D., Serna, M. D. A., y Ortega, G. P. (2020). Digital Transformation in Higher Education Institutions: Between Myth and Reality. *Lecture Notes in Educational Technology*, (pp. 41-50). https://doi.org/10.1007/978-981-15-4952-6_3

Cabero, J., y Llorente, C. (2020). Covid-19: Transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34.

García, F. J. (2021). Transformación digital en las universidades: Implicaciones de la pandemia de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 22, e25465. https://doi.org/10.14201/eks.25465

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 27. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Selwyn, N., Hillman, T., Bergviken Rensfeldt, A., y Perrotta, C. (2021). Digital Technologies and the Automation of Education—Key Questions and Concerns. *Postdigital Science and Education*. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00263-3

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

SON-RISAS: EL EMPLEO DEL HUMOR PARA EL FOMENTO DE UN AMBIENTE RESILIENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA[1]

Andrea de Carlos Buján
Universitat Abat Oliba CEU (España)

Resumen: La adversidad, de distinto tipo y nivel de gravedad, es parte integrante de la existencia de todo ser humano. Sin embargo, disponemos de un arma poderosa –aunque a menudo poco considerada– que nos puede ayudar a afrontar y superar los obstáculos que nos vayamos encontrando por el camino: el sentido del humor. Según diversos investigadores, el sentido del humor es uno de los pilares de la resiliencia, un mecanismo que puede ayudar a tomar distancia de una situación desfavorable y a afrontarla con una actitud más positiva. Por consiguiente, se considera que el uso auxiliar y transversal de la risa y del humor en la escuela podría fomentar las relaciones interpersonales, las habilidades personales y sociales y el bienestar de los niños de cuarto curso de Educación Primaria. De este modo, la presencia del humor en el aula favorecería la creación de un ambiente educativo resiliente que abordara los principales retos educativos actuales y mejorara otros pilares de la resiliencia tales como el apoyo afectivo, el centro interno de control, los motivos para luchar y el pensamiento positivo.

Palabras clave: enseñanza elemental, investigación educativa, relación profesor-alumno, clima de la clase, innovación pedagógica

Abstract: Adversity, of different types and levels of severity, is an integral part of every human being's existence. However, we have a powerful –though often overlooked– weapon that can help us face and overcome the obstacles we encounter along the way: sense of humour. According to various researchers, sense of humour is one of the pillars of resilience, a mechanism that can help us distance ourselves from an unfavourable situation and face it with a more positive attitude. Therefore, it is considered that the auxiliary and cross-cutting use of laughter and humour in school could foster interpersonal relationships, personal and social skills and well-being in children in the fourth year of primary education. In this way, the presence of humour in the classroom could favour the creation of a resilient educational environment to address the main current educational challenges of today and to enhance other pillars of resilience such as affective support, internal centre of control, reasons to fight and positive thinking.

Keywords: primary education, educational research, teacher-pupil relation, classroom climate, educational innovation

1 Proyecto I+D ANDREIA: *«Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado (PID2019-111032RB-I00)».*

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En el momento más inesperado, un contratiempo puede cambiar la vida de individuos y sociedades. A lo largo de la vida, todos los seres humanos nos veremos abocados a distintas dificultades. Ahora bien, tenemos la libertad necesaria para elegir cómo hacer frente a tales situaciones. Frankl (1999) manifiesta al respecto que «al hombre se le puede arrebatar todo salvo una cosa: la última de las libertades humanas –la elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias– para decidir su propio camino» (p. 99). Si cuando aparece un obstáculo, las personas somos capaces de afrontarlo y superarlo e incluso, de utilizarlo como trampolín para obtener un crecimiento personal, podremos continuar teniendo una vida más o menos plena y feliz. Ahora bien, si no disponemos de las suficientes estrategias personales o de los requeridos apoyos externos para hacerle frente, la vida puede verse gravemente afectada a muy distintos niveles. En consecuencia, es imprescindible tener en cuenta la importancia y la necesidad de desarrollar individuos resilientes que sean capaces de hacer frente a los acontecimientos vitales estresantes que se les presenten y de adaptarse positivamente a los cambios.

Sin embargo, las entrevistas realizadas a profesores de centros educativos de Educación Primaria participantes en el proyecto de investigación *«Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado (ANDREIA)»* (PID2019-111032RB-I00) revelan que se aprecia una preocupante tendencia educativa que aboga por el allanamiento de las dificultades de los niños y reflejan la necesidad de que la escuela sea un espacio de fomento de la resiliencia.

Los diversos expertos en resiliencia ofrecen una lista de pilares de resiliencia, entendidos como aquellos factores que, en su conjunto, consolidan una personalidad resiliente. Algunos de estos investigadores estiman que el sentido del humor es uno de los pilares básicos de resiliencia. La tesis estudia las estrategias para aprovechar el potencial de resiliencia que reside en el sentido del humor en los entornos escolares. Por ende, se analizarán los beneficios del humor como herramienta auxiliar, como factor transversal que ejerza de potenciador de un ambiente educativo resiliente que permita promover las relaciones interpersonales, aumentar la motivación y la actitud positiva y mejorar el estado emocional. En definitiva, en un ingrediente que refuerce algunos de los pilares de la resiliencia, las competencias personales y sociales y ayude al bienestar de los niños de cuarto curso de Educación Primaria. El Proyecto de Tesis se enmarca en la trayectoria del *grupo «Familia, Educación y Escuela Inclusiva»* (TRIVIUM) y deriva del actual proyecto de i+d ANDREIA, pretende dar seguimiento a una temática compartida con una mirada particular, remarcando uno de los aspectos asociados a la resiliencia.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

A mediados del siglo xx empezó a introducirse en el ámbito de la psicología positiva el concepto de resiliencia (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), término que etimológicamente «proviene del latín *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, rebotar, saltar hacia atrás, ser repelido o resurgir» (Forés y Grané, 2011, p. 27).

La resiliencia puede ser entendida como una capacidad o proceso para enfrentarse a una adversidad, superarla y obtener un crecimiento positivo (Rubio y Puig, 2015) que permita poder desarrollarse satisfactoriamente y proyectarse en el futuro. En cuanto el foco de estudio sobre

la resiliencia se centró en el análisis de aquellos factores que podrían ayudar a una persona a superar una situación difícil, numerosos autores se han dedicado a investigar cuáles serían las características personales o fortalezas intrapsíquicas de una persona resiliente. En esta línea, investigadores como Vanistendael, Cyrulnik, Anaut, Barudy y Dantagnan, Lemaître y Puig o Suárez Ojeda, entre otros, identifican el sentido del humor como uno de los componentes esenciales para cambiar el punto de vista, desdramatizar y obtener cierta distancia de una situación difícil para constituir una mentalidad resiliente (Brooks & Goldstein, 2010). «Múltiples estudios realizados por todo el mundo demuestran que el humor ayuda a los individuos a enfrentarse a la adversidad» (Brooks & Goldstein, 2010, p. 153).

El humor puede entenderse como «una construcción compuesta, un proceso complejo, que comprende aspectos emocionales y psicológicos, pero también biológicos, cognitivos y sociales» (Anaut, 2017, p.13). En muchas definiciones de humor pueden distinguirse dos elementos básicos. Por un lado, los «sentimientos positivos de risa y diversión» (Fry y Salameh, 2004, p. 43) y, por otro, su utilidad para aliviar la tensión, el estrés o la ansiedad. Por este motivo, lo consideramos «el arte de saber extraer aspectos placenteros, divertidos e insólitos de situaciones de la vida cotidiana, pero también de las vicisitudes de la existencia» (Anaut, 2017, p.13).

Por lo tanto, en lo que respecta a la relevancia de la noción de humor y a la necesidad de fomentarlo en el aula para potenciar un ambiente educativo resiliente que haga frente a los principales retos educativos actuales, cabe destacar que el humor «contribuye a menudo a tejer vínculos entre las personas» (Anaut, 2017, p.13) y que la risa «es importante en los momentos compartidos que se dan en la mayoría de las relaciones sociales, contribuye a la convivialidad» (Anaut, 2017, p.17). Igualmente, el humor ayuda a adquirir «una distancia entre el problema y su persona» (Barudy y Dantagnan, 2011, p. 38) y, por lo tanto, posibilita un mayor ajuste cognitivo (Vanistendael, 2013). Asimismo, de acuerdo con Manil (2013), ofrece «la oportunidad de relativizar, de desdramatizar las desgracias potenciales» (p. 33). De un modo similar, ayuda a «encontrar lo cómico en la propia tragedia» (Puig y Rubio, 2011, p. 106) y «facilita la introspección positiva» (Anaut, 2017, p.14), es decir, «nos ayuda a ser más mesurados y objetivos en la apreciación de nosotros mismos y de nuestras carencias» (Anaut, 2017, p.14).

El fomento de la resiliencia parece ser especialmente pertinente en el ámbito escolar, teniendo en cuenta los retos con los que se enfrentan actualmente los educandos. Según Rojas Marcos (2010), la prevención e intervención resultan imprescindibles para evitar problemas futuros. No obstante, en la literatura existente no se hallan muchos programas educativos encaminados al fomento de la resiliencia en general, y todavía menos que utilicen el humor como recurso para lograrlo.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El proyecto de tesis estudia hasta qué punto el empleo transversal del humor en aulas de cuarto curso de Educación Primaria fomenta la creación de un ambiente educativo resiliente que mejora el centro interno de control (tolerancia a la frustración, apreciación del error, liberación de tensión emocional) y las relaciones interpersonales y aumenta la motivación y el pensamiento positivo.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto tiene los siguientes objetivos generales y específicos:

- Fundamentar los beneficios del humor, la risa y las emociones positivas para la creación de un ambiente educativo resiliente en Educación Primaria.
- Desarrollar el estado de la cuestión en torno a humor y resiliencia en las escuelas de Educación Primaria.
- Identificar buenas prácticas históricas y actuales a través de una revisión sistemática de bibliografía y recursos digitales.
- Detectar las claves de éxito de proyectos y/o actividades de referencia en el ámbito.
- Ofrecer un programa de fomento de la resiliencia a través del humor para favorecer las relaciones interpersonales, la motivación, el pensamiento positivo y el estado emocional del alumnado de cuarto curso de Educación Primaria.
- Diseñar un Programa transversal basado en el humor.
- Implementar el Programa en aulas de cuarto de Educación Primaria.
- Conocer la percepción de maestros/as y estudiantes sobre el uso del Programa.
- Evaluar los resultados del Programa en las variables independientes seleccionadas.

METODOLOGÍA

El enfoque del estudio que se pretende desarrollar está claramente alineado con los planteamientos del paradigma crítico de investigación educativa. La metodología utilizada contempla, por un lado, la complejidad de la temática de estudio y, por otro lado, el reconocimiento de los beneficios de las distintas tradiciones de investigación educativa. El carácter globalizador de los objetivos propuestos justifica que la metodología del proyecto se ajuste al principio de la complementariedad metodológica (Creswell *et al.*, 2003). En este sentido, se llevará a cabo un estudio mixto, que combine la investigación teórica en profundidad de la temática (objetivos 1 y 2), con la recogida de datos empíricos (objetivos 2 y 3), además del diseño, aplicación y evaluación de resultados (objetivo 3) a través de técnicas cualitativas y cuantitativas. Desde estas consideraciones, se plantea un estudio descriptivo-comprensivo y orientado a la acción.

La investigación se articula en torno a cinco fases. Las dos primeras coinciden con los dos primeros objetivos, mientras que el tercer objetivo se subdivide en tres etapas.

FASE 1: Fundamentación teórica. Para dar respuesta al primer objetivo se llevará a cabo una revisión teórica que incluya las aportaciones de los principales referentes del ámbito de estudio.

FASE 2: Estado de la cuestión. Para dar respuesta al segundo objetivo se llevará a cabo una revisión sistemática de bibliografía y bases de datos que permitan la identificación de buenas prácticas en torno a la resiliencia y el sentido del humor. Dando seguimiento a la consecución del objetivo, se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas con la finalidad de conocer en profundidad proyectos, actividades y actuaciones que permitan poder identificar aquellos elementos clave que luego podrán ser incluidos en el diseño del Programa (Fase 3). Los datos obtenidos se analizarán con el programa Atlas.ti 9.

FASE 3: Diseño del Programa. Partiendo del estado de la cuestión y de los proyectos identificados realizados hasta la fecha, se empezará a dar respuesta al tercer objetivo con el diseño de un programa de fomento de la resiliencia a través del humor. Se crearán una serie

de actividades transversales y de corta duración, que podrán ser implementadas por el tutor en diferentes situaciones escolares. Una vez la primera versión del Programa esté elaborada, se seleccionarán los centros educativos participantes (entre 5 y 10) mediante una técnica de muestreo no probabilística, intencional y por accesibilidad, atendiendo a los criterios de heterogeneidad en cuanto a titularidad (pública y concertada) y contexto socioeducativo. Se contará con el asesoramiento de los maestros de los centros para el diseño definitivo del Programa, así como con la opinión de los estudiantes de dichos centros (recogida a través de grupos de discusión).

FASE 4: Aplicación del Programa. Antes de la aplicación, se realizará una recogida de datos mediante un test diagnóstico de cuño educativo-psicológico (pre-test) para tener evidencias que luego puedan corroborar los beneficios del Programa. Por un lado, se utilizará un sociograma que identifique las relaciones interpersonales iniciales. Por otro lado, se empleará un cuestionario para obtener información acerca de las demás variables de estudio: motivación, actitud positiva, estado emocional. Finalmente, los tutores de cada aula implementarán el Programa.

FASE 5: Evaluación del Programa. Para terminar de conseguir el objetivo tres, se evaluará, por un lado, la percepción cualitativa de los agentes implicados (docentes y estudiantes) y, por otro lado, los resultados cuantitativos del Programa.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

La investigación, en un sentido amplio, pretende sumarse a los esfuerzos ya realizados en el ámbito de la aplicación de la psicología positiva en los entornos escolares para potenciar un adecuado desarrollo en los niños de Educación Primaria.

La revisión teórica llevada a cabo hasta la fecha ha permitido constatar una carencia de proyectos aplicados en el ámbito educativo encaminados al fomento de la resiliencia. Igualmente, ha quedado patente que el sentido del humor ha sido empleado-y sus beneficios analizados mediante estudios empíricos- en medicina, especialmente con la presencia de payasos en hospitales, y en economía y empresa, sobre todo en cuanto al papel de un buen líder y la buena gestión y comunicación de equipos de trabajo. Sin embargo, son prácticamente inexistentes estas investigaciones en la educación.

Se espera que una vez haya sido implementado el Programa, los resultados del post-test demuestren que ha habido un cambio en las variables dependientes estudiadas. Es decir, se espera que la integración del sentido del humor en el aula mediante las actividades propuestas en el Programa proporcione unos beneficios relacionados con el estado psicosocial de los alumnos por medio de la creación de un buen clima de aula que promueva las relaciones interpersonales y favorezca la motivación y la superación de dificultades y, en definitiva, un mejor crecimiento personal.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con diversos informes realizados por ONU, UNESCO y UNICEF, el fomento de la resiliencia es un reto urgente al que debe hacerse frente, y la escuela, por su naturaleza, puede convertirse en un espacio idóneo para el fomento de habilidades asociadas a la resiliencia en los estudiantes de Educación Primaria. Por consiguiente, un estudio sobre el fomento y los procesos de desarrollo de la resiliencia en estudiantes de Educación Primaria resulta imprescindible

para poder formar personas felices, íntegras y comprometidas con la sociedad. Igualmente, el descubrimiento de los factores o pilares de resiliencia y su fomento en el aula redundará en un beneficio individual y social.

Tras la realización de la investigación, se espera poder concluir que la implementación de una serie de estrategias relacionadas con el fomento del sentido del humor en las aulas de cuarto curso de Educación Primaria favorece mejoras en las funciones cognitivas, sociales y emocionales del alumnado que conducen al fomento de su resiliencia.

El estudio sobre el vínculo entre resiliencia y humor aplicado a la comunidad educativa se encamina a abrir un camino que ofrezca una nueva perspectiva para una mejor educación. En este sentido, desde el punto de vista de los beneficios, utilidad y aplicabilidad, se espera que los resultados obtenidos permitan una mejor comprensión de los factores que inciden en la formación global de la persona para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anaut, M. (2017). *Humor, entre la risa y las lágrimas. Traumas y resiliencia.* Gedisa.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil.* Gedisa.

Brooks, R. y Goldstein, S. (2010). *El poder de la resiliencia. Cómo superar los problemas y la adversidad.* Paidós.

Creswell, J.W., Plano Clark, V.L., Gutmann, M. y Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 619-637). Sage.

Forés, A. y Grané, J. (2011). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad* (3ªedición). Plataforma Editorial.

Frankl, V.E. (1999). *El hombre en busca de sentido.* Herder.

Fry, W.F. y Salameh, W.A. (2004). *El humor y el bienestar en las intervenciones clínicas.* Desclée de Brouwer.

García-Larrauri, B. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor. ¡Porque la vida con buen humor merece la pena!* Pirámide.

García-Larrauri, B., Manzano, M. E., Muñoz, M. I., Hernández, M. y Cuetos, A. (2010). *Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido. Toda rueda mejor si se engrasa con humor.* Pirámide.

Manil, P. (2013). El humor y la resiliencia en cooperación. En S. Vanistendael, P. Gaberan, B. Humbeeck, J. Lecomte, P. Manil y M. Router. *Resiliencia y humor* (pp. 29-45). Gedisa.

Puig, G. y Rubio, J.L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada.* Gedisa.

Rojas Marcos, L. (2010). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia.* Espasa.

Rubio, J.L. y Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia. Dame un punto de apoyo y moveré MI mundo.* Gedisa.

Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist, 55(3)*, 5-14.

Vanistendael, S. (2013). Sonreír cuando la vida no nos sonríe. En S. Vanistendael, P. Gaberan, B. Humbeeck, J. Lecomte, P. Manil y M. Router, *Resiliencia y humor* (pp.11-29). Gedisa.

TRASTORNO DEL APRENDIZAJE NO VERBAL Y COMORBILIDADES: HACIA UN PERFIL NEUROCOGNITIVO

Ángeles Terol Cazorla
Sara Rodríguez-Cuadrado
Universidad Autónoma de Madrid (España)[1]

Resumen: El trastorno del aprendizaje no verbal (TANV) manifiesta una pobre capacidad de asociación, percepción visoespacial, resolución de problemas matemáticos y se define en comorbilidad con la discalculia y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Pese a la clínica marcada, aún no encontramos un perfil neurocognitivo consolidado que lo identifique como una dificultad de aprendizaje. Además, la relación manifestada en la literatura entre el TANV y la discalculia, por un lado, y el TDAH por otro, ha llevado a que en la mayoría de estos estudios se incluyan participantes comórbidos, lo cual dificulta la caracterización del TANV como trastorno en sí mismo. Desde este proyecto se pretende cubrir este vacío con test estandarizados y estudios experimentales que midan variables neurocognitivas en personas con TANV, discalculia y TDAH, así como en grupos control, para avanzar en el diagnóstico, identificación y tratamiento de las personas con TANV.

Palabras clave: Trastorno del Aprendizaje No Verbal, discalculia, Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, comorbilidad, perfil neurocognitivo

Abstract: Non-verbal learning disorder (NVLD) manifests poor association skills, visuospatial perception, mathematical problem solving and is defined in comorbidity with dyscalculia and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Despite the marked clinical features, we have not yet found a consolidated neurocognitive profile that identifies it as a learning disability. Moreover, the relationship shown in the literature between NVLD and dyscalculia, on the one hand, and ADHD on the other, has led most of these studies to include comorbid participants, which makes it difficult to characterize NVLD as a disorder in itself. This project aims to fill this gap with standardized tests and experimental studies that measure neurocognitive variables in people with NVLD, dyscalculia and ADHD, as well as in control groups, in order to advance in the diagnosis, identification and treatment of people with NVLD.

Keywords: Non-Verbal Learning Disorder, dyscalculia, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, comorbidity, neurocognitive profile

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El TANV es una dificultad de aprendizaje actualmente definida en términos de comorbilidad con al menos dos dificultades de aprendizaje diferentes. Aunque no está recogido en el DSM-IV

(APA, 1994) ni en el DSM-5 (APA, 2013), clínicamente encontramos niños que manifiestan una pobre capacidad de asociación, percepción visoespacial y problemas matemáticos (Hulme & Snowling, 2013; ver Mammarella, 2009 y Mazzocco, 2001). Rourke (1989) describió este trastorno haciendo referencia a las dificultades en discriminación auditiva, habilidades visoperceptivas, coordinación psicomotora, resolución de problemas no verbales, comprensión lectora y habilidades aritméticas, donde también encontramos dificultades sociales debido a una capacidad socioemocional y adaptativa alteradas (Rourke, 1995).

Pese a estos intentos tempranos de describir el TANV, aún no contamos con una idea clara de qué lo caracteriza.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El TANV también ha sido identificado como una «dificultad de aprendizaje matemático», habiendo una estrecha relación entre dificultades visoespaciales y problemas en aritmética (Hulme y Snowling, 2013). Pese a ello, resulta sorprendente lo encontrado por Fisher *et al.*, (2021) en su revisión sistemática, donde exponen no encontrar un estudio comparativo de TANV y discalculia. Esto es clave para nuestro proyecto, ya que mediremos si las personas con TANV y con discalculia comparten rasgos neuropsicológicos para diferenciar entre aquellos aspectos compartidos y aquellos «puros» del TANV.

Hasta la fecha, solo contamos con un estudio comparativo entre niños con TANV y niños con discalculia, pero estos eran comórbidos con dislexia (o *DandD*; Mammarella *et al.*, 2013a). Se observó cómo el grupo *DandD* rinde a un menor nivel en cálculo mental y recuperación de operaciones, lo que puede explicarse por sus dificultades de lectura; donde los niños con TANV, mostraron déficits en tareas de acceso no-simbólico al número, posiblemente dadas sus dificultades en procesamiento visoespacial y de memoria de trabajo (VEMT). Además, otra limitación de Mammarella *et al.* (2013a) responde a la falta de un estudio experimental con TANV en tareas de VEMT para observar si las dificultades para acceder a cantidades no-simbólicas se deben a un déficit de VEMT.

Además, este estudio señala el efecto *Spatial Numerical Association Response Code* (SNARC). Wang *et al.* (2018) exponen que el SNARC muestra que las personas somos más rápidas respondiendo con nuestra mano izquierda ante números pequeños y con la derecha ante números grandes, influido por habilidades neuropsicológicas como la memoria de trabajo (MT) y la atención. El fenómeno SNARC explica la línea numérica mental (LNM; Wang *et al.*, 2018), es decir, la representación cerebral de los números de derecha a izquierda, incrementando la magnitud de estos de modo que al lado izquierdo se situarían los números de menor magnitud y a la derecha los de mayor magnitud. Bachot (2005) postuló que puede existir una anormalidad en la LNM en el TANV, así como en la representación de magnitudes (ver Mammarella y Cornoldi, 2005). Esto podría explicar la no aparición de dicho efecto en el TANV, y por ello sería crucial comparar el efecto SNARC en TANV y discalculia.

Vaquerizo-Madrid *et al.* (2009) realizaron una clasificación del TANV en fenotipos pretendiendo establecer límites entre el TANV y el TDAH. El artículo presenta como claves para la sospecha diagnóstica del TANV frente al TDAH el déficit en habilidades psicomotoras, comunicación gestual, estereotipia, la hiperfocalización y la valoración del aprendizaje de escritura y matemáticas. A pesar de establecer ciertos límites TANV-TDAH, el estado actual de la cuestión revela que el subtipo inatento en TDAH cursa con dificultades del aprendizaje

matemático, debido precisamente a sus déficits atencionales (Antonini *et al.*, 2016; Lucangeli y Cabrele, 2006; Tosto *et al.*, 2015). Por todo lo anterior, estas evidencias (o la falta de estas) refuerzan el interés educativo en discriminar entre las dificultades matemáticas propias del TANV y del TDAH.

Crespo-Eguílaz *et al.* (2012) estudiaron el procesamiento visoespacial y el lenguaje no verbal en tres grupos clínicos: TANV, TDAH, y TANV+TDAH. Los grupos de TANV y TANV+TDAH obtuvieron puntuaciones más bajas que el grupo TDAH en ambas tareas. Sin embargo, el criterio para definir el grupo clínico de TANV+TDAH fue la asunción de la comorbilidad de ambos trastornos, hecho que no nos permite vislumbrar diferencias entre TDAH y TANV.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación que se plantea en este proyecto es la falta de un perfil neurocognitivo claro de las personas con TANV.

La hipótesis general es que el TANV sí tiene un perfil neurocognitivo propio, el cual pretendemos perfilar a través de la metodología de investigación presentada más abajo.

Objetivos de la investigación

Objetivo general 1. Determinar un perfil neurocognitivo del TANV. De cara a conseguir este objetivo, se han de cubrir los objetivos 2 y 3 expuestos a continuación.

Objetivo general 2. Explorar las diferencias neurocognitivas entre la discalculia y el TANV, explorando procesamiento aritmético, visoespacial, MT, procesos atencionales y velocidad de procesamiento.

Objetivo general 3. Explorar las diferencias neurocognitivas entre el TDAH y el TANV, explorando procesamiento aritmético, visoespacial, MT, procesos atencionales y velocidad de procesamiento.

Objetivo general 4. Proponer una intervención psicopedagógica para el TANV.

METODOLOGÍA

De cara a recoger datos tanto en los tres grupos clínicos (TANV, discalculia y TDAH) como en los controles, se ha diseñado el siguiente protocolo de evaluación.

Tabla 1

Pruebas estandarizadas

Prueba psicométrica estandarizada	Descripción
Escala secundaria No Verbal (WISC-V) (Wechsler, 2014)	Mide el CI a través de tareas visuales o manipulativas que no requieren el uso del lenguaje verbal.
CARAS-R (Thurstone & Yela, 2012)	Evalúa la aptitud para percibir rápida y correctamente semejanzas y diferencias en patrones de estimulación parcialmente ordenados, midiendo las aptitudes perceptivas y atencionales.

Prueba psicométrica estandarizada	Descripción
TEMA-3: Test de competencia matemática básica (Ginsburg & Baroody, 2007)	Evalúa el pensamiento matemático en dos niveles: el nivel formal e informal.
Figura de Rey (Rey, 1997)	Evalúa la capacidad de memoria visoespacial mediante la copia de una figura compleja a través de varias pautas.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Pruebas conductuales

Variable neuropsicológica	Prueba experimental	Descripción
Habilidades aritméticas	Efecto SNARC (Wang *et al.*, 2018)	Mide la LNM a través de la asociación entre la posición de la respuesta y la magnitud del número presentado.
Habilidades visoespaciales	*Symbolic-nosymbolic number* (Mammarella *et al.*, 2013a)	Mide la capacidad de reconocimiento aritmético mediante la presentación de magnitudes simbólicas y no-simbólicas.
Memoria de trabajo	*N-Back task* (Jaeggi *et al.*, 2010)	Mide la MT a través de la presentación de una secuencia determinada de estímulos y la memorización de la posición, forma, y color de estos.
Habilidades atencionales	*Go-No Go task* (Willoughby *et al.*, 2012)	Mide la inhibición de la conducta, atención sostenida y atención selectiva mediante la acción o no-acción ante un estímulo.
Velocidad de procesamiento	*Named test* (Wolf & Denckla, 2005)	Mide la velocidad de procesamiento al tener que nombrar estímulos que se presentan en el menor tiempo posible y sin errores.
Inhibición conductual	*Stroop task* (Antonini *et al.*, 2016)	Mide la inhibición conductual y la atención a través de interferencias producidas por distintos aspectos de un mismo estímulo.

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Siguiendo a Fisher y colaboradores (2021) vemos que a pesar de que el TANV es un hecho, debido a la falta de un perfil neurocognitivo consolidado no es considerado una dificultad en sí mismo, aunque podamos reconocer ciertos rasgos dentro de otros trastornos incluidos en el DSM-5 (APA, 2013). Por ello, esta tesis pretende avanzar en el diagnóstico del TANV, con el fin de que sea posible su categorización y consecuente inclusión del TANV en los manuales diagnósticos. Esto es clave no solo para la identificación del TANV en sí mismo como un trastorno, sino que abre infinitas puertas para su intervención a nivel clínico y educativo. En otras palabras, contar con un perfil neurocognitivo claro nos permitirá acercarnos a la clínica de la dificultad, reconocerla, e incluso poder diseñar intervenciones psicopedagógicas que den respuesta a las necesidades educativas que presenta la naturaleza del propio trastorno.

Una vez finalizada la recogida de datos de los grupos clínicos de esta investigación y, su posterior comparación, este proyecto espera establecer diferencias en el rendimiento de las variables neuropsicológicas evaluadas entre TDAH, discalculia y TANV. Tras la revisión de la literatura científica disponible que hemos presentado en el «Estado de la cuestión», los resultados esperados en la investigación pondrán de manifiesto que el TANV presenta diferencias de procesamiento aritmético, visoespacial, MT, procesos atencionales y velocidad de procesamiento respecto al TDAH y la discalculia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con esta tesis se realizará el primer estudio experimental comparando discalculia y TANV, lo cual llena un vacío en la literatura científica como se expone en Mammarella *et al.* (2013b) y en Fisher *et al.* (2021). Además, como Fisher *et al.* (2021) señalan, la mayor parte de la literatura sobre TANV se ha llevado a cabo en Estados Unidos, Canadá e Italia, de modo que apenas tenemos datos del trastorno en población española. Nuestros estudios, por tanto, también cubrirán esta necesidad e informarán, entre otras cosas, de su prevalencia. También, el proyecto tiene la pretensión de ser precursor en medir y comparar las habilidades matemáticas en el TANV y el TDAH subtipo inatento, ya que la diferencia entre ellos sigue siendo un área inexplorada en la literatura científica, concretamente en las diferencias de rendimiento en habilidades aritméticas (Casey, 2012; Mammarella *et al.*, 2013a; Antonini *et al.*, 2016).

Para finalizar y justificar la pertinencia de esta investigación, como podemos ver en Fisher (2021) el TANV sigue sin estar clasificado en el DSM-5, lo que pone de manifiesto la necesidad clínica y educativa de identificar un perfil claro que defina esta dificultad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V) (5th Edition). American Psychiatric Association.

Antonini, T. N., Kingery, K.M., Narad, M. E., Langberg, J.M., Tamm, L., & Epstein, J. N. (2016). Predictores neurocognitivos y conductuales del rendimiento matemático en niños con y sin TDAH. *Revista de trastornos de atención, 20(2), 108-118.*

Casey, J. E. (2012). A model to guide the conceptualization, assessment, and diagnosis of nonverbal learning disorder. *Canadian Journal of School Psychology, 27(1), 35-57.*

Cornoldi, C., Mammarella, I.C., & Fine, J. G. (2016). Discapacidades de aprendizaje no verbal. *Publicaciones Guilford.*

Crespo-Eguílaz, N., Narbona, J., & Magallón, S. (2012). Disfunción de la coherencia central en niños con trastorno de aprendizaje procedimental.

Fisher, P. W., Reyes-Portillo, J. A., Riddle, M. A. & Litwin, H. D. (2021). Revisión sistemática: Discapacidad de aprendizaje no verbal. *Revista de la Academia Americana de Psiquiatría Infantil y Adolescente.*

Ginsburg, H. P. y Baroody, A. J. (2007). Tema-3: test de competencia matemática básica (adaptación española) TEA Ediciones.

Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Trastornos del desarrollo del aprendizaje del lenguaje y la cognición.

Jaeggi, S. M., Buschkuehl, M., Perrig, W. J., & Meier, B. (2010). The concurrent validity of the N-back task as a working memory measure. *Memory, 18(4), 394-412.*

Lucangeli, D., & Cabrele, S. (2006). Mathematical difficulties and ADHD. *Exceptionality, 14(1), 53-62.*

Mammarella, I., Bomba, M., Caviola, S., Fiorenza Broggi, Francesca Neri, Daniela Lucangeli & Renata Nacinovich (2013a) Mathematical Difficulties in Nonverbal Learning Disability or Co-Morbid Dyscalculia and Dyslexia. *Developmental Neuropsychology, 38:6, 418-432,* https://doi.org/10.1080/87565641.2013.817583

Mammarella, I. C.; Bomba, M.; Caviola, S., Broggi, F.; Neri, F.; Lucangeli, D.; Nacinovich, R. (2013b). Dificultades matemáticas en la discapacidad de aprendizaje no verbal o discalculia comórbida y dislexia. *Neuropsicología del desarrollo, 38(6), 418–432.* https://doi.org/:10.1080/87565641.2013.817583.

Mazzocco, M. M. (2001). Math learning disability and math LD subtypes: evidence from studies of Turner syndrome, fragile X syndrome, and neurofibromatosis type 1. *Journal of learning disabilities, 34(6), 520-533.*

Rey, A. (1997). Test de copia de una figura compleja (adaptación española). TEA Ediciones.

Rourke, B. P. (Ed.). (1995). Syndrome of nonverbal learning disabilities: Neurodevelopmental manifestations. *Guilford Press.*

Thurstone, L. L., & Yela, M. (2012). CARAS. Test de percepción de diferencias. TEA ediciones.

Tosto, M.G., Momi, S.K., Asherson, P. *et al.* Una revisión sistemática del trastorno por déficit de atención con hiperactividad; Lucangeli, D., & Cabrele, S. (2006). Dificultades matemáticas y TDAH. *Excepcionalidad, 14(1), 53-62*

Vaquerizo-Madrid, J., Ramírez-Arenas, M., Cáceres-Marzal, C., Arias-Castro, S., Fernández-Carbonero, M., Valverde-Palomares, R. (2009). Trastornos del aprendizaje no verbal: estudio clínico y tratamiento farmacológico. *48 (Supl 2): S83-S87.*

Wang, Q., Liu, M., Shi, W. y Kang, J. (2018). Mecanismo del efecto SNARC en tareas de magnitud numérica, secuencia temporal y secuencia espacial: Participación de LTM y WM. *Fronteras en psicología, 9, 1558.*

Wechsler, D. (2014). Test de inteligencia para niños WISC-V: Manual. Paidós.

Willoughby, M. T., Blair, C. B., Wirth, R. J., Greenberg, M., & The Family Life Project Investigators (2012). The measurement of executive function at age 5: Psychometric properties and relationship to academic achievement. *Psychological Assessment, 24(1), 226-239.* doi: https://doi.org/10.1037/a0025361.

Wolf, M., & Denckla, M. B. (2005). *The Rapid Automated Naming and Rapid Alternating Stimulus Tests*: Examiner's Manual. Pro-ed, an international publisher. Pro-ed.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

PEDAGOGÍAS EMERGENTES EN EL USO PROBLEMÁTICO DE LAS REDES SOCIALES PROVOCADAS POR EL SÍNDROME FOMO EN ADOLESCENTES

Sonia Rodríguez Fernández
Antonio Matos Gil
Universidad de Granada (España)

Resumen: El objetivo de este Plan de Investigación es determinar el grado de implicación de las pedagogías emergentes en el uso problemático de las redes sociales, provocadas por el síndrome FOMO en adolescentes, gracias al diseño de un programa de intervención pedagógica. A través de una metodología transversal de corte descriptivo, no experimental, correlacional y mixta, se pretende analizar los objetivos de investigación propuestos. El síndrome FOMO se presenta como una temática novedosa y relevante para la sociedad del siglo xxi, por lo que la literatura científica debe analizar y estudiar sus implicaciones psicosociales, con especial énfasis en las consecuencias que de FOMO se puedan extrapolar al ámbito educativo. Se propone el uso de las Pedagogías Emergente y la Orientación Educativa como enfoques de intervención psicopedagógica.

Palabras clave: Síndrome FOMO, adolescencia, pedagogías emergentes, orientación educativa

Abstract: The aim of this Research Plan is to determine the degree of involvement of emerging pedagogies in the problematic use of social networks, caused by the FOMO syndrome in adolescents, through the design of a pedagogical intervention programme. Through a descriptive, non-experimental, correlational, and mixed cross-sectional methodology, the aim is to analyse the proposed research objectives. The FOMO syndrome is presented as a novel and relevant topic for 21st century society, so the scientific literature must analyse and study its psychosocial implications, with special emphasis on the consequences of FOMO that can be extrapolated to the educational sphere. The use of Emergent Pedagogies and Educational Guidance as approaches to psycho-pedagogical intervention is proposed.

Keywords: FOMO Syndrome, adolescence, emerging pedagogies, educational guidance

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La sociedad de hoy día se plantea diversos retos y cambios en muchos niveles y ámbitos, concibiéndose como un espacio abierto y experimental que acoge y padece infinidad de transformaciones que la están reestructurando y orientando hacia nuevos escenarios socioculturales. Uno de los cambios más acuciantes e imperantes ha sido la intromisión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y todo lo que implica a nivel psicosocial, en casi todos los ámbitos de la vida.

En esta relación sujeto-TIC, han surgido algunos desórdenes relacionados con el mal uso de los servicios tecnológicos, como el *síndrome FOMO*, referido al malestar generado por el saber que otras personas están viviendo experiencias gratificantes de las que uno es ajeno y tener el deseo de querer estar conectado para ser partícipe de ello. Esta situación, aumenta las posibilidades de sufrir estrés y ansiedad, sobre todo en adolescentes, quiénes considerando su etapa social y madurativa, poseen mayoritariamente un vínculo más estrecho, continuo y orgánico con las TIC y las redes sociales, posicionándoles como un colectivo expuesto a sufrir las consecuencias del *síndrome FOMO.* Su rendimiento y desempeño académico pueden verse afectados por las consecuencias de este síndrome, empobreciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje, y obstaculizando su desarrollo educativo y psicosocial.

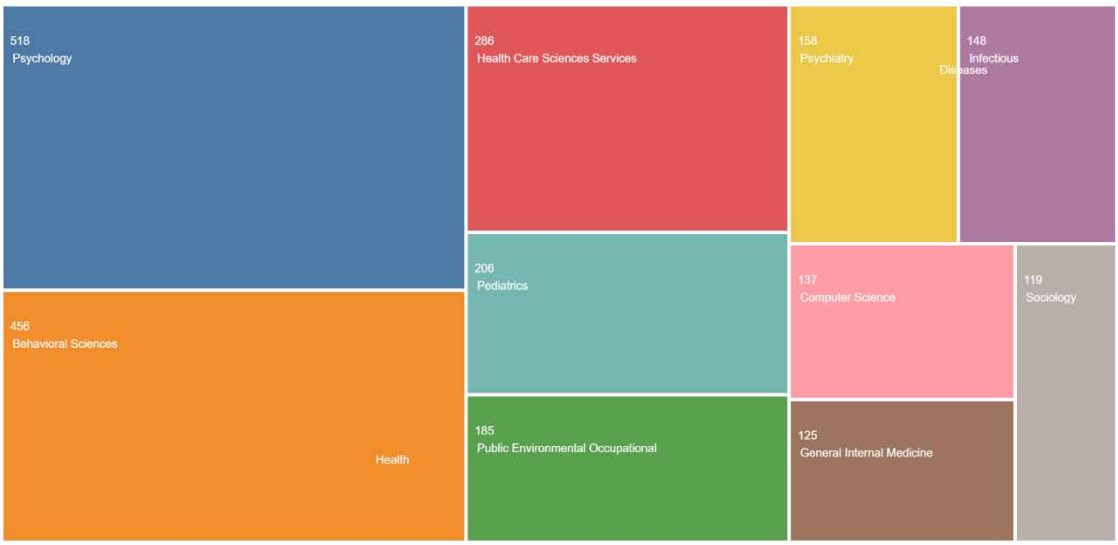
Para intervenir sobre estas premisas desde la educación, se propone la utilización de la Orientación Educativa junto al enfoque de las Pedagogías Alternativas como paradigma de actuación. Es importante que los profesionales de la educación consideren a FOMO en su praxis, abogando por una educación comprensiva y significativa que integre en sus bases tanto las realidades que los discentes están vivenciando como las problemáticas que de estas puedan surgir para intervenir sobre ellas.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Como resultado del uso indiscriminado de lo digital y los diferentes servicios tecnológicos, investigadores han alertado del aumento del síndrome FOMO (del inglés fear of missing out, miedo a perderse algo) en usuarios de aplicaciones y redes sociales, haciendo mayor hincapié en la población adolescente considerando su nivel de adaptación a estos recursos y sus factores madurativos. La literatura científica actual no ha dedicado gran atención a este síndrome de manera general, mucho menos en su relación con la educación, como se aprecia en la Figura I.

Figura 1

Mapa de árbol. 10 categorías principales resultantes de la búsqueda del concepto «fear of missing out». Imagen obtenida de Web of Science



No fue hasta las investigaciones de Przybylski *et al.* (2013) que se concluyó una correlación entre el FOMO y el malestar psicológico en general, aportando una comprensión empírica y operacional validada de dicho síndrome gracias al diseño de un cuestionario y sus argumentos psicológicos (Gil *et al.*, 2015). Para Tomczyk (2021), existe controversia diagnóstica ya que no existe una definición indiscutible.

Las TIC, como parte inherente del siglo XXI, suponen un factor de gran influencia. Con ellas, las redes sociales aparecen como herramientas socio-personales para la sociedad, aportando la ruptura entre el espacio-tiempo y facilitando los contactos interpersonales si se dispone de dispositivos y conexión a Internet. La facilidad comunicativa a una audiencia se incrementa, mientras que la recepción de feedback gracias a canales de interacción aportan apertura y multidireccionalidad (Espinel-Rubio *et al.*, 2021). En este contexto, aparece FOMO.

El síndrome FOMO, del inglés fear of missing out o miedo a perderse algo, se define como: «Un temor generalizado a que los demás puedan estar viviendo experiencias gratificantes de las que uno está ausente, el FOMO se caracteriza por el deseo de estar continuamente conectado con lo que hacen los demás» (Przybylski *et al.*, 2013, p. 1841). Aunque no afecta exclusivamente a usuarios de redes sociales, individuos con altos índices de FOMO pueden consultar sus redes con mayor frecuencia para conocer qué están haciendo otros. Así, el uso cotidiano de redes sociales puede aumentar dicha sensación de FOMO, ya que la persona es más consciente de las oportunidades de interacción (Fuster *et al.*, 2017). Las bases teóricas del síndrome FOMO descansan sobre la teoría de la autodeterminación (Self-Determination Theory, SDT) de Deci y Ryan (1985) sobre la motivación humana, aportando un enfoque empírico a la hora de comprenderlo. En este sentido, la salud psicológica, la SDT y la autorregulación descansan en la consecución de tres necesidades psicológicas clave: competencia (capacidad de actuación eficaz en el mundo), pertenencia (conexión con las personas) y autonomía (iniciativa personal) (citado en Correa-Rojas *et al.*, 2020). Para Elhai *et al.* (2021), FOMO está relacionado con un mayor y problemático uso de las redes sociales y de los teléfonos móviles, ansiedad, afectividad negativa severa, depresión y deterioro percibido de niveles más bajos de calidad de vida, destacando la influencia de este fenómeno en personas jóvenes de sexo femenino.

Si extrapolamos FOMO a la adolescencia, lo que se descubre es una convergencia de factores personales, ambientales, evolutivos y madurativos, que les sitúa como diana idílica a la hora de padecer las consecuencias del FOMO, lo que aumenta el riesgo de que ello influya en su desempeño y rendimiento académico.

Es importante señalar que la competencia tecnológica básica y la reflexión ética sobre su uso y funcionamiento son objetivos de la etapa de educación secundaria obligatoria, recogidos en el artículo 23.e. de *la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Texto Consolidado 30 de diciembre de 2020).*

Internet aporta beneficios a los adolescentes al facilitar conexión e información sobre sus amigos (Alt y Boniel-Nissim, 2018), pero también riesgos; «gracias a las redes sociales, los adolescentes pueden sentirse parte de algo, pero también tienen más riesgo de sufrir ansiedad cuando no tienen sentido de pertenencia o pierden una experiencia compartida relevante (Oberst *et al.*, 2017). Cusi-Zamata y Yana-Salluca (2017), asumen que FOMO influye en la sociedad, pero sobre todo en adolescentes, ya que suelen padecer ansiedad y miedo al estar desconectados de sus amigos, de sus actividades, sintiendo celos por no vivir lo que otros, desarrollándose en ellos FOMO. Esta situación acaba repercutiendo en sus opiniones y toma de decisiones, en donde la Orientación Educativa es fundamental a la hora de orientar, asesorar y guiar los proyectos vitales y facilitando recursos para garantizar una correcta orientación educacional, vocacional

y profesional. Santana-Vega *et al.* (2019) en su estudio, concluyen una relación entre mayor uso del móvil y FOMO, entre un uso problemático del móvil y FOMO, y entre menor uso del móvil y mayor comunicación familiar. Se insta a generar espacios de formación para adolescentes en el uso de móviles, involucrando a familia, profesorado y orientadores educativos.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación que aborda este Plan de Investigación es el siguiente: los adolescentes atraviesan grandes desafíos a nivel psicosocial y madurativo, situándose como un colectivo sensible a padecer el síndrome FOMO gracias al uso desadaptativo de los dispositivos y las redes sociales, repercutiendo las consecuencias que se puedan derivar en el ámbito educativo, en sus niveles de estrés, ansiedad y angustia, y en el desarrollo de conductas de dependencia digital. Se pone de manifiesto la necesidad de estudiar y analizar como FOMO influye académicamente en los adolescentes, con el propósito de generar una intervención pedagógica a través de las pedagogías emergentes y la Orientación Educativa.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general es determinar el grado de implicación de las pedagogías emergentes en el uso problemático de las redes sociales, provocadas por el síndrome FOMO en adolescentes, a través del diseño de un programa de intervención pedagógica.
Como objetivos específicos se proponen los siguientes:

- Analizar el impacto del Síndrome FOMO en adolescentes, aplicado al uso de las redes sociales para predecir la aparición de síntomas adictivos.
- Diseñar pautas de intervención pedagógica que minimicen la adicción al uso de dispositivos móviles y redes sociales en adolescentes.
- Evaluar el diseño de intervención pedagógica propuesto para paliar la angustia social provocado por el síndrome FOMO y la dependencia al uso de dispositivos y redes sociales.

METODOLOGÍA

La investigación presenta un diseño transversal de corte descriptivo y no experimental, puesto que se pretende profundizar en los diferentes constructos del estudio (FOMO, uso de redes sociales, síntomas adictivos y propuestas pedagógicas), concretamente en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Así mismo, es correlacional, puesto que se pretende explorar las relaciones entre las pedagogías emergentes y su contribución al mejor uso de dispositivos y redes sociales, que provoquen un mejor impacto del síndrome FOMO. Se utilizará un enfoque cuantitativo y cualitativo para la recolección y análisis de datos que den respuesta a los objetivos de investigación.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Przybylski *et al.* (2013) en sus estudios, concluyen que dicho síndrome se relaciona con altos niveles de compromiso con las redes sociales, pudiendo llegar a empobrecer la seguridad y el aprendizaje del usuario.

Por otro lado, Gil *et al.* (2015) en su investigación, encontraron que la conducta adictiva al teléfono móvil y el FOMO constituyen relevantes predictores de síntomas psicopatológicos, entre los que se destaca la ansiedad. Argumentan que el FOMO se torna como una temática importante en cuanto al uso desadaptativo de las redes sociales y los smartphones.

Oberst *et al.* (2017) en su investigación, confirman el papel del FOMO en el desarrollo de consecuencias negativas del uso de la tecnología en adolescentes.

Alt y Boniel-Nissim (2018) a través de su estudio exploratorio, concluyen que la comunicación positiva de la familia para con sus hijos/as puede reducir el FOMO y el uso problemático de Internet en adolescentes. En esta línea, Coskun y Karayagiz-Muslu (2019) obtienen en sus resultados que el género, el pasar tiempo con la familia, la actitud familiar, el éxito escolar, la frecuencia y el uso de las redes sociales y los teléfonos inteligentes tienen correlaciones con el síndrome FOMO y el uso problemático del móvil.

Por último, Tomczyk (2021) observó que el síntoma más frecuente del FOMO es revisar redes sociales antes de dormir y antes de despertarse; el 43,5% de la muestra tiene un nivel promedio de FOMO, donde se destacan las chicas sobre los chicos; el lugar de residencia, el sentido subjetivo de riqueza, las calificaciones y el tipo de escuela están relacionados con la intensidad del FOMO. Concluye que dicho síndrome supone un reto crucial para la educación, el desarrollo de la sociedad de la información y la prevención de conductas de riesgo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el contexto actual, las redes sociales favorecen la difusión de información al tiempo que potencian las conexiones interpersonales. Todo disfrute excesivo respecto a alguna acción puede generar adicción (Varchetta *et al.*, 2020), e incluso ansiedad, estrés y/o angustia. En este sentido, diversos autores han comenzado a analizar los diversos desórdenes que se pueden generar respecto a la adicción de las personas a las TIC y las redes sociales, entre los que se resalta el síndrome FOMO.

Przybylski *et al.* (2013), definen FOMO como el temor a que otros estén viviendo experiencias gratificantes de las que uno no es partícipe, caracterizándose por el deseo habitual de estar conectado con lo que otros están haciendo. En este sentido, Soriano-Sánchez (2022), determina que el síndrome FOMO tiene su origen en la angustia provocada por la falta de experiencias gratificantes. Así, Milyavskaya *et al.* (2018), consideran que FOMO supone «un importante fenómeno social que puede hacer que muchos jóvenes se sientan alienados de sus experiencias actuales» (p. 734).

Según Oberst *et al.* (2017), las redes sociales son muy atractivas para los adolescentes, pero se ha demostrado que dichos usuarios pueden padecer consecuencias psicológicas adversas cuando les dan un uso excesivo. «Para los adolescentes, ser excluidos de las interacciones con sus compañeros y ser desatendidos por ellos es estresante (Frankel, 1990) y crea sentimientos de estrés» (Leary, 1990, citado en Beyens, 2016, p. 8). Esto es lo que viene a explicar dicho síndrome. Barry *et al.* (2017), concluyen en su estudio que si FOMO es conceptualizado como

una variable motivacional para la cual los adolescentes se relacionan con las redes sociales por la angustia de estar socialmente excluidos, puede ser un indicio de que los adolescentes con FOMO no interactúen con las redes sociales para relacionarse con sus iguales, sino para no ser aislados de ellos. A nivel educativo, «las familias, el profesorado y los equipos de orientación en los centros han de crear un espacio de aprendizaje común para fomentar el uso responsable del móvil» (Santana-Vega *et al.*, 2019), potenciando el aprendizaje a través de los teléfonos móviles y las redes sociales (García-Ruíz *et al.*, 2018), y otorgando un enfoque más didáctico a las redes sociales (Espinel-Rubio *et al.*, 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alt, D. y Boniel-Nissim, M. (2018). Comunicación entre padres y adolescentes y uso problemático de Internet: el papel mediador del miedo a perderse algo (FoMO). *Revista de Asuntos Familiares, 39*(13), 3391-3409.

Beyens, I., Frison, E. y Eggermont, S. (2016). «I don't want to miss a thing»: Adolescents' fear of missing out and its relationship to adolescents' social needs, Facebook use, and Facebook related stress. *Computers in Human Behavior, 64*, 1-29.

Correa-Rojas, J., Grimaldo-Muchotrigo, M. y Del Rosario-Gontaruk, S. (2020). Propiedades psicométricas de la Fear of Missing Out Scale (FoMOs) en universitarios peruanos. Aloma. Revista de de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 38(2), 113-120.

Coskun, S. y Karayagiz-Muslu, G. (2019). Investigación del uso problemático de teléfonos móviles y el nivel de miedo a perderse algo (FOMO) en adolescentes. Revista Comunitaria de Salud Mental, 55, 1004-1014.

Cusi-Zamata, L. W. y Yana-Salluca, M. (2017). El Síndrome FOMO y los Desempeños Académicos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano. Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado, 6(3), 280-286.

Elhai, J. D., Yang, H. y Montag, C. (2021). Fear of missing out (FOMO): overview, theoretical underpinnings, and literature review on relations with severity of negative affectivity and problematic technology use. Brazilian Journal of Psychiatry, 43(2), 203-209.

Espinel-Rubio, G. A., Hernández-Suárez, C. A. y Prada-Núñez, R. (2021). Usos y gratificaciones de las redes sociales en adolescentes de educación secundaria y media: de lo entretenido a lo educativo. Encuentros, 19(1), 137-156.

Fuster, H., Chamarro, A. y Oberst, U. (2017). Fear of Missing Out, online social networking and mobile phone addiction: A latent profile approach. Aloma. Revista de de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 35(1), 23-30.

García-Ruiz, R., Tirado-Morueta, R. y Hernando-Gómez, A. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. Aula Abierta, 47(3), 291-298.

Gil, F., Del Valle, G., Oberst, U. y Chamarro, A. (2015). Nuevas tecnologías - ¿Nuevas patologías? El smartphone y el fear of missing out. Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 33(2), 77-83.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Texto Consolidado 30 de diciembre de 2020).

Milyavskaya, M., Saffran, M., Hope, N. y Koestner, R. (2018). Miedo a perderse: prevalencia, dinámica y consecuencias de experimentar FOMO. Motiv Emot, 42, 725-737.

Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M. y Chamarro, A. (2017). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. Journal of Adolescence, 55, 51-60.

Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R. y Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. Computers in Human Behavior, 29, 1841-1848.

Santana-Vega, L. E., Gómez-Muñoz, A. M. y Feliciano-García, L. (2019). Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes. Comunicar, 27(59), 39-47.

Soriano-Sánchez, J. G. (2022). Factores psicológicos y consecuencias del Síndrome Fear of Missing Out: Una Revisión Sistemática. Revista de *Psicología y Educación, 17*(1), 69-78.

Tomczyk Ł. (2021) FOMO entre adolescentes polacos. El miedo a perderse como desafío diagnóstico y educativo. En: Rocha Á., Adeli H., Dzemyda G., Moreira F., Ramalho Correia AM (eds.) *Tendencias y Aplicaciones en Sistemas y Tecnologías de la Información.* WorldCIST 2021.

Varchetta, M., Fraschetti, A., Mari, E. y Giannini, A. M. (2020). Adicción a redes sociales, Miedo a perderse experiencias (FOMO) y Vulnerabilidad en línea en estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 14*(1), 2-13.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

TRAYECTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LITERATURAS EN LENGUA ESPAÑOLA EN LA CARRERA DE LETRAS DE UNESP-ASSIS/BRASIL[1]

Augusto Moretti de Barros
Universidade Estadual Paulista (UNESP) / Universidad de Santiago de Compostela (España)

Resumen: Este trabajo es derivado de una investigación de Doctorado que busca trazar el recorrido histórico de la enseñanza de literaturas en lengua española en la carrera de grado en Letras de la Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis/Brasil, en el período de 1970 a 2005. Se realiza, en este momento de la investigación, una estancia en la Universidad de Santiago de Compostela/España, con el objetivo de establecer un análisis comparativo entre los dos contextos sociales y culturales en relación a la enseñanza de literatura y a la formación de profesores de literatura. Como fundamentación teórica y metodológica, la investigación se basa en las representaciones sociales, en la sociología, en la crítica y en la teoría literaria y en las contribuciones específicas de la crítica sobre literaturas en lengua española. Además, utilizamos el abordaje cualitativo como método. Por lo tanto, la hipótesis que sostiene nuestra investigación es la de que posiblemente haya una metodología de enseñanza de literatura que se mantiene a través de las generaciones.

Palabras clave: enseñanza de literatura, literaturas en lengua española, currículo de letras, formación de profesores, tradición literaria

Abstract: This work is derived from doctoral research that seeks to trace the historical path of the teaching of literatures in the Spanish language in the Literature and Languages course at the Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis campus/Brazil, in the period of 1970. to 2005. At this time of the investigation, a stay at the Universidad de Santiago de Compostela/Spain is carried out, with the aim of establishing a comparative analysis between the two social and cultural contexts in relation to the teaching of literature and teacher education of literature. As a theoretical and methodological foundation, the research is based on social representations, sociology, criticism and literary theory and the specific contributions of criticism on literature in the Spanish language. In addition, we use the qualitative approach as a method. Therefore, the hypothesis that supports our research is that there is possibly a literature teaching methodology that is maintained through generations.

Keywords: literature teaching, literatures in Spanish language, literature and languages curriculum, teacher education, literary tradition

1 Este trabajo forma parte da la investigación doctoral titulada «Trajetória das disciplinas de literaturas em língua espanhola no curso de graduação em Letras da UNESP de Assis», que se realiza en la Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis), Brasil, con período de estancia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, financiado por el Programa Institucional de Internacionalização (CAPES PrInt).

INTRODUCCIÓN

Creemos que las investigaciones sobre la enseñanza de literatura son fundamentales para mantener actualizada la discusión sobre formación de profesores de literatura, sobre currículo de las carreras que forman estos docentes y sobre metodologías. Así, tomamos como base de estudios la carrera de grado en Letras en la Universidade Estadual Palista (UNESP), campus de Assis/Brasil.

Como *corpus* específico, elegimos los planes de estudios de las asignaturas de literaturas en lengua española dentro del período de 1970 a 2005, años en que se contemplan cambios significados en la legislación nacional brasileña y, en consecuencia, en las estructuras de la carrera. Además, para complementar los datos, estudiamos los procesos de reelaboración de la carrera; publicaciones vehiculadas por los docentes que actuaron en ese período en importantes revistas y libros académicos; y entrevistas con estos docentes.

De esta manera, nuestro objetivo es observar cómo se desarrolló la enseñanza de literatura en nivel superior, teniendo en cuenta, sobre todo, que Letras es una carrera de formación de profesores, es decir, que es basada en asignaturas de conocimientos específicos en las áreas de Lenguas, Lingüística y Literatura, y también en asignaturas del área de la Educación. Así, buscamos encontrar en qué medida la enseñanza de literaturas en lengua española demuestra una preocupación con la formación docente, además de la formación de expertos en el tema.

Tras tres años de investigación en los archivos de la UNESP, en Brasil, la investigación gana una nueva perspectiva a partir de un período de estancia en la Universidad de Santiago de Compostela (de octubre de 2021 a agosto de 2022). En esta estancia, los objetivos son averiguar, con base en un *corpus* que refleje el que se investiga en Brasil -archivos académicos, planes de estudio, publicaciones y entrevistas-, lo que se entiende, en España, como literatura, su enseñanza y su papel en la formación de profesores de literatura.

Una vez que, en Brasil, las discusiones sobre el tema recaen sobre la carrera de grado en Letras, que se dedica a formar profesores de literatura, comprendemos que hay que haber una relación mínimamente posible entre las asignaturas de literaturas en lengua española y las pedagógicas, una vez que sus objetivos convergen para la formación docente. Oliveira (2002) y Fantinati (2011) nos ayudan a conocer un poco más sobre la historia del campus de Assis y de la carrera de Letras. Ya en España, comprendemos que la carrera de Grado en Lengua y Literatura Españolas, en la Facultad de Filología, tiene como objetivos formar expertos en lengua y en literatura hispánicas, pero les falta la complementación adecuada para una formación pedagógica, que se busca en los másteres en educación.

Comprendida la diferencia entre la constitución de la carrera en estos dos contextos culturales, podemos comprender mejor algunos aspectos que basan el currículo de Letras. De pronto, sabemos que las leyes educacionales de cada país son diferentes, pues piensan la formación docente de maneras diferentes. Mientras en Brasil, partimos de las Leis de Diretrizes e Bases da Educação[2], que indican la estructuración básica de los niveles educativos, incluso el superior; en España, las carreras universitarias, así como los otros niveles de enseñanza, tienen como base el Proceso de Bolonia[3].

Comprendemos que estas discusiones tienen como puntos comunes dos conceptos: campo y representaciones sociales. Campo, según Bourdieu (1983), es el conjunto de espacios ocupados

2 Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acceso en 10 mar. 2022.
3 Disponible en: https://education.ec.europa.eu/es/proceso-de-bolonia-y-espacio-europeo-de-educacion-superior. Acceso en 10 mar. 2022.

por agentes o instituciones que están en constantes disputas por poder, una vez que todos tienen como objetivo ocupar el centro del campo. Los que logran hacerlo son los que tienen más recursos para eso y, consecuentemente, determinan las operaciones necesarias para mantenerse en él y para que otros lo intenten.

Luego, reconocemos que el currículo se forma a partir de muchos embates entre los agentes del campo y llega a su resultado final los poderes que se sobresalieron. Para discutir con más profundidad el currículo y sus relaciones, nos basamos en Kramer (1997), Lopes y Macedo (2010) y Silva (2010).

Por su vez, el concepto de representaciones sociales, de Chartier (1991; 2011), se relaciona a nuestro *corpus* una vez que los documentos son dotados de un ideario sobre la enseñanza de literatura en ese momento histórico. Eso significa que los docentes que componen los planes de estudios o publican sus investigaciones demuestran sus representaciones, que, al paso, son individuales y colectivas. Los documentos pertenecen a un contexto histórico-social, así como los docentes que forman parte de ese proceso también.

Agregamos que, ya que nuestro enfoque recae sobre las literaturas en lengua española, recorremos a nombres representativos de la crítica literaria hispánica para basar nuestros análisis sobre el concepto de literaturas hispánicas y de canon literario en lengua española. Así, pensamos esos temas a partir de Pizarro (1993), Pozuelo Yvancos y Aradra Sánchez (2000) y Crespo Buiturón (2015); además de Navas Ruiz (1961), que es uno de los primeros profesores a publicar un texto académico sobre la enseñanza de la lengua española y de las literaturas en la carrera de Letras en UNESP-Assis.

A partir de esas bases, buscamos reconocer, en el *corpus* seleccionado, qué se pensaba sobre literatura, su enseñanza y sobre formación de profesores de literatura en la carrera de grado en Letras en UNESP, campus de Assis/Brasil y cómo ese ideario se relaciona a lo que se discutía, en el mismo período histórico, en España, más específicamente, en el contexto de la Universidad de Santiago de Compostela. Esperamos, así, contribuir para las discusiones del campo y para la formación de una trayectoria de la enseñanza de literaturas en lengua española en Brasil.

MÉTODO

Buscando reconocer rasgos en los documentos analizados para comprobar o rechazar nuestras hipótesis, recorremos a dos elementos principales como métodos de investigación: el análisis documental y el análisis de los elementos lingüísticos que constituyen el discurso docente.

Como fundamentación para el análisis documental, nuestra base son los presupuestos de Lüdke y André (1986), pues las autoras, que son profesoras e investigadores del área de la Educación indican que los documentos forman una poderosa fuente de donde se pueden tomar evidencias para basar las afirmaciones de un investigador. Según las autoras, los documentos constituyen un espacio contextualizado para la información, lo que contribuye para comprender, incluso, el propio contexto.

De esta manera, seguimos la concepción de que los documentos que estructuran las asignaturas de literaturas en lengua española, así como los demás archivos que componen nuestro *corpus* representan una fuente de informaciones contextualizadas y contribuyen para la memoria de la carrera. En este sentido, ubicamos en nuestra investigación el historiador Nora (1993), que afirma que los documentos son «lugares de memoria», pues presentan una apariencia material, un carácter funcional, y aún son dotados de un aura simbólica, que carga, en su materialidad, un recorte de una unidad temporal cargada de recuerdos.

Para analizar con más propiedad el discurso académico presente en los materiales que componen nuestro *corpus*, tenemos como fundamentación Barthes (2012), que se dedica a investigar, de manera muy profunda y precisa, los discursos presentes en las estructuras sociales. Así, buscamos comprender cómo los textos académicos, sean ellos más protocolares, como los planes de estudios, sean publicaciones en revistas y libros académicos, representan discursos cargados de embates entre los agentes del campo, según la definición de Bourdieu (1983).

RESULTADOS

Encontramos, en los documentos que componen las asignaturas de literaturas en lengua española en la carrera de grado en Letras en UNESP, campus de Assis/Brasil, a partir de los elementos lingüísticos usados para componerlos, elementos que indican la perspectiva que se tenía sobre enseñar literaturas hispánicas. Como ilustración, presentamos dos aspectos presentes en los planes de estudios: los verbos que indican los objetivos y los títulos que componen las referencias bibliográficas.

En los objetivos de las asignaturas, pudimos notar que hay un cambio de tono con el paso del tiempo. En los años 1970, se usaban verbos que indicaban una posición de superioridad del profesor frente a los alumnos, como «fornecer», «trazar» y «obtener». En las décadas siguientes, los verbos ya son otros, pues se entiende que el alumno debe participar más activamente de la construcción del conocimiento, como «analizar», «fomentar» y «aplicar». Comprendemos que, aunque los planes de estudios son documentos de carácter protocolar, el discurso académico que lo compone indica las representaciones sociales de los agentes del campo y, de esa manera, el ideario de enseñanza de literatura que había en ese período histórico.

Además, las obras que forman las referencias bibliográficas también pasaron por un proceso de cambio de tono. En las primeras décadas contempladas por esta investigación, lo que había era, básicamente, manuales de historiografía literaria que, en su mayoría, poseían una mirada generalizante sobre las literaturas en lengua española, sin destacar su pluralidad y heterogeneidad. Con el paso del tiempo, sobre todo, en los años 1990, pasan a constar títulos que presentan una mirada brasileña sobre la enseñanza de esas literaturas en Brasil y obras que contemplan la multiplicidad presente en la literatura producida en España y en Hispanoamérica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Elegimos demostrar, de manera breve y objetiva, como se estructura esta investigación de carácter híbrido, una vez que trazar la trayectoria de la enseñanza de las literaturas hispánicas en una carrera universitaria recae sobre dos campos: el de la Literatura/Letras y el de la Educación. De ese modo, tenemos, como fundamentación teórica, autores que discuten aspectos educacionales, metodológicos y también de crítica y teoría literarias.

Tras conocer los documentos que componen las asignaturas de literaturas en lengua española y algunas publicaciones brasileñas y españolas, nos falta ahora hacer las entrevistas para acercarnos un poco más de la conclusión final de la investigación. Sin embargo, llegamos a algunas conclusiones previas.

La carrera de Letras, en Assis/Brasil, es un espacio representativo para las discusiones dentro del área de literaturas en lengua española, pues buscó mantenerse en diálogo con los

avances que ocurrían en el campo. Así, actualizó las lecturas y dedicó, al menos en el discurso documental, una atención más específica a los conocimientos previos de los alumnos, cambiando la imagen que había de que el profesor detiene todo el conocimiento.

Sin embargo, creemos que todavía falta un diálogo más estrecho entre los expertos en literatura y los expertos en educación para que la formación docente sea más completa, ya que las reflexiones sobre enseñar literatura no pueden estar basadas solamente en reproducción de modelos.

Por lo tanto, nuestra hipótesis de que hay una metodología que se mantiene a lo largo del tiempo no se confirma totalmente, hasta el momento, sino que pasa a dar lugar a la posibilidad de haber una mirada canónica para la enseñanza de literaturas en lengua española en dicha carrera. Identificamos que la metodología y la elección de textos se actualizan de acuerdo, posiblemente, con las discusiones hechas en la propia área de Letras, cuando, en realidad, hay que establecerse más intersecciones con la educación.

Defendemos que la formación de profesores de literatura necesita estar constantemente establecida a partir del diálogo entre los dos campos que la componen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barthes, R. (2007). *Crítica e verdade*. Perspectiva.

Barthes, R. (2012). *O rumor da língua*. Martins Fontes.

Barthes, R. (2015). *Aula*. Cultrix.

Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia*. Marco Zero.

Bourdieu, P. (2007). *Escritos de educação*. Vozes.

Ceia, C. (2012). Profissão: professor de literatura. *Entreletras*, 3(1), 195-214. https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/937.

Chartier, R. (1991). O mundo como representação. *Estudos Avançados*, 11(5), 173-191. https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601.

Chartier, R. (2001). *Práticas da leitura*. Estação Liberdade.

Chartier, R. (2011). Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, 13(24), 15-29. https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/1598.

Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229.

Crespo Buiturón, M. (2015). Reyes o mensajeros: glosas sobre la reflexión, en Argentina, acerca del canon literario. Sus proyecciones hacia los conceptos de identidad y poder. En M. Crespo Buiturón, O. Conde y A. R. Esteves (Eds.), *Nuevas lecturas sobre marginalidad, canon y poder en el discurso literario*, (pp. 11-28). Universidad del Salvador.

Fantinati, C. E. (2011). O professor e o escrivão: estudos sobre literatura brasileira e leitura. Editora UNESP.

Hall, S. (2015). A identidade cultural na pós-modernidade, 12 ed. Lamparina.

Ianni, O. (1987). O professor como intelectual: cultura e dependência. En D. Catani (Ed.), *Universidade, escola e formação de professores*, 2 ed., (pp. 39-49). Brasiliense.

Kramer, S. (1997). Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*, 18(60), 15-35. https://www.scielo.br/j/es/i/1997.v18n60/.

Lopes. A. C. y Macedo, E. (2010). *Currículo: debates contemporâneos*. Cortez.

Lüdke, M. y André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. EPU.

Navas Ruiz, R. (1961). Sobre la enseñanza del español. *Revista de Letras*, 2, 158-188. https://www.jstor.org/stable/27665879?refreqid=excelsior%3A7233730944c0b71f1eb403ae02d85ff5.

Nora, P. (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto história*, 10, 7-28. https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101.

Oliveira, F. R. (2002). História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis (1958-1964): memória da formação de um Instituto Superior no interior paulista. [Tesis de Maestría, Universidade Estadual Paulista, UNESP/Assis].

Pizarro, A. (1993). América Latina: palavra, literatura e cultura. A situação colonial, Vol. 1. Memorial; Editora da Unicamp.

Pozuelo Yvancos, J. M. y Aradra Sánchez, R. M. (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Ediciones Cátedra.

Silva, T. T. (2010). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica.

Todorov, T. (2009). *A literatura em perigo*. DIFEL.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

LA EVOLUCIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA: UN ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO

Belén González-Laguillo
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: La calidad es el principal reto que persigue la educación, siendo la protagonista de numerosos discursos políticos, leyes educativas y apareciendo en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas 2015. A lo largo de los años los indicadores de calidad han ido variando según el momento histórico y sus necesidades. Este estudio propone una visión evolutiva de este término con el fin de conocer de dónde viene y hacia dónde se dirige. Mediante un análisis bibliométrico desarrollado a partir de la base de datos Web of Science y con los programas de VOSViewer y SciMAT, se observarán diferentes redes de coautorías, los principales autores, los países que más escriben sobre ello y, sobre todo, los temas potenciales para ser estudiados en la actualidad. Como conclusiones se destacan que los análisis bibliométricos constituyen una herramienta idónea para el buen desarrollo de la contextualización de las investigaciones. Entre los temas emergentes en calidad educativa destaca la formación del profesorado.

Palabras clave: educación, calidad educativa, bibliometría, revisión literaria, indicadores educativos

Abstract: Quality is the main challenge pursued by education, being the protagonist of numerous political speeches, educational laws and appearing in the United Nations Sustainable Development Goals 2015. Over the years, quality indicators have varied depending on the historical moment and its needs. This study proposes an evolutionary vision of this term in order to know where it comes from and where is it going. Through a bibliometric analysis developed from the Web of Science database and with the VOSViewer and SciMAT programs, different networks of co-authorships, main authors, countries that write the most about it and, mostly the potential topics will be observed. As conclusions, it is highlighted that bibliometric analyzes constitute an ideal tool for the proper development of the contextualization of research. Among the emerging issues in educational quality, teacher training stands out.

Keywords: education, educational quality, bibliometrics, literature reviews, educational indicators

INTRODUCCIÓN

Calidad educativa

El objetivo de todo sistema educativo debería ser alcanzar la máxima calidad posible y el de proporcionar oportunidades a todos los ciudadanos, independientemente de sus características personales (Ladson-Billings, 2000).

Como señala Palladino (2005) «calidad educativa» es una expresión para hacer referencia a un constructo valorativo que tiene en cuenta la funcionalidad, la eficacia y la eficiencia de la educación y su interrelación. Cuanto mayor sea el grado de relación entre estos componentes, mayor será la calidad. Sin embargo, la evaluación de la calidad también conlleva juicios subjetivos (Palladino, 2005).

Gento (2000) propone unos predictores y unos identificadores de la calidad en instituciones educativas (Tabla 1).

Tabla 1

Predictores e identificadores de la calidad

Predictores	**Identificadores**
Liderazgo pedagógico Medios personales y materiales Planificación Gestión de recursos Metodología docente	Satisfacción del personal Satisfacción del estudiante Efecto impacto
Producto educativo	

Fuente. Gento (2000) página 23

A lo largo de los años, la calidad educativa ha centrado sus esfuerzos en diferentes aspectos. Desde 2015 lo ha hecho en cierta medida en los objetivos de desarrollo sostenible (Bertschy *et al.*, 2013). Esto se debe a que la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) incluye entre ellos el de «Calidad Educativa». Este pretende garantizar una enseñanza inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Para algunos autores para conseguir desarrollar estos objetivos se deben realizar acciones efectivas, como invertir en una educación innovadora y de calidad (Sinha *et al.*,2020; Zafar *et al.*, 2020).

Sin embargo, a pesar de que los Objetivos de Desarrollo Sostenible han sido un tema muy importante en cuanto a educación, en 2019 surgió la pandemia mundial que causó que muchos sistemas educativos tuvieran que afrontar esta nueva situación y pasarse a la enseñanza digital. En el caso del Sistema Educativo Español, la pandemia ha causado grandes estragos. Azorín (2020) explica que el Sistema educativo español es más vulnerable ante la COVID-19 por la brecha socioeconómica, la escasez de recursos para el aprendizaje en casa, el abandono escolar, la falta de colaboración docente y la rigidez del currículo entre otras razones.

De manera más global, Rodrigues *et al.* (2020) señalan que la mayoría de los estudiantes perciben haber tenido muchas barreras y menos oportunidades para el desarrollo académico

durante el confinamiento. Es decir, el método de enseñanza digital podría ser un reto para la enseñanza de calidad.

Para conseguir la calidad educativa deseada intervienen diferentes factores. Como señalan Klaeijsen *et al.*, (2018) el desarrollo profesional docente y su intención de innovación pueden condicionar la calidad educativa. Para que se dé un cambio en la educación, primero hay que incidir en la formación de los docentes ya que son los principales responsables del éxito de sus alumnos (Bürgener y Barth, 2018). Y, además de la necesidad de competencias específicas, también influyen en el aprendizaje sus creencias, valores y motivaciones (Bertschy *et al.*, 2013).

Análisis bibliométrico

Como se puede observar, hay muchos temas de interés dentro del concepto de calidad educativa y por esta razón se propone un análisis bibliométrico para poder conocer cuáles son los temas que están generando más interés en la actualidad. Como señalan Brika *et al.* (2021) los análisis bibliométricos son un nuevo estilo de revisión de la literatura.

Estos análisis usan datos cuantitativos y estadística para definir patrones de publicación a partir de un determinado tema (Abdi *et al.* 2018). Se pueden usar para varios propósitos como son: identificar influencia de autores, analizar los resultados científicos o predecir el potencial de un tema en un ámbito (Abdi *et al.*, 2018). Sin embargo, como apuntan (Brika *et al.*, 2021) no puede sustituir por completo a los métodos tradicionales de revisión de literatura.

Los análisis bibliométricos ayudan a reducir el tiempo y a no dejar de lado los autores y documentos de referencia, pero aun así sigue siendo necesario leerlos.

Las ventajas de los análisis bibliométricos que han recogido los autores Guo *et al.* (2021) son las siguientes:

- Proporciona análisis extensos de numerosas investigaciones.
- Aporta una perspectiva amplia.
- Ayuda a comprender campos específicos y tendencias de investigación actual.
- Muestra el impacto de las publicaciones por el número de citas.

Por otro lado, hay diferentes herramientas para realizar estos análisis. En este estudio se han utilizado las de SciMAT y la de VOSViewer.

SciMAT es un software abierto de creación de mapas científicos. Es gratuita y sus principales características son: incorpora módulos para trabajar con mapas científicos, es intuitivo, puede construir mapas mediante algoritmos de agrupamiento, aporta diferentes formas de visualización y realiza estudios longitudinales (Cobo *et al.*, 2012).

Por otro lado, la herramienta VOSViewer es un software creado por la Universidad de Leiden que permite crear redes y visualizar y explorar mapas de diferentes modos y basados en diferentes análisis (Van Eck y Waltman, 2018).

En definitiva, como según los autores que se tengan de referencia la calidad educativa dependerá de unos factores u otros: el currículo (Palladino, 2005); los objetivos de desarrollo sostenible (Betschy *et al.*, 2013) o la formación docente (Klaeijsen *et al.*, 2018) se va a utilizar el análisis bibliométrico para entender y contextualizar la evolución de este término.

MÉTODO

Para llevar a cabo el análisis bibliométrico, lo primero de todo ha sido seleccionar la base de datos a utilizar: Web of Science (WoS). El segundo paso fue determinar la ecuación de búsqueda:

((TS= («Quality education»)) AND DT= (Article OR Review)) AND LA=(English). Con esta búsqueda se obtuvieron 1040 resultados desde 1960.

El siguiente paso fue exportar los datos y abriros en VOSViewer. En dicha herramienta se han creado mapas en cuanto: a coautorías y la coocurrencia de las palabras clave.

Por último, se exportaron a la herramienta de SciMAT y se siguieron todos los pasos propuestos por el mismo creador del software (Cobo *et al.*, 2012). Se ha realizado el estudio longitudinal y evolutivo de las palabras clave a partir de su coocurrencia y se han elaborado diagramas estratégicos de 4 periodos: 1) Antes del 2000 (1960-1999); 2) Inicios del Siglo XXI (2000-2014); 3) Objetivos de desarrollo sostenible-pandemia (2015-2018); 4) Pandemia (2019-febrero 2022).

RESULTADOS

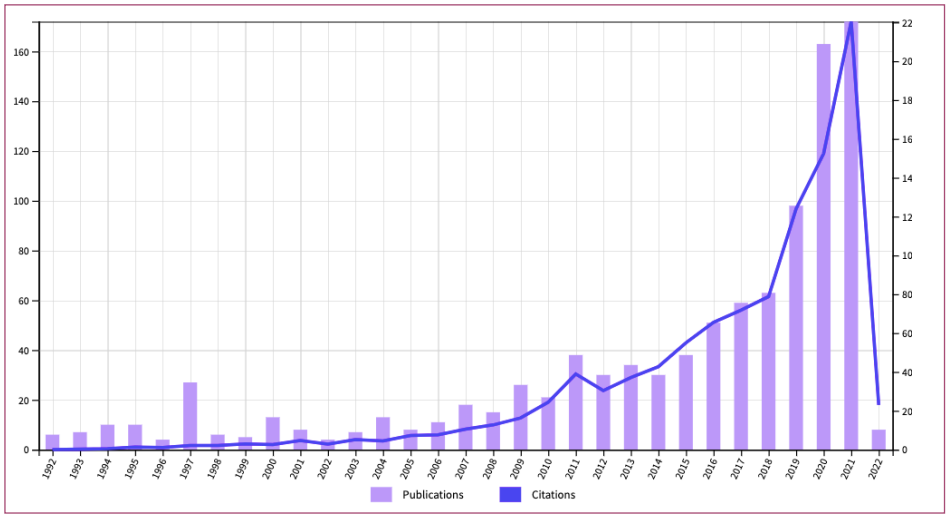
Los resultados se van a exponer según la herramienta utilizada para obtenerlos. Estos fueron obtenidos en febrero de 2022.

Resultados Web of Science

Se expone en la *Figura 1* un gráfico que refleja la evolución en la producción de documentos y las citas recibidas en ellos. Se ha seleccionado desde 1992 ya que antes apenas había documentos y citas. La producción y las citas han ido «in crescendo».

Figura 1

Evolución publicaciones y citas



Las publicaciones más citadas se pueden ver en la *Tabla 2.*

Tabla 2

Artículos más citados

Citas	Año publicación	Título	Autor/es
213	2000	*Fighting for our lives - Preparing teachers to teach African American students*	Ladson-Billings, G
185	2011	*Social justice, capabilities and the quality of education in low-income countries*	Tikly, Leon y Barrett, Angeline M
166	2009	*Curriculum reform and 'Quality Education' in China: An overview*	Dello-Iacovo, Belinda
158	2010	*The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?*	Miles, Susie y Singal, Nidh
145	2010	*Using Mobile Phones to Improve Educational Outcomes: An Analysis of Evidence from Asia*	Valk, John-Harmen; Rashid, Ahmed T. y Elder, Laurent

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos de WoS.

Los autores con más publicaciones son los siguientes: con 5 documentos: Mok, K. H., Sayed, Y. Con 4 artículos: Ahmed, R., Grus, C. L., Mestry, R., Motala, S., Rozelle, S., Singal N., Tran, T.

En cuanto a los países que más publican sobre este tema son: Estados Unidos (31,6%), Inglaterra (9,4%), Sudafrica y China (9%) y España (8,2%).

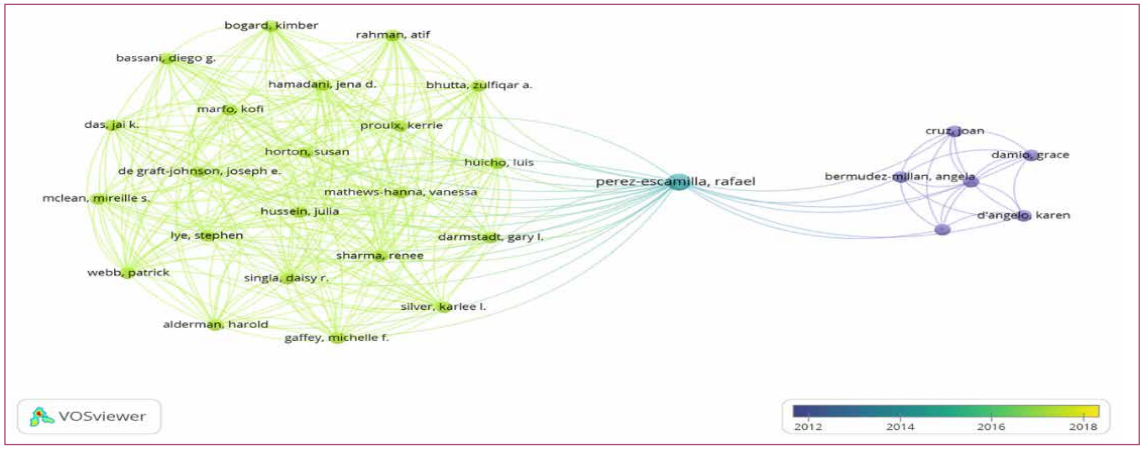
Resultados VOSViewer

Entre los resultados obtenidos mediante esta herramienta. Se proponen los siguientes mapas:

Para observar las co-autorías se expone la Figura 2, donde se pueden visualizar las redes entre autores y en qué año se han realizado.

Figura 2

Redes de co-autorías

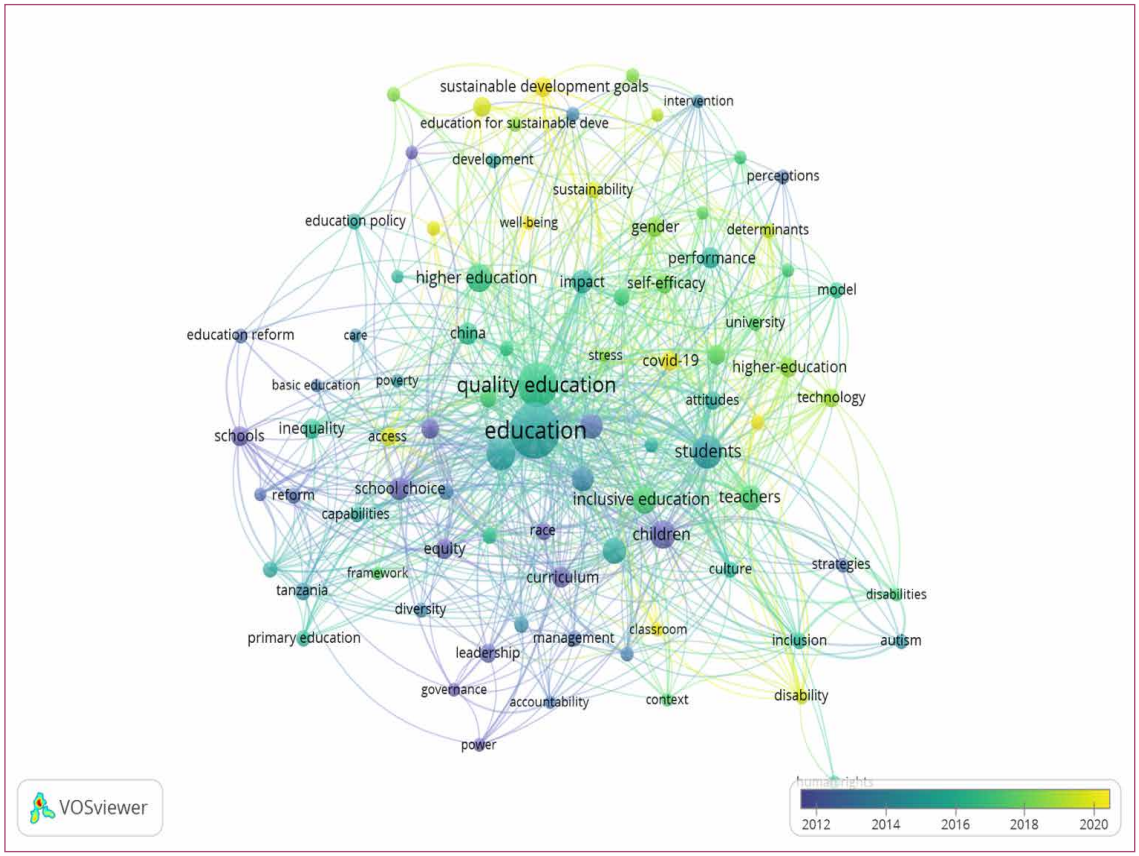


Fuente: Elaboración propia con VOSViewer.

Otro mapa que resulta interesante para esta investigación es la coocurrencia de las palabras clave, también señaladas por los años. Con este mapa tan vistoso podemos ver según el tamaño de los «nichos» la cantidad de veces que esa palabra aparece en los documentos y junto a qué otras palabras suelen aparecer en los documentos. Obsérvese la Figura 3

Figura 3

Coocurrencia de palabras clave

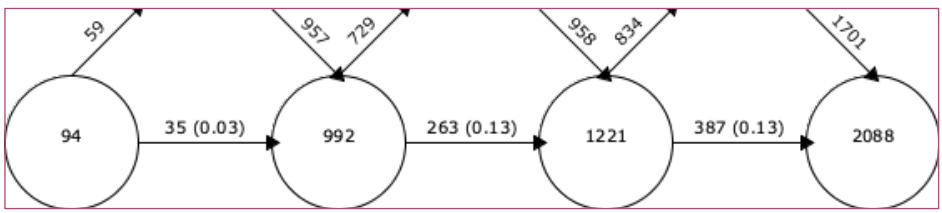


Resultados de SciMAT

Para observar la evolución de las palabras clave según los periodos previamente señalados se expone la Figura 4. En ella se puede ver con las flechas que va para arriba a la derecha, las palabras clave que se dejan de usar en el siguiente periodo, las flechas diagonales hacia abajo las nuevas que se incorporan y las horizontales las que se mantienen. Se observa que con la evolución de los periodos aparecen muchas más palabras clave.

Figura 4

Evolución de las palabras clave

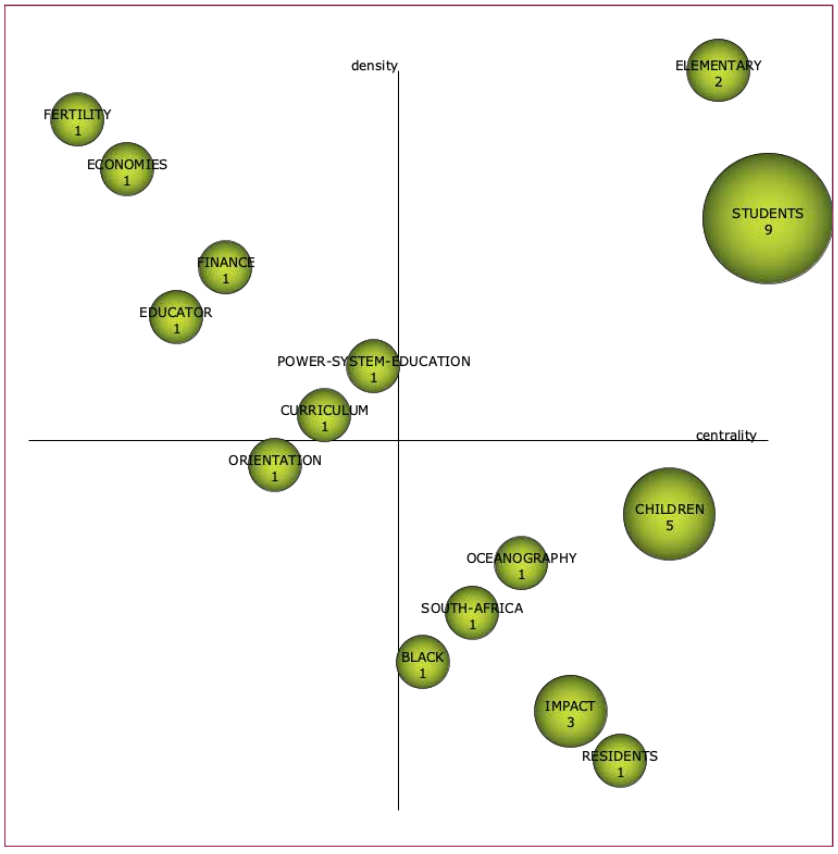


También SciMAT aporta un gráfico «evolution map» que no se adjunta en el documento ya que ocupa mucho y no se reflejarían bien los datos para su adecuada interpretación. Lo que muestra el gráfico en cuestión es la evolución de las palabras clave en los diferentes periodos y cómo están se relacionan. Por ejemplo, las palabras que aparecen en el primer periodo son pocas y con poca fuerza, es decir, hay pocos documentos que las contengan. Sus relaciones con el periodo 2 son débiles. Por ejemplo «estudiantes» se relaciona de manera débil con «educación» «inclusión» y «reglamento», «currículum» con «políticas educativas». En el segundo periodo hay más palabras, pero todavía con poca fuerza. La que mayor fuerza tiene es «educación». En el tercer periodo sigue la tendencia de aumento de palabras importantes. De las relaciones de los términos del 2º y 3er periodo se destacan las más fuertes que son: «justicia social»- «capacidades» y se repite en ambos periodos la «educación para el desarrollo sostenible». En cuanto a las relaciones del 3er y 4º periodo más fuertes son: «cuidado» con «calidad»; «educación para el desarrollo sostenible» con «formación docente» y «conocimientos» con «actitudes». En el cuarto periodo, las palabras tienen mucha más fuerza que en los otros periodos y destacan por encima de las demás las de: «educación superior», «educación de calidad», «estudiantes», «educación», «conocimiento», «desarrollo sostenible», «sostenibilidad», «niños», «calidad» y «salud».

A continuación, se van a exponer los 4 diagramas estratégicos referentes a cada periodo.

Figura 5

Diagrama estratégico periodo 1

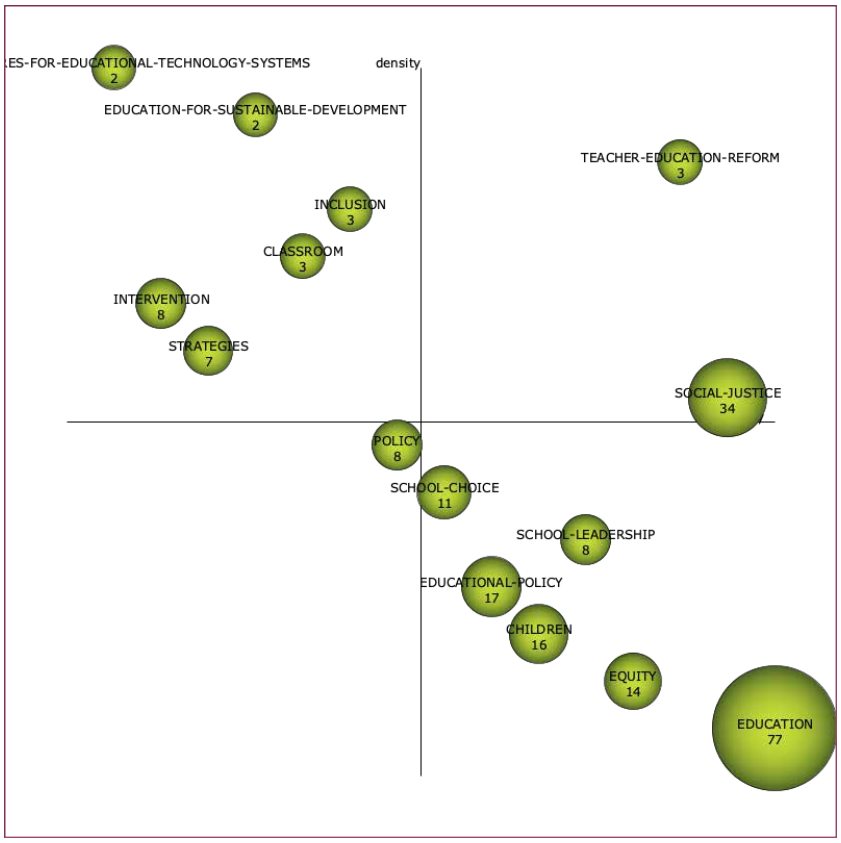


En la Figura 5 se muestra el diagrama estratégico del periodo de 1960 hasta 1999. Como se puede observar, los temas motores (tienen mucha densidad y centralidad) son «estudiantes» y «primaria». En cuanto a los temas transversales y generales (importantes que no han sido

todavía muy desarrollados) se destaca «niños» e «impacto». El tema «orientación» aparece en el cuadrante que podría ser emergente o decadente (están débilmente relacionados y son marginales). Si se observa el siguiente diagrama, no aparece por lo que se podría decir que fue un tema decadente. En el cuadrante de arriba a la izquierda aparecen los temas especializados o aislados (con vínculos internos potentes, pero sin externos), pero ninguno destaca por encima de los otros.

Figura 6

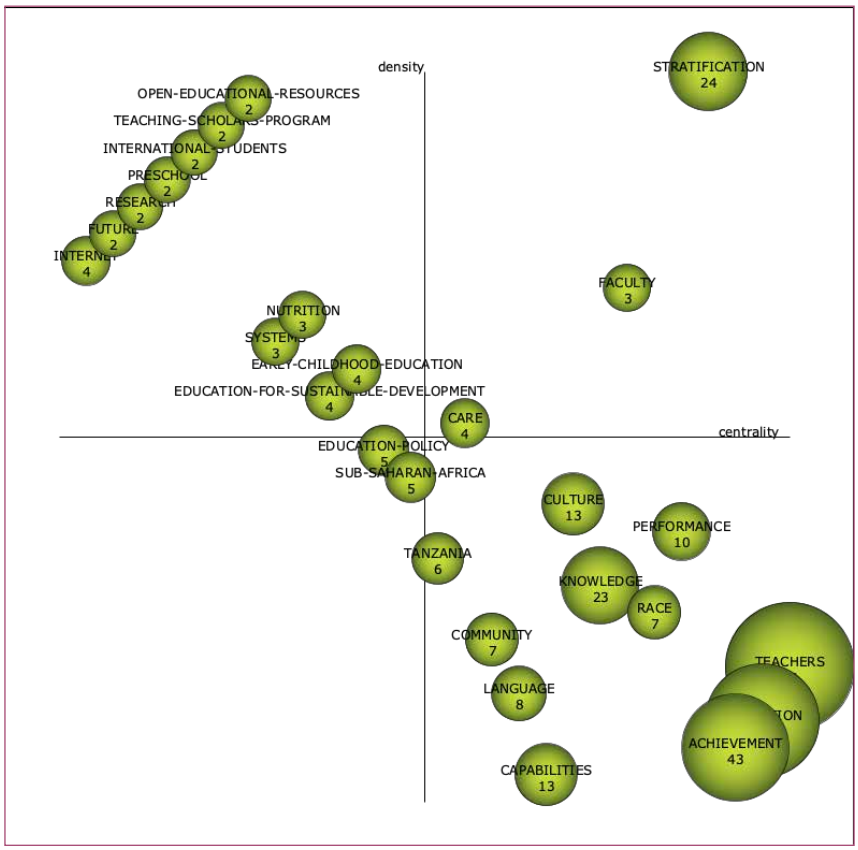
Diagrama estratégico periodo 2



Del diagrama estratégico 2 (Figura 6) se interpreta lo siguiente: como temas motores se encuentra la justicia social y la reforma de la formación docente. En cuanto a los temas transversales, es decir, los que deberían impulsarse por su importancia pero que todavía no hay mucho escrito son: la educación, las políticas educativas, la equidad y la infancia. Con el siguiente diagrama observaremos si las tendencias siguieron hacia esos temas o si cambió el rumbo. Entre los temas especializados se podrían destacar los de «intervención» y «estrategias» y en los decadentes la política.

Figura 7

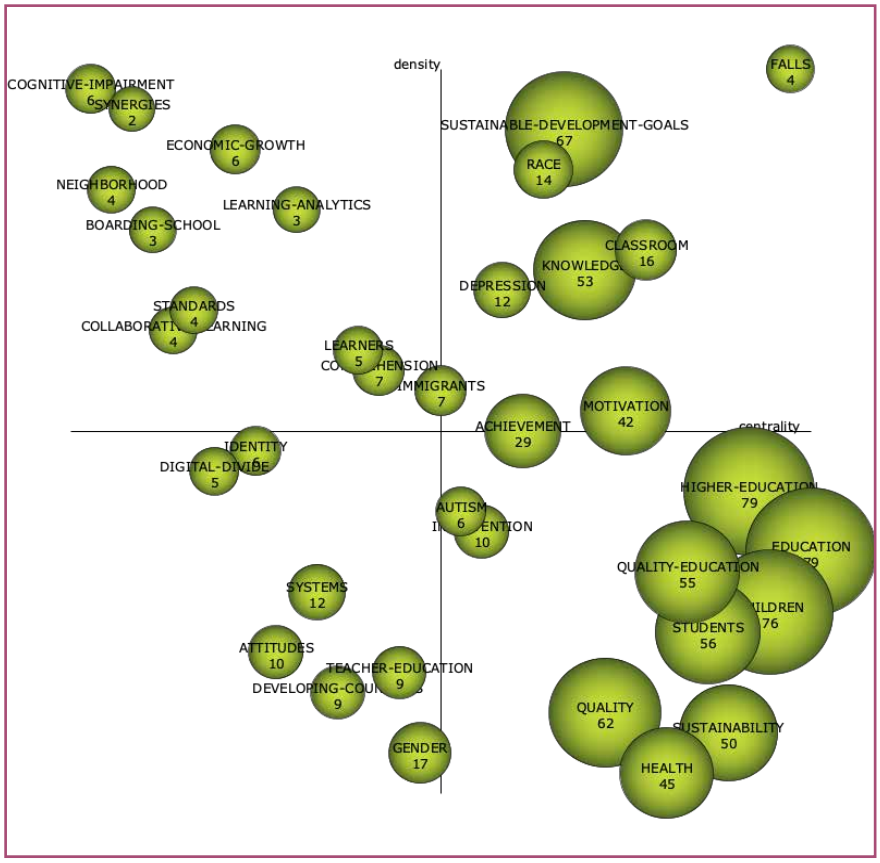
Diagrama estratégico periodo 3



Se comienza la interpretación de la Figura 7 observando si los temas transversales del periodo dos aparecen ahora como temas motores. Como se puede ver, no aparecen en ninguno de los cuadrantes, por lo que temas que se deberían haber impulsado en este periodo, desaparecieron y surgieron otros nuevos. El tema más importante y desarrollado de este tercer periodo es la «estratificación». En cuanto a palabras clave que animar a continuar la investigación aparecen: «educación», «logro», «profesores», «capacidades», «conocimiento» y «cultura», entre otras. Entre los temas especializados y aislados se analizan las «fuentes abiertas educativas» «los programas docentes» «los estudiantes internacionales» ... Por último, entre los temas decantes aparecen nombres de diferentes lugares del mundo, seguramente porque se realizarían algunas investigaciones en esos países, pero no continuaron.

Figura 8

Diagrama estratégico periodo 4



En este último diagrama sí que se observa que temas transversales y generales del anterior periodo se han convertido en temas motores. Estos son «conocimiento» y «logro». Este diagrama aporta más información que los demás ya que, como mostraba el gráfico evolutivo, es en el periodo donde más palabras clave aparecen. Los temas motores de este periodo son, además de los ya mencionados: «los objetivos de desarrollo sostenible», «motivación», «clase», «raza» y «depresión». En cuanto a los temas especializados y aislados aparecen temas como «sinergias», «crecimiento económico», «análisis de aprendizaje», «internado», «aprendizaje colaborativo», «estándares», entre otros. En cuanto a temas emergentes o decadentes: «identidad», «actitudes», «formación docente», «género», etc. Por último, lo más significativo y lo que deberían tener en cuenta los investigadores de calidad educativa son los temas transversales y generales de «educación superior», «calidad educativa», «educación», «sostenibilidad», «salud», «intervención» y «autismo».

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las conclusiones del estudio son las siguientes

- Los análisis bibliométricos ayudan a conocer el estado de la cuestión de un tema de investigación.
- Es necesario complementar el análisis con el método de revisión tradicional.
- La calidad educativa sigue siendo un tema por explotar en la investigación y la educación superior es un subtema transversal que se debe potenciar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdi, A., Idris, N., Alguliyev, R. M., y Aliguliyev, R. M. (2018). Bibliometric analysis of IP&M Journal. *Journal of Scientometric Res.*, 7 (1), 54–62. doi: 10.5530/jscires.7.1.8

Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community, 5*(3/4), 381-390. 10.1108/JPCC-05-2020-0019

Bertschy, F., Künzli, C., y Lehmann, M. (2013). Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. *Sustainability, 5*(12), 5067-5080. https://doi.org/10.3390/su5125067

Brika, S. K. M., Algamdi, A., Chergui, K., Musa, A. A., y Zouaghi, R. (2021). Quality of Higher Education: A Bibliometric Review Study. *Frontiers in Education (Lausanne), 6*10.3389/feduc.2021.666087

Bürgener, L., y Barth, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday school practice. *Journal of Cleaner Production, 174*, 821-826. https://doi-org.bucm.idm.oclc.org/10.1016/j.jclepro.2017.10.263

Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., y Herrera, F. (2012). SciMAT: A new science mapping analysis software tool. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 63*(8), 1609-1630. 10.1002/asi.22688

Guo, X., Li, X., y Guo, Y. (2021). Mapping Knowledge Domain Analysis in Smart Education Research. *Sustainability (Basel, Switzerland), 13*(23), 13234. 10.3390/su132313234

Ladson-Billings, G. (2000). Fighting for Our Lives: Preparing Teachers to Teach African American Students. *Journal of Teacher Education, 51*(3), 206-214. https://doi-org.bucm.idm.oclc.org/10.1177/0022487100051003008

Palladino, E. (2005). Diseños curriculares y calidad educativa. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial. Recuperado de https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/66874?page=40

Organización de las Naciones Unidas (2015). Agenda 2030 para el desarrollo sostenible y los 17 objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de: https://sdgs.un.org/es/goals

Rodrigues, D. E., Kamath, N., y Souza, R. P. (2022). Challenges at Technology Adoption in Academic Learning among students during the COVI-19 lockdown. *Journal of Health and Allied Science.* Early access. https://doi.org/ 10.1055/s-0041-1741507.

Van Eck, N. J., y Waltman, L. (2013). VOSviewer manual. *Leiden: Univeristeit Leiden, 1*(1), 1-53.

Zafar, M. W., Shahbaz, M., Sinha, A., Sengupta, T., y Qin, Q. (2020). How renewable energy consumption contribute to environmental quality? The role of education in OECD countries. *Journal of Cleaner Production, 268*, 122149. https://doi-org.bucm.idm.oclc.org/10.1016/j.jclepro.2020.122149

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

ESTIGMA DEL TRASTORNO MENTAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Carla Elizalde Resano
Belén Ochoa Linacero
Charo Reparaz Abaitua
Universidad de Navarra (España)

Resumen: Este proyecto surge en el ámbito de la orientación psicopedagógica con el objetivo de investigar sobre los programas de sensibilización y concienciación de la enfermedad mental para los estudiantes de educación secundaria. En su primer año de desarrollo, se ha centrado en definir el constructo «estigma del trastorno mental en adolescentes» y establecer sus dimensiones a través de una Revisión Sistemática de la literatura. Con esta información, se analizarán instrumentos de evaluación del estigma y se valorará la posibilidad de desarrollar un instrumento de medida o adaptar uno.

Palabras clave: enfermedad mental, trastorno mental, estigma, adolescentes, educación secundaria

Abstract: This project arose in the field of psycho-pedagogical guidance with the aim of investigating mental illness awareness and sensitization programs for secondary school students. In its first year of development, it has focused on defining the construct «stigma of mental disorder in adolescents» and establishing its dimensions through a Systematic Review of the literature. With this information, stigma assessment instruments will be analyzed and the possibility of developing a measurement instrument or adapting one of the ones will be assessed.

Keywords: mental illness, mental disorder, stigma, teenagers, secondary education

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los trastornos mentales en los centros educativos siempre han estado presentes. Sin embargo, esta situación se ha agravado debido a la pandemia mundial que se ha sufrido a causa de la COVID-19. Los jóvenes que padecían una enfermedad psiquiátrica previa o una condición de vulnerabilidad son los que han visto su salud más afectada. Incluso ya por el hecho de ser adolescentes poseen ese factor de riesgo (Buitrago, Ciurana, Fernández-Alonso y Tizón, 2021). El cierre de los centros educativos y el distanciamiento social debido al confinamiento domiciliario ha provocado un peligro añadido en la salud mental de los estudiantes (Ritz, O'Hare y Burgess, 2021).

Según Aumaitre, Costas, Sánchez, Taberner y Vall (2021) en un análisis realizado para la ONG *Save the Children*, en 2017 un 19% de los padres creían que sus hijos tenían preocupaciones,

miedos y sentimiento de infelicidad. Sin embargo, actualmente ese porcentaje se ha incrementado hasta llegar al 30%. Un dato importante que destacar es que, según la OMS (2021), los trastornos de salud mental además de la depresión o la ansiedad incluyen también la irritabilidad, los enfados y la frustración constante.

La motivación en el planteamiento de esta investigación surge en el ámbito de la orientación psicopedagógica. En un primer momento se planteó investigar sobre los programas de sensibilización y concienciación de la enfermedad mental existentes para estudiantes de educación secundaria. Los centros educativos son un lugar idóneo para la alfabetización de las enfermedades mentales y su prevención.

Un estudio realizado por Casaña y Lalucat (2018) pone de manifiesto que el 50% de los trastornos mentales de los adultos comienzan entre los 12 y los 18 años, por lo que la población joven es la «diana» para realizar una adecuada prevención. Además, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) señala que en el mundo el 13% de los adolescentes presenta algún tipo de enfermedad mental, concretamente uno de cada siete jóvenes. La adolescencia constituye una etapa evolutiva de las personas en la que los cambios físicos, emocionales y sociales determinan en gran medida el desarrollo de los jóvenes y por ello que se debe cuidar especialmente. En este contexto es de todos conocido que los educadores, dado el tiempo de convivencia y contacto estrecho que mantienen con los estudiantes de estas edades, constituyen una pieza clave en el proceso.

A partir de la revisión bibliográfica sobre programas de sensibilización de la enfermedad mental en adolescentes, se observa que dichas intervenciones no parten de un análisis de necesidades sólido llegando a la conclusión de que no existe demasiada investigación sobre este concepto y que, sin embargo, es el punto de partida. Por ello, nuestra investigación se centra en la definición del constructo de estigma de los trastornos mentales en adolescentes, es decir, qué es, qué dimensiones lo forman y cómo se puede evaluar.

Por ende, esta tesis doctoral, en su primer año de desarrollo, ha comenzado con la realización de una revisión sistemática sobre el estigma de los trastornos mentales en adolescentes. Una vez se defina este constructo, se procederá a realizar un análisis de los instrumentos existentes para evaluarlo. Cuando se tenga esta información, se valorará la posibilidad de desarrollar un instrumento de medida o adaptar alguno.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Goffman (1963) define el estigma como un atributo profundamente desacreditador relacionado con una determinada condición, sobre todo dirigido a las personas con un nivel socioeconómico bajo.

Más adelante la definición del concepto no se ha relacionado con el nivel social. Así se afirma que «El estigma público consiste en las reacciones del público general hacia un grupo basadas en el estigma sobre ese grupo» (Arnaiz, 2006, p.50).

Corrigan (2005) completa la definición añadiendo que el estigma consta de tres componentes fundamentales: estereotipos, prejuicios y discriminación. Los estereotipos son las ideas simplificadas y aprendidas de la realidad. Puede existir un estereotipo sobre algo, pero no necesariamente se tiene que estar de acuerdo con él. Los prejuicios son los estereotipos, pero respaldados por nuestra propia opinión. Generalmente se trata de ideas negativas que pueden ser causa de una posterior discriminación.

El término estigma en el ámbito de la salud se utiliza cuando un determinado diagnóstico va a generar opiniones negativas sobre la persona enferma y por lo tanto puede suponer un desplazamiento social para la misma (Muñoz, Pérez Santos, Crespo y Guillen, 2009).

Según Corrigan y Watson (2002) el estigma se caracteriza por creencias sociales negativas con tres dimensiones: cognitiva, afectiva y social. La primera está asociada con los estereotipos, la segunda tiene que ver con las emociones y la tercera está relacionada con la acción de discriminar.

Geffner y Agrest (2021) especifican que el estigma puede manifestarse en varios niveles: estructural, social e individual. La discriminación estructural se manifiesta en las políticas públicas que limitan los derechos de las personas con trastorno mental. El nivel social se refiere al estigma público de los grupos sociales en general.

Finalmente, en el nivel individual, el estigma puede ser percibido, anticipado e internalizado. El percibido es la opinión de una persona enferma sobre la discriminación de la sociedad. Esto hace que se puedan anticipar cuando vaya a ser rechazado. El internalizado o autoestigma se da cuando existe un sentimiento propio de vergüenza e incapacidad para hacer algo (Picco *et al.*, 2016).

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Existen diferentes programas o intervenciones para sensibilizar o concienciar sobre la enfermedad mental a los estudiantes de educación secundaria. Sin embargo, muchos de ellos no están respaldados por una justificación clara.

La mayoría de estas iniciativas van destinadas al alumnado de Educación Secundaria. Esto es muy importante porque la mayoría de los trastornos mentales se diagnostican antes de los 25 años y estos programas además de reducir el estigma también previenen futuras enfermedades mentales (Macaya y Vicente, 2019).

Aunque estos programas han mostrado efectos positivos en los estudiantes, aún no se han encontrado datos suficientes sobre su efectividad. No siguen la misma línea de intervención, difieren en la duración y no se ha encontrado evidencias de que las actividades propuestas sean las más eficaces (Zabaleta-González, Lezcano-Barbero y Perea-Bartolomé, 2021). Por lo tanto, vemos una oportunidad para realizar un análisis de necesidades exhaustivo relacionado con el concepto de estigma que nos permita construir programas de sensibilización de los trastornos mentales en estudiantes adolescentes.

Realmente no se conoce cuál es nivel de estigma social que existe en las aulas. Por ello, se plantea primero establecer el concepto del estigma del trastorno mental en dicha población y determinar qué dimensiones lo componen. En un segundo momento se podrá valorar si se dispone de un instrumento capaz de medir ese constructo o si hay que diseñarlo.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos de este primer año de investigación son:

- Definir el constructo estigma del trastorno mental en adolescentes e identificar los factores o dimensiones que lo componen.
- Conocer los principales estudios e investigaciones relacionados con el concepto estigma del trastorno mental en adolescentes
- Identificar y analizar posibles instrumentos que evalúen el estigma del trastorno mental en adolescentes.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada para llegar a nuestros objetivos es una Revisión Sistemática basada en la guía PRISMA. La búsqueda de información ha sido realizada entre noviembre y diciembre del 2021 utilizando las bases de datos: *Eric, PsycINFO, Pubmed, Scopus y Web of Science.*

Los términos utilizados han sido:

- Estigma: Stigma OR «Self-stigma» OR discrimination OR prejudice OR attitude OR perception OR «social stigma»
- Enfermedad mental: «Mental illness» *OR* «mental disorder»
- Adolescentes: Adolescent* OR teenag* OR young OR youth

El periodo de tiempo establecido para la búsqueda ha sido del año 2011 al 2021 (diez años atrás). Han sido incluidos artículos tanto de habla inglesa como hispana, aunque la mayoría de ellos son en inglés.

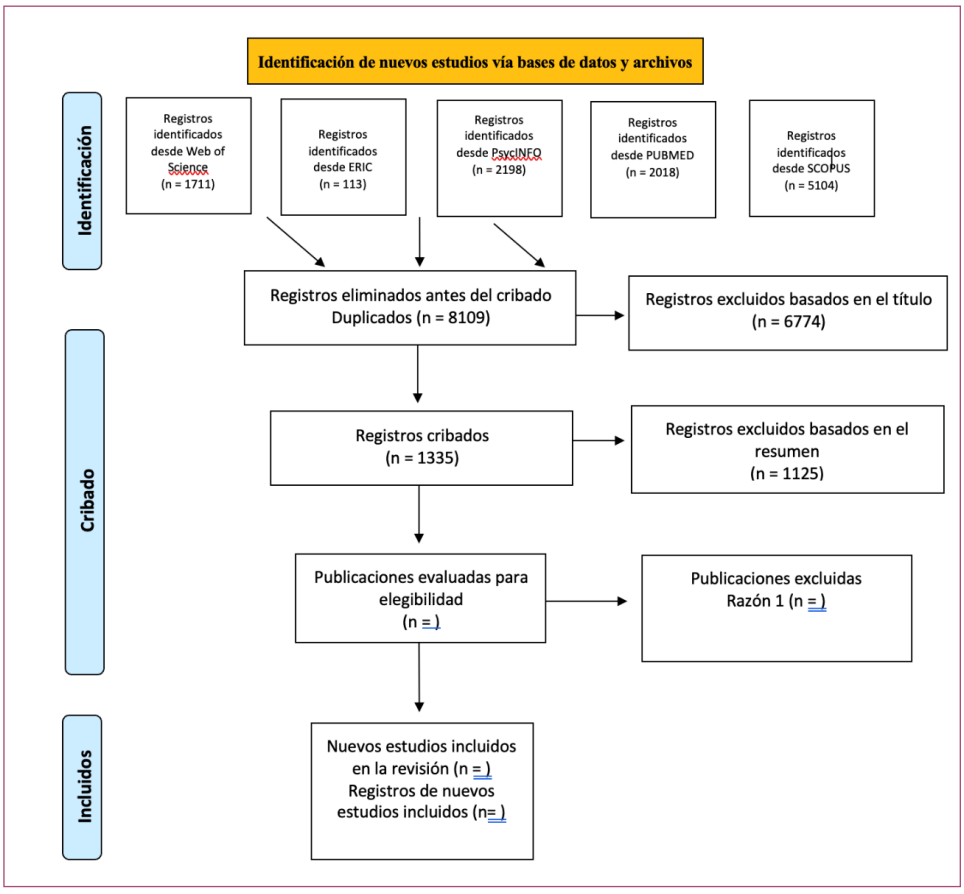
Los criterios de elegibilidad han sido: los estudios con información sobre estigma, discriminación, prejuicio o actitud hacia el trastorno mental. Solo se han incluido los que se centran en población adolescente. También aquellos que evalúan el estigma a través de instrumentos o programas de sensibilización, alfabetización y reducción de estigma.

Han sido excluidas las revisiones sistemáticas y los meta-análisis sobre la misma temática y los estudios sobre estigma que no se refieren a los trastornos mentales.

Se presenta en un diagrama de flujo la estrategia de búsqueda realizada hasta el momento:

Figura 1

Diagrama de flujo de la estrategia de búsqueda



RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Se han encontrado un gran número de artículos en las diferentes bases de datos, exactamente 11144 publicaciones, por lo que el proceso de inclusión y excusión ha sido arduo.
La autora ha realizado la búsqueda de los términos y a la hora de realizar la selección de artículos, según criterios establecidos, se ha contado con otro revisor (R.G.) con el fin de que el cribado de artículos fuese lo más objetivo posible.

Actualmente, la autora ha llegado a 210 informes y se está a la espera del número de artículos de la segunda revisora. El siguiente paso será la puesta en común entre las revisoras y las expertas, si fuera preciso, para acordar el número concreto de artículos que se estudiarán en profundidad para un posterior análisis y discusión.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Existen programas de sensibilización y alfabetización sobre salud mental, pero sin unos análisis de necesidades previos. Por ello se plantea comenzar estudiando el concepto de estigma del trastorno mental en esta población en concreto.

Esta investigación ha comenzado con una revisión sistemática sobre el concepto «estigma del trastorno mental en adolescentes». Para ello se han revisado diferentes bases de datos (*Eric, PsycINFO, Pubmed, Scopus y Web of Sciencie*) y se han encontrado 8109 artículos. Esta cantidad de publicaciones sobre el tema nos revela la importancia que ha alcanzado hoy en día. El interés hacia la enfermedad mental es creciente y su intervención va cobrando el valor que necesita.

A partir de la revisión sistemática, se revisarán instrumentos de evaluación del constructo estigma y se orientará la parte empírica de esta investigación. Se decidirá entre validar o no un instrumento, completarlo o diseñar uno nuevo. Todo ello dependerá de las necesidades encontradas en esta primera revisión sistemática de la literatura.

En la revisión de los artículos, por título y *abstract*, se ha podido observar que es un tema que en su mayoría se aborda desde el ámbito sanitario. Así, se ha encontrado una gran cantidad de investigaciones que tratan el estigma de los propios profesionales de la salud (psiquiatras, personal de enfermería, etc.) o de los estudiantes universitarios que van a tener que tratar con personas con enfermedades mentales

El reto que planea esta investigación es trabajar el estigma del trastorno mental desde el ámbito educativo, ya que los colegios son un lugar idóneo para la sensibilización de los estudiantes.

Desde los centros educativos y concretamente desde el ámbito de la orientación psicopedagógica es conveniente que se trabajen estos aspectos. Los estudiantes están muchas horas en los colegios y un buen objetivo a conseguir puede ser tratar de reducir el estigma del trastorno mental. Concretamente los jóvenes de 12 a 18 años tienen la edad idónea para trabajar la sensibilización de la enfermedad mental, que, a su vez, puede servir de prevención.

El objetivo último sería poder llegar a diseñar planes de sensibilización (que se puedan aplicar en la escuela) basados en un riguroso análisis de necesidades fruto de una buena evaluación del estigma en la adolescencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaiz, A. y Uriarte, J.J. (2006). Estigma y enfermedad mental. *Norte de Salud Mental* 6(26), 49-59.

Aumaitre, A., Costas, E., Sánchez, M., Taberner, P. y Vall, J. (2021). *Crecer saludablemente. Un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia.* Save the Children. https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-crecer-saludablemente-analisis-sobre-la-salud-mental-y-el-suicidio-en-la

Buitrago, F., Ciurana, R., Fernández, M., y Tizón, J. L. (2021). Repercusiones de la pandemia de la COVID-19 en la salud mental de la población general. Reflexiones y propuestas. *Atención primaria*, *53*(7), 102143. https://doi.org/10.1016/j.aprim.2021.102143

Casañas, R. y Lulacat, L. (2018). Promoción de la salud mental, prevención de los trastornos mentales y lucha contra el estigma. Estrategias y recursos para la alfabetización emocional de los adolescentes. Barcelona: Asociación Centro Higiene Mental Les Corts. Disponible en: http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2019/06/7._promocion_de_la_salud_mental_prevencion_de_los_trastornos_mentales_y_lucha_contra_el_estigma._estrategias_y_recursos_para_la_alfabetizacion_emocional_de_los_adolescentes.pdf

Corrigan, P. W., and Watson, A. C. (2002). Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World Psychiatry*, 1(1), 16–20.

Corrigan, P.W., Lurie, B.D., Goldman, H.H., Slopen, N., Medasani, K. and Phelan, S. (2005). How adolescents perceive the stigma of mental illness and alcohol abuse. *Psychiatr. Serv*, 56 (5), 544-550. https://doi.org/10.1176/appi.ps.56.5.544

Geffner, N. I. y Agrest, M. (2021). Estudio sobre el estigma percibido y el estigma experimentado según los usuarios de servicios de salud mental en la Ciudad de Buenos Aires: Su impacto en la recuperación. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(2), 21-33. https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.14203

Goffman, E. (1963). Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity. London: Penguin Books.

Macaya, X. y Vicente, B. (2019). Alfabetización en salud mental para disminuir la brecha de atención en población adolescente escolarizada. *Gaceta Médica Espirituana*, 21(1), 70-82.

Muñoz, M., Perez Santos, E., Crespo, M., y Guillén, A. I. (2009). *Estigma y enfermedad mental: Análisis del rechazo que sufren las personas con enfermedad mental.* Madrid: Editorial Complutense SA.

Organización Mundial de la Salud. (2021). *Salud mental del adolescente.* https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

Picco, L., Pang, S., Lau, Y. W., Jeyagurunathan, A., Satghare, P., Abdin, E.,Vaingankar, J. A., Lim, S., Poh, C. L, Chong, S. A. and Subramaniam, M. (2016). Internalized stigma among psychiatric outpatients: associations with quality of life, functioning, hope and selfesteem. *Psychiatry Research*, 30(246), 500–6. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.10.041

Ritz, D., O'Hare, G., and Burgess, M. (2020). *The Hidden Impact of COVID-19 on Child Protection and Wellbeing*. London: Save the Children International. https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/the_hidden_impact_of_covid-19_on_child_protection_and_wellbeing.pdf

Zabaleta-González, R., Lezcano-Barbero, F., Perea-Bartolomé, M. V. (2022). Análisis de los Programas educativos sobre alfabetización en salud mental. Revisión documental. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 57-69.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

EVALUACIÓN DEL «MÉTODO SINGAPUR» COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR LA COMPETENCIA MATEMÁTICA EN NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN

Carlos Villares del Rio
Universidad de Salamanca (España)

Resumen: El presente trabajo trata de abordar una situación existente en la vida de las personas con Síndrome de Down, tratando de mejorar su comprensión de las matemáticas y mejorar su aplicabilidad en la vida cotidiana por medio del llamado «Método Singapur». El centro del aprendizaje es la resolución de problemas, está basado en un enfoque C-P-A (concreto-pictorico-abstracto) y utiliza el modelado de barras para la realización de las operaciones. La investigación se va a desarrollar en 1º de primaria para así poder crear unos buenos «cimientos» para posteriores aprendizajes. Se realizarán diferentes estudios de caso, y está basado en la acción y el cambio social. Se aplicarán entrevistas semi-estructuradas tanto a profesores, padres y alumnos.

Palabras clave: método Singapur, matemáticas, síndrome de Down, estudio de casos

Abstract: This paper addresses tries to address an existing situation in the lives of people with Down Syndrome, trying to improve their understanding of mathematics and improve its applicability in daily life through the so-called «Singapore Method» . The center of learning is the problem solving, is based on a CPA (concrete-pictorial-abstract) approach and uses bar modeling to carry out operations. The research will be carried out in 1st year of primary school in order to create a good «foundation» for later learning. Different case studies will be carried out, and it is based on action and social change. Semi-structured interviews will be applied to teachers, parents and students.

Keywords: Singapore method, mathematics, Down syndrome, case studies

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Las matemáticas son uno de los pilares fundamentales de la educación y el desarrollo integral de los alumnos como persona. Puede entenderse como un lenguaje global que nos permite analizar el interpretar información en cualquier ámbito, como diría Henri Poincaré: «Finalmente, las matemáticas no son sino un lenguaje bien hecho» (como se citó en Planas y Reverter, 2011). Por ello, resulta esencial utilizar diferentes metodologías que nos ayuden a mejorar los procesos de E-A (enseñanza aprendizaje) en diferentes situaciones.

Las matemáticas son esenciales para la vida cotidiana, según Albertí (2018, p. 18), «Dos aspectos fundamentales relacionan las matemáticas con la vida: su utilidad y ayuda a la

comprensión», pues nos enseña a pensar de una manera lógica, a desarrollar habilidades para la resolución de problemas y a la toma de decisiones. Es por ello que resulta necesario desarrollar en el alumnado no sólo los contenidos, si no que debemos hacer que nuestros alumnos puedan utilizarlos en situaciones de la vida cotidiana.

No todos los alumnos tienen las mismas facilidades o dificultades para ello. En concreto, el alumnado con síndrome de Down, presenta grandes dificultades para su aprendizaje. Según algunos estudios (Bautista, 2010; Bruno y Noda 2010; García, 2009; Ortega, 2008; Rahmah y Tengku, 2012; Ramos, 2004; Rodríguez y Olmo, 2010; Ruiz, 2013), como se citó en Chalarca (2018), estas características son: aprendizaje más lento de lo normal; requieren mayor número de ejemplos del concepto enseñado; aprenden mejor cuando se utilizan métodos visuales y manipulativos; algunos requieren el apoyo de profesionales en pedagogía terapéutica y audición; presentan problemas para mantener la atención; tienen dificultades de abstracción y deducción, entre otras.

Pero también existen ciertos aspectos que no afectan de manera negativa en el aprendizaje. Según Monari (2002), no hay dificultades para aprender el procedimiento de contar objetos, lo que significa la clasificación de objetos según una, dos o más características; en lógica; en la resolución de problemas, no hay dificultades si primero enseñamos a los estudiantes a visualizar el problema, haciendo un boceto o mediante objetos, y luego escribimos la solución aritmética; y los estudiantes aprenden los procedimientos lentamente, pero cuando los han aprendido, los ejecutan con cuidado y en el orden correcto.

Debido a todas estas características creemos muy conveniente utilizar el método Singapur en la enseñanza con los alumnos con síndrome de Down. El método ha tomado lo mejor de muchos de los mejores autores. Pedagógicamente fundamentado en autores de diferentes épocas como Jean Piaget, Lev Vygotsky, y, por su puesto, Jerome Bruner, Zoltan Deines y Richard Skemp (Educación 3.0, 2019), estos tres últimos son los que realizan mayores aportaciones al método.

Jerome Bruner aportó la teoría del descubrimiento (base del método Singapur), el andamiaje del aprendizaje, y el currículo en espiral. Richard Skemp aportó la importancia de la enseñanza de matemáticas en niños y la necesidad de realizar acciones dirigidas. Zoltan Dienes aportó el enfoque lúdico que nos ayuda a proporcionar situaciones propicias para el aprendizaje, la variación sistemática, la variabilidad perceptiva (presentar los conceptos de diferente forma, enfoque C-P-A), y la utilización de los bloques en base 10. Según Ruiz (2017), los alumnos con síndrome de Down «Obtienen mejores resultados en las pruebas manipulativas que en las verbales», es por ello que el Método Singapur puede aportar mejoras en el proceso de E-A, pues no solo puede ayudar a la hora de realizar el proceso de la resolución del problema, sino que, además, puede ayudar a la hora de expresar los resultados de manera concreta con los bloques en base 10.

Esta propuesta pretende presentar una experiencia de aprendizaje que esté alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, teniendo en cuenta las diferentes partes propuestas por Vásquez, Seckel y Alsina (2020, como se citó en Novo, Encinas y Cuida, 2020, p. 39), aunque poniendo un mayor énfasis en la pedagogía y entornos de aprendizaje, y en la transformación social.

Estado de la cuestión

Existen diferentes estudios que se centran en la enseñanza de las matemáticas para alumnos con síndrome de Down, tanto a nivel nacional como internacional, todos ellos tratándola perspectivas muy diferentes.

Algunos se han centrado en las características del aprendizaje (Bautista, 2010; Rodríguez y Olmo, 2010), en la importancia de la atención (Ruiz, 2013), la memoria (Rahmah y Tengku, 2012),

la memoria de trabajo (Ortega, 2008) o las estrategias que pueden ayudar a mejorar el aprendizaje (Ruiz, 2015) como se citó en Tangarife (2015).

Otros se han centrado en las diferentes dificultades que se pueden presentar en el proceso de aprendizaje en este tipo de alumnado. Según Ortega (2008) algunas de estas dificultades son sensoriales que afectan al acceso de la información. Ruiz (2015), y Fernández-Cézar y Sahuquillo (2021) realizaron propuestas encaminadas a la enseñanza de las matemáticas este tipo de alumnado.

Por otro lado, también han existido diferentes autores que han hecho estudios desde un enfoque general de las matemáticas (García-López, 2018; Gil-Clemente, 2015; Gil-Clemente, 2020), en los fundamentos del desarrollo matemático (Van Herwegen, Ranzato, Karmiloff-Smith y Simms, 2020) o el desafío que conlleva el atender a la diversidad en el aula de matemáticas (Sastre, 2010); mientras que otros se han centrado en diferentes partes del área de las matemáticas como en la Geometría (Hoyos y plazas, 2019), Aritmética (Tuset, 2015) o términos como masa y volumen (López-Mojica, Noriega y Martínez, 2019).

En los últimos años también han proliferado la utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las matemáticas como por ejemplo Ortega-Tudela y Gómez-Ariza (2007), Ortega-Tudela (2008) Ganador del II Premio en Investigación no Médica en Síndrome de Down, Tangarife (2018) o Hernández-Paredes y Cabezas (2020).

Necesario hacer especial atención a los diferentes estudios que han realizado Alicia Bruno y María Aurelia Noda en nuestro país, con estudios en la compresión de sistema de numeración decimal (2012), estudiando las necesidades educativas (2010) o las operaciones básicas (2010). También han hecho diferentes investigaciones con otros autores como la subitización en las tareas numéricas con Tuset y Ramírez (2016); las habilidades de conteo (2007) o el análisis de Down en tutorial inteligente sobre conceptos lógico- matemáticos (2006) con Aguilar, Moreno, Muñoz y González.

Por último, hay un estudio en la utilización de un sistema como herramienta para enseñar habilidades numéricas, en concreto es el de Nye, Buckley y Bird (2005), el cual se evalúa el sistema Numicon. Es en esta línea en la que enmarcamos nuestra investigación, pues consistirá en la evaluación de una metodología de enseñanza para la adquisición de conocimientos matemáticos.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En esta propuesta planteamos dos grandes preguntas de investigación relacionadas con la evaluación del método Singapur como herramienta para mejorar la competencia matemática en niños con síndrome de Down:

- ¿Puede el Método Singapur ayudar a los alumnos con síndrome de Down a mejorar su comprensión y competencia matemática?
- ¿Necesitaría adaptarse el Método Singapur para poder trabajar con este tipo de alumnado?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Que el objetivo principal de este trabajo es evaluar los resultados de su utilización en el desarrollo de la competencia matemática en alumnos con Síndrome de Down. Dicho objetivo, se encuentra

en sintonía con uno de los propuestos por Begle et al (1980, como se citó en SIERRA, 2011, p. 176), «la evaluación de procedimientos instructivos, programas y materiales para predecir sus beneficios educativos». Para lo que deberemos tener en cuenta que, dependiendo de la hipótesis finalmente elegida, los objetivos específicos podrán variar. En cualquier caso, habrá una serie de objetivos específicos que de cualquier manera serán válidos. Principalmente serán éstos:

- Utilizar los materiales del Método Singapur con el alumnado.
- Analizar la validez de los materiales del Método Singapur para el alumnado.
- Delimitar la influencia y efectividad del Método Singapur en el desarrollo de la competencia matemática en los alumnos.
- Fomentar la participación activa de todos los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Analizar la capacidad de transferir los conocimientos a situaciones cotidianas o en diferentes contextos.
- Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la utilización del Método Singapur.

METODOLOGÍA

Se pretende realizar esta propuesta durante el tercer trimestre desarrollo del curso (2021-2022), con alumnos de 1º de primaria que asisten a un centro privado, para evaluar la utilización del Método Singapur para mejorar la competencia matemática con alumnos con síndrome de Down, muy similar a la realizada por Nye y otros (2005).

El proyecto exigirá fundamentalmente la realización de trabajos de campo por parte del investigador, el cual desarrollará directamente con los alumnos los procesos de E-A, proporcionándoles los materiales, orientándolos en su utilización, evaluando los resultados, y planificando nuevos pasos si fuera necesario. El diseño está basado en la acción y el cambio social, pues el modelo elegido ha sido el de investigación acción (Elliot y otros, 1986). El propósito de esta evaluación será conocer si la utilización del método ayuda a mejorar y a hacer más eficaz el proceso de E-A (Beltrán y Bueno, 1995; Suárez, 2002).

Se realizará estudios de casos dirigidos a alumnos con Síndrome de Down. El desarrollo se organizará en sesiones con 3 alumnas en la ludoteca «PUMUKY», centro al que asisten las alumnas. La propuesta será a medida, teniendo en cuenta los gustos de las alumnas para que las alumnas resuelvan las tareas mediante material manipulativo.

Principalmente el desarrollo será en un aula, y realizarán las actividades de manera individual o colectiva con ayuda investigador, el cual deberá leerle, guiar en el proceso e incluso, si hiciera falta, ayudarle con la representación abstracta del resultado, aunque siempre se buscará promover su autonomía, pues el estudio no va encaminado ni a la lectura ni a la escritura, sino en comprobar si contribuye al desarrollo de la competencia matemática. Por ello, lo principal es que desarrolle sus propias estrategias para resolver los problemas partiendo de la comprensión de los procesos. Es importante que el alumno pueda compartir y contrastar sus razonamientos con los de sus compañeros.

En principio, intentaremos llevar a cabo una secuencia en el desarrollo de las clases: El maestro-investigador comenzará haciendo una pequeña introducción sobre cuáles van a ser los contenidos que se explicarán en la sesión. Después, se realiza la tertulia dialógica, con la que pretendemos que los alumnos tomen conciencia de que es lo que saben, qué es lo que quieren saber y qué es lo que necesitan aprender para realizar las actividades. Se realizarán las actividades. Es aquí donde

el alumno deberá realizar las actividades con los materiales manipulativos. Se realizará la corrección de las actividades de manera grupal, proponiendo a las alumnas que expliquen cómo han realizado la actividad. Primero deberán hacer una representación concreta del problema, después pasará a la representación pictórica del mismo, y finalizará haciendo la representación abstracta.

En cuanto a la recogida de información, se utilizaran diferentes técnicas, entre las que se destacan: Entrevistas cualitativas semiestructuradas, para ello, se utilizará una guía de la entrevista pocas preguntas, y grabadora de voz; la observación participante no estructurada, principalmente utilizando sistemas narrativos, utilizando los tres momentos de recogida de datos propuestos por Patton en Buendía Eisman, Colas Bravo y Hernández Pina (1998, p. 271): en el «acceso al escenario», en la «estancia en el escenario» y en la «retirada del escenario»; e instrumentos como diario de campo, una libreta de anotaciones y cámara.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albertí, M. (2018). *Las matemáticas de la vida cotidiana.* Albacete: FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE SOCIEDADES DE PROFESORES

Beltrán-Llera, J. y Bueno-Álvarez, J.A. (eds.) (1995). *Psicología de la educación.* Barcelona: Marcombo.

Buendía Eisman, L., Colas Bravo, M. P. y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía.* Madrid: McGraw-Hill.

Bruno, A., Noda, M., Aguilar, R., González, C., Moreno, L., y Muñoz, V. (2006). Análisis de un tutorial inteligente sobre conceptos lógico- matemáticos en alumnos con Síndrome de Down. Relime, 9(2), 211-226.

Noda, M. A., Bruno, A., Aguilar, R., Moreno, L., y González, C. (2007). Un estudio sobre habilidades de conteo en alumnado con síndrome de Down. *Educación Matemática*, *19*(3), 31-63. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40511587003

Bruno, A., y Noda, A. (2010). Necesidades educativas especiales en matemáticas: el caso de personas con síndrome de Down. En Moreno, Mar; Carrillo, José; Estrada, Assumpta (Eds.), Investigación en Educación Matemática XIV (pp. 141-162). Lleida: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM.

Bruno, A., y Noda. A. (2010). Operaciones básicas en alumnos con síndrome de Down. *PNA*, *4*(4), 143-159. https://revistaseug.ugr.es/index.php/pna/article/view/6161/5477

Bruno, A., y Noda, A. (2014). Comprensión del sistema de numeración decimal de una alumna con Síndrome de Down. Investigación en Educación Matemática XVIII, 177-186.

Bruno, A., Noda, A., Tuset, I., y Ramírez, M. (2016). La subitización en tareas numéricas en niños con Síndrome de Down. Investigación en Educación Matemática XX, 649.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362006000200003

Bruno, A., y Noda, M. (2021). Estudio de un alumno con síndrome de Down en la comprensión del sistema de numeración decimal. Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia, 1(2), 5-22. https://doi.org/10.24197/edmain.2.2012.5-22

Buendía Eisman, L., Colas Bravo, M. P. y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía.* Madrid: McGraw-Hill.

Chalarca, D. T. (2018). La enseñanza de las matemáticas a personas con síndrome de Down utilizando dispositivos móviles. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20(4), 144–153.

Creswell, J. W. (2007). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: elegir entre cinco enfoques* (2ª ed.). Thousand Oaks: Sage.

Elliot, J., y otros. (1986). *Investigación/acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Fernández Cézar, R., y Sahuquillo Olmeda, A. (2021). Plan de intervención para enseñar matemáticas a alumnado con discapacidad intelectual. Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia, *4*(1), 11-23. https://doi.org/10.24197/edmain.1.2015.11-23

García López, D. (2018). Matemáticas y Síndrome de Down. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, *4*(1), 214-223. https://doi.org/10.17561/riai.v4.n1.10

Gil-Clemente, E. (2020). *Matemáticas que suman* (1.ª ed.). Horsori.

Gil-Clemente, E. (2015). *Didáctica de las Matemáticas para niños con Síndrome de Down a partir de una visión integrada de la Aritmética y de la Geometría elementales*. UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA.

Hernández-Paredes, B., & Cabezas, D. (2020). Desarrollo e implementación de una herramienta. UNAB, 1(1), 67-73. http://hdl.handle.net/20.500.12749/13590

Hoyos, O., y Plazas, T. (2019). Los estudiantes con Síndrome de Down también defienden en la clase se Geometría. Encuentro de Geometría y sus Aplicaciones, 24, 187-195.

López-Mojica, J. M., Noriega García, A. E., y Martínez Hernández, C. (2019). Nociones matemáticas (masa y volumen) de niños con Síndrome de Down. Revista Eletrônica de Educação, *12*(3), 1-19. https://doi.org/10.14244/198271992904

Comprender las matemáticas con el Método Singapur. (2019). Educación 3.0. https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/comprender-matematicas-metodo-singapur/

Monari, E. (2002) Aprendiendo matemáticas en la escuela .... y más adelante. Noticias y actualización del síndrome de Down , 2 (1), 19-23.

Novo, M. L., Encinas, M., y Cuida, A. (2020). Un acercamiento a la sostenibilidad desde la Educación Matemática Realista en un aula de Infantil. Educación Matemática en la Infancia, 9(2), 37-50.

Nye, J., Buckley, S. y Bird, G. (2005). Evaluating the Numicon system as a tool for teaching number skills to children with Down síndrome. Down Syndrome News and Update 5(1), 2-13. https://www.researchgate.net/publication/242580911_Evaluating_the_Numicon_system_as_a_tool_for_teaching_number_skills_to_children_with_Down_syndrome

OCDE (2012). Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben. http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf

Ortega-Tudela, J. M., y Gómez-Ariza, C. J. (2007). Nuevas tecnologías y aprendizaje matemático en niños con síndrome de Down: Generalización para la autonomía. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 29, 59-72. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802905

Ortega-Tudela, J. M. (2008). Síndrome de Down: Contenidos matemáticos mediados por ordenador. Revista Iberoamericana de Educación Matemática, 4(16), 85-105. https://union.fespm.es/index.php/UNION/issue/view/23

Planas, N. y Reverter, F (2011). Hay Mucho de Lengua En Las Matemáticas. Cuadernos de Pedagogía, no. 413, 2011, pp. 38–41.

Ruiz, E. (2017). Características del aprendizaje de los alumnos con síndrome de Down. Revista Down21. https://www.down21.org/psicologia/1176-aspectos-psicologicos-del-nino.html

Sastre, H. (s. f.). El desafío de atender a la diversidad en el aula de Matemáticas. 64-69. http://funes.uniandes.edu.co/17568/

Sierra, M. (2011). Investigación en Educación Matemática: objetivos, cambios, criterios, método y difusión. Educatio Siglo XXI, 29 (2), 173-198.

Tangarife Chalarca, D. (2015). *Diseño de una aplicación para enseñar las operaciones básicas de las matemáticas a personas con Síndrome de Down* [Tesis de máster, Universitat Oberta de Catalunya]. RECERCAT. https://recercat.cat/handle/2072/251692.

Tangarife Chalarca, D. (2018). La enseñanza de las Matemáticas a personas con síndrome de Down utilizando dispositivos móviles. Revista Electrónica de Investigación Educativa, *20*(4), 144-153. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1751

Tuset, I. (2015). Construyendo una aritmética sin conteo para niños con síndrome de Down. Jornadas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Matemáticas, 11. https://docplayer.es/17653710-Construyendo-una-aritmetica-sin-conteo-para-ninos-con-sindrome-de-down.html

Van-Herwegen, J., Ranzato, E., Karmiloff-Smith, A., y Simms, V. (2019). Eye Movement Patterns and Approximate Number Sense Task Performance in Williams Syndrome and Down Syndrome: A Developmental Perspective. Journal of Autism and Developmental Disorders, 49(10), 4030-4038. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04110-0-

PROPOSTA DIDÁCTICA: A MÚSICA DE TRADICIÓN ORAL COMO RECURSO EDUCATIVO[1]

Carme López Fernández
Universidade da Coruña (España)

Resumen: A seguinte proposta parte da necesidade e beneficios do emprego da música de tradición oral como recurso educativo dentro da ensinanza regrada. Para isto propoñemos unha serie de actividades que toman como referencia os determinantes curriculares que fan mención ao uso destes elementos patrimoniais no 6º curso de Educación Primaria, para pasar a falar do método de inclusión desta música de tradición a través do achegamento ao traballo de campo de corte etnomusicolóxico. Deste modo expoñeremos unha serie de actividades que se dividen en dous grandes bloques: a investigación etnomusicolóxica a través da realización de traballo de campo, e a interpretación a diferentes niveis (instrumental, canto e danza) a partir dos materiais obtidos na fase previa. Como conclusións, trataremos de definir os elementos transversais máis relavantes en relación a esta proposta, vinculados co valor patrimonial, social e cultural da música ou a perspectiva de xénero, ademais das variadas e diversas posibilidades a nivel puramente musical.

Palabras clave: educación musical, música popular, cultura folk

Abstract: The following proposal starts from the need and benefits of the use of oral music as an educational resource at the regulated teaching. For this we propose a series of activities that take as reference the curricular determinants that mention the use of these heritage elements in the 6th year of Primary Education, to talk about the method of inclusion of this traditional music through the approach to fieldwork ethnomusicological cut. In this way we will present a series of activities that are divided into two main blocks: ethnomusicological research through fieldwork, and interpretation at different levels (instrumental, singing and dancing) from the materials obtained in the previous phase. In conclusion, we will try to define the most relevant cross-cutting elements in relation to this proposal, linked to the heritage, social and cultural value of music or the gender perspective, in addition to the varied and diverse possibilities at a purely musical level.

Keywords: music education, popular music, folk culture

1 Programa de doutoramento «Novas Perspectivas en Comunicación, Documentación e Humanidades». Universidade da Coruña.

INTRODUCIÓN

Neste documento presentamos un prototipo de proposta didáctica baseada na música de tradición oral, cunha serie de diferentes recursos e actividades que podemos programar en torno a ela. O noso punto de partida é a necesidade de contar con recursos didácticos que nos permitan incluír de xeito efectivo a música de tradición oral galega dentro do sistema educativo regrado, entendendo como unha necesidade da escola o servir de motor de transmisión destes elementos patrimoniais que xa non atopan no contexto social actual o seu modo natural de pervivencia (Pelegrín, 2002; Chao-Fernández, 2010).

Ademais, podemos recoller dos principais pedagogos do s. xx, tales como Kódaly, Orff ou Dalcroze, esta preocupación polo emprego do material tradicional, especialmente no referente á canción, e a súa idoneidade no ámbito educativo (Díaz e Arriaga, 2013).

Por outro lado, a maiores de presentar actividades prototípicas e tradicionalmente vinculadas coa materia, trataremos de defender a inclusión de aspectos metodolóxicos vinculados coa investigación, especificamente en torno ao traballo de campo etnomusicolóxico.

MÉTODO

Para a presentación desta proposta didáctica, tomamos como referencia o 6º curso de Educación Primaria, aínda que consideramos que as actividades son fácilmente extrapolables a boa parte dos cursos inferiores da E.P. e, con maior simplicidade, aos cursos superiores da Educación Secundaria Obrigatoria.

Tomando como referencia os contidos do Decreto 105/2014 polo que se establece o currículo da Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, partimos como base dun dos obxectivo xerais desta etapa, e que fai referencia directa ao patrimonio cultural galego:

> o) Coñecer, apreciar e valorar as singularidades culturais, lingüísticas e sociais de Galicia, poñendo de relevancia a mulleres e homes que realizaron achegas importantes é cultura e á sociedade galega.

Ademais, no referencia ás competencias chave, a pesares de entender que as propostas didácticas sempre han buscar unha interacción relevante destes elementos, cabe destacar o estreito vínculo coa competencia CCEC: Competencia en Conciencia e Expresións Culturais.

Por outra banda, recolleremos na seguinte táboa (táboa 1) todos os elementos curriculares de sexto curso de E.P. dentro da materia de música que fan referencia explícita ao emprego do patrimonio cultural galego (música pero tamén baile).

Táboa 1

Elementos curriculares relacionados coa música e baile de tradición oral dentro da materia de música no 6º curso de E.P.

Elementos curriculares de E. Musical – 6º EP		
Contidos	**Criterios de avaliación**	**Estándares de aprendizaxe**
Bloque 1. Escoita		
B1.5. Valoración e interese pola música de diferentes épocas e culturas, nomeadamente a galega.		
B1.6. Audición activa e comentada de música variada da nosa cultura e doutras culturas.	B1.3. Coñecer exemplos de obras variadas da nosa e doutras culturas, para valorar o patrimonio musical, valorando a importancia do seu mantemento e da súa difusión, e do respecto co que deben afrontar as audicións e as representacións.	
Bloque 3. Música, movemento e danza		
B3.2. Valoración e recoñecemento das danzas e a súa contribución ao noso patrimonio artístico e cultural.		EMB3.1.4. Reproduce e goza interpretando danzas tradicionais españolas, e entende a importancia da súa continuidade e o traslado ás xeracións futuras.

Metodolóxicamente, partimos das bases fundamentais recollidas tamén no decreto 105/2014, que nos falan da necesidade de implementar unha metodoloxía «comunicativa, inclusiva, activa e participativa», máis das consideracións elementais e coincidentes dos pedagogos musicais máis recoñecidos do s. xx:

> Todos comparten dos ideas fundamentales: en primer lugar, que la educación musical se dirige a toda la población (…) por lo que debe ser obligatoria en las escuelas; en segundo lugar, que la metodología debe ser activa y participativa y el niño debe convertirse en el protagonista del aprendizaje. (Pascual, 2006, p. 88)

Tendo en conta tamén a gran coincidencia no uso do ritmo e do movemento e da canción como recurso básico na interpretación melódica, achegándose en moitos casos aos cancioneiros tradicionais e populares (Fontelles, 2019).

Pero, a maiores disto, con esta proposta trátase tamén de incluír a propia metodoloxía de investigación, neste caso enfocada cara a investigación etnomusicolóxica, entendéndoa como un método incluído no campo do cualitativo, polo que conta coas características básicas do uso do método indutivo, a relevancia da observación, da triangulación e da constante definición do obxecto de estudo (Corbetta, 2010).

Concretando algo máis, esta metodoloxía de invsetigación vincularíase tamén coa etnografía:

> La etnografía se considera una modalidad de investigación de las ciencias sociales que surge de la antropología cultural y de la sociología cualitativa, y se inscribe en la familia de la metodología cualitativa. (Paz, 2003)

Destacando nos seus procesos fundamentais os estudos culturais de comunidades determinadas (Graña Varela, 2015).

Pero, acotando aínda máis esta metodoloxía cualitativa, a nosa proposta didáctica entroncaría directamente coa etnomusicoloxía, ao falarmos do estudo da música e dos seus significados e cartacterísticas dentro dunha cultura (Cámara de Landa, 2016). As actividades propostas xirarán en torno ao traballo de campo, definido como «una investigación programada por una o varias personas sobre un objeto predeterminado, con metodología no improvisada y mediante el uso de técnicas particulares» (Myres citado por Cámara de Landa, 2016, p. 321).

RESULTADOS

O principal obxectivo deste conxunto de actividades é dar a coñecer o valor patrimonial en relación, especialmente, á música e ao baile de tradición oral da contorna do centro educativo, tratando de seleccionar unha ou varias informantes dunha zona próxima e, de ser posible, con algún tipo de vínculo co alumnado ou o centro. Deste modo, tratamos de expoñer unha proposta relevante que saia dos límites do centro educativo e se sumerxa na veciñanza e a cultura do seu entorno.

O deseño desta proposta consta de dúas fases fundamentais respecto ao traallo de alumnado:

- Unha proposta de achegamento ao traballo de campo etnomusicolóxico.
- O emprego de materiais provenientes do traballo de campo no apartado interpretativo (instrumental, canto e danza).

Cabe destacar que esta proposta necesitará dunha fase de investigación previa por parte do profesorado, involucrándose no contexto para preseleccionar posibles informantes e seleccionar elementos musicais e de baile que, aínda que non aparezan durante a realización do traballo de campo do alumnado, poidan ser despois utilizados na aula. É dicir, o profesorado debe prever as dificultades na recolección dos datos, de xeito que se teña material susceptible de usarse no apartado interpretativo.

Centrándonos na propia proposta didáctica na aula, presentamos unha temporalización (táboa 2) de seis sesións, correspondendo a primeira metade á realización do traballo de campo e as súas diferentes fases, e a segunda metade vinculadas coa interpretación de elementos recollidos durante o traballo de campo.

Táboa 2

Temporalización das actividades

1ª sesión: coñecementos previos e planificación — Avaliación inicial e coñcementos previos. — Planificación do traballo de campo: selección de informante/s, temporalización, deseño das preguntas para a entrevista (coñecemento dos pasos necesarios para realizar unha entrevista), concreción dos elementos de recolla de información e reparto das funcións.	1º fase do traballo de campo
2ª sesión: traballo de campo — Visita ás informantes. — Realización de entrevistas e gravación.	2ª fase do traballo de campo
3ª sesión: análise dos datos — Redacción dun texto coa información sobre os significados da música e baile, o contexto e os datos máis salientables da convera coa/s informantes. — Selección da información a nivel musical e de baile para realizar interpretacións na aula. — Codificación por parte do profesorado das partituras necesarias.	3ª fase do traballo de campo
4ª, 5ª e 6ª sesión: interpretación — Canto: interpretación dunha das melodías reproducíndoa. — Interpretación instrumental: a partir dunha melodía recollida creación dun arranxo para instrumental Orff. — Danza: reprodución dalgúns de pasos de baile e estruturación dunha coreografía.	

No referente ao uso e emprego de recursos, o máis relevante viría dado polo desprazamento para a realización do traballo de campo (sendo sempre máis recomendable a visitas do alumnado e non o da informante ao centro). En canto aos elementos de gravación, consideramos que os avances tecnolóxicos actuais (especialmente en relación aos teléfonos móviles) nos aportan os programas coa calidade necesaria para levar a cabo a compilación dos datos.

Será tamén importante a creación de equipos de traballo, de modo que entre cada un destes se repartan diferentes accións, especialmente na realización do traballo de campo (gravación de audio, gravación de vídeo, notas, realización das preguntas da entrevistas) e na análise dos datos (revisión e redacción dun texto sobre a información obtida, selección de material musical, seleccción de material de danza), aínda que sempre contando cunha posta en común final na que se valoren os diferentes procesos levados a cabo.

Por último, quixeramos destacar que esta proposta non ten como obxectivo profundizar no traballo de campo e na interpretación, senón facer un breve achegamento que dea conta ao alumnado da contorna cultural e dun modo diferente de aproximarse a ela, tendo o patrimonio musical como fío condutor.

DISCUSIÓN E CONCLUSIÓNS

Comezando pola viablidade da proposta, enfatizaremos a posible adecuación a calquera centro educativo galego debido á gran predominancia de zonas rurais pero, sobre todo, á relevancia destes núcleos de poboación no pasado recente, o que fai que incluso nas cidades máis poboadas atopemos habitantes desprazadas dende zonas non urbanas (Romaní, 2002). Aínda así, somos conscientes da moita maior idondeidade deste tipo de proxectos en contextos rurais e centros poboacionais pequenos, onde a interacción veciñal sería unha gran facilitadora do traballo de investigación.

Por outra parte, falamos destes centros rurais pola natural conexión destes coas músicas e bailes de tradición oral no pasado recente, podendo chegar a sinalar a pervivencia da transmisión oral ata mediados do s. xx nestes contextos, o que nos da idea da posbilidade real de atopar informantes nas aldeas e vilas galegas (Campos, 2008).

A propia idea de relacionar este conxunto de actividades co contorno próximo ten como obxectivo apoiar o valor do patrimonio como recurso e, sobre todo, como ente cultural creado e coidado pola comunidade, de xeito que o alumnado se sensibilice e relacione cos elementos inmateriais da súa propia cultura, facendo tamén énfase nese sentimento de identidade e pertenza á comunidade.

Ademais disto, na tradición galega existe un peso moito máis acusado do xénero feminino no proceso de transmisión da música e baile, especialmente o vinculado coa música vocal, polo que esta proposta é idónea para enfocala dende a perspectiva de xénero, especialmente tendo en conta a tradición invisibilizante sobre estas mulleres intérpretes, en contraposición ao individualismo e recoñecemento do xénero masculino (López Fernández, 2021).

Por último, tamén faremos mención ao traballo de calquera aspecto musical empregando como recurso o patrimonio, dando para isto exemplo dos diferentes niveis interpretativos (canto, instrumental e danza) aos que poder acceder dende un mesmo elemento cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cámara de Landa, E. (2016). *Etnomusicología.* ICCMU.

Campos, J. (2008). *La música popular gallega en los años de la transición política (1975-1982): reificaciones expresivas del paradigma identitario.* [Memoria para optar ao grao de doutor, Universidade Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/id/eprint/8801/

Chao-Fernández, R. (2010). *La enseñanza del folklore gallego en los colegios de educación primaria de Galicia.* Conservatorio Profesional de Música.

Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social.* McGraw Hill.

Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia. 9 de setembro de 2014. Nº 171, pp. 37406-37875.

Díaz, M. e Arriaga C. (2013). Canciones tradicionales en el aula de infantil: en busca del patrimonio heredado. *Espacio y tiempo. Revista de Ciencias Humanas*, nº 27. pp. 107-122.

Fontelles, V. (2019). *Metodologías musicales. S.XX y XXI.* 10.13140/RG.2.2.16111.89766

Graña Varela, A. (2015). *Xogo popular e Educación física: unha investigación etnográfica no concello de Malpica de Bergantiños.* [Tese doutoral, Universidade da Coruña].

López Fernández, C. (2021). Perspectiva de xénero na tradición galega: o rol feminino na música de tradición oral. En *Actas del III Congreso de Música y Cultura para la inclusión y la*

innovación (A Coruña 27-29 de maio de 2021), R. Chao-Fernández, F.C. Rosa Napal, A. Chao-Fernández, C. Guillanders, e R.M. Vicente Álvarez (Eds.), 40-44. Universidade da Coruña. http://hdl.handle.net/2183/28162

Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música.* Pearson.

Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* McGraw Hill.

Pelegrín, A. (2002). Literatura de tradición oral. En J.M. Beltrán, et all., *Folklore musical infantil.* Akal. Pp. 17-59.

Romaní, R. (2002). O folk galego, a pervivencia dun xénero. *Congreso* música *sen fronteiras. Galicia e norte de Portugal.* Xunta de Galicia.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

A TRANSMISIÓN DA MÚSICA DE TRADICIÓN ORAL: RUPTURA E NOVOS ESPAZOS[1]

Carme López Fernández
Universidade da Coruña (España)

Resumo: Nesta contribución abordarase o proceso de transmisión da música de tradición oral galega para identificar a súa presenza e características no contexto actual, especialmente dentro do ámbito educativo. Para isto realizaremos un estudo de caso dun caso representativo dentro do contexto galego, obtendo información a través da observación participante e a realización de entrevistas, máis o emprego doutra serie de entrevistas que aporten unha visión real da transmisión da música de tradición galega na sociedade actual. Partindo da ruptura da transmisión oral e xeracional, atoparémonos coa creación dun sector específico que leva o peso no proceso de conservación e transmisión desta parte do patrimonio, acentuando a escasa intervención de organismos públicos. Por último, valoraremos a necesidade de incluír de xeito real e significativo na educación regrada e as súas diferentes etapas educativas o uso e, polo tanto, a transmisión e preservación da música de tradición oral, sinalando ademais os beneficios do emprego deste tipo de recursos dentro da educación musical.

Palabras clave: Educación musical, Música popular, Cultura folk.

Abstract: This contribution will address the process of transmission of Galician oral tradition music to identify its presence and characteristics in the current context, especially within the educational field. For this we will carry out a case study of a representative case within the Galician context, obtaining information through participant observation and interviews, plus the use of another series of interviews that provide a real vision of the transmission of traditional Galician music in today's society. Starting from the rupture of the oral and generational transmission, we will find the creation of a specific sector that carries the weight in the process of conservation and transmission of this part of the patrimony, accentuating the little intervention of public organisms. Finally, we will assess the need to include in a real and meaningful way in the regulated education and its different educational stages the use and, therefore, the transmission and preservation of the oral tradition music, also pointing out the benefits of using this type of resources of music education.

Keywords: Music education, Popular music, Folk culture.

1 Programa de doutoramento «Novas Perspectivas en Comunicación, Documentación e Humanidades». Universidade da Coruña.

INTRODUCIÓN

O contido deste documento é parte dunha investigación máis ampla en torno á música de tradición oral galega como parte do patrimonio inmaterial a través dun estudo de caso sobre o que articulamos accións de compilación, transcrición, análise, contexto ou aproveitamento didáctico.

A motivación principal parte da escaseza de materiais académico-científicos no campo da música tradicional galega fronte ao crecente interese e espallamento deste sector na actualidade, o que nos da conta dunha serie de fontes sen explorar con múltiples oportunidades para o seu estudo e uso.

Deste xeito, neste texto analizaremos a transmisión desta músicas, podendo comprobar como os rápidos cambios socio-económicos supuxeron unha ruptura coa oralidade, o cal exemplificaremos a través dun caso particular.

Así, abordaremos a pervivencia desta parte do patrimonio galego no seo de novos lugares ou espazos, sendo o sector educativo (regrado e non regrado) o elemento idóneo para reconducir a transmisión desta música.

OBXECTIVOS

O principal obxectivo parte da análise da transmisión da música de tradición oral na actualidade e a súa adaptación á situación socio-económica, podendo debullar os seguintes obxectivos específicos:

- Recoñecer a ruptura da transmisión oral na música.
- Determinar os novos espazos e modos onde se transmite esta música.
- Contemplar as posibilidades da música de tradición oral dentro do ámbito educativo regrado.

Concepto de partida

A música de tradición oral é aquela que se transmite de xeito oral e se vincula cunha comunidade dentro dun marco xeográfico concreto (Sadie, 2000). Esta música parte do coñecemento popular e dos usos e funcións da música dentro da comunidade, sendo a súa utilidade e pragmatismo a razón pola cal se transmiten e conservan de xeración en xeración (Lisón, 1983).

MÉTODO

Entendendo que esta comunicación é parte dunha investigación máis extensa, determinaremos a continuación os pasos metodolóxicos levados a cabo en relación á información aquí detallada.

A metodoloxía de base é de índole cualitativa, baseándose especialmente no método etnográfico, a favor da observación participante e a realización de entrevistas.

Na nosa investigación podemos diferenciar dúas tipoloxías de fontes fundamentais, unha ligada cun estudo de caso enmarcado na aldea de Liñares (Avión-Ourense), onde aparece un repertorio vocal concreto sobre o que investigamos diferentes cuestións musicais e de contexto, ao cal nos achegamos a través de ferramentas etnomusicolóxicas, como a observación participante ou as entrevistas en profundidade.

O outro gran bloque eríxese a través da realización de entrevistas vinculadas coa historia oral, onde tomamos información sobre a experiencia de persoas vinculadas ao sector da música tradicional galega.

Neste documento faremos referencia aos contidos provenientes das entrevistas sinalando o nome da informante e a data, indicándose nas referencias baixo o título «entrevista en profundidade» ou «historia oral». Neste caso parécenos fundamental non conservar o anonimato das entrevistadas, no caso das informantes de Liñares para poñer enriba da mesa ás verdadeiras protagonistas da música e as cales foron historicamente silenciadas en favor dunha colectividade feminina sen trazos individuais, e no caso das profesionais do sector, como aval da información recollida das súas entrevistas temos as súas extensas e recoñecidas carreiras profesionais (táboa 1).

No caso das informacións propias da observación participante e que non foron documentadas con gravacións e transcricións, faremos mención da comunidade do seguinte xeito: «Veciñas de Liñares (data). Comunicación persoal».

Táboa 1

Relación de informantes

Entrevistas en profundidade: veciñas de Liñares	
Sira Paz	Olguita Vázquez
Historia oral: profesionais do sector da música e baile tradicional galego	
Fransy González Xisco Feijóo Olga Kirk	Felisa Segade María Vidal
Observación participante: veciñas de Liñares	
María Lorenzo Olguita Vázquez Sara Otero Arturo Perdiz María Elsa Ruíz Mª Carmen Vázquez Sira Paz Emma Candedo	Irene Justo María Rodríguez Aurentina Estévez Orestina Justo Ana Antón Adelita Justo Julia Justo

En tódolos casos realizouse un acordo (escrito ou verbal) sobre a cesión de datos e información, aceptando tamén a publicación da identidade.

RESULTADOS

Comezando pola situación actual da música de tradición oral galega dentro do seu contexto primixenio, é dicir, naquelas zonas rurais onde a música foi aprendida e transmitida de xeito oral, podemos atoparnos cunha abrupta e definitiva ruptura da cadea de transmisión.

Atendendo ao caso particular da aldea de Liñares (Avión - Ourense), e que ben podería extrapolarse á gran parte do territorio galego, atopámonos cunhas informantes que roldan, en termos xerais, entre os 60 e 80 anos, desvinculándose as mulleres máis novas do proceso interpretativo a nivel musical, exceptuando algún caso de mulleres máis novas (en torno aos 50-60 anos) que si participan do baile que acompañaba tradicionalmente estas músicas (bailes

espontáneos e improvisados con función social e de divertimento). Polo tanto, establécese unha clara marca xeracional, quedando nas voces das veciñas de maior idade a conservación desta tradición musical (Veciñas de Liñares, 2021).

As propias informantes avalan esta hipótese, salientando que a práctica totalidade das súas descendentes (fillas e netas) non aprenderon nin mostraron maior interese en cantar e tocar, en contraposición ás xeracións previas, das que aprenderon melodías, xeitos de tocar e bailes, estando estes elementos presentes na vida cotiá da aldea, acompañando momentos festivos e de comunidade (Veciñas de Liñares, 2021; Vázquez, 2022).

As causas desta ruptura poderían vincularse con diversas cuestións, pero o elemento que presenta máis relevancia nesta zona foi a masiva emigración a México (dende mediados do s. xx), o que supuxo o baleirado da aldea e o cambio nas actividades socio-económicas fundamentais e, polo tanto, tamén produciu cambios na funcionalidade da música e do baile, os cales viron eliminados os seus lugares de acción primixenios, as pandeiradas, festas con función social onde o divertimento xiraba en torno ao baile e á música autoproducida (Veciñas de Liñares 2021; Paz, 2021).

A retorna da emigración deu lugar a novos espazos onde celebrar e empregar estas músicas, con contextos e usos lixeiramente diferentes, principalmente debido á perda de transmisión e á facilidade das comunicacións, o cal supuxo que o principal factor social destas músicas, destinadas ao mocear a través do baile, se eliminase (xa non participaban as xeracións máis novas) e que estes eventos saíran do seu núcleo principal, a aldea, pasando a celebrarse festas moito máis numerosas noutras zonas do concello e lindeiras ou, incluso, chegando a subirse a escenarios, como pode ser o caso do recoñecido programa da CRTVG «Luar» (López Fernández,2021b).

As propias veciñas explícannos como, baixo o seu parecer, a pervivencia na transmisión dos seus cantos veu dada a través de visitas de persoas que, como no noso caso, se achegaron á aldea (Veciñas de Liñares, 2021). Estas visitas son mostra do fenómeno das «recollidas», con especial expansión durante os 90, onde pequenos grupos de persoas vinculadas a asociacións culturais dedicaban o seu tempo de ocio a recorrer as zonas rurais co obxectivo de compilar diferentes aspectos vinculados coa tradición, en especial a súa música e baile (López Fernández,2021b).

Deste xeito, podemos constatar como a fenda na transmisión natural dentro dun marco xeográfico entre as diferentes xeracións, vinculada a diferentes cambios sociais e a perda das funcións e usos naturais destas música, adquiriron un novo espazo a través destas persoas que buscaban, fundamentalmente, material para impartir clases e xerar espectáculos vinculados coa tradición (López Fernández,2021b; Vidal, 2021).

Estas actuacións foron o xerme da creación dun sector aínda en vías de profesionalización, que foi capaz de recolocar a música de tradición oral nunha sociedade completamente diferente, formando polo tanto parte dunha sociedade capitalista marcada polas normas da oferta e a demanda. Hoxe en día atopámonos con espectáculos de recreación, performativos ou de fusión con outros estilos no apartado do espectáculo pero, especialmente, aparece un gran mercado de aulas de música e baile tradicional por toda a xeografía galega vinculados a diferentes organismos: escolas de música, AMPAS, asociacións culturais, etc. (Segade, 2021; Feijóo, 2021; López Fernández, 2021).

Este sector está a ter un pulo moi relevante na actualidade, marcado tanto por unha crecente porcentaxe de poboación que se relaciona con el, como pola súa propia proxección, todo isto axudado pola recuperación dun dos usos fundamentais deste ente cultural: a socialización e a diversión (González, 2021).

Sen embargo, a base deste coidado e transmisión da cultura parte de entidades privadas, sen apreciar a escola, como motor fundamental da transmisión dos elementos máis básicos e fundamentais cos que os e as membros da sociedade necesitan relacionarse, como parte activa neste feito (Segade, 2021; Kirk, 2021).

Deste xeito, a pesares de que o tratamento do patrimonio cultural galego é un dos obxectivos presentes en todos os currículos das ensinanzas obrigatorias (dende educación infantil á secundaria, incluso alongándose ata bacharelato), o certo é que consideramos que poderíamos atoparnos cunha profunda escaseza no seu tratamento se realizásemos un estudo intensivo sobre o tema nos centros galegos (Segade 2021; Kirk, 2021).

Parécenos relevante recalcar na responsabilidade da conservación deste patrimonio, o cal se relaciona con entidades privadas e persoas individuais incluso dende os inicios desta preocupación pola cultura popular a través do movemento folklórico chegado a Galicia entre finais do s. XIX e comezos do XX (Groba, 1998) pero, sen ir tan lonxe e centrándonos na era democrática do país, vemos como os estudos vinculados á música de tradición oral non tiveron apenas conexión con entidades ou fondos públicos. Un destes exemplo sería o *Cancioneiro Popular Galego* (1984-85) elaborado pola musicóloga suíza Dorothé Schubarth en colaboración con Antón Santamarina, o maior estudo a nivel de contido e metodoloxía etnomusicolóxica en Galicia, o cal foi iniciado como un proxecto individual de Schubarth que conseguiu apoio financeiro da Fundación Pedro Barrié de la Maza.

En canto ás recollidas, estas nunca atoparon apoio institucional, e o seu carácter de ocio e non profesionalizante deu lugar a unha serie de grandes arquivos sen catalogar recollidos baixo mans privadas, o que actualmente se toma dende o sector da música e baile tradicional como unha problemática de moi difícil solución (Vidal, 2021; Feijóo, 2021; González, 2021; García, 1998).

A conclusión xeral á que se pode chegar é que á falta de apoio institucional provocou a perda de materiais, recursos e esforzos, aspecto que se mantén na actualidade, ao non apreciarse interese por parte dos organismos públicos de amparar as actividades en torno á música e baile de tradición oral, e o que ten, ao mesmo tempo, o seu efecto no vínculo destes elementos co sistema educativo (Kirk, 2021; González, 2021; Feijóo, 2021).

Contrapoñendo esta realidade, atopámonos con organismos como a UNESCO (1989; 2003), que abalan a absoluta necesidade de levar a cabo propostas e accións para a salvagarda do patrimonio inmaterial dos pobos, demostrando unha incipiente preocupación por aspectos culturais vinculados coa tradición, e os cales veñen demostrando unha necesidade de atención en relación aos cambios sociais e de contexto que se veñen sucedendo especialmente dende finais do século pasado.

DISCUSIÓN E CONCLUSIÓNS

Partindo da ruptura xeracional na transmisión da música e da súa inmersión no sistema socio-económico actual, cremos necesario facer referencia á súa necesaria e real inclusión dentro do ámbito educativo.

Non son poucas as autoras que defenden a necesidade de incluír nos programas educativos o uso da música e baile tradicionais como modo de asegurar a transmisión desta parte do patrimonio, facendo énfase na perda de conexión da transmisión entre xeracións, especialmente dentro de espazos urbanos e urbanizados (Pelegrín, 2002; Beltrán, 2002; Chao-Fernández, 2010).

> El concepto de Tradición en el sentido de trasmisión oral de generación en generación necesita hoy por hoy de un sistema de educación que no se da en la familia y que puede ser impulsado en las escuelas. (Sánchez Ekiza citado por Díaz e Arriaga, 2013, p. 113)

Tamén atopamos exemplos do uso do patrimonio musical dentro da escola, como o método Kódaly, actual base do sistema pedagóxico-musical húngaro, e no que boa parte dos seus recur-

sos se basean na musica de tradición deste país (Cartón e Gallardo,1994); ou outros referentes como Bartók, Dalcroze e Orff (Díaz e Arriaga, 2013).

De tódolos xeitos, tamén temos que ser conscientes da forma en que se han de incluír estes elementos musicais, atendendo a preconceptos ou ideas arraigadas que poidan traer consigo prácticas tanto pedagóxicas como musicais pouco beneficiosas:

> Costa Vázquez-Mariño (1997) advierte acerca de los peligros que puede acarrear una incorporación ingenua de la música tradicional en la práctica pedagógica escolar. Situado en el contexto español de la LOGSE, el autor desarrolla aquellas características que tradicionalmente justifican su inclusión («sencillez», «naturalidad», «identidad grupal») y las falacias ideológicas implícitas que ameritan una profunda reflexión para superar dialécticamente una postura artística conservadora. (Polo e Pozzo, 2011)

Unha das preocupacións e ideas que poñemos riba da mesa é a necesidade dunha formación específica do profesorado sobre música e baile de tradición oral galega, como única medida real que permita a implantación do seu uso como recurso nas diferentes etapas educativas.

Tamén consideramos absolutamente necesaria a implicación dos organismos públicos dentro das actuacións en relación á conservación e difusión do patrimonio en xeral, e do vinculado coa música e baile de tradición oral en particular, como medio necesario para a súa pervivencia e achegamento á sociedade en xeral e non só a un sector concreto, tal e como ocorre actualmente. Ademais, cremos na idoneidade deste material para o seu uso dentro do ámbito educativo, como recurso fundamental non só para o desenvolvemento de capacidades especificamente musicais, senón tamén en relación ao coñecemento do contexto, a historia ou os valores propios das nosa contorna cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beltrán, J.M. (2002). Juguetes sonoros. En J.M. Beltrán, et all. *Folklore musical infantil.* Akal. Pp. 61-141.

Cartón, C. E Gallardo, C. (1994). *Ed. Musical, método Kódaly.* Castilla.

Chao-Fernández, R. (2010). *La enseñanza del folklore gallego en los colegios de educación primaria en Galicia.* Conservatorio Profesional de Música de Vilalba.

Díaz, M. E Arriaga C. (2013). Canciones tradicionales en el aula de infantil: en busca del patrimonio heredado. *Espacio y tiempo. Revista de Ciencias Humanas,* nº 27. pp. 107-122.

Feijóo, X. (2021). Historia oral.

García, A.L. (1998). As fontes do folk. Os cancioneiros. A tradición oral. Recollidas actuais. En Grupo Milladoiro (coord.). *Galicia fai dous mil anos. O feito diferencial galego. Música V. I.* Pp. 225-737. Museo do Pobo Galego.

González, F. (2021). Historia oral.

Groba, X. (1998). A recompilación da música tradicional en Galicia. En C. Villanueva (coord.). *Galicia fai dous mil anos. O feito diferencial galego. M. V. II.* Pp.351-402. Museo do Pobo Galego.

Kirk, O. (2021). Historia oral.

Lisón, C. (1983). *Antropología cultural de Galicia.* Akal.

López Fernández, C. (2021). La enseñanza de la música y el baile tradicional en Galicia. En Alonso et. all. *Investigación educativa en contextos de pandemia.* pp. 856-867.

López Fernández, C. (2021b). A recompilación de música e baile de tradición oral en Galicia: as recollidas. DIGILEC: *Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 8. pp. 36-52. https://doi.org/10.17979/digilec.2021.8.0.8658

Paz, S. (2021). Entrevista en profundidade.

Pelegrín, A. (2002). Literatura de tradición oral. En J.M. Beltrán et all. *Folklore musical infantil.* Akal. Pp. 17-59.

Polo, M.P. E Pozzo, M.I. (2011). La música popular tradicional en el curriculum escolar: ¿un aporte a la formación del «ser nacional» o a la educación para la democracia? *Contextos educativos*, 14. pp. 191-202.

Sadie, S. (Ed.). (2000). *Diccionario Akal/Groove de la música.* Akal.

Schubarth, D. E Santamarina, A. (1984-85). *Cancioneiro Popular Galego.* Fundación Pedro Barrié de la Maza.

Segade, F. (2021). Historia oral.

UNESCO (1989). *Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular.* Actas de la Conferencia General, 25a Reunión. http://unesdoc.unesco.org/ images/0008/000840/084095so.pdf

UNESCO (2003) *Convención para la Salvaguardia del patrimonio Inmaterial.* París, 17 de outubro http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00003

Vázquez, O. (2022). Entrevista en profundidade.

Veciñas de Liñares (2021). Comunicación persoal.

Vidal, M. (2021). Historia oral.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

EFICACIA ESCOLAR Y PRUEBAS PISA: MEJORA DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES EN LOS CENTROS DE PORTUGAL

Carolina Alexandra Martins Azinheiro
Susana Olmos Migueláñez
Eva María Torrecilla Sánchez
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca (España)

Resumen: La evaluación del rendimiento y la evaluación de los sistemas educativos son temas que suscitan gran interés nacional e internacional. Su interés se refleja en la investigación educativa que influencia las políticas educativas de cada país, así como en el currículo. La investigación se centra en el estudio de la eficacia escolar en los cursos finales de la escolaridad obligatoria, utilizando los datos que ofrece PISA. En primer lugar, se realizará un análisis multinivel sobre las variables de contexto, socio-afectivas, no cognitivas y, en segundo lugar, se procederá a la aplicación, en una segunda fase, de cuestionarios a estudiantes y entrevistas, tanto a directores como profesorado en escuelas Portuguesas.

Se espera con este proyecto, y con estudios análogos, comprobar qué variables están significativamente correlacionadas a la eficacia escolar, y entender por qué siguen existiendo escuelas con baja eficacia a través de sus prácticas.

Palabras clave: eficacia del centro de enseñanza, estudios internacionales, reforma educativa

Abstract: The evaluation of performance and the evaluation of educational systems are topics that bring forward a big national and international interest. Such an interest is reflected in educational research that influences the educational policies of each country, as well as in the curriculum. The research focuses on the study of school effectiveness in the final years of compulsory schooling, using the data offered by PISA. In the first place, a multilevel analysis of context variables, socio-affective, non-cognitive will be carried out and, secondly, the application, in a second phase, of questionnaires for students. Interviews to both school heads and teachers from Portuguese schools will also be carried out.

It is expected that this project and similar studies will be of use to verify the variables which are significantly correlated to school effectiveness, and to understand why schools with low effectiveness continue to exist through their practices.

Keywords: school effectiveness, international studies, educational reform

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio que abordamos pretende dar continuidad a los trabajos desarrollados en el marco del Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE2O) integrante del Grupo de Investigación en Interacción y eLearning (GRIAL) (García-Peñalvo *et al.*, 2019; GRIAL, 2019). En los últimos proyectos, el tema central ha sido la eficacia escolar, con el fin de detectar escuelas de baja y alta eficacia escolar, analizar cómo funcionan internamente los centros educativos con alta y baja eficacia y conocer el proceso para la mejora de esa eficacia y de la calidad escolar.

Para un análisis profundo de la eficacia escolar, nos centraremos en un programa a gran escala desde el cual se vienen desarrollando estudios por parte de diversos organismos interesados en estos aspectos. Estos organismos se responsabilizan en el diseño y desarrollo de diferentes programas de evaluación, entre ellos: la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), y la Unión Europea.

Concretamente, en este estudio nos centraremos en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) que está

diseñado para conocer las competencias, o dicho, en otros términos, las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentarse a situaciones que se les presentarán en la vida cotidiana y que requerirán de tales habilidades. (OCDE, n.d., p.5)

Esta investigación se centra en abordar los resultados de PISA en Portugal puesto que los resultados alcanzados en estas pruebas, juntamente con otros estudios previos (Cosme, 2018; Direção-Geral de Educação, 2017; Carvalho *et al.*, 2017), han llevado a este país a implementar reformas en sus políticas educativas, como la generación de un currículo más flexible en el cual influyen diferentes variables, las cuales son también analizadas en PISA, como es el caso del uso de la evaluación de estudiantes por parte de la escuela, las prácticas de los profesores, la motivación del alumnado, el feedback de profesor-alumno, entre otras. Asimismo, se quiere constatar si la inclusión de estas variables para la generación de la flexibilidad curricular ha conllevado algún cambio en la eficacia escolar.

Siendo uno de los objetivos de PISA comprender la organización educativa de cada país para posteriormente elaborar recomendaciones y evaluaciones, aumentando la eficacia escolar, la presente investigación intenta detectar los factores que están asociados a la misma.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Hace décadas que el interés por evaluar y analizar la eficacia escolar fue creciendo en el campo de la investigación educativa (Gamazo, Martínez Abad, Olmos-Migueláñez y Rodríguez-Conde, 2018).

La investigación en eficacia escolar hace referencia a un conjunto de estudios empíricos que tienen por objeto la estimación de la magnitud de los efectos escolares y el análisis de sus propiedades científicas, y/o el estudio de los factores escolares, de aula y de contexto que caracterizan una escuela eficaz, sea cual sea el enfoque metodológico utilizado para conseguirlo. (Murillo, 2015, p.22).

Esta relación entre eficacia y los factores escolares suscita que la investigación en eficacia escolar tenga cada vez mayor interés en el ámbito de la investigación educativa. (Gamazo, 2019; Towsend, 2007).

El aumento del interés por la eficacia escolar se debe en parte al desarrollo y crecimiento de las evaluaciones internacionales a gran escala, entre las que resaltan: PISA, TIMMS, PIRLS, etc.

PISA es uno de los programas con más tradición sobre eficacia escolar que se centra en la evaluación de las competencias que los estudiantes adquieren en los centros educativos. Estudio con una periodicidad de tres años destinado a estudiantes de 15 años, orientado a la evaluación de competencias lectora, matemática y científica que «evalúa el grado que han adquirido de conocimientos clave y habilidades esenciales para una participación plena en la sociedad» (OCDE, 2019a, p.1).

Un aspecto reseñable de este programa es el hecho de que en cada ciclo una de las tres competencias sea la principal evaluada, en el ciclo de 2018 la competencia lectora. Además de las pruebas de nivel competencial, se aplican cuestionarios de contexto que tienen como objetivo recoger información sobre los resultados llamados no cognitivos (como la motivación, autoeficacia, etc.), las circunstancias individuales y las características estructurales y procesuales de la institución (OCDE, 2019). En el caso de Portugal se han desarrollado los cuestionarios de estudiante y de la escuela, siendo estos obligatorios a todos los países, y los cuestionarios Familiaridad con las TIC, Bienestar, Alfabetización Financiera, Carrera Educativa, y para las Familias/Padres. Como novedad y no obligatorio, desde PISA 2015, se destaca la presencia del Cuestionario al profesorado, tanto para los profesores de la prueba principal de ese año, competencia lectora, como para los docentes de las otras materias, en el cual Portugal ha aceptado participar (OCDE, 2019).

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Con este estudio se espera conocer las prácticas de centros de alta y baja eficacia escolar. Planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo las prácticas y las variables de la base de datos PISA están significativamente asociadas a la eficacia?
- ¿Estas prácticas y variables influyen positiva o negativamente en la eficacia y rendimiento de los alumnos?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene como objetivo general conocer las prácticas que se relacionan con la eficacia de los centros en niveles con alumnado de 15 años de edad, próximos a finalizar la escolaridad obligatoria. Para lograr este objetivo se propone una investigación estructurada en dos fases.

En la primera fase se pretende detectar las escuelas de alta y baja eficacia escolar de acuerdo al rendimiento académico y variables incluidas en las pruebas PISA 2018.

En la segunda fase se plantea estudiar los factores relacionados con la organización y las prácticas educativas en los centros de alta y baja eficacia, identificados en Portugal, para comprobar si las competencias asociadas a la flexibilidad curricular influyen en el rendimiento de los alumnos.

Así, para cada fase se establecen una serie de objetivos específicos incluidos en la tabla 1.

Tabla 1

Objetivos específicos de cada fase

Fase I	Fase II
Obtener y analizar las bases de datos de PISA 2018 - OCDE	Profundizar en los factores que caracterizan a los centros de alta y baja eficacia
Identificar y seleccionar variables que están asociados al rendimiento académico de los alumnos, participantes en PISA 2018 en Portugal	Conocer el tratamiento de cada factor en al menos dos centros (uno de alta eficacia y otro de baja eficacia)
Estudiar y aplicar los modelos multinivel, eliminando el efecto de las variables contextuales sobre los niveles de rendimiento de estudiantes y escuelas	Analizar si en los centros seleccionados una evaluación por competencias influye en el rendimiento de los alumnos y en la eficacia de las escuelas
Analizar y seleccionar variables que se relacionan con las reformas a nivel curricular en Portugal	
Seleccionar y caracterizar las escuelas de alta y baja eficacia en Portugal	

METODOLOGÍA

La investigación que se plantea comprende dos estudios, lo que es coherente con la complejidad del estudio y está en sintonía con las propuestas metodológicas actuales en materia de investigación educativa. Así, el proyecto de investigación tiene un enfoque conjunto de métodos mixtos secuenciales (Creswell, 2009). Esta utilización de métodos mixtos secuenciales se debe a que el investigador pueda expandir los hallazgos del método cuantitativo con el cualitativo, para posteriormente analizar los datos de manera simultánea (Creswell, 2009).

Estudio I. Escuelas de Alta y Baja Eficacia en Portugal.

El primer estudio, de naturaleza cuantitativa, parte de la información que ofrece la base de datos PISA para seleccionar y caracterizar los centros educativos de alta y baja eficacia en Portugal. A continuación, se establecen las variables de contexto que están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes en las tres competencias evaluadas en PISA. Por tanto, se trata de un estudio no experimental, de corte *ex-post-facto* o no experimental, a partir de estudios secundarios.

Puesto que Portugal está en un momento de cambio de políticas educativas, con los decretos de flexibilidad curricular para las escuelas, se plantean como variables predictoras aquellas variables relacionadas con el *curriculum*.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados son los cuestionarios propios de la evaluación PISA 2018. Concretamente, los cuestionarios de evaluación del nivel competencial de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias, y los cuestionarios de contexto aplicados a estudiantes, centros educativos y el cuestionario a profesores, que Portugal optó por participar.

Variables

En relación a las variables del estudio se diferencian de acuerdo a su naturaleza tal y como se puede constatar en la tabla 2.

Tabla 2

Variables a analizar

Variable criterio	Puntuaciones obtenidas por el alumnado en las pruebas de competencia lectora, matemáticas, ciencias
	Variables predictoras
Contexto	Género; Índice socioeconómico y cultural (ISEC); Repetición del curso; Tipo de escuela (pública o privada); Escasez de personal educativo; Escasez de material educativo
Proceso	Apoyo emocional de los padres; Actitudes relacionadas con la lectura; F*eedback* proporcionado por los profesores; Apoyo del profesor; Estimulación del profesor de la participación en la lectura; Cooperación en la escuela; Actividades extracurriculares; Motivación; Cooperación en la enseñanza; Uso de la evaluación de estudiantes por parte de la escuela; Prácticas de los profesores; Desarrollo del *curriculum*.

Población y muestra

La muestra de este estudio, extraída de la base de datos proporcionada por la OCDE (2018), está compuesta por los estudiantes de 15 años que participaron en la prueba de PISA 2018 en Portugal. Inicialmente compuesta por 5932 estudiantes.

Análisis de datos

Para analizar los datos se hará un Análisis Multinivel y Regresión logística, con el fin de identificar los centros de alta y baja eficacia. Para ello se utilizará el paquete software SPSS v26 (licencia Universidad de Salamanca) y el programa HLM7 (licencia del grupo de investigación GE2O).

Estudio II – Estudio de casos en centros de Portugal

La segunda fase con una metodología cualitativa se basa en realizar un estudio más profundo de alguno de los centros seleccionados por su nivel de eficacia (alta o baja), con el objetivo de evaluar los procesos organizativos y pedagógicos que puedan estar relacionados con su eficacia. En este sentido, el estudio se aplicará en al menos dos centros de Portugal de acuerdo con su categorización de alta o baja eficacia.

Instrumentos

Para la recogida de información se utilizarán entrevistas con los directivos de los centros, grupos de discusión para profesores, familias y alumnos, junto a cuestionarios (de elaboración propia) que permitan aplicarlos previamente a todo el contexto educativo del centro. Los grupos de discusión (Gil-Flores, 1992, 1993) se desarrollarán hasta que se produzca una saturación de la información.

Participantes

Los informantes en los centros serán la comunidad educativa en general (directores, profesores, alumnos y familias), a los cuales se les aplicarán cuestionarios y entrevistas. Eta información se complementará con el análisis documental de los centros.

Lo que se pretende con esta segunda fase es comprobar si estas relaciones verdaderamente se corroboran con la comunidad educativa.

Análisis de contenido

El análisis de datos, al tratarse de datos cualitativos, se llevará a cabo mediante un análisis del discurso apoyado en el software Nvivo v.12 (licencia del grupo de investigación GE2O). Además, se establecerán interacciones entre la información obtenida (triangulación), y se complementarán y triangularán con los datos cuantitativos.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

El presente proyecto está en un nivel inicial de desarrollo, por tanto, no se pueden destacar resultados. No obstante, en lo que respecta a los resultados esperados, es importante remarcar lo siguiente.

En el primer estudio se pretende, tras los resultados, distinguir por medio de las variables seleccionadas y de un análisis multinivel, las escuelas de alta y baja eficacia escolar.

La razón versa en que Portugal viene haciendo reformas en sus políticas y prácticas educativas con objetivo de conseguir obtener un mayor rendimiento de sus estudiantes, a nivel académico y social. Asimismo, este proyecto espera apoyar a estas reformas en la medida que se debe tener en cuenta los factores contextuales y procesuales asociados a la eficacia escolar para que de ahí resulte una mejoría en los centros y rendimiento de los alumnos. El acceso a las escuelas, en el segundo estudio, permitirá conocer de manera profunda las variables que están influyendo en el rendimiento escolar.

Por otra parte, con el estudio se pretende hacer consciente a las escuelas de la importancia de considerar y aplicar las recomendaciones de PISA ya que este programa conlleva numerosas variables que deben servir de apoyo a los cambios y mejora de su organización educativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La eficacia escolar, a lo largo de los años ha ganado gran relevancia en la educación y aún más en las políticas educativas, siendo importante en su diseño en muchos países (Murillo, 2003; Townsend, 2007).

Este proyecto, en conjunto con los anteriores que siguen el mismo modelo, espera ser de gran utilidad para las escuelas de diferentes países, en su organización y prácticas.

En este estudio se pretende observar en una primera fase los efectos que algunas variables analizadas en PISA tienen en el rendimiento de los discentes y en la eficacia de la escuela.

En Portugal, como se ha mencionado anteriormente, se han llevado a cabo reformas a niveles pedagógicos, curriculares, de autonomía de escuelas, con vista al objetivo principal de la educación: conseguir y promover que los estudiantes aprendan activamente. Esto mismo es lo que hace una escuela eficaz, que se traduce en el éxito de todo el alumnado desde una visión inclusiva y equitativa (Cosme, 2018).

Gracias a la cantidad de estudios que están desarrollándose con este modelo en diferentes escuelas y países es posible obtener perspectivas diversas y conocer diferentes variables que se relacionan con la eficacia escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carvalho, L. M., Costa, E., & Gonçalves, C. (2017). Fifteen years looking at the mirror: On the presence of PISA in education policy processes (Portugal, 2000-2016). *European Journal of Education*, *52*(2), 154-166. https://doi.org/10.1111/ejed.12210

Cosme, A. (2018). Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de ação (1ªed.) Porto Editora

Creswell, J. (2009). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. SAGE

Direção-Geral de Educação (2017). Perfil dos alunos à saída de escolaridade obrigatória. DGE

Gamazo, A., Martínez Abad, F., Olmos Migueláñez, S., y Rodríguez Conde, M. J. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. *Revista de educación,* (379), 56-84.

Gamazo, A. (2019). *Factores asociados al rendimiento y a la eficacia escolar: un estudio basado en métodos mixtos a partir de PISA 2015* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. https://gredos.usal.es/handle/10366/140406?locale-attribute=es

García-Peñalvo, F. J., Rodríguez-Conde, M. J., Therón, R., García-Holgado, A., Martínez-Abad, F., & Benito-Santos, A. (2019). Grupo GRIAL. IE Comunicaciones. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa* (30), 33-48. https://bit.ly/35IIQh9

Gil-Flores, J. (1992-1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de didáctica,* 10-11), 199-214.

Grupo GRIAL. (2019). *Producción Científica del Grupo GRIAL de 2011 a 2019* (GRIAL-TR-2019-010). https://bit.ly/30l9mLh

Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte.* Convenio Andrés Bello.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (s.f.). *El programa PISA de la OCDE. qué es y para qué sirve.* https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2018). *PISA 2018 database.* https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2019). *PISA 2018 Technical Report, PISA*. OECD publishing In https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2019a). *Programa para la evaluación internacional de estudiantes (PISA). Resultados de PISA 2018. España. Nota del país.* (I-III). https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm

Townsend, T. (Ed.). (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Vol. 17). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2

CUIDADO E INCLUSIÓN SOCIAL: NECESIDADES FORMATIVAS Y PROPUESTAS DE MEJORA EN EL GRADO DE ENFERMERÍA DE GALICIA

Claudia González Lopez
Prof. Dr. Felipe Trillo Alonso
Programa de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación.
Universidad Santiago de Compostela (España)

Resumen: La salud es un fenómeno que trasciende a la mera ausencia de enfermedad o el simple acceso a la atención sanitaria, es un derecho fundamental reconocido que para ser efectivo debe ser practicado sin ningún tipo de discriminación. La literatura advierte que la formación de los profesionales sanitarios se basa en un enfoque excesivamente técnico y hospitalocentrista, que les limita para una comprensión contextual amplia que responda a las necesidades socio-sanitarias de la actualidad; recomienda incluir en el plan de estudios referencias a los Derechos Humanos, la equidad, la justicia y la solidaridad como base para acceder a los cuidados. Conocer si se está haciendo eso en los estudios de Grado de Enfermería en Galicia, proponiendo finalmente alternativas curriculares para resolverlo es el objetivo general de este proyecto de tesis. En el marco de un paradigma interpretativo se adoptará una metodología de investigación mixta de cuya triangulación esperamos satisfacer los objetivos señalados.

Palabras clave: servicio de enfermería, derecho a la Salud, universidad

Abstract: Health is a phenomena that is not just the absence of disease or simple access to health care; it is a recognized fundamental right that, in order to be effective, must be practiced without any kind of discrimination. The literature warns that the healthcare professionals' training is based on an excessively technical and hospitalocentric approach, which limits them for a broad contextual understanding that responds to the current socio-health needs; it recommends the inclusion in the curriculum of references to Human Rights, equity, justice and solidarity as a basis for access to care. The main aim of this research is to identify whether this is being done in undergraduate nursing studies in Galicia, finally proposing curricular alternatives to solve it. Within the framework of an interpretative paradigm, a mixed research methodology will be adopted from the triangulation of which we hope to satisfy the indicated objectives.

Keywords: nursing, right to health, universities.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este proyecto de tesis doctoral se sitúa en el ámbito de la educación universitaria y aspira a contribuir a la innovación de la propuesta formativa en los estudios de Grado de Enfermería de Galicia desde la perspectiva de la inclusión social.

Desde la concepción de la salud como un fenómeno que trasciende a la mera ausencia de enfermedad o el simple acceso a la atención sanitaria, y defendiéndola como un derecho fundamental reconocido que obliga a entenderla del modo más amplio posible, relacionándola con todos los aspectos de la vida de las personas; la investigación que se propone parte de la pregunta de si es la formación universitaria que reciben los profesionales encargados de promocionar y salvaguardar la «salud para todos», la adecuada para garantizar el acceso a ella en un plano de equidad e inclusión.

Estado de la cuestión

La Organización Mundial de la Salud (OMS) definió la salud como el «estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solo la ausencia de afecciones o enfermedades». Desde 1948 a este concepto se han ido incorporando otras dimensiones, como la capacidad de funcionar con autonomía en la vida cotidiana, o la salud como un fenómeno integral, continuo y adaptativo a lo largo del tiempo, hasta llegar a instaurarse la idea de que la salud es un fenómeno multidimensional (Cruz Roja y Prosalus, 2013).

Diferentes documentos oficiales, como la Estrategia Nacional de Equidad en Salud (Ministerio de Sanidad, 2015) o la reciente Estrategia Nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (Ministerio de Sanidad, 2019), exponen diversas recomendaciones de carácter urgente para promover la inclusión social desde el ámbito sanitario; entre las que se encuentra: incorporar el conocimiento sobre los determinantes sociales de la salud como una parte obligatoria de la formación pre y postgrado en las carreras de Ciencias de la Salud o dar una respuesta equitativa a las necesidades de atención sanitaria y mejorar la salud de la población, en particular de los grupos sociales más desfavorecidos o vulnerables socialmente.

El riesgo de privación total o parcial de recursos y estructuras públicas y comunitarias, que puede conducir a individuos y a comunidades a sufrir desprotección material, emocional y relacional es lo que se conoce como vulnerabilidad social (Ministerio de Sanidad, 2020, p.5). Esta circunstancia coloca a muchas personas en una posición de desventaja para acceder a los servicios de salud y de apoyo.

Esto se debe a una compleja interacción de barreras educativas, culturales, organizativas, administrativas, económicas y jurídicas, junto con el estigma generalizado y la discriminación institucional. La exclusión sistemática de los procesos de planificación y supervisión de la atención de salud de muchas personas da lugar a un desequilibrio entre el diseño de los servicios (lo que incluye a los formativos) y las necesidades de los grupos destinatarios, y contribuye a resultados deficientes en materia sanitaria (Lazarus *et al.*, 2020)

Las implicaciones de este fenómeno se han demostrado en la crisis sanitaria, social y económica a consecuencia de la pandemia por COVID-19, en la que se ha amplificado la vulnerabilidad de las personas más frágiles, como los ancianos, los niños, las personas con discapacidad, sin hogar, con enfermedad mental o migrantes, y evidenciado, en muchos casos, la falta de igualdad de oportunidades en el diseño, implementación y participación en las medidas sanitarias (Picchio, 2020).

Esta problemática se puede analizar desde diferentes perspectivas, pero advierte sobre la necesidad de estudiar cambios estructurales en el modelo de atención sanitaria y de cuidados.

Esto se considera especialmente relevante en la enfermería, porque al ser el colectivo de la salud más numeroso en el mundo (aproximadamente 28 millones, representando la mitad de todos los profesionales sanitarios) la adaptación de su formación supondría un motor de cambio e inclusión social insustituible (Read y Betancourt, 2016).

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El Consejo Internacional de Enfermería en su Código Deontológico para la Enfermería a nivel internacional afirma que la enfermera compartirá con la sociedad la responsabilidad de iniciar y mantener toda acción encaminada a satisfacer las necesidades de salud y sociales del público, especialmente de las poblaciones vulnerables (Consejo Internacional de Enfermería [CIE], 2021, p.7). También sugieren acciones a los docentes e investigadores instando a incluir en el plan de estudios referencias a los Derechos Humanos, la equidad, la justicia y la solidaridad como base para acceder a los cuidados, o sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la acción social en los problemas actuales (CIE, 2012, p.8). Además, en su informe «Resolver la Desigualdad: aumentar el acceso y la equidad» (CIE, 2011) manifiesta que las enfermeras deben impulsan el acceso y la equidad a través de su profesionalismo y ética, formación y capacitación, competencia cultural, nuevas funciones coherentes con la realidad actual, la capacidad de ser flexibles, la investigación o la participación e influencia en la política.

Así mismo, el Libro Blanco del Título de Grado de Enfermería (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2004, p.74) establece competencias transversales que se relacionan directamente con el objetivo de análisis de esta propuesta de investigación: apreciación de la diversidad y la multiculturalidad, y fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz.

Todas estas declaraciones bien intencionadas no se corresponden con acciones decididas y concretas reflejado en los Planes de Estudios de las Escuelas/Facultades de Enfermería, que, en el caso concreto de Galicia, no incorporan asignaturas que de forma directa cubran competencias amplias relacionadas con la inclusión social.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Identificar, analizar e interpretar las necesidades formativas sobre la inclusión social en los estudios iniciales de Enfermería y elaborar una propuesta de innovación curricular que contribuya a su satisfacción.

METODOLOGÍA

Considerando que el desarrollo de la tesis exigirá la revisión y adaptación de la metodología propuesta, inicialmente se anticipa una metodología de investigación de carácter mixto fundamentada en: la revisión bibliográfica y análisis de contenido y cuestionarios, entrevistas y dinámicas de grupo a estudiantes, profesorado y profesionales egresados relevantes.

RESULTADOS ESPERADOS

Repensar formas de hacer que contribuyan a promover cambios e innovaciones profundas en los estudios iniciales de la Enfermería de Galicia que integren lo social y ético como bases de la formación de una ciudadanía plena y de una profesionalidad cívica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La concepción holística y global de la salud, contradice a la lógica biomédica imperante en los sistemas formativos de las Ciencias de la Salud. La Comisión sobre la educación de los profesionales de la salud para el siglo XXI (comisión independiente de profesionales y líderes académicos de todo el mundo), afirma que la formación universitaria de los profesionales sanitarios está anticuada y es estática, produciendo graduados insuficientemente preparados, con un enfoque excesivamente técnico y hospitalocentrista, que les limita para un comprensión contextual amplia que responda a las necesidades sociosanitarias de la actualidad (Bhutta *et al.*, 2010).

Al contrario que con la educación inclusiva, que se ha convertido en un concepto ampliamente reconocido y aceptado, la salud inclusiva se encuentra en fases iniciales (Maclachlan *et al.* 2012). Se requiere una nueva forma de pensar para desarrollar programas en consonancia con los acontecimientos contemporáneos. En este contexto, es necesario un enfoque más proactivo para abordar las distintas barreras a la inclusión y equidad, y para reconocer que nuevas iniciativas formativas pueden ofrecer métodos interesantes e innovadores de prestación de servicios de salud. Esta circunstancia requiere de cambios profundos en las concepciones formativas, las cuales han de corresponderse con el alcance de las transformaciones y necesidades culturales, sociales y profesionales, en un mundo cada día más diverso, y que por tanto, demanda de una urgente atención de los especialistas que directa o indirectamente se relacionan con la educación (Loret de Mola López *et al.*, 2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004). Libro Blanco Título de Grado de Enfermería. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. http://www.aneca.es/var/media/150360/libroblanco_jun05_enfermeria.pdf

Bhutta, Z. A., Chen, L., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., Fineberg, H., Frenk, J., Garcia, P., Horton, R., Ke, Y., Kelley, P., Kistnasamy, B., Meleis, A., Naylor, D., Pablos-Mendez, A., Reddy, S., Scrimshaw, S., Sepulveda, J., Serwadda, D., y Zurayk, H. (2010). Education of health professionals for the 21st century: A global independent Commission. The Lancet, 375(9721), 1137-1138. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)60450-3

Consejo Internacional de Enfermería. (2011). Resolver la desigualdad: Aumentar el acceso y la equidad. Consejo Internacional de Enfermería. http://www.salvadorpostigo.com/downloads/Resolver%20la%20desigualdad.pdf

Consejo Internacional de Enfermería. (2021). Código deontológico del CIE para la profesión de enfermería. https://www.icn.ch/system/files/2021-10/ICN_Code-of-Ethics_SP_WEB.pdf

Cruz Roja y Prosalus. (2013). Comprendiendo el derecho humano a la salud. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. https://prosalus.es/es/publicaciones/comprendiendo-el-derecho-humano-lasalud

Lazarus, J. V., Baker, L., Cascio, M., Onyango, D., Schatz, E., Smith, A. C., y Spinnewijn, F. (2020). Novel health systems service design checklist to improve healthcare access for marginalised, underserved communities in Europe. BMJ Open, 10(4). https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-035621

Loret de Mola López, E., Rivero Rivero, M., y Pino Maristán, D. (2012). La configuración curricular desde la atención a la diversidad en el proceso formativo universitario. Rev Hum Med, 12(3), 464-486. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202012000300007&lng=es&tlng=es.

Maclachlan, M., Khasnabis, C., & Mannan, H. (2012). Inclusive health. TM & IH, 17(1), 139–141. https://doi.org/10.1111/j.1365-3156.2011.02876.x.

Ministerio de Sanidad. (2015). Estrategia Nacional de Equidad en Salud. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e igualdad. https://www.mscbs.gob.es/va/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/desigualdadSalud/Estrate giaNacEquidadSalud.htm Ministerio de Sanidad. (2019). Estrategia Nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social 2019-2023.

Ministerio de Sanidad. (2019). Estrategia Nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social 2019-2023. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. https://eapn.es/publicaciones/348/estrategianacional-de-prevencion-y-lucha-contra-la-pobreza-y-la-exclusion-social-2019-2023

Ministerio de Sanidad. (2020). Equidad en Salud y Covid-19. Análisis y propuestas para abordar la vulnerabilidad epidemiológica vinculada a las desigualdades sociales. https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/COVID19_Equi dad_en_salud_y_COVID-19.pdf

Picchio, C. (2020, mayo 7). La pandemia de la COVID-19: Cómo lograr una respuesta justa y efectiva que incluya a las personas migrantes. ISGlobal. https://www.isglobal.org/healthisglobal/-/custom-blog-portlet/la-pandemia-de-la-covid-19-como-lograr-una-respuesta-justa-y-efectiva-que-incluya-a-las-personas-migrantes/6947657/0

Read, C. Y., y Betancourt, D. M. P. (2016, spetiembre 16). Preparing Nursing Students as Leaders for Social Change [Conferencia]. Sigma Leadership Connection 2016. Indiana. EEUU. https://sigma.nursingrepository.org/handle/10755/620259

645

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

OPORTUNIDADES EDUCATIVAS Y OPCIONES VOCACIONALES: UN ENFOQUE DE CAPITAL SOCIAL Y DE DIVERSIDAD CULTURAL

Darllyn Ismey Muñoz Rodríguez
Francisco Miguel Aliaga Abad
Carmen Carmona Rodríguez
Universitat de València (España)

Resumen: La declaración Universal de Derechos Humanos (1948) señala la educación como un derecho y un recurso esencial para la libertad y el desarrollo humano; por lo que, atendiendo la diversidad de los contextos sociales, garantizar el acceso a la educación en todos los niveles y especialmente para el colectivo de los jóvenes migrantes, se ha convertido en un imperativo. En este sentido, la escasa presencia de alumnado extranjero en determinados niveles de educación post-obligatoria invita a reflexionar sobre cuáles son los motivos, intereses y las expectativas de corte social, individual y étnico-cultural que influyen en las decisiones que orientan la transición de los jóvenes hacia niveles educativos superiores o el mundo laboral. Apostamos por un enfoque de redes y de capital social, que nos permita configurar una imagen más completa de los procesos que intervienen en las decisiones vocacionales.

Palabras clave: capital social, oportunidades educacionales, medios sociales, interacción social, diversidad cultural

Abstract: The Universal Declaration of Human Rights (1948) identifies the education as a right and and essential resource for freedom and human development; therefore, considering the diversity of social contexts, guaranteeing Access to education at all levels, especially for youngs migrants, has become imperative. In this sense, the scarce present of foreign students at particular levels of post compulsory education invites us to reflecto n the motives, interests and social, individual and ethno-cultural expectations that guide Young people's transition to higher educational levels or the labour market. We are committed to a network and social capital approach, whic allows us to for a more complete picture of the processe involved vocational decisions.

Keywords: social capital, educational opportunities, social media, social interaction, cultural diversity

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los flujos migratorios siguen siendo uno de los fenómenos sociales que más interés, preocupación y debate genera en las sociedades del mundo, no solo por las implicaciones humanas, sociales y económicas que originan en las sociedades actuales, sino también por las posibles implicaciones futuras.

Paulatinamente las sociedades europeas han ido convirtiendo sus espacios cotidianos en escenarios de encuentro y participación social en los que convergen distintas formas de pensar, comportarse, percibir y ser, reflejos de los bagajes culturales de todos los que habitamos los espacios (Kazanjian, 2019). Estos encuentros intervienen en las construcciones individuales y colectivas de imágenes más amplias, sensibles y tolerantes del mundo.

Evidentemente, al mismo tiempo que las sociedades se diversifican lo hacen los entornos educativos, dónde la presencia del alumnado extranjero evidencia la intensidad de los flujos migratorios. Así lo muestran las estadísticas que revelan la composición del alumnado en el sistema educativo español. Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) el alumnado extranjero en las aulas españolas se ha incrementado desde el año lectivo 2010-2011 en todos los niveles, sin embargo, los datos del año lectivo 2020-2021 señalan descensos en las cifras respecto al año anterior en los niveles de Educación Infantil, Primaria, E.S.O y en las Enseñanzas de Régimen Especial, salvo en los niveles de Formación Profesional. En términos generales, los datos mantienen la proporción de alumnado extranjero en un 9.9%.

Respecto al origen del alumnado, la misma estadística señala que los países de Europa, África y de Centro y Sur América son los que más estudiantes aportan al sistema educativo español (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Figura 1

Porcentajes de crecimiento del alumnado extranjero en el sistema educativo español

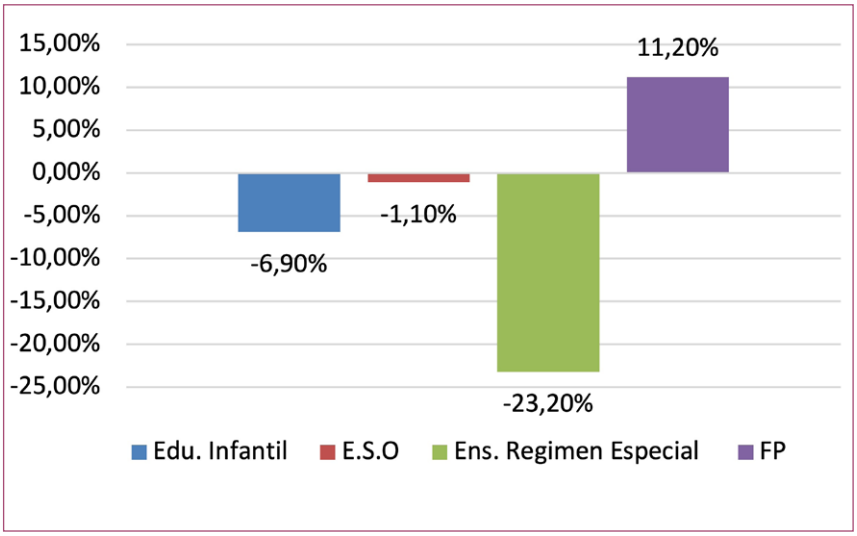
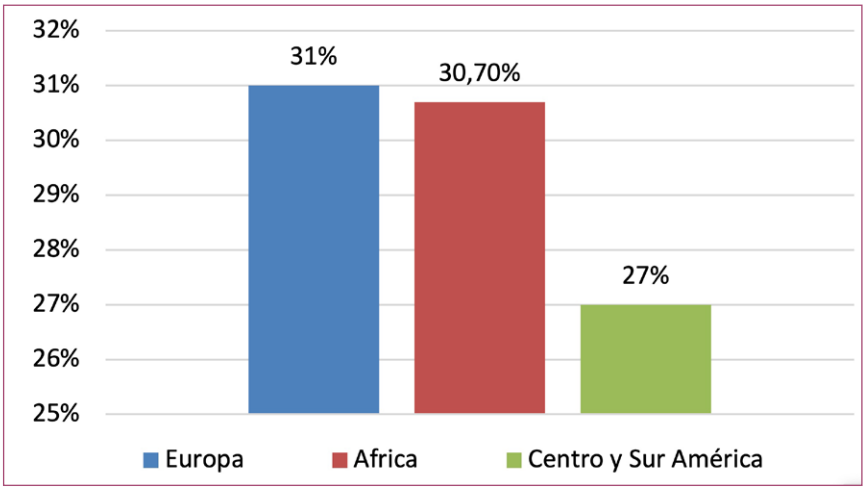


Figura 2

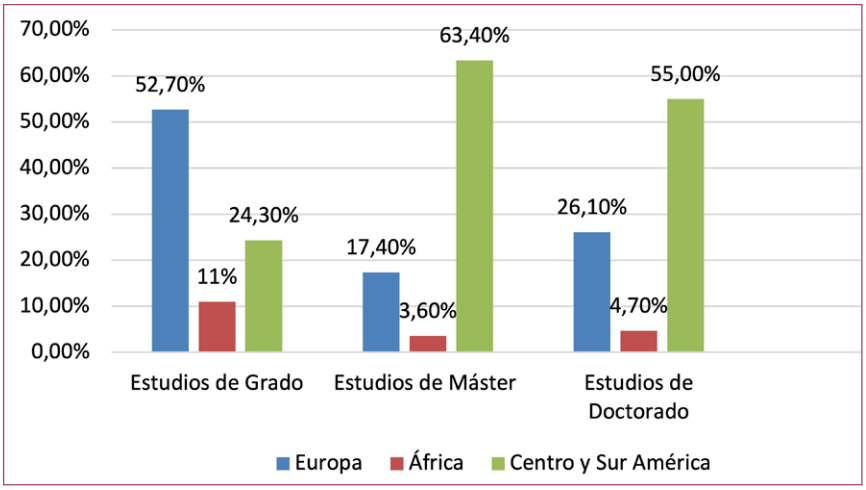
Distribución de países de origen del alumnado



En las enseñanzas universitarias se estima que al menos un 9.5% del alumnado matriculado es extranjero. La cifra en los niveles de grado universitario es de (5.8%) donde predominan estudiantes de origen europeo y africano, mientras que, el alumnado procedente de países de América, Asia y Oceanía se matricularon mayoritariamente en estudios de Máster y Doctorado (Ministerio de Universidades, 2021).

Figura 3

Distribución del alumnado extranjero en los niveles de enseñanza universitaria



Con estos datos las preguntas sobre cuáles son las variables que median en los procesos de toma de decisiones durante las etapas educativas de transición, como son los últimos niveles de enseñanza obligatoria y los primeros niveles de Formación Profesional y estudios de grado cobran relevancia en la sociedad culturalmente diversa de hoy. Y es que las diferencias en términos de acceso y composición del alumnado en cada uno de los niveles de educación post-obligatoria invita a preguntarse sobre cuáles son las motivaciones, intereses y expectativas que hay detrás de la decisión vocacional de cada joven migrante.

Estado de la cuestión

La teoría de la socialización de Bourdieu (1998) relaciona las elecciones educativas con el capital social, para el autor, el capital social y cultural de las personas son un reflejo de las acciones formativas que las personas reciben desde sus etapas de formación temprana, de manera formal e informal.

Así pues, parece evidente que los jóvenes no toman individualmente las decisiones vocaciones (Ulrich *et al.*, 2018) sino que hay una serie de factores, variables y relaciones que influencian sus decisiones. Estudios han indagado sobre distintos tipos de influencia, por ejemplo, sobre la familia como grupo social influenciador (Palos & Drobot, 2010; Ulrich *et al.*,2018;) y los amigos y el entorno social (Li *et al.*, 2015). Otros estudios se han centrado en explorar cómo las identidades culturales intervienen en los procesos individuales de toma de decisiones vocacionales y en los sistemas que acompañan y asesoran dichos procesos (Fouad *et al.*, 2005; Kaland, 2020; Ruschenpohler *et al.*,2020; Schittenhelm, 2005). En estos estudios la cuestión de las identidades culturales y el origen está asociada a desafíos para acceder y completar con éxito los niveles de Educación superior, debido a influencias sociales y a barreras de información, lingüísticas, de adaptabilidad y de conexiones que no solo dificultan el acceso y el aprovechamiento de los estudios post-obligatorios entre los jóvenes migrantes, sino que también nutren los estereotipos culturales y tipifican ciertas prácticas discriminatorias.

En este sentido, una mayor investigación respecto a la forma en que las diferencias culturales y los recursos sociales derivados de las relaciones (capital social) se combinan e intervienen en las decisiones vocacionales de los jóvenes migrantes, contribuiría en distintos niveles para que las prácticas educativas enriquezcan las experiencias de los estudiantes migrantes, desde la configuración de dinámicas sociales inclusivas, en las que se aprovecha la diversidad, se garantiza un acceso equitativo a las oportunidades educativas y se apuesta por una transición fluida entre las instituciones educativas y el mundo laboral, atendiendo los más profundos intereses y expectativas de los migrantes.

Definición del problema de investigación

Las cifras que se han presentado previamente sobre la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español nos permiten configurar una idea general respecto a cuáles pueden ser los niveles educativos potenciales para el análisis de las oportunidades educativas entre los migrantes: los últimos niveles de E.S.O, estudios de Formación Profesional y estudios de grado.

Dada la complejidad de los procesos que intervienen en la toma de decisiones vocacionales, planteamos un abordaje amplio e integrador para construir una idea más clara acerca de la forma en que distintos factores sociales, culturales, biológicos y tecnológicos afectan las autopercepciones de los jóvenes y, por tanto, sus elecciones de vida. De ahí, que consideremos que las cuestiones sobre el origen social o cultural y el capital social online sean variables claves que nos permitirán entender las motivaciones y expectativas que hay detrás de las decisiones vocacionales de los jóvenes migrantes.

Objetivos de la investigación

Este estudio se propone:

— Analizar de qué manera la cultura y los recursos de capital social online de los jóvenes migrantes afecta sus procesos de toma de decisiones vocacionales durante la transición

de la Educación Secundaria Obligatoria hacia niveles de educación secundaria post-obligatoria, niveles de formación profesional o al mundo laboral, desde un enfoque de análisis de redes.

Este objetivo se concreta a través de los siguientes objetivos específicos:

- Explorar la relación entre el uso de redes sociales, el capital social online y la configuración de autopercepciones como la autoestima, nivel de competencia, adaptación social, entre otras asociadas al proceso de toma de decisiones vocacionales.
- Identificar las barreras y oportunidades que representan las redes sociales, la sociedad y los sistemas educativos y laborales para los jóvenes en términos de oportunidades educativas, acceso al mundo laboral, integración socio-laboral y expectativas.
- Determinar el tipo de influencia que las variables sociodemográficas y el origen social-cultural ejercen en la configuración de las redes sociales y en los procesos de toma de decisiones vocacionales entre los jóvenes.
- Analizar las estructuras y características de las redes sociales de los jóvenes y sus formas de interacción en función de las expectativas de desarrollo vocacional y de variables como el género, la cultura de origen y la experiencia migratoria.
- Analizar en qué medida las redes sociales de los jóvenes ofrecen apoyo social determinante para la configuración de perspectivas de desarrollo personal, académico y profesional.
- Establecer modelos de red y patrones de relaciones diferenciados entre grupos etarios, culturales, género y otras variables demográficas.
- Identificar los factores personales, sociales y de red que intervienen en los procesos de toma de decisiones vocacionales en el colectivo de los jóvenes.
- Contribuir al panorama actual sobre el desarrollo del capital social online y su posible afectación a las dinámicas sociales de la vida en sociedades culturalmente diversas, así como sobre las decisiones vocacionales entre jóvenes migrantes.

Metodología

Un estudio de este tipo precisa el uso de una metodología mixta, en la que se combinan las metodologías tradicionales de investigación: cuantitativa y cualitativa (Pole, 2009). Esto supone el uso datos cuantitativos y cualitativos y el empleo de procedimientos de recolección de información en coherencia. En ese sentido, se propone el uso de instrumentos como cuestionarios y entrevistas, además de grupos focales. También el empleo de la metodología ARS para analizar redes sociales, por lo que se está estudiando la pertinencia del uso de softwares especializados.

Instrumentos

Tras revisiones previas se han determinado temas clave, como el capital social y las decisiones vocacionales, las motivaciones, percepciones, expectativas de futuro y el ajuste sociocultural; recopilando una serie de instrumentos que ahora se analizan para determinar la pertinencia de su uso.

Los instrumentos se han considerado atendiendo los objetivos de este estudio y cuatro variables principales de investigación: el capital social online, el ajuste social y el bienestar, las expectativas de futuro y la diversidad cultural.

Tabla 1

Relación de instrumentos para la recogida de datos

Medidas relacionadas con las motivaciones, percepciones y expectativas	Future Expectations Scale for Adolescents (FESA). (McWhirter & McWhirter, 2008)
	Test de Orientación Motivacional (TOM) (Borgogni, Petitta, & Barbaranelli, 2004)
Medidas de logro académico	College Student Subjective Well-being Questionnaire (CSSWQ) (Renshaw & Bolognino, 2016)
	College Satisfaction Scale (CSS) (Lodi *et al.*, 2017)
Medidas de Ajuste social y Bienestar	The Hemingway Measure of Adolescent Connectedness (MAC) (Karcher, 2001)
	Escala de Bienestar Subjetivo EBS-20 / EBS-8 (Calleja & Mason, 2020)
Medidas de Diversidad Cultural	Escala de Sensibilidad Intercultural (Chen & Starosta, 2000) Traducida y adaptada por Vilá (2005)
	Cuestionario de Relaciones Interculturales en Sociedades Plurales (Berry, 2013).
Medidas de Capital Social	Social Capital scale (Williams 2006).
	Online Social Capital (Pinho, 2013)

Dado el enfoque de redes, se considera que otros instrumentos podrían contribuir al propósito de esta investigación.

Tabla 2

Relación de Instrumentos para la Recogida de Datos

Medidas de recursos de red	Motives for Facebook use scale (Sheldon, 2008)
	Social Information Seeking, SIS scale (Khan, 2018)
Softwares	NVIVO (QSRInternacional, 2020)
	MAXQDA (Verbi, 2020)

Participantes

Se pretende que la muestra esté compuesta por jóvenes españoles e inmigrantes, hombres y mujeres, que cursen el último año de la Educación Secundaria Obligatoria o de Bachillerato, también estudiantes de primeros años de educación superior (grado universitario o de ciclos formativos) y además jóvenes que estén en el mundo laboral.

Respecto a las características de la muestra, se procurará que incluyan:

- Una muestra sea igualitaria en términos de género (50% de mujeres y un 50% hombres).
- Una muestra igualitaria en términos de diversidad cultural (50% de participantes españoles y 50% inmigrantes).
- Estudiantes con edades entre los 15 y 21 años.

Para la caracterización y configuración de los perfiles, también se considerará:

- La experiencia migratoria de los jóvenes migrantes.

— Los antecedentes migratorios familiares.
— Nivel de estudios.
— Uso activo de las redes sociales digitales.
— La exposición de los jóvenes a entornos culturalmente diversos.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

En términos de resultados, este estudio aspira hacer un aporte significativo al corpus teórico sobre el rol de la diversidad cultural, el capital social online y las decisiones vocacionales en el colectivo de jóvenes migrantes; así mismo, esperamos que esta investigación aporte información y datos que movilicen nuevas perspectivas para el acompañamiento de los procesos vocacionales, animando así la aparición de nuevas formas de gestionar los recursos sociales e individuales-culturales de cara a la configuración de prácticas educativas y sociales cada vez más equitativas y diversas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La escasa presencia de jóvenes migrantes en ciertos niveles educativos ha sido una cuestión que se ha planteado principalmente en contextos europeos distintos y con un enfoque de competencias y rendimiento. Por eso, pretendemos ahondar en los motivos, los intereses y las expectativas que impulsan a los jóvenes a tomar determinadas decisiones vocacionales basándonos en las teorías de la influencia social y de redes.

Entendemos que las decisiones vocacionales son procesos de profunda importancia para la vida de las personas, debido a las implicaciones futuras en términos de bienestar y satisfacción. Así que es natural que los momentos previos a estas decisiones, haya estrés, inquietud e indecisión. En este sentido, es imperativo tener un conocimiento más íntegro y preciso acerca de los distintos factores que permean los procesos de toma de decisiones. Los hilos que tejen las redes de las personas y su trascendencia en la vida puede permitirnos avanzar en el reconocimiento de nuevos caminos para la adaptación social y la construcción de sociedades cada vez dialógicas culturalmente y justas en un sentido amplio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berry, J. (2013). Relaciones interculturales en sociedades plurales: Investigación derivada de una política de multicultural, *Scielo, 3*(2), 1122-1135. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2007-48322013000200006&lng=es&nrm=iso

Borgogni, L., Petitta, L. & Barbaranelli, C. (2010). TOM, Test de Orientación Motivacional. TEA Ediciones.

Bourdieu, P. (1998). Capital cultural, escuela y espacio social. 2° edición. Madrid: Siglo XXI

Calleja, N. & Mason, T.A. (2019). Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-20 y EBS-8): Construcción y Validación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, 55*(2), 185-201. https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.14

Fouad, N.A., Byars-Winston, A.M. (2005). Cultural Context of Career Choice: Meta-Analysis of Race/Ethnicity Differences, *Career Development Quartely, 53*(3), 223-233. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00992.x

Horng, S. M. & Wu, C. L. (2020). How behaviors on social network sites and online social capital influence social commerce intentions. *Information & Management, 57*(2), 1-13. https://doi.org/10.1016/j.im.2019.103176

Kakand, O.J. (2020). «We Have Many Options, But They are All Bad Options!»: Aspirations Among Internal Migrant Youths in Shanghai, China. *The European Journal of Development Research, 33*, 35-53. https://doi.org/10.1057/s41287-020-00301-z

Karcher, M.J. (2003). The Hemingway: Measure of Adolescent Connectedness. A manual for Scoring and interpretation. University of Texas at San Antonio. https://adolescentconnectedness.com/

Kazanjian, C. (2019). Toward developing a descriptive multicultural phenomenology. *Pedagogy, culture and society*, *27*, 287-300. https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1469544

Khan, A. (2018). A Study of Social Information Seeking (SIS) among LIS Research Scholars in Pakistan. *Publications MDPI, 6*(3), 2-15. https://doi.org/10.3390/publications6010003

Li, X., Hou, Z. & Jia, Y. (2015). The influence of social comparison on career decision-making: Vocational identity as a moderator and regret as a mediator. *Journal of Vocational Behavior, 86*, 10-19. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.003

Lodi E., Boerchi, D., Magnano, P. & Patrizi, P. (2017). College Satisfaction Scale (CSS): Evaluation of contextual satisfaction in relation to college student life satisfaction and academic performance. *Applied Psychology Bulletin, 279*(65), 51-64.

McWhirter, E.H. & McWhirter, B.T. (2008). Adolescent Future Expectations of Work, Education, Family, and Community Development of a New Measure. *Youth & Society, 40*(2), 182-202. https://doi.org/10.1177/0044118X08314257

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance 2020-2021. Subdirección General de Estadísticas y Estudios. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:02c9d17a-6ad5-4aae-8921-4cb3b691295a/notares-2020-2021.pdf

Ministerio de Universidades (2021). Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos_y_Cifras_2020-21.pdf

Palos, R. & Drobot, L. (2010). The impact of family influence on the career choice of adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 3407-3411. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.524

Pinho, J.C. (2013). The e-SOCAPIT scale: a multi-item instrument for measuring online social capital. *Journal of Research in interactive marketing, 7(3)*, 216-235. https://doi.org/10.1108/JRIM-mayo-2012-0020

Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones, 60*, 37-42. https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/252/katrhryn_pole.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Renshaw, T.L. & Bolognino, S. J. (2016). The College Student Subjective Wellbeing Questionnaire: A brief, multidimensional measure of undergraduate's covitality. *Journal of Happiness Studies: An Interdsciplinary Forum on Subjective Well-Being, 17*(2). 463-484. https://doi.org/10.1007/s10902-014-9606-4

Ruschenpohler, L., Honing, M. & Markic, S. (2020). The Role of Gender and Culture in Vocational Orientation in Science. *Education Sciences, 10*(9), 1-18. https://doi.org/10.3390/educsci10090240

Schittenhelm, K. (2005). Primary and secondary effects of cultural practices. A cross-cultural approach to the school-to-work transition of young immigrant women. *Olner Zeitschrift*

Fur Soziologie Und Sozialpsychologie, 57(4), 691-713. https://doi.org/10.1007/s11577-005-0221-6

Sheldon, P. (2008). The relationship between unwillingness to communicate and students' Facebook use. *Journal of Media Psychology, 20*, 67-75. http://dx.doi.org/10.1027/1864-1105.20.2.67

Ulrich, A., Frey, A. & Ruppert, J.J. (2018). The Role of Parents in Young People's Career Choices in Germany. *Psychology, 9*(8), 2194-2206. https://doi.org/10.4236/psych.2018.98125

Vilá, R. (2005): La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la E.S.O. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/42453

Williams, D. (2006). On and Off the Net: Scales for Social Capital in an Online Era. *Journal of Computer-Mediated Communication, 11*(2), 693-628. https://doi.org/10.1111/j.10836101.2006.00029.x

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES
EXPERIENCIAS
PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

SIMPOSIOS

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

SIMPOSIO 1

TRANSFORMACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN CONTEXTOS HÍBRIDOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS

Coordinación: Eva M.ª Olmedo Moreno

EUROPEAN DEMOCRATIC POLICIES FOR THE INTEGRATION OF UNACCOMPANIED MINORS IN EDUCATION SYSTEMS: COMPARISON BETWEEN POLICIES AND PROPOSED ACTIONS FOR SCHOOLING IN SPAIN AND ITALY

Carla Roverselli
Catia Fierli
Universidad de Tor Vergata (Italia)

Resumen: Este artículo describe la normativa de la UE sobre la integración de los menores no acompañados (MENA), destacando los enfoques de la UE para fomentar la integración mediante la educación formal y el aprendizaje no formal. A continuación, se presentan los casos de España e Italia, centrándose en el papel de las instituciones educativas en la integración de los MENA.

Palabras clave: intereses de los niños, integración social, eficacia escolar

Abstract: This article describes EU regulations on the integration of unaccompanied minors (UAMs), by highlighting the EU approaches to fostering integration through formal education and non-formal learning. Further below, the Spanish and Italian cases are introduced, with a focus on the role of educational institutions in the integration of UAMs.

Keywords: chidrens interests, social integration, school effectiveness

EU REGULATIONS AND ACTIONS FOR THE INTEGRATION OF UNACCOMPANIED MINORS (UAMs)[1]

Migrants who land on European coasts –and are the living and suffering witnesses of economic, political, and social crises– are supposed to threaten institutions and peaceful co-existence. In 2019, about 613,000 people sought asylum in one of the European Union member States. Of those, some 13,800 were unaccompanied asylum-seeking children (UASCs) from Afghanistan, Syria, Pakistan, Iraq, Guinea, and Somalia. Any child who arrives in a EU member State must be received in accordance with the «best interests of the child» principle, paired with the procedural guarantee that lasting solutions aimed at family reunification shall be implemented. The set of rules on the reception and protection of unaccompanied minors in EU member States is far-reaching and structured. In order to make those rules more comprehensive, the Council of Europe (CoE) has issued a number of Directives applying to all member States. By adopting those Directives, the Council has attempted to make procedures more uniform and introduce a

1 By Catia Fierli

status applying to all European countries, thereby enhancing service quality, and eliminating unequal treatment between member States in order, mainly, to prevent child trafficking and unsafe migration, while improving reception. Over the years, the Council of Europe has adopted rules and circulars to improve and make existing procedures more uniform as well as to introduce additional guarantees for unaccompanied children, which apply to all member States (Venturini, 2013).

The European Union has also transposed some guidelines that reiterate the need to consider the best interests of the child as the prominent purpose of any action regarding unaccompanied children. Minors should be treated in compliance with the provisions and rules of the European Union and its member States. These provisions are enshrined in the Charter of Fundamental Rights of the European Union (2007) and the UN Convention on the Rights of the Child (1989) which, in turn, draw on the European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (4th November 1950) (Venturini, 2013).

From a legal and social standpoint, in many European countries, sustained efforts have been made to combat the stigmatisation of migrants by adjusting the legal terminology in order to build an inclusive society and fight racism and xenophobia. The UN Convention on the Rights of the Child establishes that no child shall be subjected to torture or other inhuman treatment nor to interference with his or her privacy and family and shall have the right to education. These conditions are key to creating an environment that is conducive to the child's growth and to ensuring that he/she has good prospects of individual development and a decent life, by protecting him/her from human traffickers and organised crime groups. The importance of finding a foster or adoptive family or appointing a legal guardian or another person legally responsible for the child is equally stressed. Indeed, as the UAM is identified at the border, the first shelter is hopefully a temporary one and within six months of arrival, a decision should be made about the child's return or the recognition of international protection status or other legal status allowing for the child's integration in the host EU member State.

From an educational perspective, the CoE recommends the acquisition of specific skills to foster a culture of democracy and live peacefully in culturally different societies. The CoE maintains that non-formal learning will raise democratic awareness among pupils and students, thereby preparing them to being committed and tolerant citizens. The CoE encourages cooperative learning and new learning methodologies, by promoting the use of effective models such as *Compass* (REDU, 2012) and *Compasito* (Flowers, 2007), specifically designed to foster human rights education among children through non-formal learning, by encouraging the connection between several branches of knowledge and by enabling students to become drivers of change above and beyond the education system.

THE INTEGRATION OF UNACCOMPANIED MINORS IN THE SPANISH EDUCATION SYSTEM: DOMESTIC POLICIES AND PROPOSED ACTIONS FOR SCHOOLING[2].

In Spain, unaccompanied minors (UAMs) are foreign young people aged less than 18 years, who arrive in Spain without being accompanied by adults who are responsible for them. This designation is shared by all Spanish public authorities dealing with foreign minors, although they sometimes use another definition: unaccompanied migrant children.

2 By Catia Fierli

There were 12,323 children in the Spanish registry of unaccompanied minors in July 2019 (Ministerio del Interior, Gobierno de España, 2022) 2020). Figures on the current number of UAMs in Spain are not accurate due to the impossibility to count the hundreds of street children who have never had contact with institutions (Jiménez, Izquierdo, 2013).

The protection granted by the State through the rights of asylum and subsidiary protection consists in the non-refoulement or protection from deportation of the people to whom those rights have been afforded. The right of asylum – enshrined in Article 13.4 of the Spanish Constitution – concerns the protection granted to third country nationals or stateless persons who are recognised as refugees under the terms of Law no. 2 of 2009, which governs the right of asylum and protection. Unaccompanied minors applying for international protection are referred to child protection services and their case is brought before the public prosecutor. When minors cannot be sheltered safely, their case is immediately brought before the Public Prosecutor's Office that will determine the age of the alleged child with the help of relevant health institutions. The refusal to undergo a medical examination does not preclude a decision on the application for international protection. Once the age of the person has been determined, in the case of a child, the Public Prosecutor's Office will make it available to the relevant child protection services. Immediate steps shall be taken to ensure that the representative of the child – appointed in accordance with existing child protection legislation – acts on behalf of the unaccompanied child and assists him/her in processing the application for international protection[3].

As is the case in other European countries, there are two different phases in the child integration process. The first one concerns the initial reception process, which consists in the first inclusion and adaptation to the new society and its main institutions. The second phase is the medium- and long-term social integration process, whereby minors should be fully included in community life and the labour market (Konle-Seidl, Bolits 2016). As is the case in other European countries, in Spain, there is a protocol for action prior to their arrival. Autonomous communities and cities become responsible for minors' full protection by regularising their legal situation and integrating them in schools and other educational facilities of their cities of residence. However, schooling does not fully guarantee their social integration. The reason for this failure is that minors interact with their compatriots and consider schooling a waste of time, aimed only at obtaining papers that are valid for work and financial independence. Therefore, it is important to develop inclusive projects in which relational approaches and learning scenarios are set in a Personal Learning Environment (PLE) that can help achieve the highest level of integration of UAMs into society and, as a result, build new citizenship models. A PLE is a set of tools, information sources, connections, and activities that each person uses regularly in the learning process (Adell, Castañeda, 2013). It is crucial to raise UAMs' awareness about the importance of quality of life in the host country. This applies to all aspects related to accommodation facilities, the schooling process in such facilities, the type of connection to the environment, children's personal profiles, self-esteem, expectations for the future, and work. Therefore, vulnerable persons who apply for or benefit from international protection are treated in a differential manner, taking into account each individual's specific situation, and they are also offered the necessary health and psychological care as well as the qualified assistance they need.

3 http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/oficina-de-asilo-y-refugio/proteccion-internacional

THE INTEGRATION OF UNACCOMPANIED MINORS IN THE ITALIAN EDUCATION SYSTEM: DOMESTIC POLICIES AND PROPOSED ACTIONS FOR SCHOOLING[4]

Unaccompanied minors (UAMs) are to be considered for all intents and purposes as children to be protected by means of social and educational actions aimed at safeguarding their fundamental freedoms, with the best interests of the child always being paramount.

In Italy, there is not a protection system exclusively designed for UAMs; there is a single comprehensive system applicable to all minors residing in Italy. Law no. 47 of 2017 – named «Law Zampa» after its signatory – has strengthened the protection of UAMs in that it sets the key principles related to the criteria for receiving unaccompanied minors, it prohibits refusal of entry at the border for unaccompanied children and provides for the establishment of an integrated reception system of first- and second-stage accommodation facilities (Traverso 2018, p. 29). In fact, in Italy there is a two-stage reception system. Initial reception is performed by highly specialised government facilities that take care of children upon their arrival in Italy for a maximum of 30 days. Second-stage reception is provided by accommodation facilities with vacancies, which are funded by a reception and integration network called SAI (*Sistema di accoglienza e integrazione)* or by municipalities. These facilities are managed by non-profit organisations (co-operatives, associations, foundations, religious bodies, and so on) that provide minors with integrated reception services, such as accommodation, meals, and effective approaches leading to individualised plans and projects for them to achieve autonomy upon reaching legal age.

After the Zampa Law, additional provisions have been set, although they have not substantially modified the structure of our reception system.

The Zampa Law no. 47 of 2017 has recognised that unaccompanied minors living in Italy are vulnerable persons who have rights. In particular, the law equates unaccompanied foreign minors and Italian minors; it regulates age assessment and identification mechanisms and procedures, providing for the assistance of cultural mediators during the whole process; it simplifies residence permit procedures for foreign minors; it establishes the «right to be heard» in administrative and judicial proceedings for unaccompanied minors too, and provides for voluntary guardians (Cascone, 2017, pp.1-34).

A voluntary guardian is a private citizen who is available to act as the legal representative of a foreign minor who has arrived in Italy without an adult. He/she must be selected on the basis of the qualifications submitted in the application for this service. Following a training period and after giving his/her consent, the applicant is entered on the list of voluntary guardians at the Juvenile Court. The Guidelines for the selection and training of voluntary guardians, issued by the Child and Adolescent Protection Authority, state that «the voluntary guardian embodies a new idea of legal guardianship as a form of *social parenting* and *active citizenship*: besides being the legal representative of the minor, the voluntary guardian also focuses on the relationship with the protected child by interpreting his/her needs and problems» (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2017, 1). Since 2018, the Child and Adolescent Protection Authority and the Ministry of the Interior have been monitoring the system of voluntary guardianship (Corinaldesi, 2021; Roverselli, 2020).

After a period of exponential growth, the number of UAMs in Italy has decreased. There were 18,303 UAMs on 31st December 2017 and 12,284 on 31st December 2021. In 2019 and 2020,

4 By Catia Fierli

the number of UAMs was very low, also due to the pandemic (there were 6,054 UAMs in 2019 and 7,080 in 2020). The percentages of boys (97,3%) and girls (2,7%) as well as the breakdown by age group have remained basically the same. 86% of UAMs are boys between 16 and 17 years of age, who are nearing autonomy and approaching the labour market, with consequences in terms of early entry into adulthood and impact on their education and training. Most young migrants come from Bangladesh (23.1%), Egypt (18.1%), Tunisia (12.7%), and Pakistan (6.4%) but also from many other African countries and from Afghanistan, Iran, and Syria (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2021a).

Minors who arrive in Italy to escape wars, persecution, extreme poverty (by choice, forcedly, or because of broader family plans) are faced with experiences that are not sustainable at their age. Many of them (88%) report having suffered physical violence during their journey: beatings, gunshot or stab wounds, burns, deprivation of water and food. Many (84% of girls and 44% of boys) are victims or witnesses of sexual abuse. All of these incidents cause significant distress that often ends up in behavioural and mental disorders among migrating young people (Traverso, Marullo 2020, 128).

Upon arrival in Italy, these minors can be admitted to school at any time during the school year (under Article 45 of Presidential Decree no. 394/ 1999, Ministerial Order no. 87 of 23rd March 2000 and Ministerial Order no. 3 of 5th January 2001). Moreover, they can be admitted to school even without residence permits or papers, if they have a duty to comply with compulsory schooling.

UAMs pose a complex educational challenge to our school system. Usually, before reaching the age of 18, these children are mostly admitted to literacy or 8th-grade courses delivered by CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti – *N.d.T. Provincial Adult Education Centres*) rather than to regular schools, for several reasons: owing to their poor level of Italian, the short time in which choices have to be made, and due to the difficulty in assessing the impact of education in the children's overall prospects. On the other hand, educational establishments struggle to accept migrant minors with specific needs at any time of the school year and, not infrequently, this task risks being delegated to other institutions.

Education may be perceived by foreign minors as a right, duty, constraint, or opportunity. These young pupils need to gain basic knowledge of Italian in a short time, in order to be able to socialise, manage their daily lives, and search for jobs. Nonetheless, besides learning the language or obtaining a qualification, a very valuable education approach – which is expressly requested by both students and the various educational institutions – consists in having them take part in workshops that also require the use of manual skills and senses while stimulating their emotional and relational spheres: sports, theatre, music, etc., are educational activities often performed by foreign minors at school, with a positive impact on their well-being, motivation and overall development (Pavesi, 2020, pp. 41-44).

The presence of UAMs urges educational institutions to review and steer teaching practices and pedagogical actions towards the personalisation of educational programmes taking into account the specific needs of these pupils and students. For education plans to be successful, educational measures should be focused on: relational educational needs; social educational needs (knowledge of the local community and guidance on the services available, strengthening of peer relationships, informal socialisation initiatives); educational needs linked to future planning (Pavesi, 2020, p. 48).

For the success of any educational practice, personalisation should be the main focus when dealing with UAMs.

On turning 18, UAMs may apply for the conversion of their residence permits for minors into residence permits issued for educational or working reasons (whether for employment or self-employment), subject to a positive opinion by the Ministry of Labour and Social Policy. The aim is to encourage foreign minors' integration through education and training and to prevent their exploitation. The integration practice more frequently implemented in 2021 was education and training, which covered 86.3% of ex minors, with a total of 1,635 opinions issued by the Ministry (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2021 b, pp. 43-44). Education has again proven to be a significant route towards social integration.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adell, J., & Castañeda, L. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 29-51). Marfil.

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2017). *Linee guida per la selezione, la formazione e l'iscrizione negli elenchi dei tutori volontari ex art. 11 della l.7 aprile 2017, n.47* https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/Linee%20guida%20tutori%20volontari.pdf

Cascone, C. (2017). Brevi riflessioni in merito alla legge n.47/17 (Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati): luci ed ombre. *Diritto, Immigrazione e Cittadinanza*, 2, 1-34. https://www.dirittoimmigrazionecittadinanza.it/archivio-saggi-commenti/note-e-commenti/fascicolo-note-2017-n-2/76-brevi-riflessioni-in-merito-alla-legge-n-47-17-disposizioni-in-materia-di-misure-di-protezione-dei-minori-stranieri-non-accompagnati-luci-ed-ombre

Corinaldesi, C. *et al.* (2021). *Rapporto di monitoraggio sul sistema della tutela volontaria. Aspetti metodologici e quantitativi. 1° luglio 2019 – 31 dicembre 2020.* https://tutelavolontaria.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2021-07/TERZO%20Rapp-Monit.pdf

Flowers, N. (ed.) (2007). *Compasito-Manuale per l'educazione ai diritti umani con le bambine e i bambini.* Consiglio D'Europa.

Jiménez S. L., & Izquierdo C. J. de D. (2013). Lo que se oculta detrás de la categoría menores marroquíes no acompañados: miedos cruzados, contradicciones europeas y consecuencias para el Trabajo Social, *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(1), 193–202. https://core.ac.uk/download/pdf/38813375.pdf

Konle-Seidl, R., & Bolits, G. (2016). *Labour Market Integration of Refugees: Strategies and good practices.* European Parliament, Brussels.

Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 299, de 12 de diciembre de 2009, pp. 104986-105031. BOE-A-2009-19949. https://www.boe.es/eli/es/lo/2009/12/11/2

Ministerio del Interior, Gobierno de España. (2022) *Menores Extranjeros No Acompañados.* http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/extranjeria/regimen-general/menores-extranjeros

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2021 a). *I minori stranieri non accompagnati in Italia, Report di monitoraggio. Dicembre 2021.* https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-dicembre-2021.pdf

Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali (2021 b), *I minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia. Rapporto di approfondimento semestrale. Dati al 31 dicembre 2021*, https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Rapporto-approfondimento-semestrale-MSNA-31-dicembre-2021.pdf

Pavesi, N. (Ed.) (2020). *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti*, Fondazione ISMU. https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2019/12/02.-Scuola-e-msna_-Guida-alta-def.pdf

REDU (2012). *Compass: Manual for Human Rights Education with Young People*. Council of Europe.

Roverselli, C. (2020). L'integrazione dei minori stranieri non accompagnati e la formazione dei loro educatori e tutori. Servono le competenze interculturali?. *Civitas Educationis*, IX, 79-92.

Traverso, A. (ed.) (2018). *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli.

Traverso A., & Marullo E. (2020). Disagio psichico e bisogni educativi speciali dei minori non accompagnati (MNA). Storie e prospettive educative in uno studio di casi multipli. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, *18* (2), 125-138.

Venturini, P. (2013). *Minori stranieri non accompagnati negli Stati dell'Unione Europea.* https://www.altalex.com/documents/news/2013/03/07/minori-stranieri-non-accompagnati-negli-stati-dell-unione-europea

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

ENTORNOS DE APRENDIZAJE INTELIGENTE PARA MENAs COMO MODELO PEDAGÓGICO APLICADO POR PARTE DE DOCENTES, EDUCADORES Y CENTROS EDUCATIVOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA[1]

Micaela Sánchez Martín
Universidad de Murcia (España)
Noelia Parejo Jiménez
Álvaro Úbeda Sánchez
Jennifer Serrano García
Universidad de Granada (España)

Resumen: Introducción: Las Revisiones Sistemáticas son la mejor síntesis de las mejores evidencias disponibles para responder preguntas de investigación científicas mediante un uso explícito y riguroso de métodos. En el presente trabajo nos centraremos en el diseño de un protocolo de una Revisión Sistemática para conocer la formación que poseen los docentes, educadores, tutores y centros educativos sobre los Entornos Inteligentes de Aprendizaje para la enseñanza de colectivos en riesgo de exclusión social, con énfasis en MENAs, jóvenes y mujeres. **Método:** la búsqueda de información se realizará en cuatro bases de datos, desde diciembre 2011 hasta diciembre de 2021. En la selección se incluirán estudios: cualitativos, cuantitativos y mixtos. En el proceso de extracción de datos participarán dos revisores de forma independiente y a ciegas, con la intervención de un tercer evaluador en caso de desacuerdo. **Resultados:** para su redacción se seguirán las directrices de la guía PRISMA 2020. **Conclusiones:** la lectura de RSs facilita a los profesionales de la educación el acceso a un resumen de las evidencias científicas de cualquier tema abordado de una forma sistemática y estructurada, permitiéndoles tomar las mejores decisiones en la práctica profesional basadas en las mejores evidencias.

Palabras clave: revisión sistemática, entornos de aprendizaje inteligente, colectivos vulnerables, centros educativos, docentes

Abstract: Introduction: The systematic Reviews are the best synthesis of the best available evidence to answer scientific research questions through an explicit and rigorous use of methods. In the present work we will focus on the design of a protocol of a Systematic Review to know the training that teachers, educators, tutors and educational centers have on Intelligent Learning Environments for the teaching of groups at risk of social exclusion, with emphasis in MENAs, youth and women. **Method:** the search for information will be carried out in four databases, from December 2011 to December 2021. The selection will include studies: qualitative, quantitative and mixed. Two reviewers will participate in the data extraction process

1 Proyecto I+D+I PID2020-119194RB-I00 (TYNDALL/UFM) financiado/a por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/.

independently and blindly, with the intervention of a third evaluator in case of disagreement. **Results:** for the writing of the results, the guidelines of the PRISMA 2020 guide will be followed. **Conclusions:** reading SRs provides education professionals with access to a summary of the scientific evidence of any topic addressed in a systematic and structured way, allowing them to make the best decisions in professional practice based on the best evidence.

Keywords: systematic review, smart learning environments, vulnerable groups, educational centers, teachers

INTRODUCCIÓN

Existe una tendencia creciente de llegada de Menores Extranjeros No Acompañados a España (UNICEF, 2021). Estos menores presentan una serie de necesidades, entre ellas de tipo socioeducativo, a las cuales hay que dar una respuesta lo más adecuada posible para garantizar su plena inclusión en el país de acogida.

Para ello, es necesario el diseño y desarrollo de intervenciones personalizadas e individualizadas que tengan presente las necesidades y características específicas de cada menor de forma que respete las expectativas y ambiciones de cada uno de ellos (Perazzo y Zuppiroli, 2018).

En este sentido, los entornos inteligentes de aprendizaje (SLE, en adelante) son un escenario idóneo para que los docentes y educadores desempeñen esta labor con este colectivo en riesgo de exclusión social. Los SLE se pueden definir como:

Physical environments enriched with technology and augmented with virtual education environments so as to optimize the training activity. By means of enriched methodologies and strategies and enriched assessment the cohesion between both environments (face-to-face and virtual) is promoted, thus creating a context enriched with new learning possibilities for each of the students. Likewise, smart technology brings together the whole community and models experiences built upon the ergonomics of the SLE itself (García -Tudela *et al.*, 2021, p. 11).

La «ergonomía» es un aspecto muy importante de estos entornos ya que puede contribuir a potenciar la perspectiva inclusiva del proceso de enseñanza- aprendizaje de los SLE, al concebirse como un ámbito en el que los recursos, su distribución y uso contribuirá a favorecer entornos inteligentes de aprendizaje óptimos para cada uno de los menores (García-Tudela *et al.*, 2020).

Para poder aplicar estos entornos, es necesario que tanto los educadores, los docentes y el centro educativo reconozcan su importancia y estén formados tanto en las características específicas de este colectivo como en competencia tecnológica. Es por ello que este trabajo de revisión sistemática tiene como finalidad identificar la formación de los docentes, educadores y centros educativos sobre los Entornos de Aprendizaje Inteligente (SLE) para el enriquecimiento de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) para la enseñanza de colectivos en riesgo de exclusión social, con énfasis en MENAs, jóvenes y mujeres. De esta forma, la pregunta de investigación del estudio en formato de pregunta PICO [Participantes (P), Intervención o proceso a evaluar (I), Comparación (C) y Outcome/resultado (O), (Navarro-Mateu y Martín García-Sancho, 2007)], sería: ¿Qué formación poseen los docentes /educadores sobre Entornos Inteligentes de Aprendizaje (SLE) para el enriquecimiento de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) de colectivos en riesgo de exclusión social, con énfasis en menores extranjeros no acompañados (MENAs), jóvenes y mujeres? Su respuesta, nos va a permitir conocer las necesidades de estos profesionales para posteriormente diseñar intervenciones de mejora.

MÉTODO

Este trabajo de Revisión Sistemática Mixta tiene como finalidad identificar los informes con diseños cualitativos, cuantitativos y mixtos, exceptuando estudios de informes de casos, revisiones narrativas, comunicaciones a congresos o póster o artículos de opinión, que estudiaron la formación de los docentes, educadores y centros educativos sobre los Entornos de Aprendizaje Inteligente (SLE) para el enriquecimiento de los entornos personales de aprendizaje (PLE) de colectivos en riesgo de exclusión social, con énfasis en MENAs, jóvenes y mujeres. Para ello, siguiendo las directrices de la guía PRISMA-P (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses - Protocol) actualizado en 2015 (Moher et al., 2015) para la RSs y MAs se ha realizado el protocolo de actuación que aquí se presenta.

Criterios de inclusión y exclusión de los estudios

Se incluirán aquellos estudios que cumplan con los siguientes criterios: I) que sean originales sobre SLE para la enseñanza personas jóvenes vulnerables, mujeres y MENAs; II) en poblaciones de jóvenes y MENAs comprendida entre 11 y 17 años; III) en población de mujeres; IV) con un diseño metodológico cualitativo, cuantitativo o mixtos; y V) publicados en inglés y/o en español hasta diciembre 2021.

Como criterios de exclusión de los estudios se han establecido los siguientes: I) publicados en cualquier otro idioma diferente al español o inglés; II) en centros de acogida de primera línea de MENAs (debido al breve tiempo de permanencia de los MENAs en estos centros de recepción); III) en centros de Educación Primaria y Universitarios; y IV) otro tipo de estudios (revisiones, a propósito de o series de casos, comunicaciones a congresos, artículos de opinión, comentarios o documentos políticos, entre otros).

Estrategias de búsqueda

La búsqueda sistemática de la literatura científica se realizará en cuatro bases de datos: Scopus, Web of Sciences, ERIC (Education Resources Information Centre) y ProQuest así como en la literatura gris mediante la búsqueda manual en las referencias bibliográficas de los documentos seleccionados, contacto con los autores y tesis doctorales. Identificando estudios que se centren en la formación que poseen docentes, educadores, tutores y centros educativos sobre Entornos Inteligentes de Aprendizaje (SLE) para el enriquecimiento de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) de colectivos en riesgo de exclusión social, con énfasis en menores extranjeros no acompañados (MENAs), jóvenes y mujeres, en un marco temporal que comprende hasta 31 de diciembre de 2021.

En cuanto a los términos de búsqueda estos deben estar presentes en el título o en el resumen. Las palabras y términos clave que se utilizarán para la estrategia general de búsqueda en español serán: («competencia*») and («profesional* de la educación») and («entorno* inteligente*de aprendizaje» or «SLE)» and («colectivo* vulnerable*); y en inglés: («competence*») and («education professiona*») and («Smart* learning environment*» or «SLE») and («vulnerable* group*»)

Tabla 1

Palabras clave en la estrategia de búsqueda

Profesional* de la educación	**Y Entorno* Inteligente* de Aprendizaje (SLE)**	**Y Colectivo* vulnerable***
Competencia* and docente* or maestr* or profesor* Educador* or competencia* and educador* or competencia* and tutor de clase	or programa* de formación or curso* de formación or formación or estrategia* formativa* or buena* práctica*: or Entorno* Inteligente* de Aprendizaje or SLE - or Entorno* Adaptativo* de Aprendizaje or ALE - or Entorno* Virtuales*de Aprendizaje or VLE - or Modelo* híbrido* de aprendizaje - Entorno* Organización* de Aprendizaje or OLE or Entorno* Personale* de Aprendizaje (PLE)	or Menor* extranjero* no acompañado or menor* extranjero* no acompañado or menor* extranjero* or menor* migrante* or jóven* exclusión social or menore* exclusión social or Mujer* or Género
Education professionals	**and Smart Learning Environments (SLE)**	and Vulnerable groups
teacher* and competence* or educator* and competence* or tutor* and competence*	or training programme* or training course* or training or training strateg*or good practice* or Smart Learning Environment* or SLE: - or Adaptive Learning Environment* or ALE - or Virtual Learning Environment* or VLE - or hybrid learning model* - or Blended learning or B-learning - or Organizational Learning Environment* or OLE or Personal Learning Environment* or PLE	or unaccompanied foreign minor or minor* foreigner or child* foreigner or minor* migrant or youth social exclusion or child* social exclusion or minor* social exclusion or Wom* or Gender

La tabla 1 muestra de forma sintética las palabras clave y las estrategias de búsqueda específicas para cada una de las bases de datos. No se utilizarán filtros o restricciones relacionadas con el tamaño muestral, etnia o raza. Además, se realizarán búsquedas manuales para detectar estudios complementarios relevantes e identificar otros estudios potencialmente elegibles en las referencias de todos los estudios finalmente incluidos. A fin de identificar estudios no publicados, se contactará por correo electrónico con los autores de correspondencia de los estudios seleccionados preguntando por cualquier estudio potencial que pudiera cumplir los criterios de selección.

Proceso de selección y extracción de datos

Con el objetivo de eliminar los posibles duplicados y aquellos estudios claramente no elegibles, para la selección de los estudios sobre los que se realizará el proceso de extracción de datos se seguirán los siguientes procesos de cribado:

- Cribado rápido de los estudios identificados en las búsquedas sistemáticas mediante la revisión de los títulos y resúmenes, eliminando estudios duplicados y aquellos no relacionados claramente con el tema de investigación.
- Dos evaluadores determinarán, de forma independiente y a ciegas entre ellos, el cumplimiento de los criterios de inclusión/exclusión de los estudios resultantes del primer cribado mediante la revisión del artículo completo.
- En caso de desacuerdo participará un tercer evaluador.

De forma previa a iniciar el proceso de extracción de los datos se elaborará un manual de codificación y un protocolo de registro de los datos, en los que se determinarán las variables seleccionadas que permitan obtener la información relacionada con el diseño, las características, la calidad metodológica y los principales hallazgos del estudio. La tabla 2 muestra el formulario elaborado para la extracción de variables (siguiendo las recomendaciones de Sánchez-Meca y Botella, 2010), para la revisión y análisis de los estudios seleccionados.

Tabla 2

Formulario de extracción de variables

De resultado	Estudios de formación del docente /educador, tutor y centro educativo sobre los Entornos Inteligentes de Aprendizaje (SLE) para la enseñanza de colectivos en personas jóvenes vulnerables, mujeres y MENAs
De los participantes	Población sobre la que se ha desarrollado la investigación, edad, sexo, nivel socioeconómico
Contextuales	País de realización del estudio
Metodológicas	Diseño del estudio, ámbito del estudio, estrategia de selección de los participantes, tamaño muestral y representatividad, técnicas de recogida de datos, técnicas de análisis de datos, aspectos éticos
Extrínsecas	Revista, autor, idioma, año de publicación, filiación profesional de los autores

Evaluación del riesgo de sesgos

El riesgo de sesgos de los estudios seleccionados se evaluará con la Herramienta de Evaluación MMAT para Métodos Mixtos (Mixed Methods Appraisal Tool), ya que permite la evaluación simultánea de cinco tipos de estudios: cualitativos, ensayos controlados aleatorizados, analíticos o descriptivos cuantitativos y mixtos (Pluye et al., 2009)Mixed Studies Review (MSR.

RESULTADOS

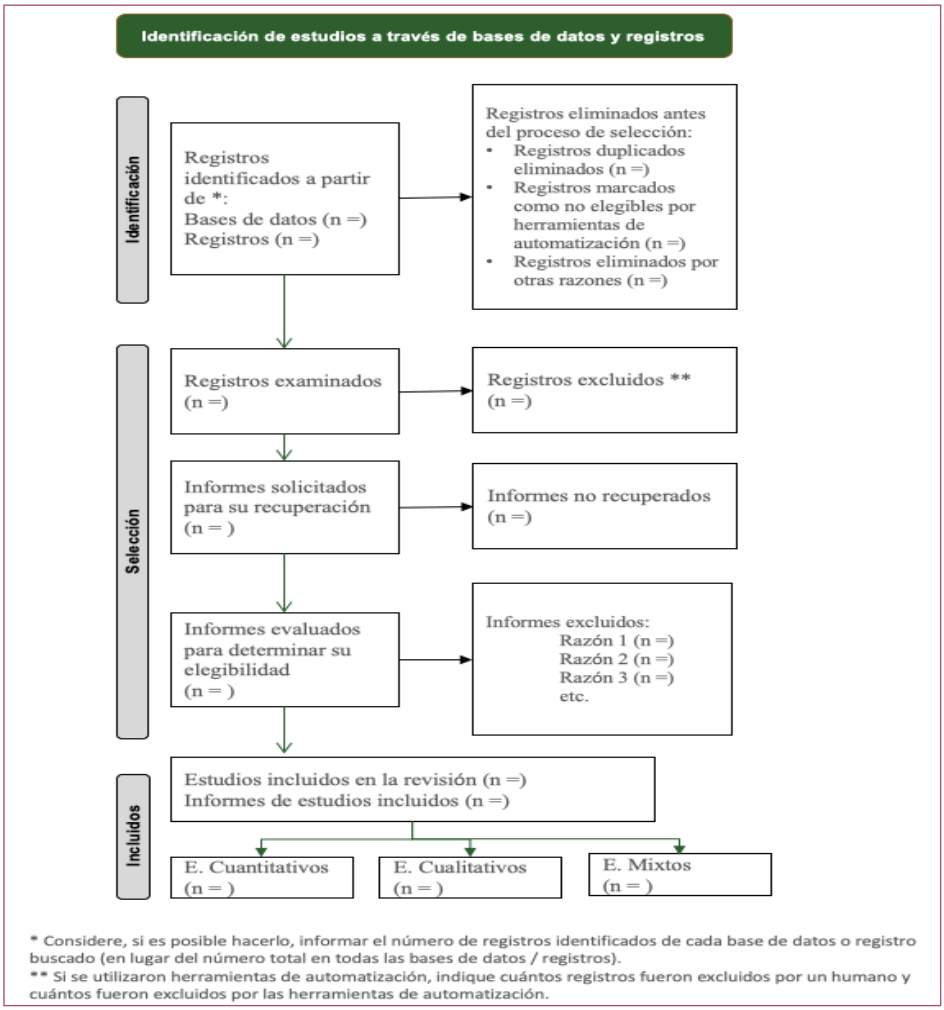
Síntesis de los resultados

El proceso de selección y exclusión de estudios se resumirá en un diagrama de flujo (figura 1). Para evaluar la fiabilidad del proceso de selección y de extracción de los datos se calculará el acuerdo entre evaluadores mediante los coeficientes Kappa de Cohen. En los

casos de las revisiones sistemáticas mixtas, el proceso de síntesis de los resultados es más complejo, debido a la inclusión de datos tanto cualitativos como cuantitativos. Aunque se pueden adoptar diferentes formas de sintetizar los datos, se utilizará un diseño de síntesis con resultados en paralelo con integración a nivel de la interpretación (Hong et al., 2017)has been used to provide a landscape of existing knowledge, and addresses the types of questions not usually covered in reviews relying solely on either quantitative or qualitative evidence. Although several typologies of synthesis designs have been developed, none have been tested on a large sample of reviews. The aim of this review of reviews was to identify and develop a typology of synthesis designs and methods that have been used and to propose strategies for synthesizing qualitative and quantitative evidence.\nMETHODS: A review of systematic reviews combining qualitative and quantitative evidence was performed. Six databases were searched from inception to December 2014. Reviews were included if they were systematic reviews combining qualitative and quantitative evidence. The included reviews were analyzed according to three concepts of synthesis processes: (a. En este tipo de diseño de síntesis se presentan los datos de los estudios cualitativos y cuantitativos por separado y la integración tiene lugar sólo cuando se interpretan los resultados en la discusión. La descripción de los resultados de los estudios incluidos se llevará a cabo mediante una síntesis tabulada y narrativa de los mismos, así como una descripción pormenorizada de la calidad mediante la escala MMAT y una evaluación del riesgo de sesgos.

Figura 1

Flujograma descriptivo del proceso de selección de estudios de RS (PRISMA 2020)



El informe de investigación se redactará de acuerdo con la guía PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Basarse en las evidencias de bases de datos específicas sobre educación facilita el acceso a RSs de alta calidad y es la vía más eficiente para la toma de decisiones en la práctica profesional (Sánchez-Martín, 2022). Este proyecto de investigación será la primera RS de Entornos Inteligentes de Aprendizaje (SLE) para la enseñanza de colectivos en riesgo de exclusión social, con énfasis en MENA, jóvenes y mujeres vulnerables. Entre las principales implicaciones educativas de este estudio cabe destacar que los resultados, no sólo aportarán un resumen sistematizado del estado del arte, sino que aportarán orientaciones para futuras investigaciones. Estas orientaciones son de especial importancia dado que, como ya se ha comentado, la complejidad del colectivo al que va dirigido y el término de SLE que se encuentra en construcción.

Como todo estudio científico, es conveniente reflexionar sobre sus fortalezas y limitaciones. Centrándonos en las limitaciones relacionadas con los estudios originales destacan, en primer lugar, la alta probabilidad de que la mayoría de los estudios tengan un diseño transversal mediante la utilización de técnicas de encuesta. Este tipo de diseño limita el análisis de la relación causal entre los diferentes factores estudiados (a diferencia de otro tipo de estudios con un diseño longitudinal prospectivo) y dificultarán la realización de un análisis meta-analítico de los resultados. Y, en segundo lugar, la propia calidad de los estudios originales individuales puede incrementar el riesgo de sesgos potenciales de los estudios individuales.

Entre las fortalezas destacan la cumplimentación de las características metodológicas que diferencian a las RSs de las revisiones narrativas tradicionales y que les confiere su especial relevancia en la jerarquía de las evidencias. Entre ellas destacan la definición clara de los objetivos del trabajo, la utilización de una estrategia de búsqueda con criterios explícitos para la selección de los estudios, la utilización de un protocolo de extracción de datos con su manual previamente elaborado, la participación de un panel de varios investigadores independientes en las fases de selección y extracción de datos de los estudios incluidos, la valoración de la calidad de los estudios seleccionados, y, por último, el cumplimiento de las recomendaciones de la guía PRISMA, tanto para la realización del protocolo de investigación (PRISMA-P) como para la futura publicación de los resultados (PRISMA 2020). Estas características metodológicas permiten mejorar la calidad de la propia revisión sistemática, mediante la prevención del riesgo de sesgos, así como la reproducibilidad del proceso de investigación por otros investigadores.

En resumen, este análisis sistemático de la literatura permitirá sistematizar los conocimientos actuales e identificar las lagunas de conocimiento sobre SLE para el trabajo con el colectivo MENA, siendo una oportunidad para reducir la incertidumbre y avanzar en el denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que proporciona una base para un sistema equitativo de varios niveles, permitiendo así orientar futuras investigaciones.

Declaración de intereses

Los autores no reportan declaraciones de interés.

Contribuciones

Todos los autores han realizado el diseño del proyecto, en el proceso de selección/exclusión de los artículos.

- Primera autora: Elaboración del manual de codificación y protocolo de registro de datos, tercera evaluadora, supervisión metodológica, revisión del informe final y autora de correspondencia.
- Segunda autora: Elaboración del manual de codificación y protocolo de registro de datos, primera evaluadora, selección de la información, síntesis de los resultados y discusión
- Tercera autora: Elaboración del manual de codificación, protocolo de registro de datos y redacción del informe final.
- Cuarto Autor: Estrategia de búsqueda, búsqueda y selección de la información; segundo evaluador, síntesis de los resultados y discusión.

Financiación

Este resultado es parte del proyecto de I+D+i PID2020-119194RB-I00 (TYNDALL/UFM) financiado/a por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García-Tudela, P. A., Prendes-Espinosa, P., y Solano-Fernández, I. M. (2021). Smart learning environments: basic research towards the definition of a practical model. *Smart Learning Environments, 8*(9), 1-21. https://doi.org/10.1186/s40561-021-00155-w

García-Tudela, P.A., Prendes-Espinosa, M.P., y Solano-Fernández, I.M. (2020). Smart learning environments and ergonomics: An approach to the state of the question. *Journal of New Approaches in Educational Research, 9*(2), 245-258. https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.562

Hong, Q. N., Pluye, P., Bujold, M., & Wassef, M. (2017). Convergent and sequential synthesis designs: Implications for conducting and reporting systematic reviews of qualitative and quantitative evidence. *Systematic Reviews,* 6(1), 61. https://doi.org/10.1186/s13643-017-0454-2

Pluye, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., & Johnson-Lafleur, J. (2009). A scoring system for appraising mixed methods research, and concomitantly appraising qualitative, quantitative and mixed methods primary studies in Mixed Studies Reviews. *International Journal of Nursing Studies, 46*(4), 529-546. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.01.009

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews, 4*(1), 1. https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1

Navarro-Mateu, F., y Martín García-Sancho, J. (2007). *Formulación de preguntas clínicas e introducción a la estrategia de búsqueda de información.* http://www.murciasalud.es/recursos/ficheros/136606-capitulo_2.pdf

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ,* 71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Perazzo, C. y Zuppiroli, J. (2018). Los más solos: los fallos en el sistema de acogida, protección e integración de los menores migrantes no acompañados que llegan a España. Save The Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/los_mas_solos_vok.pdf

Sánchez-Martín, M. (2022). La educación basada en la evidencia: las Revisiones Sistemáticas en Educación. *Aula Magna 2.0.* [Blog]. https://cuedespyd.hypotheses.org/9732

Sánchez-Meca, J., y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo, 31*(1), 7-17.

UNICEF (2021). *Niños migrantes no acompañados.* https://www.unicef.es/ninos-migrantes-no-acompanados.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

INCLUSÃO E COMPETÊNCIAS DIGITAIS NO SÉC. XXI: OS ESTUDANTES DE LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE A DISTÂNCIA

Luísa Aires
Catarina Nunes
Lúcia Amante
LE@D, Universidade Aberta Porto (Portugal)

Resumen: La investigación sobre desigualdades digitales ha privilegiado, en sus inicios, el acceso y el uso de las tecnologías y sus relaciones con la exclusión social. Estas investigaciones se han asociado frecuentemente a planteamientos que limitan las competencias digitales a su dimensión técnica. Sin embargo, la capacidad explicativa de estos planteamientos se ha ido agotando gradualmente. Por un lado, porque la rápida digitalización de la vida cotidiana nos invita a conocer no solo los fenómenos del acceso y del uso de las tecnologías, pero también los resultados reales de los usos en la vida de los individuos en sus contextos específicos. Por otro lado, porque se considera que las competencias digitales han de ser estudiadas y desarrolladas en el marco de la educación en el siglo xxi, valorándose competencias de nivel superior como la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. En esta comunicación reflexionamos sobre esta última perspectiva en el marco de competencias digitales en el siglo xxi. junto de los estudiantes de grado de una universidad a distancia. A partir de los resultados obtenidos con la aplicación de un cuestionario sobre competencias digitales en el siglo xxi se reflexiona sobre las relaciones de estas competencias con los contextos específicos de aprendizaje online, los fatores las determinan y sus implicaciones en las prácticas educativas orientadas hacia la inclusión digital.

Palabras clave: brecha digital, habilidades digitales, estudiante universitario, educación a distancia

Resumo: A investigação sobre as desigualdades digitais focou-se, nas etapas iniciais, no acesso e utilização de tecnologias e sua relação com a exclusão social. Estas investigações associaram-se predominantemente a perspetivas que limitam as competências digitais à sua dimensão técnica. No entanto, o poder explicativo destas abordagens esgotou-se gradualmente. Por um lado, a rápida digitalização da vida quotidiana exige que compreendamos não só os fenómenos de acesso e utilização das tecnologias e da Internet, mas também os resultados reais da sua utilização na vida dos indivíduos particulares. Por outro lado, considera-se que as competências digitais devem ser estudadas e promovidas no quadro geral da educação no século xxi, valorizando competências de nível superior como a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Nesta comunicação, partimos desta última perspetiva para refletirmos sobre as competências digitais no século xxi de uma amostra de estudantes de recém-admitidos em cursos de licenciatura numa

universidade de ensino à distância. A partir dos resultados obtidos com a aplicação de um questionário sobre competências digitais no século XXI, discutimos a relação entre estas competências e os contextos específicos da aprendizagem online na universidade, os seus fatores determinantes, bem como as implicações nas práticas educativas orientadas para a inclusão digital.

Palavras-chave: fosso digital, competências digitais, estudante universitário, educação a distância online

INTRODUÇÃO

A transformação do Ensino Superior a nível global é indissociável da estratégia de promoção de competências para o séc. XXI. (Voogt & Roblin, 2012). Estas competências devem abranger necessariamente as competências digitais (van Laar, van Deursen, van Dijk & de Haan, 2017).

As universidades de educação a distância, cientes da importância das competências digitais na integração dos estudantes no campus virtual, no seu desempenho académico e na sua formação em geral (Mohammadyari & Singh, 2015), privilegiam estas competências nos seus modelos pedagógicos (Pereira, Quintas-Mendes, Morgado, Amante & Bidarra, 2007; Gros, García López; Maniega & Martínez, 2009).

Nesta comunicação, apresentamos os resultados parciais de um estudo exploratório no qual se pretende conhecer as competências digitais dos estudantes em contextos de aprendizagem online, na expetativa de, na etapa seguinte do estudo, identificar estratégias de intervenção adequadas às necessidades dos estudantes neste domínio.

Fosso digital-Obstáculo à inclusão

O conceito de fosso digital é complexo, dinâmico e apresenta diferentes faces consoante a dimensão mais valorizada. Originalmente associado às desigualdades entre as pessoas *que têm* e que *não têm acesso* às tecnologias da informação e comunicação (Warschauer, 2002), a investigação sobre o fosso digital tem evoluído em diferentes etapas (van Dijk, 2020). Numa primeira etapa, estudou-se o fenómeno das desigualdades digitais em função do acesso às tecnologias da informação e comunicação, desvalorizando-se a multiplicidade de recursos sociais de diferentes grupos (Warschauer, 2002, Hargittai, 2002, van Dijk, 2020). Numa segunda etapa, foram privilegiadas as competências de uso das tecnologias digitais, explicando-se dominantemente estas competências em função de variáveis sociodemográficas e económicas. Numa terceira fase, a atual, a investigação orienta-se para os usos da Internet e as múltiplas dimensões - contextuais, socioculturais, educativas e individuais - visíveis no bem-estar e qualidade de vida dos cidadãos (van Laar, van Deursen, van Dijk, de Haan, 2019b) (van Deursen, Helsper, Eynon, & van Dijk, 2017,; van Laar, van Deursen, van Dijk, de Haan, 2019a; Helsper & Smahel, 2019; Robinson, Schulz, McClain *et al.*, 2020), 2020). Embora com focos diferenciados, estas três etapas da investigação referidas abrangem dimensões distintas e interdependentes do fosso digital sustentam o princípio comum de que a inclusão digital é uma face importante do complexo fenómeno da inclusão social. No caso do presente estudo, orienta-nos uma preocupação educativa, especificamente as competências de uso da Internet dos estudantes do ensino superior a distância, como via de inclusão educativa (Galanek *et al.* (2016, Kuhn, Schwabe, Boomgarden et al, 2022).

Competências digitais dos estudantes do Ensino Superior no séc. XXI

As competências para o século XXI abrangem capacidades como a resolução de problemas, criatividade, inovação, colaboração, partilha, gestão e avaliação de informação que são determinantes no percurso académico, na vida profissional, nas experiências de vida dos estudantes (OECD, 2018**)**. No entanto, alguns autores defendem que este quadro de competências não incorpora as competências digitais, razão pela qual se impõe integração destas duas vertentes educativas num só *framework* – as competências digitais no séc. XXI (van Laar, van Deursen, van Dijk, de Haan, 2017; Helsper, van Deursen & Eynon, 2015).

A investigação recente sobre as competências digitais no séc. XXI tem contribuído para a compreensão da natureza e do impacto das competências digitais na aprendizagem, evidenciando, entre outros, que a perceção de facilidade de uso, os mecanismos de auto-regulação nos uso das TIC e da Internet, a aprendizagem autónoma, a orientação para objetivos de aprendizagem e a orientação para os objetivos de desempenho determinam também o sentido da aquisição e desenvolvimento destas competências.

Os estudantes do Ensino Superior são chamados a demonstrar múltiplas competências que garantem a sua participação em variados contextos de aprendizagem. Alguns relatórios, como o Horizon, têm assinalado prioridades neste nível de ensino que abrangem desde a qualidade das aprendizagens online, a fluência digital dos estudantes ou a importância das respostas à aceleração das desigualdades digitais. Neste quadro, as competências digitais são uma condição básica para a participação efetiva dos estudantes nos *campus* presenciais, híbridos ou digitais. Afastando-se de conceções que perspetivam o indivíduo –o estudante do ensino superior– como único responsável pela sua fluência digital, coloca-se no centro desta problemática o estudante e seus contextos, as suas comunidades e relações de pertença mais amplas (Nóvoa, 2021). Na presente investigação pretendemos contribuir para o aprofundamento desta perspetiva, a partir das competências de uso da Internet de estudantes de licenciatura em contextos de aprendizagem.

MÉTODO

No presente estudo pretende-se analisar as competências digitais de estudantes, recém-admitidos em cursos de licenciatura, numa universidade a distância. No estudo realizado pretendeu-se dar resposta às seguintes questões:

Quais são as competências digitais dos estudantes recém-chegados aos cursos de licenciatura de uma universidade a distância?

Existem fatores que determinam a aquisição das competências digitais dos estudantes em contextos de aprendizagem online?

O estudo orientou-se pelos seguintes objetivos:

- Conhecer as competências digitais dos estudantes prestes a iniciar um curso de licenciatura numa Universidade a Distância Online.
- Identificar fatores determinantes das competências digitais dos estudantes e sua relação com as aprendizagens.

As metodologias aplicadas são de natureza quantitativa.

Contexto da investigação

O estudo foi desenvolvido em setembro de 2020, junto de estudantes que frequentavam a última semana do módulo de ambientação online (MAO) na universidade. Este módulo é

frequentado pelos estudantes antes do início dos cursos e tem por objetivo promover competências técnicas, de comunicação, de gestão do tempo online e de organização pessoal, bem como competências pedagógicas relacionadas com o Modelo Pedagógico da universiade a distância que frequentam (Pereira et. al, 2007)

Amostra

A amostra deste estudo é intencional, sendo constituída por 327 estudantes que frequentaram o MAO. Optou-se por selecionar estudantes de 1ª ano de licenciatura para melhor conhecer as competências de uso da Internet destes estudantes, à entrada na Universidade.

Instrumento de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados foi o questionário com perguntas fechadas, de escala Likert. O questionário resultou da adaptação de instrumentos previamente construídos sobre competências digitais no séc. XXI e seus resultados tangíveis (van Deursen, Helsper, Eynon & van Dijk, 2017; van Laar, van Deursen, van Dijk & De Haan, 2019a).

Na construção do questionário foram consideradas as competências digitais genéricas de informação, comunicação, colaboração, pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas. Foram ainda incorporados domínios pessoais, motivacionais e sociais dos estudantes potencialmente determinantes de competências digitais como: perceção de facilidade de uso, autorregulação do uso das TIC, aprendizagem autónoma, orientação para as metas da aprendizagem, orientação para os objetivos de desempenho, iniciativa pessoal (van Laar et. al, 2019a).

Quadro 1

Competências digitais e seus determinante

Competências no séc.XXI	
Gestão da Informação	Criatividade
Comunicação	Pensamento cítico
Colaboração	Resolução de problemas
Determinantes	
Atitudes perante as TIC	Orientação para as metas de aprendizagem
Perceção da facilidade de uso	Orientação para o desempenho
Auto-regulação TIC	Evitação da orientação segundo metas
Aprendizagem autónoma	Iniciativa pessoal

Fontes: van Laar, van Deursen, van Dijk & de Haan, 2018; van Laar, van Jan, van Dijk & de Haan, 2019a, 2019b, 2019c.

O questionário aplicado é composto por 91 itens: 5 itens sobre dados descritivos (sexo, idade, nível de escolaridade, situação académica e atividade profissional) e 86 itens relativos a indicadores que abrangem as competências digitais no século XXI em contextos de aprendizagem. À semelhança de outros estudos que serviram de base a esta investigação, optou-se por uma escala de Likert de 5 opções («Nunca», «Raramente», «Às vezes», «Frequentemente» e «Quase sempre») (van Laar et. al, 2018; 2019).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de dados foi realizada em duas fases, com recurso ao software IBM SPSS versão 25.

Caraterísticas da amostra

Responderam ao questionário 327 estudantes (Quadro 2). Nesta amostra dominam estudantes do sexo feminino, o grupo etário dos 31- 45 anos e os trabalhadores-estudantes empregados.

Quadro 2

Dados demográficos dos estudantes

		Frequência (%)
Sexo	Feminino	198 (60,6%)
	Masculino	129 (39,4%)
Idade (anos)	18-30	61 (18,7%)
	31-45	171 (52,4%)
	46 - 60	95 (29,1%)
Nível de Escolaridade	Ensino Básico	6 (1,8%)
	Ensino Secundário	250 (76,5%)
	Licenciatura	55(16,8%)
	Mestrado	14 (4,3%)
	Doutoramento	2 (0,6%)
Situação Académica	É estudante a tempo inteiro	24 (7,3%)
	É trabalhador-estudante	303 (92,7%)
Atividade Profissional	Trabalha	288 (92,7%)
	Está desempregado	36 (11%)
	Nunca Trabalhou	3 (0,9%)

Análise descritiva de dados

Na primeira fase procedeu-se à análise descritiva dos valores obtidos nas *Competências digitais* nas aprendizagens. Na segunda fase foi realizada uma Análise Fatorial Exploratória em componentes principais (PCA).

A análise descritiva destaca scores elevados em competências como: Gestão da informação, Perceção da facilidade de uso das TIC, Comunicação na expressividade e na aprendizagem autónoma. O Pensamento crítico nas discussões online apresenta também resultados consistentes. A Comunicação para a criação de redes e a Comunicação para a partilha de conhecimento são as competências com valores inferiores. Estes resultados apresentam semelhanças com o estudo de van Laar *et al.* (2018).

Discussão

A análise fatorial realizada na segunda fase do estudo permite-nos identificar 7 fatores: Colaboração e Criatividade; Comunicação para a criação de rede; Pensamento crítico nas dimensões social e individual e, em menor grau, Gestão e Avaliação da Informação. Estes fatores apresentam-nos um primeiro esboço das competências digitais dos estudantes capaz de sustentar uma reflexão sobre as competências prioritárias a desenvolver nesta fase inicial da sua trajetória académica. As competências de Gestão e Avaliação de informação, pela sua importância nos processos de aprendizagem, é uma das vias que merece particular reflexão.

Fatores determinantes das competências digitais em contextos de aprendizagem online

A análise fatorial realizada permite-nos identificar 6 fatores que determinam o desenvolvimento das competências digitais em contextos de aprendizagem: perceção da facilidade de uso da Internet na resolução de problemas, orientação para os objetivos de aprendizagem, iniciativa pessoal e autorregulação no uso das TIC/Internet. A perceção da facilidade de uso na resolução de problemas é o fator mais consistente. Este dado merece uma particular reflexão pela sua relação com a aprendizagem online. Por outro lado, a orientação para os objetivos de aprendizagem e a iniciativa pessoal parecem também determinar as aprendizagens a realizar, pelo que devem igualmente merecer avaliação prévia, particularmente em cursos lecionados na modalidade a distância. A capacidade a autorregulação dos usos das TIC e Internet, embora com menor consistência, é outro fator a considerar nos contextos de aprendizagem online. Relativamente aos fatores Evitação para os objetivos de aprendizagem e Partilha, estes carecem de aprofundamento, sobretudo no seu papel no processo de aprendizagem online e, sobretudo, nas culturas de colaboração, participação e de inclusão.

CONCLUSÕES

No presente estudo foram estudadas as competências digitais dos estudantes no quadro das competências no séc. XXI. Os agentes foram os estudantes recém-admitidos em cursos de licenciatura e o contexto específico uma universidade a distância. Do quadro de competências digitais mobilizadas pelos estudantes em contextos de aprendizagem online, destacam-se a estreita ligação entre Colaboração e Criatividade, a Comunicação para a criação de rede, a Comunicação para a partilha de conteúdos, o Pensamento Crítico nas suas dimensões social e individual e, com menor destaque, a Gestão e Avaliação da Informação e Avaliação de informação. A dimensão colaborativa na criatividade, na criação de rede e partilha de conteúdos, as discussões online enquanto contextos mobilizadores do pensamento crítico parecem ser campos de competências igualmente presentes nas aprendizagens online. Estas competências parecem ser determinadas por fatores como Facilidade de Uso das TIC na Resolução de problemas, Orientação para os objetivos de aprendizagem, Iniciativa pessoal, Autorregulação no uso das TIC/Internet. Os dados disponíveis nesta fase do estudo, sublinham a importância das estratégias educativas orientadas para o desenvolvimento e avaliação das competências digitais dos estudantes em contextos de aprendizagem e no quadro amplo das competências no séc. XXI. Esta lógica integradora e inclusiva questiona perspetivas de desenvolvimento e avaliação destas competências em contextos artificiais e determinadas por abordagens instrumentais que tendem a ignorar que as competências digitais remetem para contextos de aprendizagem autêntica e de vida dos estudantes. Em futuros estudos, espera-se aplicar o questionário a estudantes do último ano das licenciaturas, no sentido de comparar as competências digitais e seus determinantes entre estudantes em diferentes etapas do seu percurso académico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Kuhn, A., Schwabe, A. Boomgarden, H. *et al.* (2022). Who gets lost? How digital academic reading impacts equal opportunity in higher education, *New Media & Society*, https://doi.org/10.1177/14614448211072306

Gros Salvat, B., Lara Navarra, P., García González, I. *et al.* (2009). *El model educatiu de la UOC: evolució i perspectives*. Barcelona: UOC, http://hdl.handle.net/10609/7261

Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, *7*(4). https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942

Helsper, E. J., & Smahel, D. (2019). Excessive internet use by young Europeans: psychological vulnerability and digital literacy?, *Information, Communication & Society*, 23:9, 1255-1273, DOI: 10.1080/1369118X.2018.1563203

Helsper, E. J., & van Deursen, A. (2015). Digital skills in Europe: Research and policy. In K. Andreasson (Ed.), *Digital divides: The new challenges and opportunities of e-Inclusion* (pp. 125–148). New York: Routledge.

Helsper, E. J., van Deursen, A. J. A. M., & Eynon, R. (2015). *Tangible outcomes of internet use: from digital skills to tangible outcomes project report*. Oxford Internet Institute, University of Twente and London School of Economics and Political Science. http://www.oii.ox.ac.uk/research/projects/?id=112

Mohammadyari, S., & Singh, H. (2015). Understanding the effect of e-learning on individual performance: The role of digital literacy, *Computers & Education*, vol 82, 11-25, ISSN 0360-1315,https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.025.

Novoa, A. (2021). Prefacio, in Rita Campos, Sueli de Lima Moreira (orgs.), *CES Contexto*, nº28, janeiro, 2021, Centro de Estudos Sociais, ISSN 2182-908X

OECD. (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. Paris. Available at: https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Pereira, A.; Quintas-Mendes, A., Morgado, L., et al (2007). *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro*. Lisboa: Universidade Aberta, 112 p. ISBN 978-972-674-493-1

Robinson, L., Schulz, J., McClain, N., Hale, T. *et al.* (2020). Global perspectives on digital inequalities and solutions to them. *First Monday*, *25*(7). https://doi.org/10.5210/fm.v25i7.10840

Van Deursen, A.J.A.M., Helsper, E., Eynon, R., & van Dijk, J. (2017). The Compoundness and Sequentiality of Digital Inequality, *International Journal of Communication*, 11(2017), 452–473. Available at http://ijoc.org.

van Dijk, J. (2020). Closing the Digital Divide. The Role of Digital Technologies on Social Development, Well-Being of All and the Approach of the Covid-19 Pandemic, Virtual Expert Group UN Meeting on *Socially just transition towards sustainable development: The role of digital technologies on social development and well-being of all*, New York.

van Laar, E., van Deursen, A.J.A., van Dijk, J.A.G.& de Haan, J. (2018). 21st-Century digital skills instrument aimed at working professionals: Conceptual development and empirical validation, *Telematics and Informatics*, doi: https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.08.006

van Laar, E., van Deursen, A., van Dijk, J., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills or literacy: A systematic literature review, *Computers in Human Behavior*, volume 72, 2017,577-588, ISSN 0747-5632, https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010.

van Laar, E., van Deursen, A., van Dijk, J., & de Haan, J. (2019a). The Sequential and Conditional Nature of 21st-Century Digital Skills**.** *International Journal of Communication* 13(2019), 3462–3487 1932–8036/20190005, the Netherlands Institute for Social Research SCP, the Netherlands. Available at http://ijoc.org

van Laar, E., van Deursen, A., van Dijk, J., & de Haan, J. (2019b). Determinants of 21st-century digital skills: A large-scale survey among working professionals. *Computers in human behavior*, *100*, 93-104. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.06.017

van Laar, E.; van Deursen, A.; van Dijk, J., & de Haan, J. (2019c). Twenty-first century digital skills for the creative industries workforce: Perspectives from industry experts. *First Monday*, Volume 24, Number 1 - 7 January 2019, Available at: https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/articl

van Laar, E., van Deursen, A., van Dijk, J., & de Haan, J. (2020). *Determinants of 21st-Century Skills and 21st-Century Digital Skills for Workers: A Systematic Literature Review*, SAGE Open.

Warschauer, M. (2002). Reconceptualizing the Digital Divide. *First Monday*, *7*(7). https://doi.org/10.5210/fm.v7i7.967

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies, 44*(3), 299-321. doi:10.1080/00220272.2012.668938

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

HERRAMIENTAS EFICACES PARA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES MENA ESCOLARIZADOS: APP STUDENG+

Jorge Expósito López
José Javier Romero Díaz de la Guardia
Mari Carmen Olmos Gómez
María Tomé Fernández
Elena Parra González
Ramón Chacón Cuberos
Eva Aguaded Ramírez
Alfonso Conde Lacárcel
Marina García Garnica
Jesús Cuevas Rincón
Asunción Martínez Martínez
Christian Sánchez Núñez
Clemente Rodríguez Sabiote
María Dolores Pistón Rodríguez
Eva María Olmedo Moreno
Universidad de Granada (España)

Resumen: La App STUDENG+ se plantea desde un análisis de las APP lúdico-educativas, mediante el Sello de Calidad $EVA_{Certification}$, y la detección de sus dificultades como elementos formativos eficaces. Esta herramienta supone una innovación al incorporar contenidos estratégicos para el aprendizaje autorregulado, desarrollados en conjunción por expertos, maestros y educadores en activo, ajustados para estudiantes en riesgo de exclusión social, como MENA.

Palabras clave: Educación no reglada, software educativo, integración social, niños en riesgo. Para su uso se plantea una dinámica lúdica, la consecución de metas y recompensas, para enriquecer su Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) y fomentar los entornos inteligentes de aprendizaje (SLE). Y, además, mejora la autoeficacia y rendimiento escolar y favorece la inclusión de estos colectivos tanto en el ámbito educativo, como social y el laboral.

Abstract: The STUDENG+ App is proposed from an analysis of the recreational-educational APPs, through the EVACertification Quality Seal, and the detection of their difficulties as effective training elements. This tool represents an innovation by incorporating strategic content for self-regulated learning, developed jointly by experts, teachers and active educators, adjusted for students at risk of social exclusion, such as MENA. For its use, a playful dynamic is proposed, the achievement of goals and rewards, to enrich their Personal Learning Environment (PLE) and promote intelligent learning environments (SLE). Also, it improves self-efficacy and school performance and favors the inclusion of these groups in the educational, social and work spheres.

Keywords: Non-formal education, educational software, social integration, child in risk.

INTRODUCCIÓN

Los nuevos escenarios sociales, políticos y económicos no son siempre amigables con las poblaciones, que ahora más diversas y plurales. Sobre todo, en tiempos de inestabilidad política, incertidumbre económica y la volatilidad social, agravado a nivel global por la crisis sanitaria derivada de la COVID-19, la educación debe actuar como elemento «corrector de las desigualdades». Esto implica un replanteamiento de roles y relaciones entre para el profesorado y el alumnado que propicien procesos formativos desde la horizontalidad del aprendizaje situado y distribuido con las posibilidades que brinda la digitalización. Los profesores cada vez buscan más formas creativas de enseñar y motivar la participación de los estudiantes a participar y mejorar su rendimiento a través de la diversión.

La herramienta App Studeng+ permite gamificar una clase creando dinámicas interactivas con los alumnos. Esto proporciona una forma innovadora de facilitar el aprendizaje, fomentando la colaboración, la creatividad y la motivación de los estudiantes para seguir aprendiendo. Y presta especial atención a las buenas prácticas evaluativas, que basadas en datos reales, generen intervenciones individualizadas y adaptadas a las necesidades del contexto crítico. Entendiendo éste como la interacción entre la historia de vida, el escenario de acogida, el escenario educativo, la perspectiva de género y la expectativa de futuro educativo.

1. Aspectos que determinan el modelo formativo subyacente en Studeng+

Los aspectos teóricos y epistemológicos que determinan la generación del modelo subyacente y el desarrollo en modo de APP son los siguientes:

1. Autoeficacia y rendimiento escolar como factores clave de inclusión: Galleguillos-Herrera y Olmedo-Moreno (2017), definen la autoeficacia como aquellos pensamientos de una persona referidos a su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para conseguir determinados logros, por lo tiene una importante influencia sobre la motivación y el aprendizaje. El éxito académico demanda procesos reguladores como la autoevaluación, la automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia.
2. Entornos personales de aprendizaje y entornos inteligentes de aprendizaje: En la actualidad se están modificando las formas de enseñar y aprender a través de la evolución de los actuales entornos personales de aprendizaje hacia entornos de aprendizaje inteligentes. Esta evolución, justificada dadas las limitaciones de los anteriores, queda enmarcada en una necesidad de reforma, así como en el creciente uso de enfoques pedagógicos innovadores y en el avance de las tecnologías emergentes.
3. Digitalización y transformación de la educación. Desarrollo de tecnologías y *mobile learning*: Los estudiantes de hoy utilizan dispositivos y aplicaciones móviles como sus principales fuentes de información, conocimiento e interacción social. Sin embargo, a pesar de estos avances, muchas aulas todavía emplean métodos de enseñanza del pasado, basados en esquemas expositivos, evaluaciones no formativas o aprendizaje memorístico (Singh & Hassan, 2017). Por ello, la mejora de las experiencias de aprendizaje conlleva

el diseño e implementación de entornos de aprendizaje inteligentes o Smart learning environments (SLE).

4. Las APP como nuevos escenarios de aprendizaje: Diferentes estudios han revelado los efectos positivos que las aplicaciones para dispositivos móviles pueden presentar en los actuales escenarios de enseñanza – aprendizaje (Li, 2021; Markamah *et al.*, 2018; Jou *et al.*, 2016; Rosell-Aguilar, 2018 y Zou *et al.*, 2018), en diferentes etapas educativas, contextos y disciplinas. Entre los principales beneficios destacan la capacidad de generar aprendizajes constructivistas, conformar espacios de aprendizaje dinámicos, personalizar la experiencia de aprendizaje, fomentar la colaboración entre participantes y aumentar los niveles de motivación.

Sin embargo, la mera disponibilidad de una amplia gama de aplicaciones y las ventajas a priori detectadas no garantiza que las aplicaciones tengan la calidad esperada y que sean de utilidad real para cualquier escenario de enseñanza aprendizaje. Por tanto, es necesario contar con herramientas y procesos estructurados que guíen la evaluación de aplicaciones, analizando detalladamente su valor educativo.

2. Aspectos que determinan el diseño y desarrollo de la App Studeng+

Los TRL o *Technology Readiness Levels*, que se identifican como las categorías que indican el grado de novedad y/o acercamiento al mercado de un proyecto de I+D, expresan los niveles de madurez de la tecnología. Estos niveles que se originan en el programa H2020, se han ido empleando en convocatorias estatales y regionales sobre las denominadas pruebas de concepto:

- TRL 0 «Idea». Se trata de ideas no probadas previamente, o conceptos de los que no se han realizado ensayos o análisis revisados por pares.
- TRL 1 «Investigación básica». La investigación científica inicial se ha culminado, donde los principios fundamentales de la idea han podido ser postulados y observados. Se han podido identificar los esquemas del proceso. No hay pruebas experimentales y los análisis detallados están todavía disponibles.
- TRL 2 «Formulación de la tecnología» o «Concepto Tecnológico». El concepto de la tecnología, su aplicación y su puesta en práctica han sido formulados. Se perfila el plan de desarrollo. Se realizan estudios y pequeños experimentos que proporcionan una «prueba de concepto» para los conceptos de la tecnología.
- TRL 3 «Investigación aplicada» o «Prueba de Concepto». Se completan los primeros ensayos de laboratorio. El concepto y los procesos han sido demostrados a escala de laboratorio o experimentos de mesa. El potencial de los materiales y cuestiones de ampliación de escala han sido identificados.
- TRL 4 «Unidad de desarrollo de prototipo a pequeña escala» o «Validación en laboratorio». Los componentes de la tecnología han sido identificados. Una unidad de desarrollo de prototipo ha sido construida en laboratorio y en entorno controlado. Las operaciones han proporcionado datos para identificar el potencial de ampliación y cuestiones operativas. Las medidas validan las predicciones analíticas de los distintos elementos de la tecnología. La simulación de los procesos ha sido validada. Se han desarrollado evaluaciones del ciclo de vida preliminares y modelos de evaluación económica.
- TRL 5 «Unidad de desarrollo de prototipo a gran escala» o «Validación en entorno relevante». La tecnología se ha calificado a través de pruebas en el entorno previsto, simulada o real. El nuevo desarrollo está listo para su primer uso. Se refina el modelado de los procesos (técnica y económicamente). Se han validado evaluaciones del ciclo de vida y

modelos de evaluación económica. Cuando sea relevante para su posterior ampliación, se han identificado los siguientes conceptos: Salud y seguridad, limitaciones ambientales, regulación y disponibilidad de recursos.

- TRL 6 «Sistema prototipo» o «Demostración en entorno relevante». Los componentes y los procesos se han ampliado para demostrar el potencial industrial y su integración en el sistema energético. La solución se ha modificado y ampliado. La mayoría de los problemas identificados anteriormente se han resuelto. Se ha identificado y modelado el sistema a escala comercial completa. La evaluación del ciclo de vida y la evaluación económica se han perfeccionado.
- TRL 7 «Sistema de demostración» o «Demostración en entorno operacional (real)». Se ha demostrado que la tecnología funciona y opera a escala precomercial. Se han identificado las cuestiones de fabricación y operacionales finales. Se han resuelto cuestiones tecnológicas menores. La evaluación del ciclo de vida y la evaluación económica se han perfeccionado.
- TRL 8 «Primer sistema de tipo comercial» o «Sistema completo y certificado». Se ha demostrado que la tecnología funciona a nivel comercial a través de una aplicación a gran escala. Todas las cuestiones operacionales y de fabricación han sido resueltas.

MÉTODO Y DESARROLLO

Los **objetivos** planteados son los siguientes:

- Diseñar y desarrollar la APP Studeng+
- Evaluar la APP Studeng+ mediante el sello EVA o Educative Value Assessment.
- Difundir y trasnferir el uso de la APP Studeng+.

Este proyecto se plantea con una **metodología** de prueba de concepto parte del estado original de la idea que se desarrolló en el proyecto EDU2017-88641-R, y que al cierre del mismo se encuentra en un TRL3.Por lo que se pretende llegar un estado después de la PDC de TRL8. El método de pruebas protomonádicas es el más adecuado para alcanzar este nivel de desarrollo, ya que se pretende, con una prueba monádica secuencial seguida de una prueba de comparación, obtener productos eficaces y exitosos para el tejido social, en el caso de la App Studeng+ y al tejido comercial, para el caso del Sello EVA $_{\text{Certification}}$.

En el caso de la App Studeng+ el flujo de trabajo se diseña de modo que se elabora la encuesta ad hoc, en la propia APP, los encuestados primero evaluarán múltiples conceptos y luego erigirán el de su preferencia. El equipo de investigación puede verificar si el concepto seleccionado en la prueba de comparación es compatible con los conocimientos recopilados sobre cada concepto. Con este método logramos demostrar la funcionalidad y verificar que un determinado reto se alcanza, lo que supone un resultado de aprendizaje en modelo híbrido. Además, estos datos nos ayudarán a determinar qué usuarios prefieren o rechazan la idea de este entorno de aprendizaje híbrido a través de la herramienta App Studeng+.

La APP ha sido evaluada con el certificado EVA o Educational Value Assessment con unos buenos resultados. Tras una carga inicial de datos y realización de pruebas dinámicas de testeo del software, la evaluación de la aplicación Studeng, utilizando el procedimiento e instrumento de evaluación EVA Certification, arrojó una valoración media superior a 2 en todas las dimensiones de estudio. Teniendo en cuenta que esta rúbrica valora cada ítem en una escala [-3, +3], los mejores valores medios se dieron en las dimensiones de desarrollo cognitivo / metacognitivo (m=2,76)

y desarrollo del aprendizaje y de las competencias (m=2,59). La dimensión de desarrollo personal arrojó una valoración media m=2,27 y las dimensiones de desarrollo social, y la dimensión técnica obtuvieron valores medios ligeramente inferiores (m=2,11 y m=2,02 respectivamente).

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La aplicación se ha denominado STUDENG que viene de la unión de las palabras «Student» y «Engagement».

Figura 1

Logotipos creados para la aplicación

Esta aplicación se ha concebido como un entorno educativo con capacidad multiusuario, con el fin de fomentar la interacción entre los participantes. Todos los contenidos y actividades presentadas se pueden administrar de forma dinámica desde un entorno back-end o gestor de contenidos, que da soporte a los datos utilizados por los usuarios de la aplicación desde el dispositivo móvil (entorno front-end). Aunque la aplicación permite la configuración de un sistema propio de categorías en torno a las que estructurar las actividades, el conjunto inicial basado en las principales competencias es el siguiente:

- Comunicación lingüística
- Razonamiento lógico-matemático
- Ciencia y tecnología
- Competencia digital y pensamiento computacional
- Conocimiento social, expresión cultural y artística
- Hábitos saludables y desarrollo físico
- Conocimiento y desarrollo personal
- Iniciativa, emprendimiento y desarrollo profesional
- Desarrollo del aprendizaje
- Desarrollo social y cívico

Acceso a la APP

Para acceder a la aplicación (https://studeng-training.everyware.es/) los usuarios deben ingresar sus credenciales de usuario que se podrán administrar desde el sistema gestor de contenidos (ver Figura 2).

Figura 2

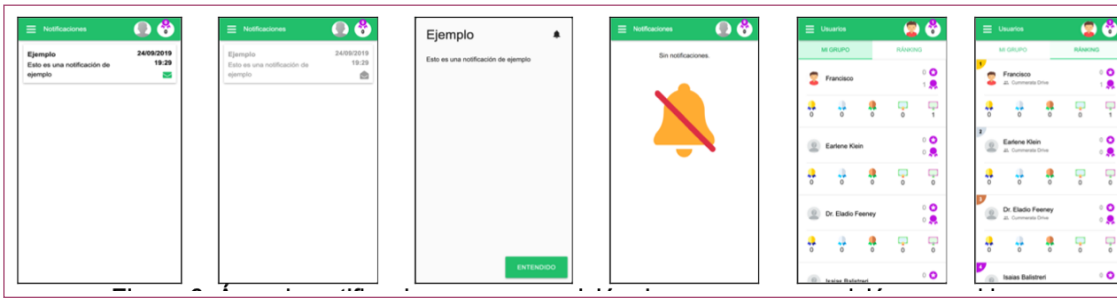
Edición de perfil

Notificaciones a grupos

STUDENG dispone de un sistema de notificaciones que se puede utilizar para difundir eventos, noticias de interés, la disponibilidad de retos educativos de determinadas temáticas, etc (ver Figura 3).

Figura 3

Área de notificaciones y composición de grupos y su posición en ranking

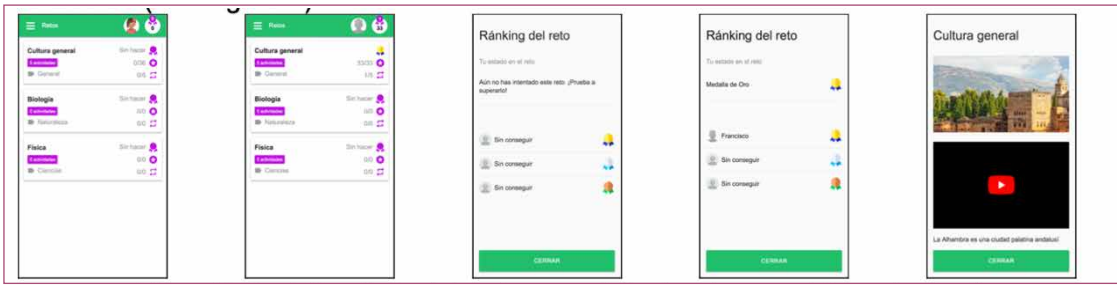


Retos

La esencia de la funcionalidad de STUDENG es el planteamiento de retos a los estudiantes. Un reto está compuesto por un conjunto de actividades de índole diversa. Las actividades permiten al usuario acumular puntos en su cuenta y la correcta realización de un reto dará lugar a conseguir una insignia digital a modo de premio. Al acceder al apartado de retos, el usuario puede ver el conjunto de retos que se le han planteado y que están pendientes de realización (Ver Figura 4).

Figura 4

Pantalla principal de retos y pantalla de retos con datos actualizados



Cuando el usuario accede a un nuevo reto, se van mostrando en orden secuencial las actividades que lo componen En la siguiente figura 8 se muestra cómo, a medida que el usuario va realizando retos de forma total o parcial, se actualizan los puntos y las insignias conseguidas. La pantalla de retos permite consultar el ranking del reto para conocer el estado del usuario respecto a ese reto lo ha realizado.

Asimismo, para cada reto la aplicación proporciona una pantalla de ayuda en la que se ofrece al usuario información multimedia relevante para la consecución del reto.

Actividades

Al entrar en una de las actividades de un reto comienza una cuenta atrás en forma gráfica para que el usuario pueda controlar el tiempo restante. STUDENG permite plantear actividades de respuesta corta, verdadero / Falso, respuesta numérica entre límites mínimo y máximo (slider), selección múltiple e intervención en el foro

La puntuación obtenida en una actividad depende de dos factores: El tiempo invertido y el número de errores cometidos. Y la puntuación total obtenida en un reto se calcula como la suma de las puntuaciones obtenidas en las diferentes actividades. La realización de actividades permite a los usuarios obtener medallas y diplomas. La aplicación puede otorgar tres tipos de medallas: oro, plata y bronce y dos posibles diplomas (verde y rosa). El diploma rosa indica que el usuario ha completado todas las actividades del reto, y el diploma verde señala que el usuario ha conseguido al menos un intento del reto. En cualquier momento, el usuario puede consultar los premios conseguidos. La aplicación permitirá al usuario listar el conjunto de insignias conseguidas, aquellas que restan por conseguir o consultar cualquier duda en una sección de ayuda.

Funcionalidad del sistema gestor de contenidos (back-end)

Para administrar la información que se muestra al usuario, dotar a la aplicación de dinamismo, capacidad de actualización de contenidos, así como adaptación a los contextos educativos de intervención, se ha desarrollado un sistema web que puede ser utilizado por educadores, monitores en centros de acogida y maestros/tutores en centros educativos.

App Studeng permite crear, editar y eliminar grupos de trabajo, que serán estudiantes que podrán trabajar juntos en las actividades propuestas. Una vez se crea el grupo de trabajo es posible dar de alta a los estudiantes que lo componen. (Ver Figura 5).

Figura 5

Gestión de categorías y actividades

Una categoría permite agrupar un conjunto de actividades. App Studeng permite crear, modificar y eliminar actividades de forma dinámica para que el contenido de la App pueda ser adoptado por los tutores o educadores al contexto específico de intervención educativa (Ver Figura 6).

Figura 6

Gestión de retos y visualización de resultados

La APP permite a los usuarios con perfil de tutor, tener información sobre el seguimiento de las actividades propuestas en los diferentes retos por parte de los estudiantes. El sistema muestra los intentos que ha llevado a cabo cada uno de los estudiantes, el estado actual y facilita la provisión de feedback.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

El diseño de la APP Studeng+ desde las necesidades declaradas desde contextos educativos y poblaciones específicas como los menores en riesgo de exclusión social ha facilitado su configuración como un elemento educativo útil, que además ha obtenido altas valoraciones expertas a través del sello EVA o *Educative Value Assessment*. Por lo que parece pertinente difundir y transferir su uso a los profesionales y usuarios de dichos contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Galleguillos-Herrera, P. y Olmedo-Moreno, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea, 6*, 156-169. http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.45469

Jou, M., Lin, Y. T., & Tsai, H. C. (2016). Mobile APP for motivation to learning: an engineering case. *Interactive Learning Environments, 24*(8), 2048-2057. https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1075136

Li, R. (2021). Does game-based vocabulary learning APP influence Chinese EFL learners' vocabulary achievement, motivation, and self-confidence? *Sage Open, 11*(1),1-19. https://doi.org/10.1177%2F21582440211003092

Markamah, N., Subiyanto, S., & Murnomo, A. (2018). The effectiveness of augmented reality app to improve students' achievement in learning introduction to animals. *Journal of Education and Learning (EduLearn), 12*(4), 651-669. https://doi.org/10.11591/edulearn.v12i4.9334

Rosell-Aguilar, F. (2018). Autonomous language learning through a mobile application: a user evaluation of the busuu app. *Computer Assisted Language Learning, 31*(8), 854-881. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1456465

Singh, A.D. & Hassan, M. (2017). In Pursuit of Smart Learning Environments for the 21st Century. Unesco Bureau of Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252335

Zou, B., Li, H., & Li, J. (2018). Exploring a curriculum app and a social communication app for EFL learning. *Computer Assisted Language Learning, 31*(7), 694-713. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1438474

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

SIMPOSIO 2

LA ACCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN HACIA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA Y EQUITATIVA

Coordinación: Marcelina Rodríguez Robles

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

REQUERIMIENTOS Y DILEMAS EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES DURANTE LA PANDEMIA

Yolanda Isaura Lara García
UPN Parral Chihuahua (México)

Resumen: El argumento de la investigación contempla la intencionalidad de representar, puntualizar, y argumentar las necesidades, requerimientos y conflictos, que evidencian disyuntivas y posibles alternativas presentes en la formación y superación de estudiantes profesores de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional en el Estado de Chihuahua, México (UPNECH) durante su proceso académico vivido en la Pandemia de Covid19. El enfoque de investigación es mixto, abordándose una visión tanto descriptiva e inferencial como narrativa, toda vez que delibera analítica y reflexivamente la evidencia empírica, las herramientas metodológicas inciden en reportar hallazgos indiscutibles que aseguran las dificultades y los acontecimientos vividos por los estudiantes de posgrado, reflejándose urgentemente una tendencia incluyente visible, que reúna, o bien, agrupe experiencias hacia una innovación en la educación a distancia mediada por la Tecnología de la Información y la Comunicación, herramienta de la vida digitalizada que ha llegado para quedarse y mejorar los procesos formativos en educación.

Palabras clave: formación de investigadores, tecnologías de la información y la Comunicación, Posgrado, Inclusión Social.

Abstract: The argument of the research contemplates the intention of pointing aut, representing and arguing the needs, requirements and conflicts, which show dilemas and posible alternatives present in the training and improvement of postgraduate teacher students of the National Pedagogical University in the State of Chihuahua, México during academic process experienced in the Covid19 Pandemic. The research approach is mixed, addressing both a descriptive and a narrative visión since it analytically and reflexively deliberates the empirical evidencia, the methodological tolos affect the reporting of indisputable findings that ensure the difficulties and events esperienced by postgraduate students, urgently reflecting a visible inclusive trend, which brings together or groups experiences towards innovation in distance education mediated by Information and Communication Technology, a digitalized life tool that has come to stay and improve trainin processes in education.

Keywords: Traning of researchers, Information and Comunication Technologies, Postgraduate, Social Inclusion.

INTRODUCCIÓN

El escrito exhibe los retos y dificultades de los profesores en servicio al Norte de México, estudiantes de diversos programas de posgrado –maestrías y doctorado– de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), quienes laboran en el sistema Educativo en Educación Básica, Media Superior y Superior; agentes educativos con interés en profesionalizarse y superarse académicamente. Se revelan vicisitudes, contraparte al uso de la virtualidad, alternativa de educación emergente ante la pandemia del SARS-COV-2 COVID-19. La investigación emana del interés por conocer, explicarse, inferir y entender, desde la identificación, descripción, análisis, reflexión y discusión sobre la formación para investigar, obedeciéndose a teorizar desde el contexto de los procesos educativos demandados por una *Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad.*

Se aduce a diversas exigencias, coincidiéndose en inconformidades ante la modalidad virtual, resumiéndose en inconsistencias en el desarrollo y favorecimiento de sus conocimientos para la formación ante la acción investigativa, disyuntiva en metodología, cantidad de horario ante pantallas, que redunda escucharse y puntualizarse a las cátedras de los –doctores–, responsables en posgrado. Condiciones variables por el confinamiento y distanciamiento social; escenario que repercute en contradicciones, paradojas y, perspectivas de vida, así como formación profesional como novel investigador. Examinándose exigencias, obligaciones, necesidades, inconformidades, conflictos y/o objeciones además de complejidades y, posibles alternativas para la mejora en la formación.

La intencionalidad reside en proporcionar diferentes ópticas que descubran una posibilidad de inserción y equilibrio como resolutivos a los requerimientos y dilemas contraídos durante la formación como investigadores de posgrado. Hacia vislumbrar de forma integral un horizonte con base en la potencial utilidad de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) aunado a la digitalidad, priorizándose debates, discernimientos y, estructuraciones críticas gracias al aprendizaje ubicuo y la gamificación para aprehender conociendo al interior del hecho investigativo.

MÉTODO

Hernández Sampiere, *et al* (2014), precisan «…los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias.» (p. 534) permitiéndose la utilidad de fuentes proveedoras de información considerada como certidumbre mediática en cuestionarios con preguntas sencillas y cerradas y, cuestionamientos a realizarse en profundidad; formatos de preguntas abiertas para su análisis en experiencias de formación en investigación durante la pandemia. Los autores, exponen que los métodos mixtos: «representan o están constituidos por dos realidades, una objetiva y la otra subjetiva.» (p. 536)

Participantes

Los profesores participes, se encuentran en servicio y laboran en la entidad federativa de Chihuahua, México, en las siguientes ciudades y su cercanía: Camargo, Chihuahua, Delicias, Guachochi, Juárez y Parral, ubicándose en ellas Unidades y Campus de la UPNECH, encontrándose geográficamente el norte, centro, sur y sobre todo el área comprendida en la región de la

Sierra Madre Occidental, *Sierra Tarahumara*. Los profesores laboran en lo público y privado quienes acceden a responder un cuestionario en google, con dimensiones de datos personales, experiencia, retos vividos, currículum desde la formación en el posgrado y efectos. El número de participantes asciende a 199 abarcándose diferentes niveles educativos desde educación inicial hasta educación superior.

Tabla 1

Distribución de profesores estudiantes por programa de posgrado y unidad o campus

Posgrado	**Unidad o campus de la UPNECH en que cursa el posgrado**					
	Camargo	Chihuahua	Delicias	Guachochi	Juárez	Parral
Maestría Educación Rural	3			10		
Maestría Gestión Educativa		4		1		3
Maestría Educación Básica	2	17		4	20	13
Maestría Educación Intercultural				12		
Maestría Práctica Docente		8	4	45	7	
Maestría en Educación					11	
Doctorado en Educación		8	14		13	

Fuente. Elaboración propia

Instrumento

Es un cuestionario con preguntas cerradas y preguntas abiertas, abordándose el programa de posgrado a cursar para exponer experiencias ante el contagio, dificultades y retos enfrentados en diversos ámbitos, así como la modalidad virtual y/o a distancia para encontrar situaciones conflictivas al respecto.

RESULTADOS

Representación de las condiciones de vida personal y académica.

Los programas en lo que continúan formándose con mayor incidencia son Maestría en Educación Básica con un 32.5%, Maestría en Campo Práctica Docente con un 28.7% y, el Doctorado en Educación con el 15.5%. Existen tres mujeres profesoras por cada varón profesor quienes están superándose profesionalmente. Esto posiciona una situación contextual que redunda al interior de la sociedad en México, donde la familia se cimienta en la acción correspondiente a la mujer, ahora apunta también al espacio educativo. La antiguedad en el servicio oscila entre

tres y 17 años de experiencia, que equivale a una edad entre los 25 y 40 años para más del 78%. El nivel educativo en educación básica es 82%, mientras que 18% en nivel superior. El 80% ha confirmado haberse contagiado por SARS-COV-2COVID-19, relatándose que 85% conoce del fallecimiento de familiares de compañeros de trabajo. Después de procesar la información, con base en proporciones; se infiere que no se cuenta con evidencia suficiente para asegurar que la modalidad virtual no sea funcional para la consecución y conclusión de los procesos de titulación con un 95% de confianza utilizada para este análisis estadístico.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Argumento uno: *procesos de duelo no cerrados* ante la muerte vivida en los profesores y sus familias, Ceberio (2021) expone «…es importante hacer un buen morir.» (p. 264). Evidentemente, no ha sucedido un buen morir, contrariamente, lo que está matando es la enfermedad, reduciéndose sólo a la desesperación y desolación, angustia irreversible temerosa e incertidumbre, con sensaciones de vacío y, no poder reconfortarse. Luego entonces, una buena muerte está ausente, sin completarse como ingrediente indispensable en las relaciones de interacción afectiva vividas. La ausencia del desprendimiento afectivo lleva a una situación sin despojo de la posesión del amor por aquella persona que no está físicamente, persistiendo ataduras afectivas, sin poder liberarse de ellas, coexistiendo un egoísmo personal por la imposibilidad de despedirse del amado, escenario de sufrimiento constante.

Los afectos quedan expuestos, la ausencia de despedida acostumbrada en la sociedad hace que la vida del deudo no pueda desprenderse del recién fallecido, imposibilitándose una sanidad emocional y social que permita una recuperación y cierre del ciclo de vida cumplido. La ausencia de exteriorizaciones para la continuidad en la vida lleva al resquebrajamiento emocional.

La incertidumbre ante la vulnerabilidad es la segunda categoría que postula una visión de inseguridad como bien lo menciona Puerta (2020), «percepción de riesgo […] amenazante […] con vulnerabilidad, […] acerca de los efectos letales del nuevo coronavirus, algunas personas tienen la habilidad para […] reaccionar adecuadamente […] mientras otras personas no tanto; en consecuencia, […] indisciplina social durante la cuarentena.» (pp. 7-8) Situación a expensas de aquello que molesta y, establece incomodidad, pero que resulta necesario como el uso del cubrebocas, que limita la respiración hasta que la persona se acostumbra a utilizarlo como cuidado personal y colectivo, además de la necesidad de permanecer en casa con clases virtuales que indisponen a la familia en general, así, los estudiantes la mayoría de las ocasiones parecen interconectados, no siendo cierto, reiterándose lo expuesto por (Puerta, 2020), en «una sociedad […] hiperconectada a los medios virtuales, los estudios y futuras intervenciones no deben dejar de lado, que los medios de comunicación y las redes sociales, […] influyen en el cambio de la percepción de riesgo de las masas.»(p. 9) Condición que supera las relaciones de interacción separándose y agrietándose posibilidades e intencionalidades para la formación de programas de posgrado en investigación, coexistiendo inseguridad e indecisión con referencia a los procesos y productos a desarrollarse en las clases virtuales. Más de un 33% de los participantes argumentan adolecer de apoyo para el esclarecimiento de dudas que es lo más enriquecedor de los programas de posgrado. Independientemente que los académicos responsables evidencian esfuerzos para concurrir con y a partir de las necesidades de los estudiantes. La metodología y condiciones externas al aplicar las (TIC) despojan del atributo humano inter-comunicativo como intermediario en el conocimiento. Ejemplo cuando se excede en horarios y tareas por esta

modalidad, resulta más complicado, estar sentado frente a la pantalla de la computadora tanto para clase como para trabajos y tareas; además, los acercamientos con plataformas virtuales no facilitan empatar horarios, no obstante, versiones diferentes para generar aprendizajes que igualmente producen inseguridad. Estos dilemas y contradicciones, situaciones conflictivas para los profesores-estudiantes de posgrado, son al mismo tiempo, desencadenantes de condiciones diversas ante la modalidad virtual, concretándose el tercer eje de reflexión de hallazgos: *Falacia de la Investigación versus alejamiento y confinamiento en la formación del posgrado.* Destacándose lo inadecuado o poco conveniente para la conclusión del trabajo de titulación, en un contexto que inhabilita su avance, por falta de conectividad y toma de evidencia desde la digitalidad. La sobrecarga de los académicos de la UPNECH, a quienes se les dificulta mantener la organicidad y atención personalizada a través de la virtualidad, pues, las aplicaciones de diversas plataformas, no se usan con claridad, ni precisan la demanda y exigencia de trabajo.

Caldeiro (2015), precisa: «implementar actividades pedagógicas ubicuas supone afinidad con las estrategias que promueven el aprendizaje en red y el trabajo colaborativo, [...] el aprendizaje situado, enfoque teórico que otorga un valor central a los contextos reales para que se produzca el aprendizaje.» (p. 1) Actividades no promovidas en aras de conocimiento para los estudiantes de programas de posgrado. Pues para la toma de información la gente no se encuentra, no existe una verdadera colaboración, ni situaciones que compensen e impriman un sello característico del tiempo que ha tocado vivir; a partir de la capacidad de adaptación a las nuevas condiciones, espacios y contextos diversos que implican una nueva versión de la realidad en constante mutación. A los profesores-académicos y profesores-estudiantes aún no les ha quedado claro que la realidad ha dado un vuelco total, donde la naturaleza del conocimiento no se ubica en la escuela, sino en los procesos de apropiación de dichos conocimientos en cualquier contexto y situación, que provean la modificación de condiciones para la resolución de problemas y concreción del saber.

Las respuestas muy cercanas al 40% de los participantes refiere estar interesados en continuar su proceso de formación en una modalidad mixta; no obstante, su compromiso como estudiantes no traspasa más que a responder a las indicaciones que se generan al interior de los cursos y programas planteados, sin asumir un compromiso resultante con el uso de la digitalidad, como lo proyecta Chanona (2017), «La visión sesgada en torno a la digitalización impide percibir un nuevo universo de referentes y significaciones que se integran en una nueva propuesta civilizatoria que poco a poco se ha venido instituyendo hasta conformar un orden cultural 'distinto'.» (p. 5) Detectándose opiniones: «*Es muy complicado realizar la investigación en pandemia, desde no poder tener contacto con los informantes, no poder aplicar instrumentos adecuadamente. No poder realizar observaciones en el lugar de trabajo.*» «*Muy complicado, tuve que cambiar totalmente y mi trabajo no estará tan profundo como hubiera querido por la pandemia. Es necesario el contacto hasta para las entrevistas. ¡Si los maestros que participan no quieren, sólo no se conectan y listo!*» «*Para mí, ha sido muy precipitado el tiempo. Los medios son fríos y las preguntas muy generales*», luego entonces, conduce a la reflexión sobre la ausencia de comprensión y entendimiento de la interpelación de la digitalidad como realidad superpuesta a las diversas actividades del ser humano, no sólo, los procesos educativos. En general, los docentes participantes se encuentran ajenos y/o distantes al uso de la realidad virtual, como si estuviesen distantes de los procesos de su vida, cuando no es así. Chanona (2017) argumenta. «La digitalidad es agresiva porque re-ordena un mundo que caminó y que pretende aún caminar con naturalidad, sin afectaciones, ni cambios a velocidades desconocidas para la mayoría de las generaciones analógicas...» (p. 6) donde se confronta lo que se conoce con otro ritmo y velocidad diferenciada, realidad virtual que trastoca la estructura de vida a la que el magisterio en formación de posgrado se encuentra acéfalo.

Moreira, *et al* (2021), comentan, quienes exponen el uso de los objetos virtuales de aprendizaje (OVA) como «… herramientas pedagógicas […] de conocimiento, […] teniendo en cuenta distintas formas audiovisuales e interactivas […] aprovechar las posibilidades […] y las tecnologías educativas en el desarrollo de […] prácticas pedagógicas, […] con el impacto que traen consigo las transformaciones digitales de la actualidad.» (p. 930) Resultando significativa la búsqueda de activación creativa en la constitución de conocimiento científico, condición *sine qua non*, al interior de la formación de investigadores, al cobijo del pensamiento crítico, esencia del acto que problematiza el ejercicio investigativo. Este elemento se encuentra carente, aproximadamente en el 40% de los participantes asumiéndose esta condición al estudio en la modalidad virtual en el posgrado. Según Moreno (2019) «la actividad investigativa debe estar soportada por […] la promoción de la investigación en la docencia […] herramienta básica y necesaria para mejorar la práctica educativa, […] a investigar se aprende investigando y también contribuye para la generación del conocimiento» (p. 45) Elemento prometedor para retomar el proceso de formación de los noveles investigadores.

La ausencia de motivos para la superación, asociado con la deserción escolar, es el cuarto eje de análisis; cerca del 75% de los participantes, expresa situaciones de: «enojo, aburrimiento, desmotivación e incertidumbre colectiva, falta de interacción, ansiedad y trastornos del sueño, cansancio, monotonía, cuesta trabajo concentrarse en cada clase, agotamiento y dificultad para atender a compromisos, temor de incumplir expectativas de formación –'no dar el ancho'–, tristeza por la deserción de compañeros, frustración ante la acumulación de trabajo, falta de interés y desánimo, retraso y bajo rendimiento, –'pensamientos de abandonar el posgrado, ganas de abandonar el estudio–', falta de memoria y problemas para aprender, desesperación, poca atención en la investigación, conformismo y discontinuidad.» Elementos de réplica, según palabras de Carrasco, et al (2016) que aluden a procurar la conexión de formar en la investigación al interior de la misma acción investigativa cuando expresa: «…necesidad de mantener contacto con la realidad; de mantener a la práctica como criterio de verdad para mostrar la validez de los planteamientos, de construir conocimiento y transformar la realidad; de relevar el carácter socio histórico y objetivo-subjetivo de la investigación social». (p. 6) Síntesis indispensable para orientar y/o reorientar el proceso de formación en investigación en los programas de posgrado de la UPNECH.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caldeiro, G. (2015). Aprendizaje ubicuo. Oportunidades para el desarrollo de propuestas educativas en línea. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/284645999

Carrasco, S., Baldivieso, S., & Di Lorenzo, L. (2016). Formación en investigación educativa en la sociedad digital. Una experiencia innovadora de enseñanza en el nivel superior en el contexto latinoamericano *RED-Revista de Educación a Distancia*. 48 (6). DOI: 10.6018/red/48/6 recuperado de http://www.um.es/ead/red/48/selin_et_al.pdf

Ceberio, M. R. (2021). COVID-19: La muerte en soledad-aislamiento, miedo al contagio y duelo en pandemia. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, *19*(2), 248-268. Recuperado en 11 de febrero de 2022, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612021000200001&lng=es&tlng=.

Chanona, B. O. (2017). Digitalidad: cambios y mutaciones en la cotidianidad, *Revista Digital Universitaria,* 18(4), art32, Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.18num4/art32/

Hernández-Sampiere, R., Fernández. C. C., & Baptista. L. M. P. (2014). *Metodología de la Investigación,* McGraw-Hill

Moreira, J. S., Mera, C. L., & Vera, F. E. (2021, mayo). Objetos virtuales de aprendizaje como estrategia didáctica de enseñanza aprendizaje en la educación superior, *Revista Dominio de las Ciencias,* 7 (3) 926-934. Recuperado de https://www.dominiodelasciencias.com

Moreno, T. J. (2019). Los Objetos Virtuales de Aprendizaje como herramientas para el desarrollo de competencias investigativas. En M. G. Veytia B. *Aproximación didáctica a los objetos virtuales de aprendizaje* (pp. 44-50) Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México: Red Durango de Investigadores Educativos.

Puerta-Cortés, D. X. (2020). Percepción del riesgo frente al Covid 19 y los nuevos retos. *Psicología desde el Caribe*, 37(3). https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/13515/214421445674

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

INEQUIDAD EN UN POSGRADO DE EDUCACION, EVIDENCIADO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Rosa Evelia Carpio Domínguez
Unidad UPN Guanajuato (México)

Resumen: El trabajo tiene como objetivo indagar las condiciones de infraestructura y de formación con que cuentan los profesores para llevar a cabo su tarea educativa durante la pandemia, en el programa maestría en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111, de Guanajuato. El presente es un estudio cualitativo; en esta investigación se aplica un cuestionario a 4 docentes. Los datos empíricos se analizan mediante el método hermenéutico, en los resultados encontrados, los docentes reportar que no habían realizado clases en línea, por lo que estos tuvieron que tomar cursos para aprender a utilizar herramientas tecnológicas para la enseñanza virtual. Han enfrentado problemas para trabajar en casa desde la conectividad, no contar con un espacio privado para realizar las clases, interrupciones, entre algunas. Y consideran que los alumnos no logran los mismos aprendizajes que logran de manera presencial, ya que consideran que esta forma de enseñanza aparte que no les permite corroborar los aprendizajes logrados por sus alumnos, este tipo de enseñanza ha desmotivado a los estudiantes.

Palabras clave: inequidad, posgrado y pandemia

Abstract: The work aims to investigate the infrastructure and training conditions that teachers have to undergo during their educational activity in pandemic times, in the master's program at the National Pedagogical University Unit 111, Guanajuato. The present is a qualitative study; in this research, a questionnaire was applied to 4 teachers. The empirical data are analyzed by the hermeneutic method, in the results found, the teachers reported that they lacked previous experience with online classes, so they had to take courses to learn how to use technological tools for virtual teaching. They have faced problems working from home such as connectivity, not having a private space to hold classes, interruptions, among others. Additionally, they consider that students do not achieve the same learning that they achieve in person, since they consider that this form of teaching aside from not allowing them to corroborate the learning achieved by their students, this type of teaching has demotivated students.

Keywords: inequality, postgraduate and pandemic

INTRODUCCIÓN

El impacto de las TICs planteo retos a todas las disciplinas y en el caso de la educación, no es una excepción, esta tendrá que incorporarla si quiere proporcionar una educación vigente. Ello

implica contar con herramientas de las TICs, así como la creación y adaptación de contenidos y actividades estructuradas y publicadas en medios electrónicos, además de enseñarle a los maestros y alumnos habilidades en el manejo de las TICs.

Pero la realidad en México dista mucho de esta opción, de acuerdo al INEGI (2018) los resultados del estudio, encontró que antes de la pandemia, solo el 45 % disponía de una computadora y el 53 % tenía acceso a internet en casa. Estas diferencias eran más notables si se consideraba el área en la que vivía la persona, ya que, si era urbana, el 73 % tenía acceso a internet y el 40 % en zonas rurales. Lo anterior muestra las condiciones de inequidad en que se encuentran la población en México y aún más la población de las zonas rurales.

Henríquez, Gisbert y Fernández (2018) sostienen que en México el 50% de los estudiantes presentan bajas competencias digitales, y que la mayoría de los maestros y alumnos usan los recursos informáticos para obtener música, películas, comunicarse con sus amigos y familiares.

Díaz-Arce y Loyola reconocen que, aunque «los estudiantes puedan haber nacido y crecido en un mundo digital, no necesariamente tienen las competencias digitales adecuadas para enfrentar con eficiencia los estudios y su desarrollo personal» (2021, p. 139). Por ello, se requiere que las instituciones educativas fomenten estas competencias en los futuros ciudadanos para que comprendan la tecnología, su impacto sociocultural y económico, y sean capaces de utilizar las para mejorar la sociedad y aprender durante toda su vida.

La presencia de la pandemia del covid-19 en México, obligo a cambiar la docencia de manera presencial a virtual. Aunque en la actualidad el avance en las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), en otros países ya se han utilizado con fines educativos, y en nuestro país, en pocas Instituciones de educación.

La formación docente es el conjunto de habilidades, saberes y actitudes que el educador conforma para desarrollar su práctica educativa: por un lado, se da en una fase previa a su desempeño dentro del magisterio, lo cual se reconoce como formación inicial; o bien, la formación continua, un proceso educativo a que se compromete el docente ya dentro de su profesión.

Las instituciones formadoras de profesionales de la educación tienen en sus manos la posibilidad de influir en la transformación de la sociedad, la utopía por lograr un mundo mejor ha de anclarse en todo aquel ser humano que quiere incursionar como educador, porque la elección de ser maestro o maestra, innegablemente lo convierte en mediador en la transformación social y la búsqueda de un mundo mejor.

MÉTODO

Es un estudio cualitativo y se utilizó el método hermenéutico. Se analizaron las respuestas de un cuestionario semiestructurado, que se aplicaron a 4 maestros de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111 del estado de Guanajuato, México; centrándose en indagar las condiciones de infraestructura y la formación con que cuentan para llevar a cabo su tarea educativa durante la pandemia, en el programa maestría. Los docentes participantes accedieron a contestar el instrumento aplicado, el cual se les envío en un link a su correo electrónico, donde plasmaron sus respuestas.

RESULTADOS

La muestra que participo en el estudio fueron 4 docentes. De estos 3 son mujeres y 1 es hombre, predominando el género femenino. Con respecto a la edad se encontró que en el rango de edad

de 30 a 39 hay tres docentes y en el de 50 a 60 hay uno docente. Concluyendo que la mayoría de los docentes se ubican en el rango de 30 a 39, son una población joven, debido a que la planta docente anterior empezó a jubilarse. Los docentes jóvenes cuentan con una formación de licenciatura y estudios de maestría y su condición laboral es de contrato, mientras que el docente de mayor edad tiene una formación de doctorado y su condición laboral es de base. En la institución priva la rotación del personal docente debido a las condiciones laborales.

Anterior a la pandemia del Covid-19, la mayoría de las clases en México eran presenciales, posterior a esta virtuales. Para lo cual no se contaba con los recursos tecnológicos y ni formación en el uso de plataformas para uso educativo, tanto por los docentes como por los alumnos. Durante el primer semestre de la pandemia, las clases se trabajaron por medio de los correos electrónicos, donde los maestros enviaban la planeación de las actividades y los alumnos las elaboraban y reportaban por el mismo medio, la segunda opción era el WhatsApp para pasar asistencia y resolver dudas.

Al confirmar que la pandemia continuaba, se contrató institucionalmente una plataforma y se les dio una capacitación a los docentes de tres días por meet, se trabajó el uso del classrom. Mientras que los alumnos tuvieron que aprender por su cuenta, se les pidió buscaran tutoriales. Los siguientes semestres se trabajaron de manera virtual con dicha plataforma de manera oficial.

Entre las dificultades predominantes, reportadas por los docentes están las fallas por conectividad, la falta de dominio de las TICs, la dificultad para organizar el tiempo por las nuevas dinámicas de trabajo, el reto de que los alumnos interpreten las indicaciones de los trabajos en plataforma, problemas económicos de maestros y alumnos, cuestiones actitudinales como la falta de compromiso de los estudiantes, las constantes inasistencias y prácticas de simulación de asistencia, problemas para la evaluación y problemas familiares (enfrentaron de algún o varios miembros de la familia: contagio de Covid-19, muerte y perdidas de trabajo de familiares), emocionales (ansiedad y depresión), lo que provoco desanimo para continuar sus estudios así como bajo rendimiento escolar.

Se parte del concepto de equidad de acceso, en el que se entiende que todos los niños y jóvenes deben de ir a la escuela, sin importar su nivel de marginación. Pero esto en el caso de algunas familias no se cumple debido a que viven su vida en alto grado de marginación, al no poder cubrir sus necesidades básicas, por lo que pocos llegan a realizar estudios superiores. En el caso de los estudiantes, aunque son maestros en servicio, la mayoría están casados y tienen hijos que apoyan en sus estudios, que para seguir estudiando buscan escuelas públicas por el costo.

La condición económica de los maestros y los estudiantes es que la mayoría cuentan con viviendas de interés social o son elaboradas por la misma familia, donde levantan cuarto por cuarto. Y en algunas ocasiones viven varias familias en la misma casa. Las áreas propias de los diseños de la mayoría de los hogares de maestros y alumnos no fueron planeadas con espacios de estudio, mucho menos en exigencias de espacios privados para llevar a cabo clases de manera virtual, de manera simultánea por varios miembros de la familia. Esta se realiza en la cocina y el comedor por lo general, lo que ocasiona que incluso un solo estudiante sea interferido involuntariamente por ruidos de los familiares por el pase continuo, les pregunten algo o les pidan realizar alguna actividad al estar en clase, lo que interfiere en el aprendizaje.

Otro factor que interfiere en la práctica educativa en el contexto de la virtualidad es que la mayoría de los maestros, así como los alumnos no cuentan con un equipo de computadora o si cuentan con él está en malas condiciones, o lo comparten con otros miembros de la familia, por lo que se da prioridad a quien trabaja. En cuanto al servicio de red no es adecuado, porque contratan el de bajo costo, por lo que tienen problemas de conexión, continuamente salen y entran de la clase y mandan mensajes que no pueden conectarse, que se les va la luz, etc.

> Finalmente, el que se recuerde que los profesores vivimos en precariedad laboral, no tenemos equipos de cómputo de alta gama ni nuestra conexión doméstica es excelente. En esas condiciones nos pusieron a sostener un sistema ya bastante raquítico.

Las condiciones en las que se realizaron las clases los maestros represento un gran reto, lo que generó una sensación de angustia ante la impotencia de enfrentar las dificultades que reportaron en la realización de sus clases.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presencia de la pandemia mostró lo vulnerable del ser humano (Dussel, 2020), cambió la vida a que estaba habituada la población al llevarle al encierro y al confinamiento, cambiando el escenario escolar al de la casa. Además de la manera de enseñar, al usar los medios electrónicos para realizar esta. Sin duda, este cambio ha tenido sus efectos en las interacciones como en el aprovechamiento educativo.

En varios países ya habían apostado al uso de las TICs como una alternativa para lograr una educación de calidad (ONU, 2020). El uso de las TICs representa un modelo flexible que favorece un aprendizaje asincrónico, con una nueva relación entre los actores como una formación a lo largo de la vida de los sujetos.

Por desgracia las condiciones económicas que viven la mayoría de las familias, complico el acceso a la educación, considerando que algunos no cuentan con computadoras e internet, se vieron obligados abandonar sus estudios, que fue el caso de varios estudiantes de las licenciaturas y en la maestría, lo que se presente fue que los maestros que laboran en comunidades, y se quedaban durante la semana en esta, no podían comunicarse con sus compañeros.

La pandemia obligo a incursionar a los docentes en el uso de las TICs, en el trabajo quedo evidenciado que los docentes, a pesar de hacer uso de plataformas sus prácticas fueron las mismas, ya que las actividades que planeaban son las mismas que han realizado en las clases presenciales, por lo que no han logrado la creación y adaptación de contenidos y actividades estructuradas en medios electrónicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Diaz-Arce, D., & Loyola Illesca, E. (2020). Competencias digitales en el contexto del Covid 19: una *Mirada desde la educación. Revista Innova Educación*, *3* (1), 120-150.

Dussel (2020). Cuando la naturaleza jaquea la orgullosa Modernidad. Blog nuestrAmerica.

Periodico de divulgación científico-académica y social. Ediciones nuestraAmerica desde Abajo Ltda Chile.

Henriquez-Coronel, P., Gisbert Cervera, M., & Fernández Fernández, I. (2018). *La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: una revisión al caso latinoamericano.* Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, 137, 93–112. https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i137.3511

INEGI. (2018). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares* (ENDUTIH) 2018. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2018/

ONU. (2020). *El impacto del COVID-19 en la educación podría desperdiciar un gran potencial humano y revertir décadas de progreso.* NOTICIAS ONU. https://news.un.org/es/story/2020/08/1478302

701

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PROCESOS DE FORMACIÓN POSGRADUAL EN TIEMPOS DEL COVID[1]

Marta Osorio de Sarmiento[2]
Germán Vargas Rodríguez[3]
Fundación Universitaria Juan N. Corpas, Bogotá (Colombia)

Resumen: Esta ponencia se deriva del libro publicado: La formación en pensamiento crítico-reflexiva en los posgrados en educación de América Latina: Una experiencia desde el ejercicio docente, escrito en el año 2020, en tiempos de pandemia, se analizaron las nuevas competencias posgraduales identificadas frente a los procesos de investigación de los docentes y estudiantes de las maestrías de la Escuela de Educación y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Juan N Corpas, donde se fortalecieron nuevas competencias para atender las necesidades posgraduales derivadas de la sociedad globalizada. De la misma forma se analizó el escenario de la formación posgradual en Educación a Distancia Tradicional, que permitieron comprender las estrategias pedagógicas implementadas para la formación integral de los estudiantes. En los dos capítulos analizados, se plantean varios interrogantes: ¿cómo abordar la formación posgradual mediante el pensamiento crítico-reflexivo en América Latina en tiempos de pandemia?; ¿Cómo fortalecer el pensamiento crítico a los estudiantes de posgrado en el siglo xxi?; ¿Cómo plantear elementos pedagógicos desde la formación integral en los procesos de formación posgradual que favorezca la inclusión e igualdad? y ¿cómo se relaciona la formación integral con el pensamiento crítico y reflexivo a través del manejo de las (TIC)[4], las (TAC)[5] y las (TEPs)[6]?

Palabras clave: pandemia, critico reflexivo, formación integral, investigación cualitativa

1 La Ponencia se suscribe en el marco del proyecto de investigación denominado: «La Formación del Pensamiento Crítico Reflexivo en los Posgrados de Educación en América Latina». Fundación Universitario Juan N Corpas Colombia. Grupo Cibeles reconocido por Min Ciencias Colombia, categorizado en A.

2 Dra. en Filosofía y ciencias de la Educación. Universidad de Granada España. Posdoctorado en Narrativa y Ciencia. Universidad de Católica de Córdoba Argentina, MBA en Dirección General, Instituto Europeo de Posgrados, Madrid, España, Especialista en Dirección de Centros Educativos, Universidad de la Sabana Bogotá, Colombia, Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad de la Sabana Bogotá, Colombia, Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Cooperativa, Bucaramanga, Colombia. Decana de la Escuela de Educación y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Juan N Corpas, Bogotá Colombia, Líder del Grupo de Investigación Cibeles categorizado en A, en Min ciencias Colombia. Con publicaciones a nivel Nacional e Internacional. Autora de varios libros en el campo de la Educación.

3 Dr. en Educación. Universidad de baja California México. Magister en Historia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Licenciado en Filosofía e Historia de la Universidad Santo Tomás Colombia. Coordinador de Investigación de la Escuela de Educación y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Juan N Corpas, docente investigador y miembro del Grupo de Investigación Cibeles categorizado en A, en Min ciencias Colombia. Con publicaciones a nivel Nacional e Internacional. Autora de varios libros en el campo de la Educación.

4 Tecnologías de la Información y la Comunicación

5 Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento

6 Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación

Abstract: This paper is derived from the published book: Training in critical-reflexive thinking in postgraduate education in Latin America: An experience from the teaching exercise, written in 2020, in times of pandemic, the new postgraduate competencies identified against to the research processes of the teachers and students of the master's degrees of the School of Education and Social Sciences of the Juan N Corpas University Foundation, where new skills were strengthened to meet the postgraduate needs derived from the globalized society. In the same way, the scenario of postgraduate training in Traditional Distance Education was analyzed, which allowed understanding the pedagogical strategies implemented for the comprehensive training of students.

In the two chapters analyzed, several questions are raised: how to approach postgraduate training through critical-reflective thinking in Latin America in times of pandemic? How to strengthen critical thinking in postgraduate students in the 21st century?; How to propose pedagogical elements from comprehensive training in postgraduate training processes that favor inclusion and equality? And how is comprehensive training related to critical and reflective thinking through the management of (ICT), (TAC) and (TEPs)?

Keywords: Pandemic, reflective critic, comprehensive training, qualitative research

INTRODUCCIÓN

Respondiendo a los interrogantes planteados, La primera investigación abordada en el capítulo El papel del docente en la formación del estudiante de posgrado en educación desde la perspectiva del pensamiento crítico –reflexivo en América Latina demostró como fue el proceso de formación en pensamiento crítico-reflexivo en los posgrados, realizando aportes en los procesos de generación de nuevo conocimiento en las maestrías; por tanto, la formación posgradual debe tender a la articulación entre la teoría y la práctica a través de métodos como la investigación acción, tomada esta como estrategia en la formación de investigadores educativos, (Univio, Osorio, 2020).

La práctica sobre la actividad del docente investigador hace parte de una dinámica pedagógica de ahí que, él se encuentra obligado a apropiarse del papel del investigador, pero, se pregunta: ¿qué recursos didácticos contribuyen a desarrollar sus actividades? ¿Qué estrategias pedagógicas emplea en su proceso de enseñanza? Por tanto, el docente investigador debe ser critico de los problemas que se presentan en los contextos objeto de los estudios, según (Freire 2015), los docentes en su hacer investigativo y pedagógico se deben comprometer políticamente con la lectura del mundo asumiendo posturas éticas e ideológicas para desarrollar la indagación en función de sus actividades.

Durante la pandemia en el ámbito universitario, se presentan cambios en el modo de desarrollar las prácticas de enseñanza en los procesos de investigación y consolidación de nuevo conocimiento; es así como se motiva analizar el sentido de las mismas y sus procesos de transformación con el fin de desarrollar procesos educativos que lleven el nivel posgradual a pensar críticamente para romper con ideas intelectuales rígidas en los estudiantes de posgrado a nivel de maestrías y doctorados. Por tanto el pensamiento crítico se ve como una actividad intelectual rigurosa, que lleva al análisis de las decisiones de los sujetos abordando la realidad primero, para comprenderla y luego transformarla, (Bordieu 2016),desde esta perspectiva se puede plantear que interviene el análisis de la naturaleza epistemológica, a fin de comprender la realidad en procura de enjuiciar la manera en que los individuos la entienden, Wacquant (2006), es decir,

cuestionar la reflexión teórica y metodológica que se emplea en el estudio de los contextos que se investigan.

De igual forma se plantean supuestos teóricos, donde la enseñanza es una actividad compleja pues advierte entornos particulares, que se encuentran direccionados por el contexto, llevando al docente asumir posturas éticas e ideológicas sobre su práctica y sobre los problemas de la misma, para encontrar soluciones, es así, como, aparecen unas tendencias que se pueden agrupar en tres categorías: la gestión, la investigación, y el desarrollo curricular; propendiendo por el mejoramiento de la calidad en los currículos transdisciplinarios e investigaciones colaborativas a nivel local, regional, así como el fortalecimiento de las capacidades tecnológicas sustentables.

La pandemia ha significado un giro en la evolución del sistema educativo universitario en América Latina, es por ello que los posgrados deben innovar, pero para ello deben evaluar los aspectos académicos y gerenciales que se han vivido durante la pandemia, para adecuar los modelos de gestión, de investigación y los contenidos curriculares en función de los futuros perfiles profesionales que el entorno pos-pandémico está mirando; para ello se requieren programas de posgrado que formen posgraduados competentes capaces de enfrentar los nuevos retos con una visión crítica de este mundo cambiante y de incertidumbre, acorde a las nuevas tendencias y desafíos del futuro.

En la actualidad los programas de posgrado plantean políticas que conlleven a brindar servicios de calidad, en el ámbito interno y que se generen estrategias que permitan mejorar sus servicios y que estén a la altura de las necesidades actuales y futuras, llegando a convertirse en tendencias y referentes para otros programas similares en la universidad. Este mundo cambiante y de nuevos retos, ha visto cómo se presentaron cambios a raíz de la aparición del COVID 19. El virus que ataco a la humanidad sin hacer distingo de edades, sexo, color de piel, condiciones socioeconómicas; pero que afecto con mayor gravedad a los adultos mayores, y a personas con comorbilidades, (Grupo técnico internacional, 2020).

Es por eso, como medida preventiva, en las universidades se prohibieron las clases presenciales que permitieron el aprendizaje en casa, los programas de educación posgradual se vieron en la necesidad de implementar clases al 100% mediadas por la virtualidad. Las facultades que contaban con plataformas robustas para implementar clases e-learning, no se vieron abocadas a posponer el inicio de clases. Se puede decir que la mayoría de las facultades de posgrado en Latinoamérica contaban con soportes informáticos y recursos humanos preparados lo cual dio acceso a las clases e-learning, (Estrada, 2020).

En concordancia con las reflexiones anteriores y respondiendo a los retos de la educación inclusiva en la formación de investigadores en tiempos de crisis, como lo ha sido la pandemia por cuenta del (COVID 19)[7] y desde los interrogantes de la segunda investigación abordados en el capítulo *La Formación integral en posgrados de educación a distancia tradicional,* se demuestra que la formación integral no solo está asociada a la formación del crecimiento personal o a la construcción de valores, en los estudiantes desde los escenarios pedagógicos y de aula ya sean virtuales y/o presenciales, sino que también invita a las Instituciones Universitarias a plantear proyectos educativos desde la gestión académica, que permitan humanizar la apropiación social del conocimiento y la construcción del mismo, no solo esperando la alta competitividad en los rankings en producción investigativa, ya que se corre el riesgo que el ejercicio docente se convierta en un acto eminentemente instrumental, (Castañeda y Vargas, 2020).

7 De acuerdo a la explicación de la OMS, el nuevo nombre se toma de las palabras «corona», «virus» y disease (enfermedad en inglés), mientras que 19 representa el año en que surgió (el brote se informó a la OMS el 31 de diciembre de 2019).

Por ende, no se puede caer en la trampa de convertir el acto pedagógico solo en dar cuenta de evidencias de trabajo, trazabilidad de procedimientos que se realizan, o con mantener plataformas virtuales actualizadas para ofrecer seminarios y hacer promoción de los programas para mantener la matricula vigente e incluso, a veces perder el poder de decisión si los estudiantes son o no promovidos, bajo el lineamiento de evitar la deserción, con su consecuente disminución de ingresos por valor de matrícula efectiva. etc.; al parecer esto pude conllevar a que el sentido primordial de su función, que tiene que ver con la reflexión acción pedagógica para enseñar y aprender, no sea la columna vertebral de su cotidianidad, (p. 57-58).

Es preciso aclara, que mantener plataformas y herramientas virtuales actualizadas para ofrecer seminarios y desarrollar procesos formativos, es sin duda una necesidad que se evidencio durante la crisis de la pandemia y su gran utilidad, lo cual se vio reflejado, en «la transformación de los espacios y lugares para el aprendizaje. Se considera un aprendizaje «sin costuras», *la ubicuidad* y los entornos personales de aprendizaje son los pilares fundamentales de los nuevos espacios formativos. Las pedagogías que emergen deben posibilitar la eliminación de los muros del conocimiento dotando a las personas de la capacidad suficiente para enfrentarse a un aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. Para ello, es necesario el desarrollo de una pedagogía mucho más transparente y basada en el diseño del aprendizaje. las características y dimensiones de las pedagogías que emergen para posibilitar la eliminación de los muros del conocimiento», (Gros, 2015).

Es importante considerar que la formación integral, va más allá de unos seminarios en el plan de estudios del programa posgradual y la utilización de herramientas virtuales, por el contrario, implica reconocer la *Formación Integral*, como un proceso transversal al currículo, que se evidencia en diversos espacios que permitan la inclusión e igualdad. Por ejemplo, en las interacciones pedagógicas entre maestro y estudiante, entre directivos y estudiantes y en general en los diferentes sistemas que constituyen las Universidades. Lo que Giroux (2009) plantearía como estar en las «pedagogías basadas en la gestión, en las cuales los diseños curriculares están basados en estas racionalidades tecnocráticas e instrumentales; en las que el profesorado se traduce en autómata, ejecutor de órdenes» (p. 174).

MÉTODO

La metodología parte desde el paradigma cualitativo, entendido como vocablo comprensivo que se refiere a diferentes enfoques y orientaciones, Atkinson, Coffey (2005), no solo existe una sola forma de hacer investigación cualitativa, ni una única posición o cosmovisión que la sustente Mason: (1996), es importante atender las voces de los actores Osorio y Vargas (2022).

Técnicas y procedimiento

Se procedió a organizar tres momentos de investigación. i) El primero de ellos se orientó a establecer contacto con los participantes, para explicar el objetivo de la investigación, firma de los consentimientos informados; ii) en el segundo momento, se aplicaron las dos técnicas de la investigación: entrevistas semiestructuradas de pregunta abierta, La segunda técnica grupo focal, iii) el tercer momento, para dar cuenta de los resultados de la investigación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El COVID 19, y el confinamiento permitió la autoevaluación, pero la pandemia desafío a las instituciones de educación superior, encontrándose la necesidad de implementar nuevos modelos de gestión, para ajustar en la mayoría de los casos sus funciones misionales.

Según los reportes de la UNESCO, IESALC (2020), BID (2020), LA CEPAL (2020) muestran como la mayoría de las universidades en América Latina, en sus programas de posgrados, habían establecido el aprendizaje online y la digitalización de la enseñanza a través de plataformas como Moodle, es decir, estaban preparadas para ello.

Se ha visto como los posgrados ante el COVID 19, han planteado ciertas tendencias en materia de gestión, de investigación, de desarrollo curricular, de pensamiento crítico reflexivo. Ante las grandes necesidades en el proceso de investigación posgradual identificadas en los posgrados, estos han de responder con resiliencia a los fines de desarrollar estrategias planificadas y concertadas que permiten asumir retos para el cambio, lo cual son evaluados por procesos gerenciales que se identificaron durante el confinamiento, fortaleciendo modelos de gestión, de investigación cualitativa, y de diseños curriculares acordes a las nuevas necesidades pos-pandémicas.

Con la situación planetaria actual, ante la pandemia del COVID 19, se pensaría que en algunos países se evidencia, la necesidad de introyectar valores que tienen que ver con la responsabilidad social, a partir del autocuidado con el uso adecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación, como un ejercicio libre, en el cual el ser humano reconoce situaciones que le ponen en riesgo y que, a su vez, con ello arriesga la vida de otros. Será entonces, que este tipo de comportamientos dan cuenta de asumirse crítica y responsablemente ante la vida, es decir, que tienen que ver con la formación integral, con el reconocimiento del ser humano en sus múltiples decisiones, de manera tal que los aspectos éticos, valores como la solidaridad, autocuidado, entre otros hacen parte de su papel como sujeto social en comunidad, (Castañeda, Gómez y Vargas, 2019)

Dados los escenarios digitales diseñados para los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad a distancia tradicional, lo cual implica el manejo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) y las Tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEPs). Es necesario reconocer que se dejó atrás, el considerar las tecnologías como un instrumento para que circule información para el estudiante. Este ya es un paradigma superado en los posgrados de educación a distancia y en la educación presencial. Se está comprendiendo tanto por la comunidad de docentes y estudiantes, que en si misma es una mediación que permite construir conocimiento no solo disciplinar, sino también, apunta al desarrollo de las dimensiones personales alrededor de la disciplina, la autodeterminación y la autogestión del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atkinson, P. (2005). Qualitative Research-Unity and diversity. Forum: Qualitative Social Research, 6 (3), Art 26 disponible en: http//www.qulitattive -research.net/fqs-texte/3-05/05-3-26-e.htm.fecha de acceso 20,03,2022

Bourdieu, P. (2016). *Capital cultural, Escuela Espacio Social.* Editorial Siglo XXI. Editores

Castañeda, A., y Vargas Rodríguez, G. (2020). *Formación integral en posgrados de educación a distancia tradicional.* Fundación Universitaria Juan N. Corpas. Centro Editorial. Ediciones FEDICOR.

Castañeda, A, E., Gómez, J, A., y Vargas G, R. (2019). *Pedagogía Resiliente.* Ediciones USTA.

CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de pandemia COVID-19. Informe Agosto. https://bit.ly/3mCVaYD

Coffey, A. (1999). The ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of Identy. Sage.

Freire P. (2015). *Pedagogía del Oprimido.* Editorial Siglo XXI Editores.

Giros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. En revista *E K S. Facultad de Educación Universidad de Barcelona.*

Giroux, H. (1999). Los Profesores como Intelectuales. Paidós.

Grupo Técnico Internacional (2020). Pandemia COVID-19: Protocolo de manejo para servicio de salud de primer y segundo nivel de atención. https://bit.ly/3gzUiBB

UNESCO - IESALC (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos *al día después.* 13 de mayo de 2020. Análisis de impactos, respuestas políticas y *recomendaciones*.: https://bit.ly/36ux2BU

Univio, J. y Osorio. (2020). La formación del pensamiento crítico reflexivo en los posgrados en educación en América Latina: experiencias desde el ejercicio docente. Editorial FEDICOR

EL DESARROLLO CURRICULAR EN EL POSGRADO DURANTE LA PANDEMIA. RETOS PARA UNA EDUCACIÓN EQUITATIVA DE CALIDAD

Celia Carrera Hernández
UPN Chihuahua (México)

Resumen: Se realizó una investigación con enfoque cualitativo con el propósito de comprender la experiencia vivida de 197 estudiantes de posgrado de la UPNECH por el confinamiento a partir de la interpretación de los retos enfrentados y la forma en la que influyó la situación de la pandemia en sus estudios de posgrado, así como en el desarrollo de su investigación. se utilizó un cuestionario a través del formulario Google forms y la entrevista semiestructurada. Se encontró que la pandemia afectó las emociones de los estudiantes ya que se encontraron entre la locura, el dolor, el compromiso laboral y la exigencia del posgrado, el aumento del dolor por las pérdidas familiares disminuye el ánimo en las tareas escolares y las expectativas de los estudiantes de posgrado, el aislamiento y la soledad prolongada afecta la tarea de la investigación, las secuelas por COVID-19 afectan las habilidades cognitivas de los estudiantes de posgrado. En conclusión, la pandemia tuvo una fuerte influencia en la formación de los investigadores que cursan el posgrado ya que se vieron afectadas sus habilidades sociales, cognitivas y emocionales.

Palabras clave: Educación, formación, habilidades, investigadores, pandemia.

Abstract: Research with a qualitative approach was carried out with the purpose of understanding the lived experience of 197 UPNECH postgraduate students due to confinement based on the interpretation of the challenges faced and the way in which the pandemic situation influenced their studies. postgraduate, as well as in the development of their research. A questionnaire was used through the Google forms form and the semi-structured interview. It was found that the pandemic affected the emotions of the students since they found themselves between madness, pain, work commitment and the demand for postgraduate studies, the increase in pain due to family losses decreases the spirit in school tasks and the expectations of graduate students, isolation and prolonged loneliness affect the research task, the consequences of COVID-19 affect the cognitive abilities of graduate students. In conclusion, the pandemic had a strong influence on the training of postgraduate researchers, since their social, cognitive, and emotional skills were affected.

Keywords: Education, training, skills, researchers, pandemic.

INTRODUCCIÓN

La aparición de la COVID-19 en el mundo y posteriormente convertida en pandemia ha tenido una fuerte influencia en todos los ámbitos de la vida del ser humano, ha representado un reto para todas las personas. En el ámbito educativo la pandemia vino a transformar las tareas, modalidades y roles de los actores educativos como padres de familia, profesores y estudiantes. Sin embargo, los profesores fueron seriamente afectados ya que se vieron en la necesidad de realizar cambios importantes en su tarea de educadores al implementar la modalidad en línea.

Lo anterior, implicó responder a las nuevas exigencias invirtiendo más tiempo frente a la pantalla, aprender a utilizar las tecnologías, mejorar y ampliar la comunicación con padres de familia, etc., ante el miedo al contagio, la incertidumbre, las pérdidas de compañeros y familiares, el contagio por COVID-19 y el aislamiento ya que según San Martìn (2021) para mitigar la pandemia las recomendaciones internacionales en materia de salud fueron el aislamiento social y cuarentena, lo cual trajo consecuencias negativas como problemas mentales y enfermedades a corto y largo plazo.

Además, los profesores que estaban cursando un posgrado enfrentaron retos personales, familiares, laborales y sociales que influyeron en su formación durante sus estudios en el posgrado, pero se desconoce su experiencia en estos ámbitos. Por tal motivo se realizó la presente investigación que se plantea: ¿Cuál es la experiencia vivida de los estudiantes del posgrado de la UPNECH durante la pandemia y qué influencia tuvo en su formación como investigadores?

El propósito de la investigación es interpretar la experiencia vivida de los estudiantes de posgrado durante la pandemia. La metodología se desarrolló con enfoque cualitativo, participaron 197 estudiantes de posgrado de la UPNECH. Se utilizó la técnica de la encuesta través de un formulario de Google forms y la entrevista semiestructurada.

Se encontró que la pandemia afectó las emociones de los estudiantes ya que se incrementó el estrés por el compromiso laboral y la exigencia del posgrado; el aumento del dolor por las pérdidas familiares disminuyó el ánimo en las tareas escolares y las expectativas de los estudiantes de posgrado, por otra parte, se encontró que el aislamiento y la soledad prolongada afecta la tarea de la investigación y las secuelas por COVID-19 afectan las habilidades cognitivas de los estudiantes de posgrado.

MÉTODO

Se realizó un estudio cualitativo desde el marco interpretativo fenomenológico a través de un cuestionario a 197 estudiantes y a 10 de ellos se les aplicó una entrevista semiestructurada. Son estudiantes del posgrado de la UPNECH. Se identificaron categorías según los retos que enfrentaron los estudiantes debido al confinamiento por la pandemia a partir del análisis de datos cualitativos derivados de la entrevista y el formulario.

RESULTADOS

El 25% de los estudiantes de posgrado sufrió la pérdida de compañeros de trabajo y el 26% perdió a un familiar cercano. Lo anterior evidencia que los estudiantes de posgrado enfrentaron pérdidas de familiares o compañeros de trabajo o fueron contagiados por COVID-19, pero continuaron

sus estudios con dificultades en los ámbitos personal, familiar, laboral y social de manera considerable. Situación que afecta el desarrollo de habilidades para la investigación y el progreso en la misma. Para explicar lo anterior se presentan las categorías que emergieron del estudio:

1. «El estudiante de posgrado entre la locura, el dolor, el compromiso laboral y la exigencia del posgrado. Una espina emocional»

Los estudiantes del posgrado son profesores en diferentes niveles educativos, principalmente en educación básica, sin embargo, durante la pandemia enfrentaron emociones como el miedo, angustia y estrés, por lo que aumentaron las visitas al psiquiatra. Se multiplicaron las actividades familiares para apoyar a los hijos desde casa en las actividades académicas, dar clases, realizar las actividades como amas de casa y realizar los estudios de posgrado, lo cual demandó tiempo y provocó estrés en los estudiantes. Por otra parte, el temor al contagio y el miedo a la muerte provocó incertidumbre y angustia. Mencionaron que tuvieron «síntomas emocionales y anímicos derivados de la incertidumbre social» (EE312112021), «estoy en tratamiento psiquiátrico y dermatológico» «me quedaron secuelas por el COVID» (EE516112021). Las secuelas por el COVID-19 tuvieron un fuerte impacto en la concentración, memoria, lenguaje y capacidad para ordenar y expresar sus ideas. Lo cual indica que sus habilidades cognitivas se vieron afectadas, situación que influyó para que tuvieran dificultades para realizar investigación.

Por otra parte, el rol de cuidadores familiares contagiados afectó el estado anímico de los estudiantes, así como su desempeño ya que dedicaron tiempo al cuidado de la familia. «Mi hermana enfermó, tuvo insuficiencia respiratoria, presentó neumonía, el tratamiento se realizó en casa, yo la atendía, surtía la despensa y me contagié a pesar de contar con las medidas de higiene establecidas» (EE210112021).

El estrés generado por la situación de pandemia y el confinamiento tiene una fuerte influencia en el rendimiento de los estudiantes de posgrado ya que como señala Naranjo (2009:2) «ha sido un tema de interés y preocupación para diversos científicos de la conducta humana, por cuanto sus efectos inciden tanto en la salud física y mental, como en el rendimiento laboral y académico de la persona».

2. «El aumento del dolor por las pérdidas familiares disminuye el ánimo en las tareas escolares y las expectativas de los estudiantes de posgrado»

El desconsuelo, la tristeza y el duelo por pérdidas familiares tiene un fuerte impacto en el trabajo académico de los estudiantes del posgrado. El 8% de los estudiantes del posgrado de la UPNECH, se contagió de COVID, sin embargo, el 75% sufrió pérdida de familiares como abuelos, padres o pareja, además pérdidas de compañeros de trabajo. La situación de duelo en la persona influye en su concentración y despliegue de habilidades intelectuales.

El duelo por la pérdida de un hermano, padre, madre de familia o de la pareja afectó de manera considerable la salud personal y sobre todo su ánimo para continuar en los estudios del posgrado. «Perdí a mi pareja», «Falleció mi madre», «Perdí a mi papá» (EF317112021).

Las expectativas de estudiar el posgrado fueron más bajas frente a la situación personal, social y familiar afectada por la pandemia ya que los estudios de posgrado pasaron a un nivel inferior en sus intereses personal y pusieron en primer lugar a la familia y su salud personal. Establecieron prioridades a partir de la situación personal y social que estaban viviendo en el momento. «Cambiaron mis expectativas respecto a estudiar mi maestría», «Valoré más a la familia y decidí que mis estudios en la maestría no son necesarios frente a lo que estoy pasando» (EF817112021).

3. «El estudiante de posgrado ante las barreras de la comunicación y las horas frente a la pantalla»

Los estudiantes de posgrado expresaron haber presentado dificultades para adaptarse a la modalidad de trabajo, lo cual les provocó estrés académico y laboral.

Las causas del estrés laboral en los profesores son:

- El uso de la TIC debido a la falta de experiencia en el uso de diferentes dispositivos, plataformas y recursos digitales.
- El incremento de horas de trabajo derivado de la modalidad en línea.
- La falta de comunicación entre compañeros y con padres de familia.
- La poca respuesta de los estudiantes, la falta de recursos tecnológicos, la pérdida de empleo de la pareja y de los profesores que trabajan en escuelas privadas.
- Dificultad para organizar la forma de trabajo.
- La falta de comunicación de padres de familia y profesores.

Por otra parte, la investigación y la redacción de tesis se ven afectadas en la modalidad en línea. El ritmo de trabajo y atención a los estudiantes es diferente en la modalidad en línea. La atención que requieren los estudiantes no es suficiente para aprender, consideran que para la construcción del documento de tesis es necesario el trabajo de manera presencial debido a la necesidad de comunicarse directamente con el profesor de seminario de investigación.

Por otra parte, las secuelas por el contagio de COVID afectaron los procesos de aprendizaje en los estudiantes. El contagio por el COVID y las secuelas que dejó en ellos estudiantes afectó de manera considerable su desempeño ya que tuvieron dificultades para concentrarse, recordar información, articular palabras y ordenar sus ideas, por lo que no podían realizar actividades de lectura y redacción. Habilidades cognitivas importantes para aprender.

Se reconoce que en la modalidad en línea el aprendizaje no es significativo. Según estudiantes de posgrado, no se viven las experiencias de aprendizaje de la misma manera en una modalidad presencial y en una virtual. Las experiencias de aprendizaje son diferentes ya que la socialización, el gesto, la cercanía, el lenguaje oral y escrito propicia que la discusión sea de mayor interés y el resultado de la discusión grupal resulte en aprendizajes significativos, situación que no se presenta de manera virtual.

Las clases virtuales deben ser continuidad de las clases presenciales no pueden utilizarse como sustituto. Los estudiantes de posgrado opinan que las clases virtuales son de apoyo para dar continuidad a las clases presenciales, pero no están de acuerdo en sustituirlas.

Por otra parte, develan que tuvieron dificultad para adaptarse a la nueva modalidad de trabajo y reconocen que resulta difícil ser estudiantes en esta modalidad, además la falta de experiencia en el uso de las tecnologías afectó su desempeño académico. La modalidad en línea no es del agrado de los estudiantes, les produce estrés, después de las jornadas de trabajo laboral y con la familia, los estudiantes estudian el posgrado y surgen redes de amistad que cultivan durante las diferentes clases del semestre.

La respuesta de los profesores de posgrado ante las vivencias de los estudiantes y la modalidad en línea fue adecuada y se reconoce el apoyo de parte de los estudiantes. Los profesores de posgrado se dieron a la tarea de realizar la planeación de los cursos acorde a las nuevas exigencias, buscaron plataformas, organizaron sus clases, enviaron tareas, se comunicaron con los estudiantes por whatsappweb y correo electrónico, además, estuvieron atentos a las necesidades de los estudiantes. Esta modalidad les implicó aprender el uso de dispositivos para realizar sus actividades pedagógicas.

El exceso de tiempo empleado frente a la pantalla produce estrés en estudiantes de posgrado. Los profesores que son estudiantes del posgrado pasan largas horas dando clases frente a una pantalla y continúan sus clases como estudiantes del posgrado en línea, elaboran tareas extra-clase y realizan investigación. El exceso de horas en el uso de las TIC les provoca estrés además agotamiento intelectual y físico.

La tarea de la investigación se ha visto modificada de una manera radical por el cierre de las instalaciones físicas y por el supuesto general de que la vida académica puede transcurrir entre pantallas, chats y correos electrónicos (o más claramente entre Zoom, WhatsApp y Google Classroom). Los docentes dejaron el salón de clase tradicional para ser usuarios de las herramientas tecnológicas que existen para interactuar a distancia entre ellos mismos y sus estudiantes (Sánchez et al, 2021), por otra parte, el tiempo que le han dedicado al trabajo en línea se ha multiplicado, lo que ha traído como consecuencias problemas de salud y emocionales.

4. «El aislamiento y la soledad prolongada afecta la tarea de la investigación»

Los estudiantes de posgrado enfrentaron situaciones en el entorno sociofamiliar que afectaron su desempeño académico y la tarea en la investigación. Una de ellas es el aislamiento y el distanciamiento de sus seres queridos, una situación que afectó el desempeño académico de los estudiantes del posgrado ya que se limitaron las muestras de afecto y las actividades de convivencia social o festejos en las familias. Por otra parte, el incremento de horas de horas de trabajo de los estudiantes debido a la exigencia laboral al interior de los centros de trabajo para desarrollar actividades en línea con sus estudiantes influyó en el incremento del estrés en la familia, la irritabilidad y el temor al contagio, aspectos que originaron situaciones de violencia y maltrato familiar.

El aislamiento influyó para que los estudiantes de posgrado presentaran bajas expectativas respecto a sus estudios de posgrado, incertidumbre y angustia por su futuro como profesionistas y dificultades para realizar las tareas relacionadas con la investigación ya que les demandaba mayor concentración y capacidad de análisis.

Por lo anterior se concluye que el aislamiento por la pandemia influyó para que la investigación que se desarrolla durante los estudios de posgrado no se realice con calidad ya que los estudiantes se vieron afectados en su concentración y estado anímico. El distanciamiento social no ha sido únicamente una separación física, en muchos casos, también ha traído consigo daños colaterales de tipo emocional y afectivo. Por lo que el confinamiento influye en las manifestaciones de afecto negativo en las personas. (San Martín, 2021)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La tarea de la investigación se ha visto modificada de forma manera abrupta por el cierre de las instalaciones físicas y por el supuesto general de que la vida académica puede transcurrir entre pantallas, chats, correos electrónicos y whatsappweb, los estudiantes de posgrado cambiaron la metodología de sus investigaciones y tuvieron dificultad para analizar textos y redactar debido a las secuelas por el COVID-19, además, tuvieron que dejar el salón de clase tradicional para ser usuarios de las herramientas tecnológicas que existen para interactuar a distancia entre ellos mismos y sus estudiantes, al tiempo que atendieron las presiones personales del confinamiento y sus implicaciones económicas, de salud y afectivas (Sánchez et al, 2021), por otra parte, el tiempo que le dedican al trabajo en línea se ha multiplicado, lo que ha repercutido en su estado de salud y emocional.

El estrés generado por el confinamiento y la pandemia ha provocado problemas emocionales, de salud, bajas expectativas y dificultades para desplegar las habilidades cognitivas de los estudiantes de posgrado ya que como menciona Naranjo (2009) el estrés es una relación dinámica entre la persona y el ambiente. Por lo anterior, la persona no es una víctima pasiva del estrés, ya que su forma de interpretar los acontecimientos y la manera de valorar sus propios recursos y posibilidades para enfrentarlos determina en gran medida la magnitud de la experiencia de este.

Por otra parte, en esta investigación se encontró que el aislamiento influye en el estado emocional de los estudiantes de posgrado, así como en la motivación por desarrollar investigación. El aislamiento por la pandemia afectó los estudios de posgrado ya que los estudiantes no realizaron la investigación con calidad por la falta de concentración, análisis y el estado anímico. De igual manera San Martín (2021) en un estudio donde analizó el bienestar subjetivo de una muestra de 175 adultos de Santiago de Chile, que han estado entre 1 y 3 semanas en aislamiento social y/o cuarentena, encontró que el grupo sometido al aislamiento social presentó un menor promedio de puntación bruta en la expresión de afecto positivo y mayor en afecto negativo, siendo ambos significativos.

El exceso de tiempo empleado frente a la pantalla produce estrés en estudiantes de posgrado, además la nueva modalidad de trabajo en el posgrado afectó la dinámica familiar pues demandó mayor tiempo para el desarrollo de las actividades de los cursos, además de la situación de duelo por pérdidas familiares, el aislamiento de la familia y las exigencias de los estudios del posgrado provocó estrés, ansiedad y depresión en estudiantes que afectó su desempeño académico en el posgrado así como en el desarrollo de las habilidades para la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Naranjo, M.L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2),171-190. [fecha de Consulta 16 de marzo de 2022]. ISSN: 0379-7082. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058011

San Martín, P. (2021). Efectos del aislamiento social y la cuarentena sobre el bienestar subjetivo de los chilenos durante el brote de COVID-19.

Sánchez, M. et al (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria.*

SIMPOSIO 3

DIVERSIDAD DEL PROFESORADO ANTE EL RETO DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Coordinación: Anna Monzó Martínez

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

EL PROFESORADO ANTE EL RETO DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA[1]

Anna Monzó Martínez
Fernanda Chocomeli Fernández
Universitat de València (España)

Resumen: La legislación actual pretende orientar el sistema educativo hacia una concepción inclusiva, que busca la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, sin exclusiones. Esta nueva orientación implica cambios profundos, también para la labor de los y las profesionales de la educación. Las políticas educativas deben contar con el profesorado, que es quien, en definitiva, debe liderar los cambios educativos. Con la intención de conocer la realidad docente en relación con el nuevo paradigma de la educación inclusiva se ha realizado una investigación de tipo etnográfico a partir del análisis de historias de vida docente. Una educación inclusiva debe velar por reconocer y potenciar los talentos y puntos fuertes de los profesionales del ámbito educativo, y debe aprovechar su potencial para el bien común. Conocerlos y reconocerlos es esencial para fomentar su participación activa. Igualmente, los cambios educativos deben tener en cuenta los diferentes perfiles profesionales, que pueden encajar o no en los postulados que desde el sistema educativo actual se han ido planteando.

Palabras clave: Actitud del profesor, perfil profesional, participación del profesor, política de la educación.

Abstract: The current legislation aims to guide the educational system towards an inclusive conception, which seeks the presence, participation and learning of all students, without exclusions. This new orientation implies profound changes, also for the work of education professionals. Educational policies must include teachers, who are ultimately the ones who must lead educational changes. With the intention of knowing the teaching reality in relation to the new paradigm of inclusive education, an ethnographic investigation has been carried out based on the analysis of teaching life stories. An inclusive education must seek to recognize and promote the talents and strengths of professionals in the educational field and must take advantage of their potential for the common good. Knowing and recognizing them is essential to encourage their active participation. Likewise, educational changes must take into account the different professional profiles, which may or may not fit into the postulates that the current educational system has been proposing.

Keywords: Teacher attitude, professional profile, teacher participation, education policy.

1 Forma parte del Proyecto de Innovación Docente UV-SFPIE_PID-1642113

INTRODUCCIÓN

El paradigma de la educación inclusiva es el marco general entorno al que ha ido orientándose la legislación educativa reciente, y supone un horizonte hacia el que debe tender el sistema educativo. Este paradigma parte de la idea que todo el alumnado, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, debe de aprender junto, sin exclusiones. Este planteamiento implica, sin duda, cambios sustanciales por lo que se refiere a la estructura, el funcionamiento y la propuesta pedagógica de las escuelas, que deben dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones (Varela, 2012).

Dentro de esta nueva orientación, el rol que desarrollan los y las docentes se convierte en un elemento clave. El informe *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE,2005) señala que su papel y su actuación en el entorno educativo se convierte en un factor relevante para el éxito escolar y para ofrecer una educación de calidad. El profesorado debe contar con una serie de competencias profesionales vinculadas a capacidades como la de planificación y organización del propio trabajo, comunicación, trabajo en equipo, establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias y de resolución de conflictos, utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, autoconcepto positivo y ajustado, y autoevaluación constante de las acciones llevadas a cabo (Cano, 2005).

A parte de ello, dentro del marco de una educación inclusiva, los profesionales de la educación deben partir de una mayor flexibilidad en el manejo de sus funciones. Lejos de instalarse en estructuras rígidas de organización que supongan un aislamiento en el ámbito laboral, la atención y el reconocimiento de la diversidad del alumnado implica optar por una cultura más colegiada (Ainscow, 2014).

Saber entender y atender la diversidad del alumnado implica nuevas competencias profesionales tradicionalmente atribuidas a profesionales del ámbito de la orientación, de la pedagogía terapéutica o de audición y lenguaje. En este sentido, los y las docentes deben contar, ya desde la formación inicial, con una preparación pedagógica y metodológica específica que implique la asunción de la diversidad como un factor enriquecedor para el alula, el centro y la comunidad educativa (Liesa *et al.*, 2019), y deben saber gestionar esta diversidad dentro y fuera del aula.

Partiendo de la idea que el alumnado aprende de diferentes formas y tiene diferentes tipos de necesidades educativas, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben diversificarse y flexibilizarse. El alumnado adquiere un papel protagonista de su propio aprendizaje y el profesorado se convierte en guía y facilitador de dichos aprendizajes. Se perfila así un rol docente significativamente diferente del tradicional, capaz de organizar, estimular y mediar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos y con capacidad para analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad, para dar respuesta a la diversidad (Gallego y Rodríguez, 2007)

El trabajo colaborativo cobra más importancia a la hora de hacer frente a los retos que supone dar respuesta a un alumnado cada vez más diverso. La orientación actual en el ámbito de la gestión del liderazgo de equipos directivos pone el énfasis en la necesidad de apostar por un liderazgo compartido (Johnston, 2015), en un ambiente en el que las habilidades de todos se ponen en práctica para alcanzar las metas comunes (Bonilla-Murillo, 2020). Dentro del centro es necesario, además, establecer redes de confianza y soporte, con el ánimo de difundir buenas prácticas e iniciativas generadas por el profesorado (González *et al.*, 2019).

Finalmente, el rol docente en una educación inclusiva implica, además de contar con un personal altamente especializado, la posesión de una serie de valores éticos y de responsabilidad

social (Bonilla-Murillo y Sagnité, 2020). No se puede apostar por una comunidad escolar que aprende, que participa y que respeta la diversidad si no se empieza por disponer de un «capital docente» que también aprende, participa y respeta la diversidad no sólo del alumnado sino también de sus compañeros y compañeras.

En definitiva, la orientación hacia una idea de educación inclusiva, que reconoce, valora y entiende la diversidad de su alumnado, debe contar con un perfil docente que se adapte a esta nueva realidad. Este reto no resulta en absoluto fácil si partimos de la idea que, de igual manera que hablamos de la diversidad del alumnado debemos acoger y entender la diversidad del profesorado dentro de este nuevo marco.

Con este trabajo se pretende reflexionar sobre el reto que plantea para los docentes el nuevo escenario de la educación inclusiva atendiendo a su forma de entender la educación en general y la inclusión en particular.

MÉTODO

Con la intención de conocer el reto que supone para el profesorado el horizonte de una verdadera educación inclusiva, que vele por la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado se llevó a cabo una investigación de tipo etnográfico a partir de historias de vida docente. La metodología cualitativa resulta adecuada como forma de acercamiento a la realidad social, ya que permite profundizar en las causas de los fenómenos sociales.

Dentro del marco de las investigaciones de tipo cualitativo, las historias de vida representan una herramienta de gran riqueza, ya que permiten analizar los discursos, contextualizar las representaciones sociodiscursivas captadas y desarrollar una interpretación, teniendo en cuenta una diversidad de realidades existentes, lo que también permite captar una diversidad de visiones en torno a la vida de los y las participantes (Pizarro, 2020), en este caso en relación a su labor docente.

En la presente investigación se han analizado tres historias de vida vinculadas a la trayectoria de tres profesionales de la educación. Los tres se vinculan a la etapa de educación secundaria y tiene entre 15 y 20 años de experiencia.

Como señala Pizarro (2020), a través del relato en primera persona, lejos de una sistematicidad descriptiva, es posible obtener narraciones en las que el foco es la voz de los/as entrevistados/as. Se conjugan así diferentes voces que se cruzan en los relatos analizados. A partir de aquí se lleva a cabo un análisis categorial que nos acerca a las representaciones sociodiscursivas presentes en los relatos, y que se vehiculan a partir de la reflexión, la organización del pensamiento y los significados atribuidos a las representaciones planteadas a través del discurso.

Más allá de las estadísticas, las historias de vida nos acercan a un proceso reflexivo, que permite al profesorado no solo autorizarse, sino mirarse y mirar a los otros de otra manera (Rivas *et al.*, 2014). Esta información nos ofrece una visión más profunda no solo de su forma de entender la educación, también de sus temores o resistencias. El interés no se centra en recabar información objetiva o neutral, sino más bien acercarse a la subjetividad de los actores, en este caso de la labor docente.

En este caso concreto, los tres participantes, a través de sus historias de vida docente han puesto el énfasis en la forma cómo entienden la profesión docente, la relación entre los profesionales de la educación y los tipos de docentes, así como las implicaciones de la educación inclusiva en relación al ejercicio de su profesión.

RESULTADOS

El análisis de las historias de vida plantea reflexiones de utilidad, ya que los participantes comparten una visión de la profesión docente que refleja la diversidad de formas de entender la labor del profesorado. La educación inclusiva requiere un rol docente, como el que se ha definido, que implica un trabajo más colegiado y que conozca y reconozca la diversidad del alumnado. El análisis realizado se centra en las siguientes categorías: la forma de entender la profesión docente, los perfiles del profesorado y la implicación de la educación inclusiva en relación con su labor.

Por lo que respecta a cómo entienden la profesión docente, todos los participantes están de acuerdo en la importante labor que desarrolla el profesorado más allá de la transmisión de contenidos. Consideran que su labor es también de acompañamiento durante una etapa tan esencial como es la adolescencia: acompañarlos en su desarrollo emocional, en el desarrollo de una actitud crítica, en la transmisión de valores como la igualdad, el respeto a la diversidad, la tolerancia, o la detección de cualquier tipo de injusticia, así como las herramientas para combatirlas.

Esta importante labor docente se ve dificultada, sin embargo, por una parte, por los mensajes contradictorios que el alumnado recibe en el ámbito social (políticos, televisión, valores imperantes en la sociedad), así como por la ingente tarea burocrática que se genera en los centros, con unos contenidos y metodologías poco flexibles, que los aleja de la labor que consideran prioritaria: más educativa que formativa.

En relación con los perfiles docentes, reconocen que existe mucha variabilidad y, aunque la sensación en el claustro pueda ser que existe una cierta homogeneidad y cierta sensación de apoyo y de comunidad, el trabajo en el aula refuerza más bien la idea de soledad, y de tener que dar respuesta cada uno a su situación particular desde sus propias herramientas. Uno de los participantes concreta, además, que existen tantas formar de educar como educadores, y que cada uno busca la manera cómo dar respuesta a la situación particular que vive. La sensación muchas veces es la de sentir que no se llega a todo lo que se espera de ellos y de su trabajo, y reconocen la falta de espacios para la reflexión y el trabajo conjunto.

Del mismo modo, identifican dos perfiles marcados de docentes: aquellos más centrados en la transmisión de conocimientos (normativos o curriculares) y aquellos más orientados a su trabajo de educadores, dejando a un lado los aspectos normativos y curriculares si lo consideran necesario. Este segundo perfil se suele caracterizar por experimentar más y ser más innovador. El primer grupo, en cambio, suele rechazar cualquier discurso de trabajo competencial, de inclusión, de diversidad de habilidades y de oportunidades, en contraposición al grupo más orientado a la labor educativa, que suele cuestionarse más su trabajo y orientarse a un aprendizaje más competencial de alumnado. Son, además, más críticos e intentan cambiar la realidad, mejorar y crecer a nivel profesional.

Finalmente, en relación con el paradigma imperante de la educación inclusiva, los participantes lo entienden como un deber, pero también como un esfuerzo personal a la hora de planificar, y que implica la necesidad de ser mucho más flexibles. Supone también tener en cuenta la diversidad y que esta se debe de convertir en una oportunidad y no en una barrera. De alguna manera son conscientes que la diversidad existe, y que es necesario atenderla, pero también son conscientes de las dificultades, de la falta de recursos, y de la necesidad de una reflexión profunda en la cultura de los centros, y más allá, también a nivel social.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El marco de una educación orientada hacia la inclusión necesita tener en cuenta al profesorado, el impacto que esta tiene sobre el rol docente y su forma de entender la educación. No se pueden acometer cambios en educación sin tener en cuenta la voz de quien tiene un papel relevante en su desarrollo, sin tener en cuenta la voz de los y las docentes.

El análisis de historias de vida docentes, como el propuesto en esta comunicación nos acercan a esta voz, y presentan diferentes perfiles profesionales. Por una parte, y a grandes rasgos, uno más orientado a la tarea curricular, que no atiende ni entiende la diversidad, y por lo tanto que presenta serias dificultades para acometer el reto de la inclusión. Por otra parte, el perfil más afín a esta manera de entender la educación plantea dificultades para llevarlo a cabo.

Tener en cuenta estos perfiles, la diversidad del profesorado, igual que la del alumnado, resulta necesaria si se quieren acometer cambios en la educación. Como señalan Rivas *et al.* (2014), si se tuviera en cuenta cómo el profesorado piensa su ser docente, la formación y las políticas educativas deberían cambiarse. Sólo desde este reconocimiento del sentido de ser es posible emprender cualquier proceso de cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2014). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Narcea.

Bolívar, A. (2014). LAS HISTORIAS DE VIDA DEL PROFESORADO: Voces y contextos. *Revista Mexicana De Investigación Educativa, 19*(62), 711-734. Retrieved from https://www.proquest.com/scholarly-journals/las-historias-de-vida-del-profesorado-voces-y/docview/1559529967/se-2?accountid=14777.

Bonilla-Murillo, E., y Sagnité, V. (2020). El liderazgo docente: ¿Por qué es importante para el desarrollo de los estudiantes? *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 3*(9), 1-18.

Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents. Guia per a l'autoavaluació i el desenvolupament de les competències del professorat.* Graó.

Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. *REICE, 5*(3), 102-117.

González, R.; Palomares, A.; López-Gómez, E. y Gento, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos educativos, 24,* 9-25. http://doi.org/10.18172/con.3936

Johnston, M. P. (2015). Distributed leadership theory for investigating teacher librarian leadership. *School Libraries Worldwide, 21*(2), 39-57.

Liesa, M., Guillén, A., Latorre, C. y Vázquez, S. (2019). La formación inicial de los graduados de magisterio en la atención al alumnado con altas capacidades: retos y oportunidades para la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 23*(4), 46-66. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11428.

OCDE (2005). Teachers Matter-Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. *Education and Training Policy.* OECD, France. Recuperado de: https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf

Pizarro, T. M. (2020). Las historias de vida vistas a través del prisma del análisis crítico del discurso. *Acta Scientiarum.Language and Culture, 42*(2) doi:http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v42i2.53495

Rivas Flores, J. I., Leite Mendez, A. E. y Prados Mejías, E. (coord.) (2014). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa.* Ediciones Aljibe.

Varela, M. (2012). Variables educativas en las altas capacidades. En L. Carreras, D. Castiglione y M. Varela (Ed.), *Altas capacidades intelectuales. La asignatura pendiente* (pp. 136-168). Horsori.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

ESTILO DOCENTE EN LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO

Ana Belén Fernández Auñón
Lourdes Polo Bayarri
CEFIRE Específico de Educación Inclusiva (España)

Resumen: Los estilos docentes impactan directamente en la relación enseñanza aprendizaje y es necesario tenerlos en cuenta en el marco de una educación inclusiva. Este paradigma se encuentra a la base de la legislación educativa actual. De esta forma, las competencias que desarrollan las personas educadoras dependiendo del perfil que presenten, influyen en la aceptación o el rechazo de la diversidad del alumnado, y por lo tanto pueden favorecer o suponer una barrera para la inclusión real.

Dentro de los estilos docentes, se encuentran como más destacables el autoritario, el democrático y el *laissez faire*. En este marco, es el modelo democrático, atendiendo a sus competencias y a su forma de entender la relación con el alumnado, el que favorece más positivamente la inclusión del alumnado diverso. La educación juega un papel fundamental en la construcción de una sociedad democrática, con unas bases sólidas basadas en el respeto e inclusión de todos sus miembros.

Palabras clave: Competencias del docente, educación para todos, estilo educativo.

Abstract: Teaching styles have a direct impact on the teaching-learning relationship and it is necessary to take them into account within the framework of inclusive education. This paradigm is at the base of current educational legislation. In this way, the skills that educators develop, depending on the profile they present, influence the acceptance or rejection of student diversity, and therefore can favor or represent a barrier to real inclusion.

Within the teaching styles, authoritarian, democratic and laissez faire are the most notable. In this framework, it is the democratic model, based on its competences and its way of understanding the relationship with the student body, that most positively favors the inclusion of diverse students. Education plays a fundamental role in building a democratic society, with solid foundations based on the respect and inclusion of all its members.
Keywords: Teacher skills, education for all, educational style.

INTRODUCCIÓN

El estilo docente se vincula con la forma en que actúa un profesor frente su alumnado, el modo en el que imparte sus clases, cómo se relaciona, qué clima crea, qué límites y normas establece en su aula. Se define, en definitiva, como un conjunto de orientaciones y actitudes que describe las preferencias de una persona cuando interactúa con el medio. Más concretamente, se refiere al rasgo esencial, común y característico referido a la manifestación peculiar del comportamiento

y la actuación pedagógica de un educador o de un grupo de educadores que pertenece a la misma filosofía (Salmerón, 2011).

La clasificación más habitual de los estilos docentes establece tres tipos de estilos (Lippit y White, en Aguilera, 2011):

- *El estilo autocrático:* aquellos profesores que deciden por sí solos todas las actividades o tareas a realizar, es decir, ellos son quienes toman todas las decisiones, organizando y distribuyendo, incluso, las actividades, permaneciendo distantes al grupo en su realización y evaluando de forma individualizada. Se trata de un perfil que toma solo todas las decisiones.
- *El estilo democrático:* se vincula al profesorado que planifica de acuerdo con los miembros del grupo, animando al grupo de alumnos a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades: sugiere diversos procedimientos; participa como un miembro más y evalúa los resultados en función del grupo. Este perfil trabaja con el grupo.
- *El estilo llamado laissez-faire:* este perfil docente se caracteriza por la falta de participación general, manteniéndose al margen lo más posible, dejando la iniciativa a los alumnos, y sólo cuando se requiere su opinión, interviene para dar su consejo. En definitiva, se mantienen al margen de las decisiones.

El estilo docente impacta directamente en la forma como se lleva a cabo la instrucción directa en el aula, y puede contribuir (o resultar una barrera) en los procesos educativos orientados hacia la idea de Educación inclusiva. Según la UNESCO (2005) la inclusión escolar es «un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes» que implica la reestructuración orgánica y funcional de las instituciones educativas. Dependiendo del estilo del docente, se actuará mostrando aceptación o rechazo al concepto que este tiene de inclusión. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

La UNESCO (2005) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todo el alumnado, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

En esta comunicación analizaremos la relación entre los estilos docentes y la educación inclusiva, poniendo el foco en que tipos de estilo docente puede favorecer la consecución de los objetivos vinculados a la inclusión.

MÉTODO

El objetivo de este trabajo es establecer la relación entre el impacto que supone el estilo docente y la influencia de este en la inclusión del alumnado diverso. Si dependiendo del estilo presentado, supone una barrera o una fortaleza en el camino de la inclusión. Es por ello que se ha llevado a cabo un análisis documental, una revisión de la literatura, mediante el análisis de contenido a partir de la conceptualización de los estilos docentes y como sus características afectan en la diversidad del alumnado y su inclusión educativa.

El análisis de contenido se concreta en un conjunto de técnicas de análisis comunicativas que usa procedimientos sistemáticos y objetivos para describir los contenidos de los mensajes

(López, 2002). Esta metodología de corte cualitativo resulta apropiada para analizar la base documental estudiada.

RESULTADOS

Determinar e investigar sobre el estilo docente es importante porque existe una relación entre este y el impacto que ejerce en la práctica educativa diaria en las escuelas y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En un estudio realizado por Vázquez-Toledo *et al.* (2021), se ponía el foco en la evidencia empírica que ha demostrado que la motivación, además de constituir un factor absolutamente esencial en el proceso de aprendizaje del alumnado, debe preceder a dicho proceso para que, realmente, los estudiantes sientan el deseo real de aprender. En un estilo democrático, los profesores tienen como objetivo mejorar el rendimiento de sus estudiantes, y potenciar su motivación puede resultar tan primordial como la transmisión de información y conocimientos (Džinović *et al.*, 2019).

Los docentes, según Urdan y Schoenfelder (2006), son los responsables de regular el funcionamiento académico, los enfoques de aprendizaje y el modo en que el alumnado se comunica. Por ello, la influencia que el estilo de enseñanza ejerce en las percepciones de los estudiantes, y la metodología que emplean y el ambiente de las aulas, repercuten en el modo en que aprenden y en sus actitudes frente al trabajo académico. Si, además, el docente muestra una actitud de aceptación positiva hacía todo su grupo, sin hacer exclusiones de ningún tipo, estará eliminando barreras y favoreciendo prácticas inclusivas.

El docente, debe conocer y organizar sus prácticas educativas conociendo también la forma en que aprende su alumnado: sus conocimientos previos, sus preferencias e intereses, sus capacidades, etc. Respetando y adaptándose a todos ellos, por lo que, el estilo docente que enmarca estas características está más cerca del democrático que del autoritario. Si el docente es capaz de incluir en sus prácticas educativas estas condiciones, estará orientando su labor hacia el camino de la inclusión.

Por otro lado, el profesorado que enseña aceptando la diversidad del alumnado, requiere además de cambios metodológicos, y necesita definir un modelo de profesor, con al menos, cuatro competencias básicas: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Arteaga y García, 2008). Este docente, por sus competencias, está más próximo al modelo democrático.

El grado de compromiso con la política de inclusión que se desarrolla en los centros educativos contribuye a la motivación docente y al éxito escolar, pues ayuda a afianzar en el profesorado la aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas para lograr un aprendizaje significativo en todo el alumnado. Con lo cual desarrolla competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad.

¿Qué profesorado se requiere para un adecuado desarrollo de la inclusión? La respuesta es un profesorado coherente, es decir, fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un transmisor de valores. En este sentido, se apuesta por el desarrollo de competencias éticas para desarrollar valores, como aspecto esencial que debe tener todo docente en su formación. La reflexión y la autocrítica se manifiestan como capacidades docentes imprescindibles para atender las necesidades de todo el alumnado, además de las competencias pedagógico-didácticas. Se demanda un cambio de actitud, mentalidad

y adaptación del profesorado para el desarrollo de la inclusión. Ello exige un refuerzo constante de las competencias para: investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, abrirse al cambio, pues ello contribuirá a mejorar la calidad de la educación, con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la sociedad actual y del sistema educativo español. Se requiere un profesorado con un buen sentido del autoconcepto.

El profesorado tiene que ser autentico, es decir, competente y coherente. O sea, fiel a sus principios y sus creencias, que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Además, tiene que ser creador de opinión. Un buen comunicador oral, de esta forma favorecerá la inclusión del alumnado diverso y más si cuenta también, con capacidad de escuchar. La capacidad de planificar, diseñar e implantar un currículo integrado que facilite el aprendizaje significativo del alumnado, a través del agrupamiento de distintas áreas o materias en ámbitos más amplios de conocimiento, se manifiesta también como una competencia básica (Fernández Batanero, J.M., 2013).

Respecto al alto nivel de competencia que necesita reunir un docente para impartir un estilo que abogue por la inclusión, en un ensayo de Ribosa, J. (2020) se defiende que el docente debe ser competente en cinco ámbitos principales: el dominio de lo que se quiere enseñar y de cómo enseñarlo, el conocimiento de los alumnos, la motivación de los alumnos, la gestión del aula y el uso del lenguaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Educar en el marco del siglo XXI implica apostar por una escuela y una sociedad donde todas las personas tengan cabida, sin excepción alguna. Por ello, es necesario una educación basada en la autonomía y respeto, guiada por un docente con un estilo democrático, que ayude a sus discentes a crecer y formar parte de una sociedad plural y respetuosa con todos sus miembros. Estas nuevas formas de entender la educación, como un derecho de todo el alumnado, independientemente de sus características y circunstancias implica también una nueva forma de entender el rol docente, más vinculado a un estilo democrático.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arteaga, B., y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación, 19*(2), 253-274.

Aguilera Pupo, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista De Estilos De Aprendizaje, 5*(10). Recuperado a partir de http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/962.

Džinović, V., Dević, R., y Derić, I. (2019). The role of self-control, self-efficacy, metacognition, and motivation in predicting school achievement. *Pshihologija, 52*(1), 35-52.

López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de educación, 4*, 167-179. Universidad de Huelva.

Fernández Batanero, J.M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2*(15), 82-99.

Ribosa, J. (2020). El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. *Educar, 1*(56), 77-90.

Salmerón, M. I. (2011). Estilos de enseñanza y funciones del profesorado. *EFDeportes.com, Revista Digital, 156.*

UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion Ensuring Acces to education for All.* París: UNESCO.

Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*(5), 331–349. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003

Vázquez-Toledo, S., Latorre-Cosculluela, C., y Liesa-Orús, M. (2021). Un análisis cualitativo de la motivación ante el aprendizaje de estudiantes de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 32*(1), 116-131.

LA COLABORACIÓN COMO ESTRATEGIA DE MEJORA PROFESIONAL

Lourdes Polo Bayarri
Ana Belén Fernández Auñón
CEFIRE Específico de Educación Inclusiva (España)

Resumen: En el momento post pandemia en el que nos encontramos, la sociedad del conocimiento reclama más que nunca una escuela inclusiva que selecciona dota de sentido y comparte información relevante de una manera colaborativa y en red, para diseñar, planificar y poner en marcha proyectos que hagan de esta sociedad tan diversa un lugar en el que aprender, innovar y cooperar. Esta comunicación aborda un aspecto esencial en la formación permanente de los equipos de profesionales de la educación, ya que intenta clarificar cuáles son las recomendaciones válidas para crear un entorno de trabajo colaborativo en el que la escuela inclusiva apuesta por la calidad de sus profesionales y, por lo tanto, la calidad de la atención al alumnado, familias, entorno,…

Por último, cabe destacar la importancia del desarrollo de la competencia digital docente como clave en la mejora continua profesional para la creación de entornos, procesos, canales de comunicación, herramientas de trabajo colaborativo,… que garanticen el uso de las competencias digitales, tal y como recomienda el marco europeo.

Palabras clave: Competencia profesional, competencias del docente, cooperación educativa.

Abstract: In the post-pandemic moment in which we find ourselves, the knowledge society demands more than ever an inclusive school that selects, gives meaning and shares relevant information in a collaborative and networked way, to design, plan and implement projects that make this diverse society a place to learn, innovate and cooperate.

This communication addresses an essential aspect in the permanent training of teams of education professionals, since it tries to clarify what are the valid recommendations to create a collaborative work environment in which the inclusive school is committed to the quality of its professionals and, therefore, the quality of care for students, families, environment, … Finally, it is worth highlighting the importance of developing digital teaching skills as a key to continuous professional improvement for the creation of environments, processes, communication channels, collaborative work tools, … that guarantee the use of digital skills, as as recommended by the European framework.

Keywords: Professional competence, teacher competences, educational cooperation.

INTRODUCCIÓN

Garantizar la igualdad de oportunidades para todas las personas en el ámbito educativo continúa siendo un reto a nivel mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sigue recordándonos que la inclusión y la equidad son las bases que evidencian una educación de calidad (UNESCO, 2020). Según la UNESCO, hablar de educación inclusiva implica hacer referencia al proceso destinado a atender a la diversidad de todo el alumnado, independientemente de su situación personal, física, cognitiva, emocional,... y del contexto en el que viva y aprenda. Este proceso engloba un conjunto complejo de elementos como, por ejemplo, los enfoques educativos, los entornos culturales, las estrategias metodológicas, los equipos de profesionales y las redes de aprendizaje. Es de vital importancia que para alcanzar la inclusión todos compartamos un planteamiento común, en el que prime la participación y el aprendizaje de todo el alumnado y exista una firme convicción de que la inclusión educativa es un derecho y una óptima oportunidad para que todos los agentes implicados actúen coordinadamente.

Por todo lo expuesto con anterioridad, no hay duda de que la cooperación educativa es un elemento esencial en el día a día de la escuela inclusiva, donde los profesionales de la educación han de colaborar para alcanzar calidad, tanto en su competencia docente como en la del alumnado.

Por último, cabe destacar que los equipos docentes que trabajan en contextos vulnerables donde se precisa de mucha comunicación y colaboración, también son equipos que participan en proyectos que fomentan la innovación, estrategia clave en la mejora de la competencia docente.

MÉTODO

Para la realización de esta comunicación se ha partido de la revisión de documentos referentes en el ámbito europeo vinculados a la competencia profesional de los y las docentes. En este sentido se ha analizado dos documentos recientemente publicados y elaborados por la OCDE. Por un lado, el artículo «La colaboración profesional como apoyo clave para los docentes que trabajan en entornos desafiantes.» Publicado el 2020. Y por el otro el informe *Principios para una recuperación educativa eficaz y equitativa*, publicado el 2021. Ambos sitúan la colaboración docente como una estrategia fundamental de mejora de la competencia profesional de los y las docentes.

RESULTADOS

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, que trabaja por la mejora de las oportunidades educativas de todo el alumnado a través de la formación del profesorado, investigó cómo se prepara al profesorado para la educación inclusiva en su formación inicial. El estudio longitudinal proponía identificar las competencias, conocimientos, comprensión, actitudes y valores necesarios de los docentes, independientemente de la materia, la especialidad, la etapa educativa en la que trabajan o el tipo de centro educativo en el que trabajan. Las conclusiones de dicha investigación publicadas en el año 2012 concluyeron que las cuatro claves del trabajo de todos los docentes para la educación inclusiva son: valorar en positivo la diversidad del alumnado, apoyar a todo el alumnado, trabajar en equipo y el desarrollo profesional y personal, destacando la formación inicial del

profesorado como aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo profesional activo.

Tabla 1

Profesionales Educación Inclusiva

Claves del trabajo docente
1. Valorar en positivo la diversidad del alumnado
2. Apoyar a todo el alumnado
3. Trabajar en equipo
4. Desarrollo profesional y personal

Fuente. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_es.pdf

El Centro Común de Investigación (Joint Research Center en inglés) proporciona un servicio interno de la Unión Europea basado en datos contrastados. A continuación, en la tabla 2 se muestra el área competencial del marco de referencia general para el desarrollo de competencias digitales específicas de los educadores en Europa. Dicho marco, a partir de ahora DigCompEdu, está dirigido a los profesionales de la educación de todos los niveles educativos, desde la primera infancia hasta la educación superior y de adultos, incluida la educación y formación general y profesional, la educación especial y los contextos de aprendizaje no formal. Cabe destacar que el DigCompEdu se publicó en el año 2017 y ha estado siendo adaptado y contextualizado por los diferentes estados miembros de la Unión Europea.

Tabla 2

Área 1 Compromiso Profesional

Competencias DigCompEdu
1.1 Comunicación organizativa
1.2 Colaboración profesional
1.3 Práctica reflexiva
1.4 Desarrollo profesional contínuo a través de medios digitales

Fuente. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

Tal y como se aprecia en la tabla 2, el área relativa al Compromiso Profesional del DigCompEdu se categoriza en 4 competencias.

La competencia 1.1 nombrada como «Comunicación organizativa'' se refiere al uso de las tecnologías digitales para mejorar la comunicación interna y externa, así como la imagen institucional de las organizaciones educativas.

La competencia 1.2 nombrada como «Participación, colaboración y coordinación profesional» se refiere al uso de las tecnologías digitales para poner en marcha coordinaciones entre profesionales y servicios, tanto del centro educativo como de otras organizaciones del entorno

La competencia 1.3 nombrada como «Práctica reflexiva» se refiere a reflexionar, de modo individual y colectivo, sobre la práctica pedagógica digital de forma que sirva para la investigación-acción de los equipos de las organizaciones educativas.

La competencia 1.4 nombrada «Desarrollo profesional digital continuo» se refiere a la actualización de la competencia digital docente y a la formación a lo largo de toda la vida.

En el año 2021, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Internacional de la Educación (IE) han publicado un informe teniendo como base sus respectivos estudios realizados durante la pandemia. En la tabla 3 se muestran los principios que fomentan la colaboración de las autoridades educativas, la profesión docente y sus organizaciones para conseguir una educación equitativa y de calidad.

Tabla 3

10 principios para una recuperación educativa eficaz y equitativa

1. Mantener los establecimientos educativos abiertos tanto como sea posible y de la manera más segura posible
2. Garantizar la equidad y adaptar los recursos a las necesidades
3. Crear una infraestructura de aprendizaje a distancia diseñada para llegar a todo el conjunto estudiantil
4. Apoyar al personal docente en su vida profesional
5. Permitir que el profesorado y los padres apoyen al alumnado. Principios para la recuperación con vistas a lograr una educación eficaz y equitativa
6. Proporcionar apoyo específico para satisfacer las necesidades de aprendizaje, sociales y emocionales del alumnado
7. Diseñar junto con el personal docente y las partes interesadas una infraestructura de aprendizaje digital sólida
8. Capacitar al profesorado para que ejerza su profesionalidad y se beneficie de oportunidades de formación profesional
9. Fomentar una cultura de innovación colaborativa
10. Aprender de los datos nacionales e internacionales

Fuente. https://www.oecd.org/education/Recuperacion-educativa-eficaz-y-equitativa.pdf

Teniendo como referencia los 3 estudios rigurosos a nivel europeo que se han detallado con anterioridad, en la tabla 4 se muestra la relación existente entre las recomendaciones para una educación eficaz y equitativa y las competencias digitales relacionadas con el compromiso profesional.

Queda patente que la colaboración profesional es una competencia imprescindible en todos los principios establecidos para una educación de calidad, inclusiva, eficaz y equitativa.

En la tabla 4 se ha usado la siguiente puntuación: ■ competencia poco necesaria, ■■ competencia necesaria, ■■■ competencia muy necesaria, ■■■■ competencia imprescindible

Tabla 4

Relación Área 1 DigCompEdu y 10 principios para una recuperación educativa eficaz y equitativa

Principios OCDE	Comunicación organizativa	Colaboración profesional	Práctica reflexiva	Desarrollo profesional contínuo a través de medios digitales
1.Mantener los establecimientos educativos abiertos tanto como sea posible y de la manera más segura posible	■■	■■■■	■■■	■
2. Garantizar la equidad y adaptar los recursos a las necesidades	■	■■■■	■■■	■■
3. Crear una infraestructura de aprendizaje a distancia diseñada para llegar a todo el conjunto estudiantil	■	■■■■	■■	■■■
4. Apoyar al personal docente en su vida profesional	■■■	■■■■	■■	■
5. Permitir que el profesorado y los padres apoyen al alumnado. Principios para la recuperación con vistas a lograr una educación eficaz y equitativa	■■	■■■■	■■■	■
6. Proporcionar apoyo específico para satisfacer las necesidades de aprendizaje, sociales y emocionales del alumnado	■	■■■■	■■	■■■
7. Diseñar junto con el personal docente y las partes interesadas una infraestructura de aprendizaje digital sólida	■	■■■■	■■	■■■
8. Capacitar al profesorado para que ejerza su profesionalidad y se beneficie de oportunidades de formación profesional	■	■■■■	■■	■■■
9. Fomentar una cultura de innovación colaborativa	■■	■■■■	■■■	■
10. Aprender de los datos nacionales e internacionales	■	■■■■	■■	■■■

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente artículo se ha realizado teniendo en cuenta las recomendaciones del Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) del año 2017. Es muy importante resaltar que, hasta la fecha actual, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las Comunidades Autónomas han actualizado el marco aprobado el 14 de mayo de 2020 (https://www.boe.es/eli/es/res/2020/07/02/(2)/dof/spa/pdf), y han estado trabajando en la revisión y actualización de dicho marco. Por ello, un nuevo marco de la competencia digital de los profesionales de la educación se ha elevado a la Conferencia Sectorial de Educación para que, si procede, sea también aprobado. Y es muy probable que, en el momento de la ponencia del presente simposio, el área 1 referente al Compromiso profesional, además de las 4 competencias expuestas también incluya una quinta competencia que haga referencia a la protección de datos personales, privacidad, seguridad y bienestar digital, ya que el uso responsable, seguro y saludable de las tecnologías digitales para evitar riesgos laborales, personales y garantizar el bienestar físico, psicológico y social del alumnado.

Como propuesta de mejora al presente artículo se propone adaptar la comparativa e incluir si procede las competencias nuevas que se hayan incorporado a la actualización y contextualización del marco de referencia de la competencia digital docente al sistema educativo español, así como a sus comunidades autónomas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OCDE (2020). La colaboración profesional como apoyo clave para los docentes que trabajan en entornos desafiantes. *Teaching in Focus*, *34*, París: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c699389b-en

OCDE-Internacional de la Educación (2021). *Principios para una recuperación educativa eficaz y equitativa*. Bruselas: Internacional de la Educación.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES PARA MEJORAR LA ACCESIBILIDAD A LA FORMACIÓN POR PARTE DEL PROFESORADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL AUDITIVA Y/O VISUAL

Sandra Villanueva Gavino
DGTIC-GVA (España)
Luis Antonio García Gisbert
SDGFP-GVA (España)

Resumen: La transformación digital de los procesos de enseñanza y aprendizaje establece nuevos retos para la formación del profesorado, entre ellos, conseguir que las nuevas plataformas y recursos educativos digitales sean accesibles para los y las docentes con diversidad funcional auditiva y/o visual.

La oferta de programas y herramientas informáticas que pueden utilizarse en educación ha experimentado un gran aumento a raíz de la pandemia de la COVID-19, lo que proporciona ventajas para negociar y exigir niveles de accesibilidad apropiados a la hora de comprar programas o servicios informáticos.

En el documento se detalla una propuesta de intervención para mejorar la accesibilidad a la formación por parte del profesorado con diversidad funcional auditiva y/o visual. La propuesta se ha elaborado a partir de tres experiencias reales obtenidas por los autores en diferentes contextos: un docente sordo que recibía una formación presencial en la que no se disponía de intérprete de signos. Una docente también sorda, que participaba en una formación a distancia a través de videoconferencia. Y, por último, una profesora con déficit visual, que necesitaba herramientas aumentativas para poder acceder a la información impartida en un aula que disponía de pizarra y un proyector convencional.

Palabras clave: docente, inclusión, acceso a la información, programa de ordenador, transcripción

Abstract: The digital transformation of teaching and learning processes sets new challenges for teacher training, including to make the new digital educational platforms and resources accessible to teachers with auditory and/or visual functional diversity.

The supply of computer programs and tools that can be used in education has experienced a great increase as a result of the COVID-19 pandemic, which offers advantages to negotiate and demand appropriate levels of accessibility when buying computer programs or services.

The document details an intervention proposal to improve accessibility to training by teachers with auditory and/or visual functional diversity. The proposal has been elaborated from three real experiences obtained by the authors in different contexts: a deaf teacher who received face-to-face training in which a sign interpreter was not available. A teacher also deaf, who

participated in a distance training through videoconference. And finally, a teacher with visual impairment, who needed augmentative tools to be able to access the information given in a classroom that had a blackboard and a conventional projector.

Keywords: teacher, inclusion, access to information, computer software, transcription

INTRODUCCIÓN

La Comisión Europea establece el programa Europa Digital 2021-27 y cuenta con una dotación presupuestaria superior a los 9.000 millones de euros. Este programa supone un impulso definitivo que afecta a todos los ámbitos de la sociedad, tanto empresas como a ciudadanos, con el objetivo de mejorar la competencia digital básica y avanzada de la ciudadanía en todos los aspectos. La integración en la sociedad pasa irremediablemente por el desarrollo individual de competencias digitales. La materialización de este programa se realiza a través del Plan de Acción Educativa (2018) teniendo un especial énfasis en el ámbito educativo, al considerarlo estructural para llevar a cabo el cometido del programa. El Plan de Acción Educativa se desarrolla en torno a tres prioridades principales centradas en el uso de la tecnología digital para la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo de competencias y habilidades digitales de relevancia para la transformación digital y, por último, en la mejora de los sistemas educativos a través del análisis de datos y procesos de previsión.

En la actualidad, todos los docentes estamos inmersos de muchas maneras en este plan de digitalización, aprendiendo y formándonos en el uso de herramientas digitales, pasando a formar parte del gigantesco engranaje que permitirá contribuir también al desarrollo de competencias digitales en nuestros alumnos y alumnas. Los docentes asumimos y somos parte de este proceso digitalizador transformando además la realidad de nuestras aulas (presenciales o virtuales), eliminando, mediante las nuevas competencias digitales adquiridas, las barreras de accesibilidad que han limitado hasta ahora el acceso a la formación en las aulas. Ahora tenemos a nuestro alcance capacidad tecnológica suficiente para eliminar buena parte de las barreras de acceso a la información que tradicionalmente han condicionado la formación en todos los ámbitos educativos. Y gracias al esfuerzo que se está realizando para implantar y llevar a cabo el plan de digitalización, ahora, somos capaces de utilizarlas.

MÉTODO

Se plantea una propuesta de intervención para mejorar la accesibilidad a la formación por parte del profesorado con diversidad funcional auditiva y/o visual. Esta propuesta debe realizarse en dos niveles de consecución, primero la detección de necesidades de accesibilidad del profesorado y una vez concretadas éstas, el establecimiento de un protocolo para gestionarlas, que incluiría la propuesta de diferentes soluciones económicamente viables, recursos disponibles, etc.

En el caso concreto de detección de las necesidades de accesibilidad a la formación de docentes, la propuesta de actuación se basa en la detección de los problemas de accesibilidad que surgen a lo largo de todo el proceso formativo del profesorado, esto es, son problemas relacionados con:

a) el acceso a los diferentes canales en los que se oferta la formación anual del profesorado.
b) la accesibilidad a las distintas plataformas informáticas a través de las que el profesorado se inscribe en las actividades formativas,
c) accesibilidad a las plataformas que sirven de soporte para realizar dichas formaciones,
d) problemas de acceso a los recursos utilizados durante las formaciones
e) y, por último, detección de nuevas necesidades.

La gestión de las diferentes plataformas que intervienen en este proceso implica la coordinación de distintos departamentos lo que puede llegar a ser una tarea muy compleja y que haría aconsejable la creación de una entidad o departamento común que se encargará exclusivamente de garantizar la accesibilidad a todas ellas, así como a los elementos o actuaciones procedentes de éstas.

RESULTADOS

Accesibilidad de portales web

Durante el proceso formativo, los y las docentes utilizarán plataformas web para diferentes tareas como conocer la oferta de cursos, realizar la inscripción y acceder a los materiales. Para asegurar el acceso a toda la información, especialmente para el caso de las personas con déficit visual, es imprescindible que dichos portales proporcionen niveles correctos de accesibilidad.

Las medidas a tomar en estas plataformas web incluyen la utilización de fuentes tipográficas adecuadas y combinaciones de colores con suficiente contraste. También deben estructurarse correctamente las páginas para permitir el uso de lectores de pantalla utilizando texto alternativo en imágenes, textos identificativos en los enlaces y ordenando correctamente los elementos de la página para permitir la navegación mediante el tabulador.

Para asegurar que se cumplen estos requisitos, debemos exigir que los desarrollos web cumplan las pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG). El grado de cumplimiento puede certificarse mediante auditorías externas.

Además de los estándares recogidos en los documentos WCAG, en esta propuesta se enfatizan las siguientes medidas de accesibilidad para los sitios web relacionados con la formación del profesorado:

- Puesta en marcha de un buzón de incidencias específico para accesibilidad. Este buzón permitirá reportar problemas y propuestas de mejora y podrá ser accedido mediante correo electrónico o utilizando un formulario sencillo. Todas las páginas deberán incluir un enlace a este buzón. La implementación de este buzón se propone como primera medida a poner en marcha para identificar problemas y establecer un mecanismo de mejora contínua de la accesibilidad de los servicios de formación.
- Alternativas en audio en las dos lenguas oficiales a los documentos de texto enlazados.
- Transcripción textual bilingüe de los elementos multimedia.
- Minimización del número de pasos/clics y simplificación del acceso a contenidos o funcionalidades.
- Facilidades de introducción de datos por voz en los formularios web.
- Eliminación de barreras de accesibilidad para la autenticación:
  - Captchas accesibles o sustitución por mecanismos alternativos.
  - Autenticación mediante certificado digital como alternativa a la introducción de credenciales.

— Por último, se propone también la creación de una unidad específica de accesibilidad digital para la formación del profesorado. Sus funciones serían:
  — Supervisión del cumplimiento de los estándares de accesibilidad tanto de las plataformas como de los materiales de formación.
  — Elaboración de guías y recomendaciones de buenas prácticas en accesibilidad para formadores.
  — Investigación e identificación de problemas y oportunidades de mejora.
  — Recopilación de recursos y herramientas digitales de accesibilidad.
  — Propuestas para la adquisición o desarrollo de aplicaciones de accesibilidad.

Accesibilidad de los materiales

Una vez garantizada la accesibilidad a la formación, el siguiente paso es asegurar que se utilizan materiales adecuados y adaptados a las necesidades de todas las personas.

Al igual que el resto de los portales web, la plataforma de gestión de aprendizaje (LMS) utilizada deberá ajustarse a los estándares de accesibilidad, y también deberá exigirse que los documentos generados utilicen fuentes y combinaciones de colores apropiados.

Toda la documentación deberá suministrarse en formatos estandarizados que puedan ser interpretados por lectores de pantalla y aplicaciones de conversión de texto a voz.

Así mismo, los materiales multimedia deberán incorporar subtítulos e ir acompañados de sus correspondientes transcripciones en texto.

Conseguir que se desarrollen materiales accesibles requiere un proceso previo de formación en buenas prácticas, así como proporcionar recursos apropiados al personal encargado de producirlos. Cómo ya se ha indicado, esta es una de las tareas de la unidad de accesibilidad digital. Otro de sus cometidos será la valoración de los materiales generados, para lo que, en caso necesario, pueden apoyarse con herramientas específicas como «Ally».

Accesibilidad de las sesiones formativas

En el caso de que las sesiones de formación del profesorado se realicen en modalidad online, se utilizarán plataformas con capacidad de transcribir a texto o generar subtítulos en tiempo real, o bien proporcionar herramientas o complementos adicionales que así lo permitan, de forma que las sesiones resulten accesibles para las personas con deficiencia auditiva.

Para que estas sesiones online sean accesibles también para el profesorado con diversidad funcional visual, las aplicaciones cliente de videoconferencia deberán poderse utilizar sin necesidad de ratón, sólo con teclado o mediante instrucciones de voz. Las herramientas de chat para formular preguntas deberán incorporar síntesis de voz o ser compatible con utilidades como lectores de pantalla. También las presentaciones utilizadas deberán suministrarse en formatos compatibles con estas aplicaciones de accesibilidad.

Para las sesiones presenciales podrán usarse las mismas herramientas de videoconferencia a fin de proporcionar las características de accesibilidad descritas. Podrán complementarse con el uso de micrófonos, auriculares y otras medidas como la presencia de intérpretes de signos en el aula.

Concienciación de los responsables de instituciones y administraciones educativas.

Ninguna de las medidas anteriores puede llevarse a la práctica sin el empuje de los responsables de las instituciones educativas. Esta motivación y sensibilización debe apoyarse con datos y medidas comparativas objetivas, por lo que se proponen las siguientes acciones:

— Recopilación de datos estadísticos sobre el número de docentes con necesidades de accesibilidad. Esta información puede obtenerse mediante los siguientes mecanismos:
  — Cuestionarios de valoración y propuestas relativas a la accesibilidad sobre la oferta formativa.
  — Encuestas específicas sobre accesibilidad para los participantes de las acciones formativas.
  — Información disponible en las bases de datos de la administración educativa.
— Elaboración de informes comparativos con las iniciativas de accesibilidad de otras administraciones e instituciones educativas.
— Volumen de incidencias registradas en el buzón de accesibilidad como indicador de las necesidades y el nivel de interés por la accesibilidad por parte del profesorado.

Estado del arte y disponibilidad de soluciones tecnológicas

Sin lugar a duda, nos encontramos en un buen momento desde el punto de vista de la oferta de utilidades y plataformas informáticas para la enseñanza. A raíz de la pandemia de la COVID-19, la utilización de herramientas digitales y aplicaciones informáticas en educación ha experimentado un enorme incremento. En especial aquellas orientadas a dar soporte a la comunicación instantánea (como la videoconferencia) y a facilitar el trabajo colaborativo.

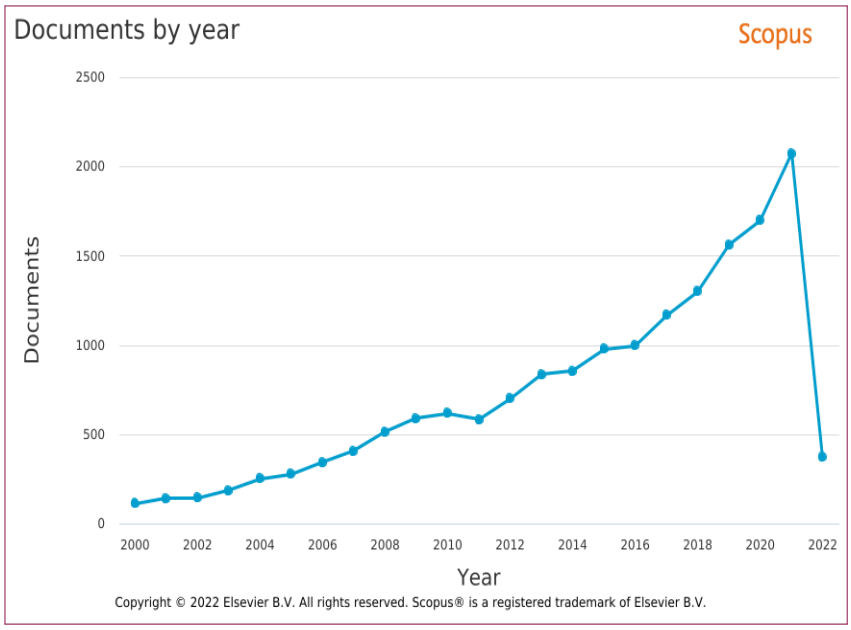
Un caso especialmente significativo es el del reconocimiento de voz, que ha experimentado un espectacular crecimiento en los últimos años.

Una simple búsqueda en Google scholar arroja más de 3 millones de resultados académicos para «voice recognition» y más de 2 millones para «speech recognition».

En Scopus encontramos 16,689 publicaciones relacionadas con el reconocimiento de voz desde 2020 y la gráfica por años refleja exactamente este crecimiento:

Gráfico 1

Número de publicaciones anuales sobre el reconocimiento de voz desde 2020

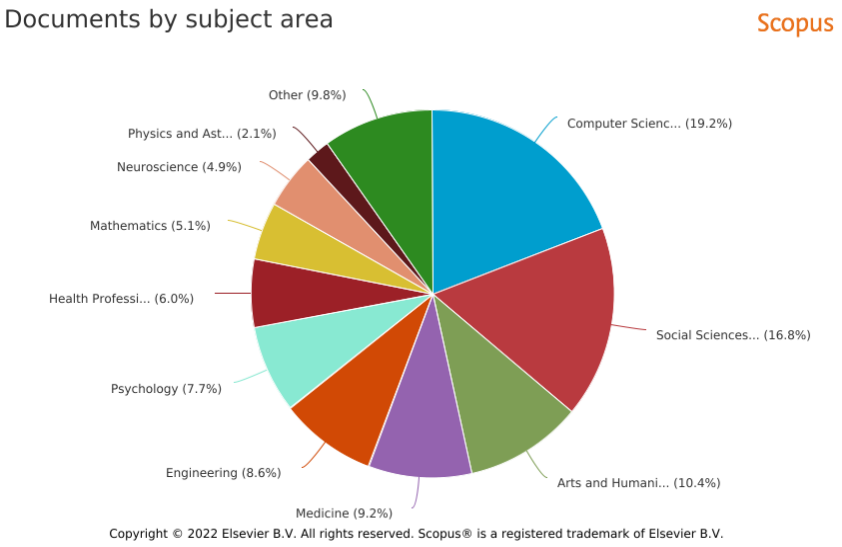


Nota. Base de datos bibliográfica Scopus

Las aŕeas de conocimiento o de aplicación de esta tecnología es muy variada. La siguiente gráfica muestra distribución por temas de estos mismos datos:

Gráfico 2

Distribución por áreas de las publicaciones relacionadas con reconocimiento de voz desde 2020. Fuente: Base de datos bibliográfica Scopus



Aunque el auge de esta tecnología se debe en realidad a otro tipo de intereses comerciales, resulta ser una herramienta de especial interés para la accesibilidad de personas tanto con diversidad funcional auditiva (transcripciones, subtítulos…) como con deficiencia visual (órdenes de voz).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hace unos 20 años, la reducción en tamaño y precio de integrados, sensores, procesadores, favorecieron el desarrollo de una incipiente carrera, en aquel entonces, hacia todo un mundo de pequeños automatismos destinados a hacer la vida de los usuarios más fácil, detectando un determinado umbral de luz, de agua, de humo, de movimiento y ejecutando una secuencia de acciones condicionada a los valores detectados. El reconocimiento de la voz inició también su imparable ascenso a partir de ese momento, y con ello, una dedicación incansable por parte de universidades y empresas tecnológicas al entender perfectamente la dirección hacia donde llevaría el desarrollo de herramientas capaces de interaccionar con los usuarios de manera inteligente. La revolución de las redes, el paso del 3G a 4G y finalmente la red 5G hace posible actualmente la comunicación con dispositivos wearables, vehículos inteligentes, electrodomésticos, etc.

El ámbito educativo no es indiferente a este desarrollo tecnológico que supone un caldo de cultivo idóneo para poder dar una respuesta a las necesidades de accesibilidad históricas de las que adolece este entorno. Los logros obtenidos por la industria tecnológica en cuanto a la desarrollo de la Inteligencia Artificial, benefician, aunque sea de manera accidental, al conjunto del sector educativo y se ha de aprovechar esta situación. La competencia entre empresas para obtener beneficios ofreciendo soluciones informáticas integradas que den soporte a la docencia cubriendo necesidades de videoconferencias con grupos numerosos, chats, subtitulación,

transcripción de vídeos, traducción a diferentes idiomas, edición colaborativa, almacenamiento compartido, etc, es muy grande. Al mismo tiempo, las administraciones educativas tienen la responsabilidad inherente de velar y responder activamente a todo el colectivo de docentes y estudiantes que durante años se han visto relegados a un segundo plano o bien a sufragar con sus propios recursos económicos los recursos dedicados a dar soporte a problemáticas como la diversidad visual y/o auditiva.

No podría entenderse el auge de las tecnologías digitales sin que la sociedad en su conjunto pudiera hacer uso de las mismas. Así, el objetivo del Plan Digital, al que se hacía mención al principio de este documento, no es otro, que capacitar digitalmente a la ciudadanía. En la resolución del BOE del 10 de septiembre de 2021 de la Secretaría de Estado de Educación, se publica una propuesta de criterios de reparto de los créditos de competencia digital educativa destinados al Programa para la mejora de la competencia digital educativa #CompDigEdu y vinculados al Plan Nacional de Capacidades Digitales del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR), por importe de 11.947.200,00 euros. El programa CompDigEdu, propone una total de 22 competencias elementales organizadas en seis áreas de desarrollo que se encuentran estrechamente relacionados con los niveles de competencia utilizados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR), que van desde A1 (Novato), que acreditaría a un usuario con pocas competencias digitales y necesita orientación para poder utilizar las herramientas digitales, hasta C2 (Pionero), para aquellos usuarios que representan un modelo a seguir para profesores y estudiantes por el uso que realizan de herramientas.

Adicionalmente, además de la consecución de un determinado conjunto de competencias digitales, otro objetivo que emerge con fuerza es el de la capacitación de los docentes para que adquieran destrezas propias del área de la accesibilidad, para la generación de materiales accesibles ya que el uso de herramientas tecnológicas proporciona un soporte indiscutible para garantizar la accesibilidad, pero no es suficiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caldwell, B., Cooper, M., Reid, L. G., Vanderheiden, G., Chisholm, W., Slatin, J., & White, J. (2008). Web content accessibility guidelines (WCAG) 2.0. *WWW Consortium (W3C)*, *290*, 1-34.

Chacón-Medina, A., Chacón-López, H., López-Justicia, M. D., & Fernández-Jiménez, C. (2013). Dificultades en la Accesibilidad Web de las Universidades Españolas de acuerdo a la Norma WCAG 2.0. Revista Española De Documentación Científica, 36(4), e025. https://doi.org/10.3989/redc.2013.4.1009

MacDonald, K. (2021). Gauging Accessibility in an LMS: Finding an Ally in Blackboard Ally. *College and University*, *96*(4), 49-54.

Hersh, M., Leporini, B., & Buzzi, M. (2020, September). Accessibility evaluation of video conferencing tools to support disabled people in distance teaching, meetings and other activities. In *ICCHP* (p. 133).

https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/es/dua-a-2/

Guia accessibilitat digital per a centres educatius (Dirección General de Inclusiva), Extraída el 10/03/2021 de: http://www.ceice.gva.es/documents/169149987/172730389/ Guia _ Accessibilitat_Digital_Inclusio_Educativa_2020.pdf

Programa Europa Digital 2021-2027 de la Comisión Europea https://intef.es/Noticias/programa-europa-digital-2021-2027-de-la-comision-europea/

Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027: Adaptar la educación y la formación a la era digital. Extraído el 10/03/2021 de: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624

Pradhan, A., Mehta, K., & Findlater, L. (2018, April). « Accessibility Came by Accident» Use of Voice-Controlled Intelligent Personal Assistants by People with Disabilities. In Proceedings of the 2018 CHI Conference on human factors in computing systems (pp. 1-13).

https://profuturo.education/topics/un-marco-europeo-para-la-competencia-digital-docente/

SIMPOSIO 4

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS CENTROS DOCENTES: REPUESTAS EDUCATIVAS

Coordinación: M.ª Pilar Martínez Agut

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

INCLUSIÓN EDUCATIVA: APROXIMACIÓN A LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Marco Antonio Gayá Reig
M.ª Pilar Martínez-Agut
Universitat de València (España)

Resumen: Los estudios e investigaciones realizadas sobre la importancia de llevar a cabo una educación inclusiva que proporcione igualdad de oportunidades en función de los intereses, necesidades y motivaciones del alumnado, aportan estrategias y prácticas que se realizan desde las instituciones educativas, así como los diferentes programas implantados en los centros que sirven de guía y formación al profesorado para conseguir una educación de calidad, donde inclusión y equidad se conviertan en los pilares fundamentales.

Esta comunicación plantea un análisis de la legislación vigente aplicable en los centros de educación infantil y primaria y los planes elaborados por la comunidad educativa, realizándose un acercamiento a la práctica educativa y una propuesta de actividades adaptadas a las características del alumnado de 3 a 12 años.

Se lleva a cabo un estudio de caso donde se muestra la eficacia de las prácticas inclusivas en el alumnado y en la participación e implicación de todos los sectores de la comunidad educativa.

Aunque se ha avanzado en políticas educativas en nuestro país, se considera necesario fomentar prácticas educativas que sirvan de soporte al objetivo último de la Inclusión Educativa: la apuesta por la eliminación de cualquier forma de exclusión y/o discriminación en la escuela.

Palabras clave: educación inclusiva, práctica docente, legislación, escuela primaria

Abstract: The studies and research carried out on the importance of carrying out an inclusive education that provides equal opportunities based on the interests, needs and motivations of the students, provide strategies and practices that are carried out from educational institutions, as well as the different programs implemented in the centers that guide and train teachers to achieve quality education, where inclusion and equity become the fundamental pillars.

This communication proposes an analysis of the current legislation applicable in early childhood and primary education centers and the plans prepared by the educational community, making an approach to educational practice and a proposal for activities adapted to the characteristics of students from 3 to 12 years old.

A case study is carried out showing the effectiveness of inclusive practices in students and in the participation and involvement of all sectors of the educational community.

Although progress has been made in educational policies in our country, it is considered necessary to promote educational practices that support the ultimate goal of Educational Inclusion: the commitment to the elimination of any form of exclusion and/or discrimination at school.

Keywords: Inclusive education, teaching practice, legislation, primary school

INTRODUCCIÓN

El concepto de inclusión trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de parte del alumnado. Esto significa que las escuelas deben estar preparadas para acoger y educar a todos los alumnos/as y no solamente a los considerados como educables (Arnaiz, 2003). Para alcanzar este propósito, existe la necesidad de hacer uso de nuestra capacidad de aprendizaje e investigación para ofrecer soluciones y ser capaces de realizar los cambios necesarios en el seno de nuestras instituciones educativas y así poder satisfacer las necesidades que se presentan. Cambios que, de acuerdo con Gallego y Rodríguez (2016), requieren modificar las estructuras escolares para adaptarlas a la realidad del alumnado y su entorno, para lo que es imprescindible la implicación de toda la comunidad educativa. En esta misma línea, Machado de Oliveira (2013) coincide en que la inclusión implica un cambio de mentalidad, donde no se trata de colocar a un estudiante en el grupo escolar y esperar que el profesorado lo incluya, sino que se debe trabajar con el profesorado, acompañar el proceso de inclusión y dar apoyo de manera que éste no se sienta aislado en su práctica pedagógica y en la relación profesorado-alumnado. Por ello, es imprescindible, en primera instancia, incluir este nuevo paradigma, en el sentido de comprender que todo el alumnado es diferente y no sólo aquellos/as que presentan algún tipo de atención educativa individualizada. Por este motivo, se necesita replantear la educación de tal forma que valore la diversidad de cada niño/a.

Para llevar a cabo este cambio de paradigma se requiere una transformación del rol en el profesorado, comprometido, con la suficiente formación y capacitación para enfrentarse y adaptarse a la realidad que se vive hoy en las aulas. De acuerdo con Robalino (citado por Romero y otros, 2009), es necesario formar un docente innovador, protagonista de cambios, poseedor de competencias profesionales, éticas, sociales y un liderazgo renovado, provisto de un capital social deliberante y capaz de participar en la toma de decisiones reflexionadas y dialogadas.

En resumen, un docente debe estar dispuesto a asumir riesgos y utilizar nuevas prácticas que faciliten la inclusión, así como llevar a cabo una continua reflexión sobre su propia práctica docente, con el fin de transformarla, actualizarla y valorar las diferencias como un elemento de enriquecimiento de todos/as y para todos/as.

A nivel legislativo, y tras la incorporación del concepto de inclusión en la Ley Orgánica, de 3 de mayo de 2006, de Educación (LOE), 16 años después, los centros educativos se siguen encontrando en una etapa de cambio constante debido al auge de nuevas metodologías y de nuevas concepciones sobre cómo debe atender la escuela al alumnado en igualdad de oportunidades, sin descuidar sus necesidades y características particulares. En esta línea continua la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En su artículo 4.3 se establece que se ha de adoptar la educación inclusiva (principio fundamental) para la atención a la diversidad y a las necesidades del alumnado (dificultades de aprendizaje, mayor capacidad y motivación para aprender). Para ello se adoptarán medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según los principios del Diseño universal de aprendizaje, siempre garantizando los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos necesarios.

Con este propósito han de trabajar también las administraciones educativas de las diferentes comunidades autónomas. De ahí que, en estos últimos años, los centros docentes están

inmersos en un continuo proceso de modificaciones administrativas y legislativas. A modo de ejemplo, en la Comunidad Valenciana, han entrado en vigor: el Decreto 104/2018, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión; la Orden 20/2019, que regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos; y el Decreto 72/2021, de organización de la orientación educativa y profesional.

Del mismo modo, los centros educativos deben contar con determinados planes elaborados por la comunidad educativa, que faciliten la inclusión del alumnado. Entre ellos cabe destacar:

- Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (PADIE) con el fin de implementar, de forma transversal, un modelo de educación inclusiva para todo el alumnado, que implique el currículo, la organización del centro, las relaciones de la comunidad educativa, las relaciones con el entorno y todas las actuaciones que se desarrollen. Este plan tiene que incluir, entre otros aspectos: procedimientos para la detección y análisis de barreras para la inclusión (de acceso, de participación y de aprendizaje); procedimiento de evaluación sociopsicopedagógica para la identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado; actuaciones de sensibilización dirigidas a toda la comunidad educativa para la respuesta inclusiva a la diversidad que se da en el centro y en la sociedad; y medidas para la compensación de las desigualdades que presenta el alumnado del centro.
- Protocolo de acogida al alumnado extranjero: ante la llegada de un nuevo alumno/a extranjero y según la Resolución del 5 de junio del 2018, por la que se dictan instrucciones y orientaciones para actuar en la acogida de alumnado recién llegado, especialmente el desplazado, en los centros educativos se debe seguir un proceso que incluye entrevistas con el alumno/a y familia, planificación de la incorporación, visitas por el centro y presentaciones, actividades de incorporación progresiva al aula, evaluación inicial, planificación del refuerzo necesario, coordinación con el entorno, evaluación de la consecución de los objetivos propuestos y seguimiento.

MÉTODO

La metodología utilizada es cualitativa, basada en el estudio de caso de un centro de educación infantil y primaria de la provincia de Alicante, y las técnicas principales utilizadas son la observación y las entrevistas. El centro cuenta con 700 alumnos/as (con un 8% de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo), un equipo docente formado por 50 maestros/as y un sector de familias con 1320 madres/padres censados.

Este estudio pretende analizar la eficacia de los programas implantados, así como de aquellas ideas y prácticas docentes desarrolladas en el centro que favorecen la inclusión educativa a través del cambio de paradigma al que se hacía mención en la introducción, para observar los resultados de su aplicación y establecer unas conclusiones que ayuden a otros centros educativos en la mejora de la inclusión, no solo de los alumnos/as, sino de todos los miembros de la comunidad educativa.

Con este objetivo, Save the Children (2013) elabora una guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva que nos proporciona estrategias a implantar en los centros educativos estructuradas en tres bloques:

- Accesibilidad: eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación en el centro es la base de la educación inclusiva. Para ello, en primer lugar, habría que hacer

más accesible el centro a toda la comunidad educativa mediante la adaptación de sus entornos, programas y herramientas. Esto implica olvidarse del currículo rígido e inaccesible que, bajo la perspectiva de la integración, tenía que ser alcanzado por todos los estudiantes, con demasiado esfuerzo y poco provecho significativo para la mayoría. Otra opción para hacer más accesible el centro es ampliar el tiempo de aprendizaje realizando actividades académicas extraescolares para alumnos y familias.

- Cooperación y altas expectativas: el compromiso y la cooperación de toda la comunidad educativa son fundamentales para mejorar la inclusividad en el centro. Empezando por el equipo directivo y el profesorado, responsables del funcionamiento del modelo inclusivo, y llegando hasta las familias y otros agentes sociales que van a participar activamente en el mismo. Gracias a la cooperación de todos los sectores de la comunidad educativa, se pretende que cada estudiante alcance el máximo nivel de desarrollo en función de sus capacidades.
- Agrupaciones para el aprendizaje dialógico: disponer de un aula estable y de profesorado y compañeros/as de referencia también facilita la inclusión. Los posibles recursos humanos adicionales (profesorado de apoyo, voluntarios, etc.), apoyarán preferiblemente dentro del aula de referencia. La creación de «grupos interactivos» que fomentan las interacciones entre distintos miembros de la comunidad educativa es también muy positiva. En caso de que tengan que efectuarse desdobles en una clase, los grupos resultantes habrán de tener distintos niveles de rendimiento, evitando en lo posible segregar al alumnado en función de su rendimiento académico.

En función de los beneficios de estos tres ámbitos, en el centro objeto de estudio, se llevan a cabo numerosas actividades de buenas prácticas en materia de inclusión educativa. Aunque el abanico es muy amplio, entre ellas cabría destacar: aplicación del PADIE y acogida al alumnado inmigrante, tertulias dialógicas, grupos interactivos, aprendizaje dialógico de resolución de conflictos, el sabio de la semana, programas de educación emocional, padrinos lectores, aprendizaje cooperativo, actividades deportivas, tutoría entre iguales (programa TEI), talleres internivelares, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), patios coeducativos, talleres de diversidad sexual y género, etc.

RESULTADOS

Tras la actualización y aplicación del PADIE en el centro, el equipo docente manifiesta que este sirve de ayuda a la hora de trabajar en el aula prácticas inclusivas, ya que el documento cuenta con un banco de actividades estructuradas y programadas que facilitan el acceso a nuevas metodologías que ayudan a la inclusión del alumnado.

Por otra parte, el plan de acogida al alumnado extranjero facilita las relaciones entre la nueva familia y el centro, proporcionando información de interés y llevando a cabo una atención individualizada que otorga confianza al nuevo alumno/a y su familia. Aunque el protocolo a aplicar es minucioso y con una estructura muy rígida (reuniones y plazos que no siempre se pueden cumplir), tanto el equipo directivo, como el tutor/a afirman que se trata de un proceso beneficioso que garantiza una mejor adaptación del nuevo alumnado.

Del mismo modo, la puesta en práctica de las actividades señaladas en el apartado anterior ofrece beneficios, tanto en el rendimiento del alumnado, como en las expectativas y participación de las familias. En concreto, de la aplicación de determinadas acciones educativas de éxito (como

son los grupos interactivos, aprendizaje dialógico, participación de las familias, tertulias y el modelo de prevención de conflictos), el profesorado indica que son herramientas útiles para mejorar los procesos y resultados educativos, y fomentar la cohesión social en contextos muy diversos.

Los docentes entrevistados coinciden en afirmar que, con prácticas inclusivas, el clima escolar, en general, mejora considerablemente, con menos conflictos y más solidaridad. Igualmente, se produce una reducción del absentismo escolar, el aumento de ejecución de tareas académicas en casa, se eleva el número de alumnado que accede a estudios de secundaria y favorece la participación de las familias, con los beneficios que esto supone.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De la aplicación de las estrategias y actividades nombradas con anterioridad se adquieren unos resultados dignos de mención en la materia objeto de esta comunicación. Al igual que en el centro estudiado, existen investigaciones que muestran los beneficios de la inclusión en las instituciones educativas. Los estudios de Bennett y Gallagher (2012) muestran un incremento en el reconocimiento y la aceptación de las diferencias individuales y la diversidad para todas las personas, una mejor preparación para la vida adulta en una sociedad inclusiva y oportunidades para dominar actividades a través de la práctica y la enseñanza a otros. Del mismo modo, el trabajo realizado por Graaf *et al.* (2011), muestra un impacto positivo de las prácticas inclusivas con alumnos/as con discapacidad. Destacan la mejora de las relaciones y redes sociales, los modelos de roles en grupos de iguales, un aumento de los logros, mayores expectativas, mayor colaboración entre el personal escolar y una mejor integración de la familia en la comunidad.

Para ello, y como se menciona en la introducción, es necesario un cambio de paradigma hacia metodologías más innovadoras y participativas como algunas de las descritas con anterioridad, así como contar con docentes formados, preparados y comprometidos para llevar a la práctica determinados valores y principios éticos coherentes al modelo de sociedad que queremos conseguir, donde prime la igualdad de oportunidades para todas las personas. De ahí la necesidad de trabajar la inclusión desde las primeras etapas educativas, considerándose estas los pilares en la formación de la persona, donde se favorece el desarrollo y potenciación de competencias y habilidades fundamentales para toda la vida (Barrero, 2016), es decir, son los cimientos del desarrollo integral, motor, cognitivo, afectivo y social de los niños y niñas (Grande y González, 2015).

En el centro donde se han aplicado diversas metodologías y técnicas, se ha comprobado la repercusión positiva de los programas implantados en el centro, tanto en el alumnado, como en las familias, y en la satisfacción profesional y personal de los equipos docentes.

A modo de conclusión, en un mundo globalizado como el que vivimos, uno de los grandes retos a los que se enfrenta el sistema educativo actual es garantizar una educación donde primen los principios de inclusión, calidad y equidad para todo el alumnado en un contexto lo más normalizado posible. Se trata de conseguir una educación preocupada por dar una respuesta educativa atenta a las diferencias que presenta cada estudiante, y por conseguir buenos resultados académicos, personales, sociales y profesionales para todos/as (Susinos y Rodríguez, 2011). Por este motivo, en la actualidad es necesario que los centros educativos trabajen en fomentar y conseguir la inclusión a través de procesos de cambio y mejora con el fin de atender a la variedad de necesidades educativas presentes en las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y LEGISLATIVAS

Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos.* Aljibe.

Barrero, A. M. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. *Infancias Imágenes, 15*(2), 262-270. doi: 10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2. a07

Bennett, S., y Gallagher, T. L. (2012). *The Delivery of Education Services for Students who have an Intellectual Disability in the Province of Ontario.* La Vida en Comunidad.

De Graaf, G., Van Hove, G., y Haveman, M., (2011). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of International Disability, 1*, 21-38.

Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2016). *La alteridad en educación. Teoría e investigación.* Pirámide.

Grande, P. y González, M. M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógicas, 26*, 145-162. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2126/2222

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

Machado de Oliveira, L. (2013). La inclusión de estudiantes con síndrome de Down. *Decisio, 35*, 20-44. http://crefal.org/decisio/detalle/59cbe4801246fc4929e11b83

RESOLUCIÓN de 20 de julio de 2021, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria durante el curso 2021-2022.

RESOLUCIÓN de 5 de junio de 2018, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se dictan instrucciones y orientaciones para actuar en la acogida de alumnado recién llegado, especialmente el desplazado.

Romero, R., Inciarte, N., González, O. y García, N. (2009). Integración educativa: visión de los docentes en cuatro escuelas venezolanas. *Revista de investigación educativa, 9, 2-14.*

Save the Children (2013): *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva.* Save the Children.

Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 25*(1), 1-16.

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE LA FAMILIA DE SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD HACIA LA INCLUSIÓN Y LA CIUDADANÍA GLOBAL[1]

M.ª Pilar Martínez-Agut
Marco Antonio Gayá Reig
Universitat de València (España)

Resumen: La formación de formadores requiere de la actualización constante en aspectos básicos sobre inclusión y ciudadanía global, competencias y metodologías, como la educación para la sostenibilidad (Agenda 2030, ODS, 5 «P») y para la ciudadanía mundial; la equidad e inclusión, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA); la cultura de la infancia (Convención sobre los Derechos del Niño), el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual. En el Máster de Profesorado de Educación Secundaria, en la especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, se forman a los docentes de las especialidades de Intervención Sociocomunitaria (Cuerpo de Profesorado de Educación Secundaria) y Servicios a la Comunidad (Cuerpo de Profesorado Técnico), que impartirán los Ciclos Formativos de la Familia Profesional, de Grado Medio, el Técnico/a de Atención a Personas en Situación de Dependencia, y de Grado Superior, las Titulaciones de Técnico/a Superior en Promoción de Igualdad de Género, Animación Sociocultural y Turística, Educación Infantil, Integración Social y Mediación Comunicativa., mediante la metodología de la tertulia pedagógica dialógica, a través del análisis y debate de textos. Los resultados indican que los estudiantes valoran esta metodología y surgen aprendizajes vinculados con los aspectos básicos, las competencias y las metodologías.

Palabras clave: formación de formadores, educación internacional, educación social, formación profesional, diálogo.

Abstract: The training of trainers requires constant updating in basic aspects of inclusion and global citizenship, skills and methodologies, such as education for sustainability (Agenda 2030, ODS, 5 «P») and for world citizenship; equity and inclusion, Universal Design for Learning (DUA); the culture of childhood (Convention on the Rights of the Child), the exercise of active and democratic citizenship in today's society. In the Master's Degree in Secondary Education Teachers, specializing in Sociocultural and Community Services, teachers are trained in the specialties of Socio-Community Intervention (Secondary Education Teaching Staff) and Community Services (Technical Teaching Staff), which will teach the Training Cycles of the Professional Family, Intermediate Level, the Technician of Attention to People in Dependency Situation, and of Higher Level, the Qualifications of Higher Technician in Promotion of Gender Equality, Sociocultural and Tourist Animation, Early Childhood Education, Social Integration and Commu-

1 Forma parte del Proyecto de Innovación Docente UV-SFPIE_PID-1642113.

nicative Mediation., through the methodology of the dialogical pedagogical gathering, through the analysis and debate of texts. The results indicate that students value this methodology and learning related to basic aspects, skills and methodologies arise.

Keywords: training of trainers, international education, social education, professional training, dialogue

INTRODUCCIÓN

La formación de formadores es básica tanto en la formación inicial como permanente y requiere de la actualización constante en aspectos básicos sobre inclusión y ciudadanía global, competencias y metodologías (Real Decreto 822/2021; Reig, 2014).

El profesorado que forma a los profesionales de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, que cursa los Ciclos Formativos de Grado Medio, Técnico/a de Atención a Personas en Situación de Dependencia, y de Grado Superior, Técnico/a Superior en Promoción de Igualdad de Género, Animación Sociocultural y Turística, Educación Infantil, Integración Social y Mediación Comunicativa (Generalitat Valenciana, 2022), se forma en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria, en la especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, para impartir docencia en Intervención Sociocomunitaria (Cuerpo de Profesorado de Educación Secundaria) y Servicios a la Comunidad (Cuerpo de Profesorado Técnico).

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y educación inclusiva

Los futuros docentes han de considerar la educación inclusiva, que parte de unas bases internacionales y nacionales que establecen conceptualizaciones para la formación de profesionales de la educación. Es relevante tener en consideración el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que recoge estas iniciativas y normativas e implica la accesibilidad universal a la educación, hacia una inclusión efectiva, que considera el término de diversidad en un sentido amplio (Alba, Zubillaga, y Sánchez, 2015).

El DUA es un conjunto de principios enfocados hacia la finalidad de inclusión y accesibilidad, el acceso universal a la educación, mediante un currículo flexible, abierto e inclusivo (Alba, 2018; Díez y Sánchez, 2015; Fernández, 2013), para favorecer la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

En el DUA se consideran tres áreas fundamentales: la representación, la motivación y la acción y expresión (Alba, Sánchez, y Zubillaga, 2011). La representación parte del contenido y de los conocimientos, el qué aprender, presentando distintas opciones para el acceso al contenido, tanto a nivel perceptivo como comprensivo. La motivación implica compromiso y cooperación involucrándose en el por qué aprender; se promueven diferentes formas de contribuir al interés de los estudiantes para lograr autonomía y capacidad de autorregulación. La acción y la expresión responden a cómo aprender, otorgando el protagonismo al alumnado mediante la implementación de metodologías activas. En el contexto de la Comunidad Valenciana, el Decreto 104/2018, establece los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

Por tanto, esto implica que el docente se ha de formar en cómo ofrecer distintas opciones de acceso al contenido al alumnado, empleando diferentes metodologías activas y dando respuesta a distintas motivaciones, estilos de aprendizaje o inteligencias, mediante metodologías variadas, para tratar de anticiparse a las posibles limitaciones que puedan surgir, entendiendo

que la dificultad no está en el estudiante sino en el modo de enseñar y en el contexto. También es importante asumir que siempre serán necesarias adaptaciones y mejoras, tanto durante como después del proceso (L'Ecuyer, 2012; 2015; 2017).

En el aula se ha de potenciar la transmisión de competencias más que una transmisión de contenidos, formando un alumnado activo y autónomo, que pueda autorregularse y que conozca los recursos que les pueden resultar más útiles, dependiendo de su personalidad y características diferenciadoras.

El sistema educativo actual en nuestro país se regula con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y se deroga esta última por la llamada LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), que recoge tanto la educación para la sostenibilidad, la educación inclusiva, la equidad y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como aspectos básicos.

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el marco de la Cooperación al Desarrollo

La Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) pretende que las personas adquieran los valores, actitudes y comportamientos básicos para la responsabilidad y la convivencia: creatividad, innovación y compromiso a favor de la paz, derechos humanos y desarrollo sostenible, para garantizar un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, sostenible y seguro (Escámez, 2004; 2008; 2019; Escámez. y Escámez, 2020; Folch, 1998; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2006).

Al mismo tiempo, se considera que representa un cambio conceptual al reconocer la importancia de la educación para comprender y solucionar los problemas mundiales en la dimensión social, política, cultural, económica y ambiental, mediante los conocimientos y las competencias cognoscitivas que han de construir valores, competencias sociales y actitudes entre el alumnado, para facilitar la cooperación internacional y promover la transformación social (Freire, 2013, 2919; Ley 18/2017; Martínez-Agut, 2022a; 2022b).

La Educación para el Desarrollo (ED) ha de facilitar una comprensión crítica de las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur (Harari, 2014; 2016; 2018), y promover en la infancia, juventud y adultez, valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social, la búsqueda de vías de acción para alcanzar el desarrollo humano y fortalecer actitudes críticas y comprometidas para ir avanzando hacia una ciudadanía global, la justicia mundial, la equidad y la consecución de los derechos humanos (Morin, 2020), mediante la reflexión sobre la propia vida, partiendo de experiencias cercanas y de situaciones reales que permitan concienciar sobre la realidad del mundo globalizado en que vivimos educando en la generación de actitudes y valores con la utilización de metodologías basadas en la investigación-acción-reflexión, a través de procedimientos participativos, interactivos, creativos, dinámicos, dialógicos y cooperativos promuevan el pensamiento crítico y la ciudadanía global (Altarejos, Rodríguez, y Fontrodona, 2003).

Los objetivos que pretendemos en este trabajo son la capacitación de estos futuros docentes en competencias, entre ellas la educación para la sostenibilidad con la Agenda 2030 para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS y 5 «P») y para la ciudadanía mundial (Benayas, y Marcén, 2019; Benayas, Marcén, Alba, y Gutiérrez, 2017; Chawla, 2020).; la equidad e inclusión junto con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA); la específica cultura de la infancia que definen la Convención sobre los Derechos del Niño junto con el ejercicio de una

ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual; a partir de la lectura de textos actuales, para la construcción colectiva del aprendizaje mediante la Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) (Sanahuja, Benet, y Traver, 2017).

MÉTODO

Esta formación se lleva a cabo en materias del Máster, en un primer periodo de formación presencial; en un segundo periodo los estudiantes realizan la formación en las prácticas en los centros de educación secundaria, aplicando los aspectos trabajados en la primera fase de formación en los institutos de educación secundaria, y al regreso de las prácticas se pone en común esta experiencia y se profundiza en la misma. Algunos estudiantes profundizan estos aspectos en su Trabajo Final de Máster.

La formación se lleva a cabo mediante una metodología diagnóstica, participativa, aplicada, utilizando instrumentos que evalúan la adquisición de las competencias específicas del Máster y las competencias de la educación para la sostenibilidad propuestas por la UNESCO, mediante una perspectiva de investigación cualitativa potenciando la observación de la realidad.

Las fases de este trabajo han sido las siguientes: se trabajan los contenidos básicos de las materias expuestos en el apartado de introducción de este trabajo, mediante la clase magistral participativa fundamentalmente; se seleccionan los textos a partir de los criterios de actualidad, temática (ciudadanía global, los derechos humanos, los objetivos de Desarrollo Sostenible –ODS–, etc.); se explica la metodología de la Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) en el aula; los diferentes textos se trabajan por parejas de estudiantes; se realiza en varias clases la Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) en la que van presentando los estudiantes su texto y preguntas a los compañeros/as, y se realiza el debate y discusión, coordinado el debate y las intervenciones los estudiantes que se han preparado cada texto; para finalizar se realiza la evaluación conjunta en el aula y del trabajo de los estudiantes en un Cuaderno de seguimiento.

Se ha seleccionado la Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD), como experiencia cultural, educativa y social de transformación social, generándose un diálogo igualitario en relación con los textos (Monsalve, Marín, y Gallardo, 2018). De esta forma se produce un intercambio de opiniones, y valoraciones, reflexión y debate; se establece un proceso en el que cada participante comparte el conocimiento que posee sobre lo que ha leído. Se valora la validez de los argumentos mediante un diálogo basado en los textos que ayuda a analizar la información, gestionarla, interpretarla, valorarla, darle sentido y generar nuevo conocimiento de forma crítica mediante el diálogo reflexivo. La TPD es una estrategia formativa tanto para el alumnado como para el profesorado (Sanahuja, Benet, y Traver, 2017).

RESULTADOS

Los resultados muestran que los estudiantes del Máster de Secundaria adquieren las competencias previstas, aunque para lograr una verdadera inserción profesional, han de llevar a la práctica a lo largo de su desarrollo profesional estos conocimientos y habilidades adquiridas y continuar su formación permanente.

Como indicadores del aprendizaje de los estudiantes, se seleccionan la preparación y exposición de las ideas principales del texto, la implicación y participación de los estudiantes, la

dirección del debate, el análisis del Cuaderno del estudiante. Se valoran los saberes construidos por los estudiantes universitarios en el proceso y aprendizaje.

Los resultados obtenidos muestran satisfacción tanto del alumnado como del profesorado y la adquisición de los contenidos de la asignatura.

A través de las preguntas que han guiado las tertulias, se posibilita la capacidad de análisis y relación, dando lugar al dialogo igualitario, en un aprendizaje de reelaboración de los conocimientos.

Las Tertulias Pedagógicas Dialógicas suponen una estrategia metodológica válida en el ámbito universitario, al facilitar la construcción colectiva del conocimiento que se basa en la teoría y en la práctica y en su verbalización (Wells, 2001).

Al mismo tiempo estas metodologías dan lugar a que el profesorado pueda reflexionar sobre diferentes alternativas metodológicas adecuadas a las materias que se imparten, para consolidar la formación permanente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La formación de formadores es fundamental para la calidad de la educación, desde la base de la formación de docentes reflexivos y comprometidos con la inclusión, la educación para todos/as y la educación para la sostenibilidad (Díez, y Rodríguez, 2020).

Por todo ello, las competencias que consideramos adecuadas para formar docentes en un planteamiento de educación inclusiva serían las competencias estratégicas, junto con la innovación y la creatividad, la reflexión y la autocrítica (Fernández, 2013). Para ello, hemos de tomar como referente una formación y reflexión permanente de las competencias para investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, fomentar el autoconcepto, abrirse al cambio, etc. Se trata de mejorar la calidad de la educación con equidad, para responder a las exigencias que conlleva el ámbito educativo, mediante procesos de innovación y la implementación de proyectos y tareas basadas en metodologías activas.

Desde el contexto profesional y personal se ha de potenciar la escucha y la reflexión, para lograr cambios que repercutan en la contribución y participación en nuestra sociedad, en beneficio la ciudadanía mundial (Camps, 2021; Cortina, 2021).

La educación ha de implicar a todos para no dejar a nadie atrás (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015; 2017a; 2017b; 2017c; 2018; 2020), y para ello desde todos los sectores se ha de cooperar para lograr un mundo mejor, en la línea de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030. Los profesionales de la educación, los estudiantes, los profesionales desde su ámbito de intervención y la ciudadanía en general, han de contribuir a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el marco de la Cooperación al Desarrollo, con iniciativas y propuestas, basadas en la normativa, líneas estratégicas y proyectos, que sensibilicen y promuevan la solidaridad, la sensibilización, la acción, la justicia social y la participación, desde todos los ámbitos de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba, C., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo.* https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Alba, C., Zubillaga, A., y Sánchez, J. M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa, 14*(1), 89-100.

Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Revista Padres y Maestros, 374*, 21-27.

Altarejos, F., Rodríguez, A., y Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización*. Eunsa.

Álvarez, P. (2004). *Educación ambiental: propuestas para trabajar en la escuela*. Graó.

Benayas, J., y Marcén, C. (2019). *Hacia una educación para la Sostenibilidad. 20 años después del Libro Blanco de Educación Ambiental en España*. Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM) Organismo Autónomo de Parques Nacionales, Ministerio para la Transición Ecológica.

Benayas, J., Marcén, C., Alba, D., y Gutiérrez J. L. (2017). *Educación para la Sostenibilidad en España. Reflexiones y propuestas*. Documento de Trabajo Opex Nº 86/2017. Fundación Alternativas y Red Española para el Desarrollo Sostenible.

Camps, V. (2021). *Tiempos de cuidado. Otra forma de estar en el mundo*. Arpa.

Cortina, A (2021). *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*. Paidós.

Chawla, L. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature. 00*, 1-24. https://doi.org/10.1002/pan3.10128.

Escámez, J. (2004). La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación. *Enconters on education, 5*, 81-100.

Escámez, J. (2008). *Ciudadanía, sociedad civil y participación. Una mirada pedagógica*. Netbiblo.

Escámez, J. (2019). La perspectiva cognitiva para la comprensión de las intenciones y la predicción de las conductas del estudiantado como agente de sostenibilidad, en A. D. Arrufat y R. Sanz, *La ciudadanía europea como labor permanente* (pp. 221-232). Tirant lo Blanch.

Escámez. J. I. ,y Escámez, J. (2020). Las intenciones de comportamiento del estudiantado universitario hacia la gestión de la sostenibilidad. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 57, 17-37.

Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano (DOCV 7 8 18).

Díez, E. J., y Rodríguez, J.R. (2020). *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Octaedro.

Díez Villoria, E., y Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta, 43*(2), 87-93. DOI: https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002.

Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*(2), 82-99. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610

Freire, H. (2013). *Educar en verde.: Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Graó.

Freire, H. (2019). Amar la Tierra. En C. Castell y J. Terrades. *Son natura: el repte de l'antropocé* (pp. 126-128). Barcelona: Generalitat de Catalunya i Museu de Ciències Naturals de Barcelona. https://museuciencies.cat/wp-content/uploads/2020/04/Som-Natura-web-2.pdf

Folch, R. (1998). *Ambiente, emoción y ética: actitudes ante la cultura de la sostenibilidad*. Ariel.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). *Convención sobre los Derechos del niño*. https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf.

Generalitat Valenciana (2022). *Dossier de Cicles Formatius. Família Professional Servicis Socioculturals i a la Comunitat.* https://ceice.gva.es/es/web/formacion-profesional/oferta1

Hahari, Y. N. (2014). *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad.* Barcelona: Debate.

Hahari, Y. N. (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana.* Barcelona: Debate.

Hahari, Y. N. (2018). *21 Lecciones para el siglo XXI.* Barcelona: Debate.

L'Ecuyer, C. (2012). *Educar en el asombro.* ¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?. Plataforma.

L'Ecuyer, C. (2015). *Educar en la realidad.* Plataforma.

L'Ecuyer, C. (2017). *Educar en l'admiració.* Plataforma.

Ley 18/2017, de 14 de diciembre, de la Generalitat, de cooperación y desarrollo sostenible (DOGV núm. 8191, de 15/12/2017).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación* (LOE) (BOE núm. 106, 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), *para la mejora de la calidad educativa* (BOE 10 12 13).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), *por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE núm. 340, 30 12 2020).

Martínez-Agut, M. Pilar (2022a). La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el Marco de la Cooperación al Desarrollo y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Quaderns d'Animació i Educació Social, 35*, 1-46. http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Educacion%20desarrollo.pdf

Martínez-Agut, M. Pilar (2022b). Derechos y Garantías de la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad Valenciana: Ley 26/2018 y su Repercusión en los Profesionales de la Educación. *Quaderns d'Animació i Educació Social, 35*, 1-34. http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Educacion%20desarrollo.pdf

Monsalve, L., Marín, D. y Gallardo, I. M. (2018). El aprendizaje dialógico a través de las tertulias pedagógicas dialógicas en la formación inicial del profesorado. En E. López, D. Cobos, A. H. Martín, L. Molina y A. Jaén. *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 2455-2464). Barcelona: Octaedro.

Morin, E. (2020). *Cambiemos de Vía. Lecciones de la Pandemia.* Paidós.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017a). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017b). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017c). *La educación transforma vidas.* http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *Avances en la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de ruta.*

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad (BOE núm. 233, 29 09 2021).

Reig. D. (2014). Educando en las pedagogías del empoderamiento y la participación. *Educadores: Revista de renovación pedagógica*, *249*, 38-48.

Sanahuja, A., Benet, A. y Traver, J. A. (2017). La tertulia pedagógica dialógica: un cambio de mirada en el perfil del psicopedagogo/a. En R. M. Mínguez y E. Romero, *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación* (pp. 933-941). Murcia: Universidad de Murcia.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidos.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Fernanda Chocomeli Fernández
Universitat de València (España)

Resumen: Los estudios enmarcados dentro del ámbito de la formación profesional se orientan a la cualificación de diferentes perfiles situados en distintos sectores profesionales. Una parte del alumnado de esta etapa presenta dificultades de aprendizaje. El objetivo principal de esta comunicación es visibilizar las dificultades específicas de aprendizaje en la formación profesional y presentar elementos clave para facilitar la inclusión educativa en los ciclos formativos. El potencial de la metodología de trabajo de la formación profesional se ha de fusionar con los principios de equidad, igualdad de oportunidades y accesibilidad universal para dotar de herramientas y competencias profesionales al alumnado que llega a sus aulas con dificultades específicas de aprendizaje y entiende que en el mundo profesional van a tener la acogida que merecen. Es necesario llevar a cabo la detección de barreras de acceso, participación y aprendizaje y líneas de actuación para una respuesta educativa de calidad también para el alumnado de la formación profesional. La detección e intervención en las dificultades de aprendizaje nos ofrecerá oportunidades para evitar el abandono escolar de estos estudios.

Palabras clave: formación profesional, dificultad en el aprendizaje, orientación educativa, educación para todos

Abstract: The studies framed within the field of vocational training are aimed at the qualification of different profiles located in different professional sectors. Some of the students at this stage have learning difficulties. The main objective of this communication is to make visible the specific learning difficulties in vocational training and present key elements to facilitate educational inclusion in training cycles. The potential of the vocational training work methodology must be merged with the principles of equity, equal opportunities and universal accessibility to provide professional tools and skills to students who come to their classrooms with specific learning difficulties and understand that in the professional world will have the welcome they deserve. It is necessary to carry out the detection of barriers to access, participation and learning and lines of action for a quality educational response also for vocational training students. The detection and intervention in learning difficulties will offer us opportunities to avoid dropping out of these studies.

Keywords: vocational training, learning difficulty, educational orientation, education for all

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva plantea un reto que deben asumir los centros educativos, y al mismo tiempo, en una exigencia para una educación de calidad, que atienda tanto las culturas, como las políticas y las prácticas educativas (Booth y Ainscow, 2015). La percepción que tienen los profesionales respecto de la inclusión educativa es diferente según las etapas en las que trabaje. En particular, existen diferencias entre las etapas obligatorias: primaria y secundaria, y las de estudios no obligatorios: bachillerato y formación profesional. Tradicionalmente, al profesorado de la educación básica se le ha ofrecido formación variada en el ámbito de la integración y disponían de una legislación que regulaba las medidas de respuesta para la atención a la diversidad que se tenían que implementar en los centros educativos.

Dentro del ámbito de la formación profesional, la atención a la diversidad del alumnado se ha convertido hoy en día en una de las exigencias del derecho a la educación inclusiva. La demanda de la FP como opción educativa se ha normalizado junto con el bachillerato o la universidad. Los jóvenes y adolescentes ven la FP como unos estudios más accesibles, variados y con mayor salida profesional. Además, su corta duración favorece que se decanten por alguna de sus familias profesionales. La falta de tradición normativa que regule explícitamente la atención a la diversidad en esta etapa, así como la falta de formación del profesorado en este ámbito, ha contribuido, en ocasiones, a que esta etapa educativa permanezca como una mera espectadora de la inclusión educativa en relación con otros niveles educativos.

El incremento del número de estudiantes de formación profesional en los últimos años ha ido acompañado de un mayor número de personas con dificultades específicas de aprendizaje, que han accedido a estos estudios y que no siempre han sido detectadas con anterioridad, un dato a tener en cuenta es que si en la ESO hay entre un 40-56% del alumnado que padece una o varias Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) (Adelman y Vogel, 1993), en la formación profesional existirán un tanto por ciento proporcional.

Una parte importante del alumnado con dificultades de aprendizaje llega a los estudios de formación profesional sin una evaluación previa dentro del sistema educativo, los resultados del estudio realizado por Alemany (2019) muestran la existencia de dificultades para que el alumnado con DEA acceda a una evaluación adecuada desde los servicios públicos, indicando que un 67,8% de las familias han acudido a servicios privados para la valoración de sus hijos.

MÉTODO

El objetivo principal de esta comunicación es visibilizar las dificultades específicas de aprendizaje en la formación profesional. Para ello se ha hecho una revisión bibliográfica y de la normativa. A partir de dicha revisión se presentan propuestas para mejorar la atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje dentro del ámbito de la formación profesional.

RESULTADOS

En la práctica, gran parte de las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en las etapas de educación obligatoria, disminuyen notablemente o desaparecen cuando el mismo alumnado accede a etapas postobligatorias, como el Bachillerato y la Formación Profesional, el propio

profesorado de estos últimos estudios se sorprende al descubrir que en la universidad se realizan adaptaciones que en ocasiones, no se contemplan durante la formación profesional (Rodríguez y Arroyo 2017).

Igualdad de oportunidades en Formación Profesional

Si la igualdad no existe como punto de partida, la igualdad no existe (Skliar 2013), la igualdad no es el fin sino el punto de partida. Aunque los profesionales de la educación tomamos decisiones con la mirada de la inclusión y la diversidad, con la que cada uno de nosotros tenemos, es importante destacar que lo diferente no tiene por qué tener una connotación negativa y para el fomento de la igualdad en los ciclos formativos de formación profesional interesa crear oportunidades de aprendizaje y mirar, desde el umbral de la inclusión educativa, la posibilidad de introducir pequeños cambios en las programación de los módulos profesionales en los que la igualdad sea el punto de partida del diseño curricular. La variedad natural de personas que conforman los grupos en un aula nos invita a generar diversidad de materiales, actividades y programaciones diseñadas desde el diseño universal de aprendizaje con el fin de favorecer la igualdad de oportunidades. Si hacemos uso del Diseño para todos a nivel de centro y tenemos en cuenta a todo el alumnado, resulta más fácil diseñar programaciones didácticas que favorezcan la participación real de todo el alumnado del grupo. La igualdad de oportunidades se ha de tender a lo largo de todas las etapas educativas y también en las enseñanzas de formación profesional. Por tanto, la atención a la diversidad del alumnado en la FP no se reduce a hacer adaptaciones o bajar el nivel, la inclusión educativa comporta cambiar la mirada y poner el foco en políticas, culturas y prácticas formativas acompañadas de diferentes tipos de lenguajes, interacciones sociales y facilitando múltiples formas de representación-expresión de la información y que se adapten a las potencialidades y capacidades del alumnado.

La revisión bibliográfica refleja que la tendencia es favorecer la inclusión educativa en la FP, no se ha de empezar de cero, ya disponemos de elementos y recursos que se han de movilizar, nos referimos a recursos personales, materiales, curriculares y en este sentido, se ha de empezar a caminar hacia la igualdad de oportunidades.

Importancia de la Tutoría en FP

A veces, no somos conscientes del impacto que tiene la labor tutorial en el alumnado. En la formación profesional cobra, si cabe, mayor importancia ya que el profesorado tutor también es la persona encargada de tutorizar las prácticas profesionales, si es necesario, adaptando el puesto de trabajo. Una de las finalidades en este sentido, es que exista esa complementariedad entre la visión académica de los tutores de los centros docentes y la visión laboral de las empresas (Olmos y Más, 2017). Desde la tutoría se contribuye a la función orientadora y para mejorarlo se ha de potenciar la labor de los departamentos de orientación para hacer frente a la formación y al desarrollo personal de los estudiantes de los ciclos formativos (Santana, *et al.* 2019). La acción tutorial ha de hacer visible en la FP las dificultades de aprendizaje que anteriormente no se han detectado y facilitar al alumnado herramientas para reconducir, eliminar o superar las barreras de acceso, participación y aprendizaje que puedan encontrar en el contexto, en esta etapa. Por otro lado, la orientación profesional ayudará a alcanzar las competencias profesionales mediante el desarrollo de las *soft skills* o *life comp*, procesos que favorecen la toma de decisiones, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la adaptabilidad, el desarrollo de habilidades sociales, capacitando así los talentos para una humanidad aumentada que favorecerá la empleabilidad de los estudiantes de FP.

La corresponsabilidad de la enseñanza en FP y la atención a la diversidad

La labor fundamental de la tutoría se complementa con el equipo de profesorado del grupo. En un centro inclusivo, democrático y participativo, la educación inclusiva también se caracteriza por la «corresponsabilidad» de toda la comunidad educativa en la creación de oportunidades para aprender, y ese proceso participativo se hace más adecuadamente en el mismo centro con todo el alumnado y contando con toda la comunidad educativa en el diseño. Para que exista una corresponsabilidad en la atención a la diversidad, la gestión y el tipo de liderazgo del equipo directivo será fundamental. La investigación muestra que el liderazgo que orquesta la toma de decisiones y la gestión del centro debe desarrollar roles transformadores que guíen el proceso de cambio (López-Vélez 2018) ya que la corresponsabilidad es clave para aumentar la cultura colaborativa, para la difusión y transferencia informativa en el centro y para la toma de decisiones participativa y democrática (Moliner *et al.* 2016).

En el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, destinado a todos los centros públicos no universitarios de la Comunidad Valenciana, se establecen los principios generales de la educación inclusiva, también la inclusión del alumnado en las enseñanzas postobligatorias y se hace referencia a la corresponsabilidad conjunta de los centros educativos, administraciones y entorno para el desarrollo de los principios de equidad e inclusión.

El rol del profesorado de orientación educativa

La labor del departamento de orientación se extiende a todo el alumnado del centro, de todos sus niveles, etapas y estudios y a lo largo de la vida. La literatura sobre el tema nos hace ver que la orientación educativa y profesional es un departamento que aporta valor a las enseñanzas profesionales (García y Blanco 2015). La atención individual, la enseñanza personalizada en la FP, hacer consciente a los estudiantes de cómo aprenden, la reorientación a parte de los estudiantes que no han encontrado su itinerario profesional; la valoración sociopsicopedagógica y la respuesta educativa fundamentada ofrece nuevas oportunidades de aprendizaje que favorecen la ilusión por seguir estudiando, por participar en el aula, impulsar la mejora de las propias expectativas personales y académicas, la realización de prácticas profesionales en las que desarrollar competencias y cualificaciones profesionales que aportan seguridad y autoeficacia ante la inserción profesional. Cuando parte del alumnado, invisible, con dificultades específicas de aprendizaje –como pueden ser personas con dislexia, disortografía, TDAH, Asperger, entre otros– no reciben una respuesta educativa adecuada, desaparecen gran parte de los elementos que empoderan a la FP.

En esta etapa es fundamental la intervención de los profesionales de la orientación educativa para intervenir y asesorar sobre las dificultades de aprendizaje, realizar una detección especializada y acompañar en el proceso formativo implementando las medidas de atención a la diversidad, proponiendo protocolos de actuación que faciliten al profesorado formas de responder a las diferentes necesidades educativas y generar oportunidades de aprendizaje, permanencia y titulación que prevenga el abandono de los estudios de FP y las consecuencias emocionales que supone en la actualidad no poder afrontar con las condiciones necesarias una formación profesional con DEA.

Líneas de trabajo

En la formación profesional es necesario establecer una respuesta educativa inclusiva que ayude a:

- Realizar programas de detección e intervención de las DEA para el alumnado de FP en los institutos de educación secundaria y en los centros integrados de formación profesional.
- Redactar instrucciones propias de la etapa de formación profesional que respalden, organicen y favorezcan una respuesta inclusiva a las NEAE en FP.
- Generar protocolos que faciliten al profesorado de FP el proceso a seguir cuando detecta en su aula alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.
- Informar y formar de los ajustes y adaptaciones que se pueden hacer en la FP desde las direcciones de los centros.
- Evitar el abandono y la no titulación.
- Establecer tiempos para la tutoría y la orientación educativa y profesional con planes de acción tutorial que sigan las tendencias y demandas del mercado laboral.
- Sensibilizar sobre la inclusión educativa al profesorado de la formación profesional en sus diferentes niveles y modalidades.
- Asesorar sobre las condiciones de accesibilidad universal y del diseño universal a desarrollar en todos los ámbitos de la FP.
- Informar y formar al profesorado de las funciones, líneas estratégicas y planes comunes con el departamento de orientación educativa y profesional.
- Compartir plataformas y estrategias de gestión de la orientación educativa tan necesarias para clarificar las condiciones de la respuesta educativa en el centro.
- Favorecer las transiciones hacia o desde la FP y la transición sociolaboral, dando la importancia que tienen a las acogidas en la FP.
- Facilitar la coincidencia horaria de los profesionales de la orientación con gran parte del alumnado de FP.
- Diseñar Planes de centro de Atención a la diversidad e inclusión educativa y accesibilidad universal en FP.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La formación profesional ha de poner mayor interés en comprender la diversidad del alumnado y reaccionar ante dificultades específicas de aprendizaje, crear espacios y tiempos para visibilizar, reflexionar y atender a las necesidades del alumnado desde una perspectiva inclusiva. En el presente documento se brindan líneas de trabajo que pueden ayudar a generar políticas, culturas y prácticas que ayuden a eliminar en los contextos de los centros educativos aquellas barreras que dificultan el acceso, participación y logro en los estudios de FP.

La trayectoria formativa que refleja las experiencias de vida del alumnado en el sistema educativo y especialmente en los ciclos formativos (Olmos y Más 2017), ha de tener un acompañamiento positivo que favorezca la igualdad de oportunidades en esta etapa desde la acción tutorial, aportando a la tutoría el valor que realmente tiene.

En este sentido, los departamentos de orientación educativa y profesional tienen un papel relevante en la inclusión educativa en los centros con FP y con el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. Pueden contribuir a mejorar la flexibilización de itinerarios educativos, a asesorar sobre productos de apoyo y su uso, y a fomentar la sensibilización con respecto a la igualdad de oportunidades, la inclusión o la participación de todo el alumnado en el centro. El alumnado con DEA en FP necesita saber qué dificultades tiene para actuar, tomar decisiones y solicitar los apoyos necesarios para su éxito académico profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adelman, P.B. y Vogel, S.A. (1993). Problemas en el empleo de adultos con discapacidades de aprendizaje. *Discapacidad de aprendizaje trimestral*, *16*(3), 219-232.

Alemany, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, *11*, 91-122.

Alba, C., Sánchez, J.M., y Zubillaga, A. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo.

Booth, T y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM Ecosocial.

DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. DOGV 8356 de 7 de agosto de 2018.

García, S., y Blanco, N. (2015). Los ciclos formativos de grado medio: una opción para salir del laberinto personal y académico. Tendencias pedagógicas.

López-Vélez, A. L. (2018) La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa. Universidad del País Vasco

Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. A., y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *18*(2), 116-129.

Olmos, P., y Más, O. (2017). Perspectiva de tutores y de empresas sobre el desarrollo de las competencias básicas de empleabilidad en el marco de los programas de formación profesional básica. *Educar*, *53*(2), 261-284.

Santana, L. E., Feliciano, L. A., y Medina, P. C. (2019). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista complutense de educación*, *30*(2), 423-440

Rodríguez, G., y Arroyo, D. (2017). *Guía de adaptaciones en la universidad*. Fundación ONCE.

Skliar, Carlos (2013). El lugar del otro en los discursos sobre inclusión y diversidad. Recuperado 10 enero 2022 desde https://youtu.be/m0_pYTcEq4U

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

PAISAJES DE APRENDIZAJE COMPETENCIALES COMO RECURSO PARA LA DIVERSIDAD[1]

Anna Monzó Martínez
Concepción Barceló López
Universitat de València (España)

Resumen: La atención a la diversidad del alumnado implica tener en cuenta diferentes ritmos de aprendizaje y diferentes niveles de complejidad. Para dar respuesta a esta realidad el profesorado debe contar con herramientas que faciliten su intervención en el aula y que den la oportunidad de aprender a todo el alumnado, también a aquel más vulnerable. Los paisajes de aprendizaje competenciales representan un recurso en forma de plantilla de programación que tiene en cuenta diferentes niveles de complejidad cognitiva, así como las competencias clave, saberes básicos y los retos del siglo xxi. Además, permite aplicar las pautas para un Diseño Universal para el Aprendizaje, proporcionando diferentes formas de expresión, representación e implicación en la tarea por parte del alumnado.

Ofrecen, en definitiva, una propuesta multinivel para favorecer el aprendizaje autónomo y personalizado, que resulta motivadora para el alumnado y facilita la programación de diferentes niveles por parte del profesorado. Este tipo de herramienta supone una propuesta posible y fácil de implementar para fomentar el aprendizaje activo de todo el alumnado.

Palabras clave: aprendizaje, educación para todos, educación basada en competencias

Abstract: Attention to student diversity implies taking into account different learning rhythms and different levels of complexity. To respond to this reality, teachers must have tools that facilitate their intervention in the classroom and that give all students, including the most vulnerable, the opportunity to learn.

Competency learning landscapes represent a resource in the form of a programming template that takes into account different levels of cognitive complexity, as well as key competencies, basic knowledge and the challenges of the 21st century. In addition, it allows applying the guidelines for a Universal Design for Learning, providing different forms of expression, representation and involvement in the task by the students.

In short, they offer a multilevel proposal to promote autonomous and personalized learning, which is motivating for students and facilitates the programming of different levels by teachers. This type of tool is a possible and easy-to-implement proposal to promote active learning for all students.

Keywords: learning, education for all, competency-based education

1 Forma parte del Proyecto de Innovación Docente UV-SFPIE_PID-1642113

INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad de todo el alumnado supone uno de los grandes retos que debe asumir el profesorado a la hora de orientar su trabajo en el aula hacia una verdadera inclusión.

Un Paisaje de Aprendizaje es una herramienta pedagógica que nos permite programar de una forma sencilla para dar respuesta a la diversidad del alumnado del aula. De esta manera, se tienen en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje y se da la posibilidad de que todo el alumnado pueda aprender junto respetando diferentes niveles y ritmos.

Con la aplicación de este recurso metodológico, favorecemos, sobre todo, al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que se encuentra recogido en el Capítulo I de la LOMLOE (2020) y al alumnado de compensación educativa del Capítulo II de la misma. Es decir, al alumnado más vulnerable. En realidad, y desde una perspectiva inclusiva, todo lo que se hace para que este alumnado esté presente, participe y tenga éxito educativo, sirve para el resto del alumnado, ya que no interfiere en su proceso de aprendizaje.

En los Paisajes, el alumnado tiene la oportunidad de «caminar» de forma autónoma por una o varias unidades didácticas, realizando tareas de diferente nivel cognitivo, que tienen que ver con el currículum.

A la hora del diseño, se tiene presente un enfoque curricular basado en las competencias que ha de adquirir el alumnado para ser capaz de afrontar los retos del siglo XXI. Es decir, las situaciones de aprendizaje han de estar conectadas los retos del proyecto vital, personal, profesional y social de alumnado:

- consumo responsable
- compromiso ante las situaciones de inequidad y exclusión
- resolución pacífica de los conflictos
- aceptación y regulación de la incertidumbre
- aprovechamiento crítico ético y responsable de la cultura digital
- valoración de la diversidad personal y cultural
- compromiso ciudadano en el ámbito local y global
- confianza en el conocimiento como motor del desarrollo
- vida saludable y respeto al medio ambiente.

Estos retos están vinculados y relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

MÉTODO

Los paisajes de aprendizaje competenciales se concretan en una propuesta de intervención educativa. Esta consiste en una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución constituido por diferentes fases (Barraza, 2010). Entre ellas:

- Fase de planeación. En esta fase se parte de un problema o situación que debe solucionarse, como es en este caso el reto de atender la diversidad del alumnado en el aula. Para este problema se diseña una posible solución. En este caso los paisajes de aprendizaje competenciales.
- Fase de implementación. Esta propuesta ha sido llevada al aula y contrastada con docentes.

— Fase de evaluación. Que comprende los momentos de seguimiento y su evaluación general.
— Fase de socialización-difusión. En este caso para dar a conocer la propuesta y sus resultados.

RESULTADOS

El paisaje de aprendizaje representa en una matriz de programación. Tradicionalmente esta se compone, en el eje vertical de la taxonomía de Bloom (1956), y, en el eje horizontal, de las inteligencias múltiples de Gardner (1983, 1995, 2001). A partir de esta matriz se van creando actividades que tienen en cuenta ambas perspectivas.

La teoría de Gardner ha tenido mucha repercusión y muy buena acogida en el ámbito educativo. Una de sus aportaciones fundamentales es que permite visibilizar otros tipos de inteligencias que habitualmente no se tienen en cuenta en la escuela (como la musical, interpersonal, etc.) y que tienen también una gran relevancia.

Otra aportación importante y que coincide con otras teorías es que entiende que la inteligencia no es algo fijo y estático, sino que se desarrolla a lo largo de la vida y puede ser mejorada a través de la educación formal e informal.

Aun así, la teoría de las inteligencias múltiples ha recibido también críticas, entre otras consideraciones por la falta de base científica. Así, Sternberg (2000) señala que las evidencias que presenta Gardner se basan en revisiones de literatura selectivas y, en cambio omite otras.

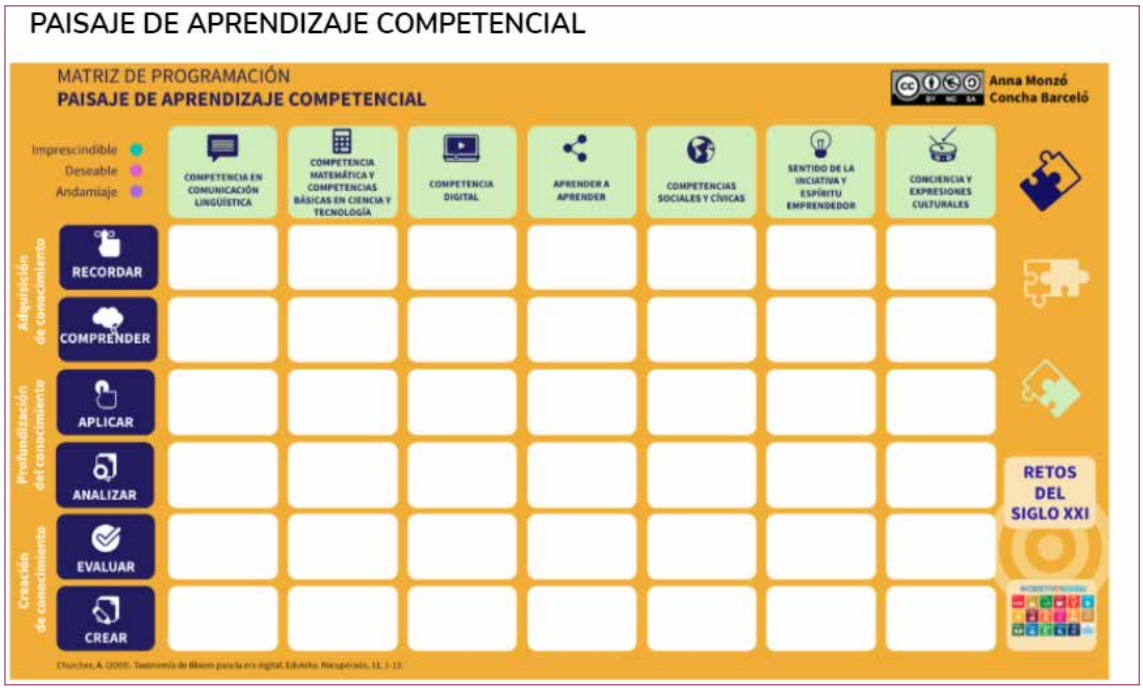
El paisaje de aprendizaje competencial, a diferencia de este, sitúa en el eje horizontal las competencias clave. Las competencias clave, recogidas en la Recomendación del Consejo de Europa del 22 de mayo de 2018, son una condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado, tecnológico y cambiante, y haga posible el desarrollo económico y de la sociedad, vinculado al conocimiento.

En el eje vertical del paisaje se encuentran los diferentes niveles de complejidad cognitiva o taxonomía de objetivos educativos, desarrollados por el psicólogo educativo Benjamín Bloom, en su versión actualizada (Anderson y Krathwohl, 2001) y ampliada a la era digital (Churches, 2009).

La taxonomía sigue el proceso del pensamiento, de forma jerárquica, de manera que no se puede entender un concepto si no lo recordamos o no podemos aplicar un conocimiento que hemos adquirido si no lo comprendemos. Esto es, si no recordamos las tablas de multiplicar debido a la dislexia y/o discalculia (ya que las personas con dificultades específicas de aprendizaje no son capaces de integrar las secuencias verbales automáticas) y no disponemos de las tablas o de una calculadora, nos va a costar afrontar tareas complejas de algoritmos de cálculo y, por lo tanto, la resolución de problemas. Por otro lado, si sabemos las tablas, pero no entendemos el significado de la multiplicación, no vamos a poder resolver los problemas. En la figura 1 se puede ver la propuesta de paisaje competencial.

Figura 1

Paisaje competencial



Nota. Elaboración propia

Por ello, antes de crear el marco visual en el que se enmarca el paisaje de aprendizaje, se lleva a cabo un trabajo de reflexión en el que se diseña cada una de las tareas/actividades/ejercicios planteados para realizar en el paisaje, garantizando que, al finalizar, se haya pasado por todos los procesos cognitivos y trabajado todas las competencias clave.

En este diseño previo se tendrá en cuenta la diversidad del aula, identificando y eliminando las posibles barreras del contexto que puedan impedir la presencia, la participación y el progreso del alumnado. De la misma manera, el itinerario se ha de centrar en los intereses y potencialidades del alumnado para que sean el punto de partida de las propuestas.

Para cada una de ellas, se elige un símbolo de diferente color y/o forma, que después estarán representados en el paisaje de aprendizaje.

Estos símbolos representan las tareas/actividades/ejercicios que se consideran:

- Imprescindibles, esto es, que trabajan aprendizajes básicos que debe adquirir todo el alumnado.
- Deseables, que suponen una ampliación de esos saberes y no son obligatorias, aunque sí recomendables.

Se ha de tener en cuenta en este proceso el andamiaje que consiste en programar actividades que guíen en el aprendizaje al alumnado con ejemplos concretos y pasos bien definidos para que tengan un apoyo en todo momento

A la hora de definir estas propuestas o situaciones de aprendizaje, se han de tener presentes los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para proporcionar múltiples formas de que el alumnado pueda accionar y representar los aprendizajes (Pastor *et al.*, 2013). Esto es, el alumnado puede elegir, no solo qué actividades realiza y en qué orden, sino que puede escoger entre varias propuestas para realizar cada una de ellas.

Una vez diseñada cada tarea/actividad/ejercicio se diseña el paisaje de aprendizaje. Para ello será fundamental tener en cuenta el principio de motivación del Diseño Universal para el Aprendizaje y elegir un marco visual que garantice la participación del alumnado, por ello deberá de estar contextualizado con la temática que se vaya a tratar y los intereses del alumnado. En la propuesta final, se tiene que asegurar la accesibilidad física, cognitiva y sensorial de la propuesta.

Figura 2

Paisaje competencial con actividades

Nota. Elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Asegurar la presencia, la participación y el éxito educativo de todo el alumnado es el objetivo de la educación inclusiva. Para caminar en este sentido, necesitamos flexibilizar nuestras prácticas docentes para que se adapten a la diversidad del aula. Una manera de hacerlo es mediante paisajes o itinerarios que permitan la autonomía en el aprendizaje del alumnado, que le proporcionen oportunidades de éxito y que se enfoquen en la adquisición de las competencias clave con las que tendrán que hacer frente a los retos de este siglo.

Con esta propuesta el rol del profesorado se centra en el acompañamiento. El foco pasa de la enseñanza al aprendizaje, donde el alumnado tiene un papel activo. Y, sobretodo, se centra en las potencialidades en lugar de poner el foco en el déficit o la dificultad.

La implementación de los paisajes tanto en la etapa de Educación Primaria como en Secundaria ha constatado la implicación y motivación de todo el alumnado y, en especial, del alumnado más vulnerable por tener alguna necesidad específica de apoyo educativo. Este alumnado ha realizado los paisajes con una motivación especial ya que podía elegir entre diversas formas de representar y accionar los aprendizajes, tanto si necesitaba ampliar y profundizar, como si tenía algún desafío o diferencia de aprendizaje y/o necesitaba un andamiaje para completar su proceso de aprendizaje.

En resumen, los paisajes han permitido que el alumnado pudiera trabajar de forma autónoma, individualmente y en equipo. Es por todo ello que podemos concluir que el tipo herramienta presentada supone una propuesta posible y fácil de implementar para fomentar el aprendizaje activo de todo el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., y Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). Longman.

Barraza Macías, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa.* Universidad Pedagógica de Durango.

Bloom, B.S. (1956). *Taxonomía de los objetivos educacionales, Manual I: El dominio cognitivo.* David McKay Co Inc.

Churches, A. (2009). *Bloom's Taxonomy Blooms Digitally.* Recuperado en: https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/churches-blooms-digital-taxonomy-v3_01.pdf

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiples Intelligences.* Basic Books.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica.* Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI.* Paidós.

Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOMLOE), de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE-A-2020-17264.

Pastor, C. A., Hípola, P. S., Serrano, J. M. S., & del R o, A. Z. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).* Traducción al español, Versión, 2.

RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea.

Sternberg, R. J. (2000). Patterns of Giftednes: A Triarchic Analysis. *Roeper Review*, *22*(4), 231-235. https://doi.org/10.1080/02783190009554044.

SIMPOSIO 5

ATENCIÓN TEMPRANA INCLUSIVA, ¿ES POSIBLE?

Coordinación: Francisco Alberto García Sánchez

DIFERENCIAS EN INCLUSIÓN ENTRE PARADIGMAS DE INTERVENCIÓN EN ATENCIÓN TEMPRANA

Francisco Alberto García Sánchez
Noelia Orcajada Sánchez
Universidad de Murcia (España)

Resumen: Al planificar e implementar la intervención en Atención Temprana podemos diferenciar dos enfoques: una intervención ambulatoria centrada en el niño y una intervención centrada en la familia y desarrollada en el entorno natural. A partir de una revisión de la literatura sobre ambos enfoques y de la práctica realizada en cada uno de ellos, se delimitan diferencias importantes a la hora de evaluar al niño y su familia, plantear objetivos de intervención y llevar a cabo la propia intervención y su seguimiento. Los resultados se discuten en términos de su mayor o menor facilitación de la inclusión del niño y de su familia. Actuaciones como centrar la evaluación en documentar déficits y organizar la intervención en base a ellos y en sesiones ambulatorias en sala con el niño, resultan claramente poco o nada inclusivas. Frente a ellas, evaluar las fortalezas, la actividad y la participación del niño y su familia en cada una de sus rutinas diarias, planificar objetivos para su mejora en función de las prioridades de la familia para la mejora de su calidad de vida y ajustar estrategias para su consecución dentro de las actividades y rutinas de la vida diaria, resultan claramente más inclusivas.

Palabras clave: atención temprana, intervención centrada en la familia,intervención ambulatoria, inclusión

Abstract: When planning and implementing Early Intervention we can differentiate two approaches: an ambulatory intervention centered on the child and an intervention family centered and developed in the natural environment. From a review of the literature on both approaches and the practice carried out in each of them, important differences are delimited when evaluating the child and his family, setting intervention objectives, and carrying out the intervention itself and its follow-up. The results are discussed in terms of their greater or lesser facilitation of the inclusion of the child and her family. Actions such as focusing the evaluation on documenting deficits and organizing the intervention based on them, and in ambulatory sessions in the treatment room with the child, are clearly little or not at all inclusive. Faced with them, evaluate the strengths, activity and participation of the child, and their family, in each of their daily routines, plan objectives for their improvement based on the family's priorities to improve their quality of life and adjust strategies for their achievement within the activities and routines of daily life, they are clearly more inclusive.

Keywords: early intervention, family centered intervention, ambulatory intervention,inclusion

INTRODUCCIÓN

La Atención Temprana (AT) busca potenciar, en los primeros años de vida, el desarrollo de todos aquellos niños que nacen con cualquier problema que pueda alterarlo, sea éste una condición de discapacidad o una situación de riesgo psicosocial o biológico (GAT, 2000). En la última década, en nuestro país, la AT se ha venido planificando desde dos enfoques: una intervención desarrollada directamente por el profesional y centrada en el niño, aunque siempre se quiera contar con la familia; o una intervención centrada en la familia y desarrollada en los entornos naturales del menor (García-Sánchez, 2014; García-Sánchez *et al.*, 2014). Ambos enfoques responden a principios básicos, percepciones y creencias diferentes sobre qué considerar para planificar la intervención; qué hacer para llevarla a cabo; y sobre quién, cómo y dónde hay que desarrollarla. Por ello, con frecuencia, se entienden estos enfoques como dos paradigmas de intervención: uno centrado en el niño y desarrollado en régimen ambulatorio (CN-A) y el otro centrado en la familia y desarrollado en el entorno natural (CF-E).

El debate sobre las características, bondades y dificultades de estos dos paradigmas de intervención ha calado tanto entre los profesionales como entre investigadores. Fruto de ello, hemos asistido, en nuestro país, a un incremento de publicaciones sobre AT en los últimos años, apareciendo incluso revisiones de esa productividad científica a la que no estábamos acostumbrados (Bagur & Verger, 2020), así como estudios concretos sobre los cambios que se están produciendo en las prácticas de intervención (Escorcia *et al.*, 2018; García-Grau, *et al.*, 2019; Gràcia *et al.*, 2019; Martínez *et al.*, 2020).

Esta comunicación presenta un análisis comparativo de cómo enfrentan y resuelven ambos paradigmas los elementos clave que conforman la propuesta e implementación de un programa individualizado de AT. El objetivo es concluir sobre la medida en la que la respuesta de cada paradigma favorece la inclusión del niño y de su familia.

MÉTODO

Se ha realizado un análisis cualitativo de las actuaciones dirigidas a la evaluación de necesidades, identificación y planteamiento de los objetivos de intervención, implementación del programa planificado y seguimiento de la consecución de los objetivos en los dos paradigmas identificados para AT. Para ello se han consultado bibliografía que describe la forma de hacer AT desde uno u otro paradigma (ANIP-EURLYAID, 2019; Castellanos *et al.*, 2000, 2003; Cañadas *et al.*, 2016; Dalmau *et al.*, 2017; DEC, 2014; García-Sánchez *et al.*, 1994, 2014: 2020; GAT, 2000, 2005, 2011; Juan-Vera & Pérez-López, 2009; Mendieta & García-Sánchez, 1998; Millá, 2005). También se ha tenido en cuenta la propia experiencia de los autores, tanto en formación de profesionales de AT como en intervención sobre niños y familias.

RESULTADOS

Evaluación inicial

Encaminada a determinar la elegibilidad o no del caso para AT. Los dos paradigmas utilizarían, de igual modo, pruebas de cribado o screening similares, ajustadas a la edad y características del niño.

Evaluación de necesidades

Desde el paradigma de intervención CN-A, los profesionales dedican muchos de sus esfuerzos a aplicar pruebas estandarizadas y normo-referenciadas, específicas de cada perfil, para documentar el nivel evolutivo del niño y las características y extensión de sus déficits. Teóricamente, se plantea también la necesidad observar al niño, pero normalmente esta no se realiza en el entorno natural, ya que los profesionales sólo ven al niño cuando acude al Centro de AT. Las capacidades del niño se valoran según su conducta en la sala de tratamiento y, como mucho, a partir de la información facilitada por la familia. Aunque se señala la importancia de ver lo que el niño es capaz de hacer, la valoración suele centrarse en el déficit.

Desde el paradigma de intervención CF-E, además de la observación directa en el entorno natural, al que el profesional se desplaza semanalmente, se utilizan herramientas específicas para delimitar cómo el niño actúa, participa y se relaciona con los suyos en su entorno natural (entrevista basada en rutinas, ecomapa y escalas concretas de participación, autonomía y relaciones sociales). Estas herramientas favorecen que la familia informe, con mayor exactitud y objetividad, sobre las capacidades y fortalezas del niño en las diferentes rutinas y actividades de su vida diaria. Paralelamente, el profesional mantiene un interés constante por detectar necesidades y preocupaciones en la familia y facilitar que sus miembros las expresen, respetando sus prioridades para la intervención y para mejorar su calidad de vida familiar.

Identificación y planteamiento de los objetivos de intervención

Desde el paradigma de intervención CN-A los profesionales identifican objetivos de intervención en base a resultados documentados en el niño con pruebas normo-referenciadas y a la observación directa de la conducta y respuestas del niño en la sala de tratamiento, ante las tareas que el profesional va proponiendo al menor. En cierta medida, se incluyen también objetivos de intervención que pueda haber planteado la familia. Los objetivos se plantean mayoritariamente en base a los déficits observados, el nivel evolutivo del niño y la cronología establecida para los hitos evolutivos. Una vez decididos los objetivos, por áreas evolutivas de acuerdo con cada perfil profesional, se discuten y consensuan entre los diferentes profesionales del equipo interdisciplinar del Centro de AT implicados en el caso. Tras ello, el tutor de caso o profesional responsable de caso los comunica a la familia.

Desde el paradigma de intervención CF-E el profesional asignado al caso, en colaboración estrecha con los cuidadores principales, reflexionan sobre la actividad y participación del niño en su entorno, identificando fortalezas y posibilidades de mejora. Estas posibilidades de mejora en actividad y participación, una vez priorizadas por la familia, son planteadas como objetivos de intervención. Se parte de las fortalezas del niño, de lo que ya hace y cómo participa en su entorno natural, buscando mejorar su nivel de independencia y participación, de comunicación y de interacción social, así como la calidad de vida familiar, en las diferentes rutinas de su vida diaria. Estos objetivos se redactan con la familia y para ella, siempre en términos comprensibles para la familia, incluyendo indicadores de logro que les permitan constatar su consecución. Nunca se redactan por áreas evolutivas, sino en términos de actividad y participación del niño en cada actividad de su vida diaria. Se cuida, además, que entre los objetivos planteados se incluyan también objetivos para la familia.

Implementación y seguimiento de la intervención

Desde el paradigma de intervención CN-A, para trabajar los objetivos, los profesionales implementan estrategias interviniendo directamente con el niño en su sala del centro. Se agendan

sesiones de intervención ambulatoria a las que la familia debe llevar al niño, en horario consensuado dentro de los límites y disponibilidad de los profesionales implicados y del centro. Estas sesiones pueden variar en número, siendo el mínimo habitual dos sesiones semanales de 45 minutos, pero pudiendo llegarse hasta seis sesiones para el mismo niño, que suelen organizarse en tres días semanales (dos sesiones consecutivas con distintos profesionales). Se recomienda a la familia que permanezca en estas sesiones, con el fin de aprender de la intervención que hace el profesional y poder darle continuidad en casa. También el profesional puede plantear tareas a realizar en casa. El profesional, a modo de evaluación continua, hace un seguimiento para valorar la consecución o no de los objetivos planteados.

Desde el paradigma de intervención CF-E, el profesional, acudiendo semanalmente al entorno natural del niño, en una visita de unos 90 minutos, reflexiona con los cuidadores principales sobre las posibles estrategias que mejor pueden implementar, en sus rutinas diarias, para avanzar en los objetivos consensuados y priorizados. El profesional, buscando fomentar la competencia y capacidad de la familia, intenta respetar las estrategias que ellos proponen, ayudándoles a ajustarlas, para conseguir la mayor efectividad posible. En caso necesario, actuará como modelo, pero cuidando acompañar siempre su ejemplo con toda la información necesaria para que la familia entienda cada una de sus acciones y el efecto que espera conseguir en el niño.

En cada visita semanal se revisa el avance en los objetivos propuestos, se reajustan las estrategias utilizadas en caso necesario y se plantean nuevos objetivos y estrategias en función de la evolución de la actividad y participación del niño.

En todo el proceso de implementación del programa de intervención CF-E, el profesional vigila que las estrategias que la familia ponga en práctica se integren, de forma natural, en sus actividades diarias, sin que supongan una tarea extra con coste temporal o que pueda condicionar y alterar sus rutinas habituales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Actualmente tenemos identificados dos paradigmas de intervención en Atención Temprana. Desde un paradigma de intervención CN-A encontramos un conjunto de actuaciones que claramente no favorecen la inclusión. Se planifica la intervención fundamentalmente en base a objetivos evolutivos, según el cociente de desarrollo del niño y los déficits documentados con pruebas normo-referenciadas. La intervención es implementada directamente por el profesional sobre el niño, organizada en varias sesiones de tratamiento semanal, en horario ambulatorio, a las que el niño debe ser llevado para recibir estimulación global, logopedia, fisioterapia o alguna otra modalidad de intervención individual o grupal, aunque ello suponga que uno de los cuidadores principales deba reducir su jornada laboral o dejar de trabajar. Conscientes del limitado impacto de esta intervención ambulatoria y de la necesidad de darle continuidad en otros entornos, se pide a la familia que asista y permanezca en las sesiones, con el fin de aprender del profesional y poder dar, más tarde, una continuidad de la intervención realizada en el hogar. También en ese sentido, el profesional, orienta y asesora a la familia sobre las actuaciones y tareas que pueden/deben realizar en el hogar. Sabiendo que acudir a estas sesiones de intervención supone un esfuerzo organizativo para la familia, estas se agendan preferentemente en no más de dos días semanales, aunque el niño tenga que recibir dos intervenciones consecutivas, normalmente de 45 minutos cada una de ellas. Con todo, para poder acudir a estas sesiones y hacer las actividades prescritas para casa, con frecuencia la madre se ve obligada a reducir su jornada

laboral, o hasta dejar de trabajar. El planteamiento de los objetivos, la evaluación de necesidades a través de pruebas normo-referenciadas y la propia implementación de la intervención marca diferencias del niño con respecto a sus iguales y aumentan la dependencia de la familia hacia el profesional por el bien del niño. La preocupación por la documentación de los déficits del niño, la prescripción de tareas para casa y, sobre todo, el planteamiento de sesiones ambulatorias que condicionan la vida laboral del cuidador principal e, incluso, el horario de escolarización del menor, así como el fomento de la dependencia del profesional, son actuaciones que no pueden calificarse como inclusivas o favorecedoras de la inclusión.

Desde un paradigma de intervención CF-E, la intervención se planifica desde la funcionalidad de los aprendizajes para el niño concreto, aprovechando las rutinas diarias y todas las oportunidades de aprendizaje que estas pueden ofrecerle para mejorar su actividad y participación. Para ello, el profesional se centra en hacer competente a la familia, identificar sus propias necesidades y preocupaciones, aceptando sus prioridades, así como en el uso de aquellas estrategias que quieran utilizar para darles respuesta. Para ello, profesional y familia colaboran y reflexionan conjuntamente primando, siempre, la decisión familiar, su calidad de vida y la inclusión del niño y de la propia familia en su propio entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANIP-EURLYAID (2019). Recommended practices in Early Intervention. A guidebook for professionals. Luxembourg: EURLYAID-European Association on Early Childhood Intervention. https://www.eurlyaid.eu/eurlyaid-publications/

Bagur, S., & Verger, S. (2020). Evidencias y retos de la Atención Temprana: El modelo centrado en la familia. *Siglo Cero*, 51 (4) 69-92

Cañadas, M., Escorcia, C. T., Martínez-Rico, G., Alonso, M., Ayuso, V., Domenech, M., *et al.* (2016). Atención temprana y prácticas centradas en la familia: a propósito de un caso. Revista De Logopedia, Foniatría Y Audiología, 36(4), 185–194. http://doi.org/10.1016/j.rlfa.2016.07.004

Castellanos, P., García-Sánchez, F. A., Mendieta, P., Gómez, L., & Rico, M. D. (2003). Intervención sobre la familia desde la figura del terapeuta-tutor del niño con necesidades de Atención Temprana. Siglo Cero, 34(3), 5–18.

Castellanos, P., Mendieta, P., & García-Sánchez, F. A. (2000). ASTRAPACE: funcionamiento de un centro de Atención Temprana desde el marco de un modelo integral de intervención. En Juan-Vera, M. J. & Mondejar, P. (Coords.) Integración familiar, escolar y social. Periodo infantil y escolar (pp. 105-120). APSA.

Dalmau, M., Balcells, A., Giné, C., Cañadas, M., Casas, O., Salat, Y., *et al.* (2017). Cómo implementar el modelo centrado en la familia en atención temprana. Anales De Psicología, 33(3), 641–651. http://doi.org/10.6018/analesps.33.3.263611

Division for Early Childhood (2014). DEC recommended practices in Early Intervention / Early Childhood Special Education. Counil for Exceptional Children. http://www.dec-sped.org/recommendedpractices

Escorcia, C. T., García-Sánchez, F. A., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N., & Hernández-Pérez, E. (2018). Prácticas de Atención Temprana en el sureste de España: Perspectiva de profesionales y familias. *Anales de Psicología*, *34*(3), 500-509. https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.311221

García-Grau, P.; Mcwilliam, R.; Martínez-Rico, G., & Cañadas, M. (2019). Typical and Ideal Practices in Early Intervention in Spain During a Transformation Process of Professional Practices. *Journal of Early Intervention*, *42*(1), 3-19. https://doi.org/10.1177/1053815119859046.

García-Sánchez, F. A. (2014). Atención Temprana: enfoque centrado en la familia. En AELFA (Ed.) *XXIX Congreso AELFA. Logopedia: evolución, transformación y futuro* (pp. 286-302). Madrid: AELFA.

García-Sánchez, F. A., Caballero, P. A., & Castellanos, P. (1994). Características físicas y psicomotoras, modalidades de tratamiento y escolarización en distintos tipos de parálisis cerebral infantil en la Región de Murcia. Anales de Pedagogía, 12, 175–193.

García-Sánchez, F. A., Escorcia, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N., & Hernández-Pérez, E. (2014). Atención Temprana centrada en la familia. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, *45*(3), 6-24.

GAT (2005). Recomendaciones técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana. Real Patronato sobre Discapacidad.

GAT (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad.

GAT (2011). La realidad actual de la Atención Temprana en España. Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad. Real Patronato sobre Discapacidad.

Gràcia, M., Simón, C., Salvador-Beltran, F.;,Adam, A.L., Mas, J.M., Giné, C., & Dalmau, M. (2019). The transition process from center-based programmes to family-centered practices in Spain: a multiple case study. *Early Child Development And Care, 190*:14, 2192-2204. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564916

Juan-Vera, M. J., & Pérez-López, J. (2009). El funcionamiento de un Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *23*(2), 21-38.

Martínez, G., García, P., Cañadas, M., & Escorcia, C. (2020). Análisis de la discrepancia entre las Prácticas habituales y las Practicas ideales en Atención Temprana. En Molero, M.; Martos, A.; Barragán, A.; Simón, M.; Sisto, M.; Tortosa, B. & Pino, R. (Comps.). *Avances de Investigación en Salud a lo largo del Ciclo Vital. Nuevas realidades* (Vol. III, cap. 9, pp. 109-119). Dykinson.

Mendieta, P., & García-Sánchez, F. A. (1998). Modelo integral de intervención en Atención Temprana: organización y coordinación de servicios. *Siglo Cero*, *29*(4), 11–22.

Millá, M.G. (2005). Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana. En M. G. Millá y F. Mulas (Eds.). *Atención Temprana. Desarrollo infantil, diagnóstico e intervención* (pp. 311-328). Promolibro.

NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE LAS FAMILIAS CON HIJOS CON UNA ENFERMEDAD RARA EN ATENCIÓN TEMPRANA

Dolores María Peñalver García
Universidad de Murcia (España)

Resumen: Una enfermedad rara es aquella que afecta a cinco personas o menos por cada mil habitantes. Asociado al concepto de enfermedad rara, se halla el hecho de que son altamente discapacitantes o incluso mortales. Esto hace que miembros de las familias tengan que dedicarse al cuidado de los pacientes, reduciendo su jornada laboral o incluso abandonando su trabajo, con el consecuente deterioro económico y psicológico. Las familias manifiestan falta de apoyo por parte de instituciones como la escuela o la sociedad. Una cuarta parte de las personas con una enfermedad rara necesita el servicio de Atención Temprana, pero no todas las familias tienen acceso gratuito. La Atención Temprana tiene que ajustarse a las necesidades de cada familia y hacerla competente para que genere y aproveche oportunidades de aprendizaje para su hijo. Así mismo, es fundamental sensibilizar a los profesionales sobre la importancia de la familia. Teniendo en cuenta la importancia de la familia en la intervención en Atención Temprana se hace fundamental conocer estas necesidades. Este trabajo pretende conocer dichas necesidades y expectativas. Para ello se plantea un estudio cualitativo mediante grupos focales con 8 o 10 familias de niños con enfermedades raras usuarios de Atención Temprana.

Palabras clave: atención temprana, enfermedades raras, necesidades, familias

Abstract: A rare disease is one that affects five or fewer people per thousand inhabitants. Associated with the concept of rare disease is the fact that they are highly disabling or even fatal. This means that family members have to dedicate themselves to caring for patients, reducing their working hours or even leaving their jobs, with the consequent economic and psychological deterioration. Families express lack of support from institutions such as school or society. A quarter of people with a rare disease need the Early Childhood Intervention, but not all families have free access. Early Childhood Intervention has to adjust to the needs of each family and make it competent so that it generates learning opportunities for their child. Likewise, it is essential to make professionals aware of the importance of the family. Taking into account the importance of the family in the Early Childhood Intervention, it is essential to know these needs. This work aims to know these needs and expectations. For this, a qualitative study is proposed through focus groups with 8 or 10 families of children with rare diseases who use Early Childhood Intervention.

Keywords: early childhood intervention, rare diseases, needs, families

INTRODUCCIÓN

Se define como enfermedad rara o poco frecuente aquella que afecta a un número reducido de personas. En el caso de la Unión Europea, la cifra se sitúa en 5 personas cada 10.000 nacimientos, pero estas cifras no son iguales para todos los países del mundo, de modo que una misma enfermedad puede ser rara en un país y no tanto en otro. De igual manera, puede que una enfermedad sea más frecuente en una zona geográfica que en otra por influencia de factores ambientales (Posada *et al.*, 2008).

Se calcula que actualmente existen entre 6000 y 7000 enfermedades raras diferentes. El hecho de tratarse de enfermedades poco frecuentes lleva consigo desconocimiento por parte de profesionales de la salud, lo que a su vez provoca retraso en el diagnóstico. Tan solo un 1.8% de los diagnósticos de enfermedades de baja prevalencia son prenatales, el 7.6% se realiza en el momento del nacimiento (Solves Almela, 2018). Estos datos podrían hacer pensar que estas enfermedades raras son aún más poco frecuentes en la etapa de Atención Temprana, pero en realidad casi la mitad de los diagnósticos se realizan entre el año y los 9 años de edad y antes del diagnóstico con frecuencia ya hay síntomas que pueden hacer elegible el caso para Atención Temprana.

Llama la atención el hecho de que cerca del 25% de las familias tiene que desplazarse a otra comunidad para obtener el diagnóstico (Solves Almela, 2018). El retraso en el diagnóstico supone para las familias incertidumbre y miedo, incluso pueden llegar a considerar que esto supondrá un empeoramiento de la salud física y psicológica. Además, las familias sienten la necesidad de recibir más información en el momento del diagnóstico (Castro-Zubizarreta & García-Ruiz, 2014; Gaite *et al.*, 2008; Solves Almela, 2018). Por otro lado, hay un grupo de enfermedades raras que no tienen diagnóstico, lo que complica su situación psicológica y física (Palau, 2017).

Asociado al concepto de enfermedad rara, se encuentra el hecho de su alta mortalidad o el hecho de ser altamente discapacitantes, graves, crónicas y progresivas (Posada *et al.*, 2008; Rubinstein *et al.*, 2017). Esto lleva a las familias a ser asistentes personales del paciente, viviendo por y para el paciente. Esta tarea requiere una media de más de seis horas diarias, siendo principalmente la madre la responsable de ello, lo que produce un alto nivel de estrés (Gaite *et al.*, 2008; Robles *et al.*, 2015; Solves Almela, 2018). Debido a estos requerimientos de atención, estos cuidadores se ven obligados a reducir su jornada laboral o incluso abandonar su trabajo, modificando la dinámica familiar e indirectamente provocando dificultados económicas, también devenidas por los gastos adicionales para costear las terapias y las adaptaciones que necesita el familiar con la enfermedad rara (Cilleros *et al.*, 2017; Hawrylak & Rubio, 2017; Tejada-Ortigosa *et al.*, 2019). Pero no solo supone un desgaste económico, también se ve afectada la calidad de vida de la persona cuidadora, su salud física y psíquica, se reduce su tiempo de ocio e incluso aparecen problemas de pareja que en ocasiones pueden llevar a la separación (Gaite *et al.*, 2008; Hawrylak & Rubio, 2017; Pelentsov *et al.*, 2015; Solves Almela, 2018).

En este sentido, las familias señalan falta de apoyo por parte de diferentes instituciones, como sería la escuela o la sociedad. Consideran que hay poca visibilidad social de estas enfermedades y esto les lleva a vivir situaciones de exclusión, como ocurre en algunos centros educativos donde se rechaza a estos alumnos argumentando que no hay profesionales especializados (Gaite *et al.*, 2008; Santos Luz *et al.*, 2016).

Cómo ya hemos señalado, la mayoría de estas enfermedades aparecen en edad pediátrica (que en España abarca hasta los 14 años) y muchas de ellas desde el nacimiento aunque no consigan un diagnóstico definitivo (Posada *et al.*, 2008; Orphanet, s. f.; Rubinstein *et al.*, 2017). Teniendo todo esto en cuenta, no es extraño que casi el 25% de las familias con niños con

enfermedades raras necesiten los servicios de Atención Temprana, aunque no todas conocen la existencia de estos servicios, sobre todo aquellas cuyos hijos son mayores de 6 años, como se demuestra en un estudio realizado con una muestra de 15 familias (Castro-Zubizarreta & García-Ruiz, 2014). Por otro lado, aún no está recogido en ninguna normativa nacional el que todas las familias puedan acceder gratuitamente a ese servicio, ya que su implantación y financiación es diferente en las distintas comunidades autónomas e, incluso, en distintas poblaciones de una misma comunidad (GAT, 2000, 2005, 2010). En su estudio, realizado a nivel nacional, Solves Almela (2018) encontró que tan solo el 49% de la muestra estudiada tenían cubierto el servicio por el Sistema Nacional de Salud Español, mientras que casi el 11% de las familias no tenían cubierta la Atención Temprana y no podían asumir su coste (Solves Almela, 2018). Por contra, las familias suelen estar satisfechas con estos servicios (Castro-Zubizarreta & García-Ruiz, 2014), posiblemente debido a un efecto de valoración positiva por el simple hecho de verse atendidas.

Parece necesario que la Atención Temprana se ajuste a las necesidades propias de cada sujeto, así como fortalecer las relaciones de las familias e identificar las redes de apoyo social desde un enfoque global e integral (Hawrylak & Rubio, 2017; Pilar *et al.*, 2011; Robles *et al.*, 2015). La Atención Temprana tiene que empoderar a la familia, hacerla competente para que genere y aproveche oportunidades de aprendizaje en su hijo (Aguilar, 2020; García-Sánchez *et al.*, 2014). Para ello es fundamental que esté motivada y esto solo se consigue cuando le preguntamos qué necesitan para mejorar su calidad de vida en relación, fundamentalmente, a los problemas y características que presenta su hijo. Para conseguir todo ello, en el caso de familias con niños con enfermedades raras, además de sensibilizar a los profesionales de la Atención Temprana de la importancia de la familia en la intervención con sus hijos (Aguilar, 2020; García-Sánchez *et al.*, 2014), sería necesario formarles en las características particulares de las problemáticas de estas familias y estos niños con enfermedades raras.

A pesar de las peculiaridades y complejidades del proceso de afrontamiento de la discapacidad que presentan las familias con un niño con enfermedad rara, existen pocos estudios que recojan las necesidades de los padres con hijos con una enfermedad poco frecuente (Pelentsov *et al.*, 2015). Teniendo en cuenta la importancia que tiene la familia en la Atención Temprana sería apropiado conocer cuáles son las necesidades que poseen las familias de pacientes con una enfermedad poco frecuente, para potenciar los apoyos necesarios desde el servicio de Atención Temprana. El objetivo de este trabajo es conocer las necesidades y expectativas que tienen las familias con hijos con una enfermedad rara de la Atención Temprana.

MÉTODO

Para llevar a cabo el proceso metodológico de esta investigación se realizaron varias fases: delimitación de los objetivos que guían el trabajo, denominación de las variables, diseño del proceso de recogida de datos, delimitación de la muestra, recogida y análisis de datos.

Objetivos

1. Conocer cuáles son las necesidades que las familias tienen del servicio de Atención Temprana
2. Conocer qué esperan las familias del servicio de Atención Temprana
3. Saber si las familias perciben que el servicio de Atención Temprana ha satisfecho sus necesidades

Procedimiento

Consiste en un estudio cualitativo, realizado mediante un grupo focal que parte de una pregunta principal: ¿qué esperabas y qué necesitabas de la Atención Temprana?

Se utilizó la técnica DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) en el desarrollo de los grupos focales, lo que va a permitir una síntesis del análisis de las necesidades de las familias respecto a la Atención Temprana. En este sentido, las Debilidades recogerían aquellos aspectos relacionados con las necesidades que se deberían mejorar. Las Amenazas englobaría los riesgos y, por tanto, se debería prevenir. Las Fortalezas hace referencia a aspectos positivos que se tienen que mantener y, por último, las Oportunidades son las capacidades y recursos que deben aprovecharse.

Muestra

El muestreo se realizará por cuotas. La muestra estará formada por entre 8 y 10 familias con hijos con una enfermedad poco frecuente que haya necesitado y utilizado el servicio de Atención Temprana en los últimos 5 años.

Todos los/las participantes serán informados sobre el estudio y objetivo de este, aceptando explícitamente la participación en el mismo.

RESULTADOS

Aun no tenemos resultados ya que la convocatoria de los grupos focales será en fechas próximas. Con todo, en la revisión bibliográfica realizada hemos encontrado las siguientes características que posiblemente influyen en dificultar la inclusión de estos niños y familias en su entorno:

- Desconocimiento, por parte de la familia y de los propios profesionales, de las características del problema y del pronóstico de su evolución
- Dificultades para acceder al diagnóstico definitivo
- Necesidades de dedicar al niño una atención individualizada y mantenida en el tiempo
- Dificultades en la transición a la escolarización del niño.
- Ansiedad y cansancio en la familia y el niño debido a las múltiples terapias a las que se somete al menor.
- Soledad e incomprensión por parte de otros miembros de la familia, amigos y sociedad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esperamos obtener datos relevantes y representativos que puedan ayudar a las instituciones y a los servicios de Atención Temprana a tomar decisiones respecto a la oferta de servicios y apoyos que se da a estos usuarios. De esta manera mejorar el servicio de Atención Temprana y, por tanto, mejorar la calidad de vida de los niños con una enfermedad poco frecuente y de sus familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, E. F. R. (2020). Estado del arte de la intervención con familias en atención temprana durante la última década en España. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, *1*(2), 223-244. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n2.v1.1973

Castro-Zubizarreta, A. C., & García-Ruiz, R. (2014). La Escolarización de Niños con Enfermedades Raras. Visión de las Familias y del Profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *12*(1), Article 1. https://revistas.uam.es/reice/article/view/2868

Cilleros, M. V. M., Gómez, M., & Yuste, Y. N. (2017). Percepción de las necesidades de las familias con un hijo con enfermedad rara: Estudio de caso. *Undefined*. https://www.semanticscholar.org/paper/Percepci%C3%B3n-de-las-necesidades-de-las-familias-con-Cilleros-%C3%B3mez/7e3a467f6ca1b5cc337c7136729ade62799e80e6

Gaite, L., García Fuentes, M., González Lamuño, D., & Álvarez, J. L. (2008). Necesidades en las enfermedades raras durante la edad pediátrica. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, *31*, 165-175.

García-Sánchez, F. A., Escorcia Mora, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada Sánchez, N., & Hernández-Pérez, E. (2014). Atención temprana centrada en la familia. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, *45*(251), 6-27.

Hawrylak, M. F., & Rubio, C. G. (2017). Necesidades educativas, asistenciales y sociales especiales de los niños con enfermedades minoritarias: Propuestas para una atención interdisciplinar. *Revista de Educación Inclusiva*, *7*(3), Article 3. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/134

Orphanet. (s. f.). *Sobre las enfermedades raras*. Recuperado 10 de diciembre de 2021, de https://www.orpha.net/consor/cgi-bin/Education_AboutRareDiseases.php?lng=ES

Palau, F. (2017). D*iagnóstico de las enfermedades raras no diagnosticadas. EIDON*. https://doi.org/10.13184/eidon.47.2017.1-2

Pelentsov, L. J., Laws, T. A., & Esterman, A. J. (2015). The supportive care needs of parents caring for a child with a rare disease: A scoping review. *Disability and Health Journal*, *8*(4), 475-491. https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2015.03.009

Pilar, M. G., Emilio, G. G., & Pablo, L. B. (2011). Caracterización y Atención Temprana del Síndrome de Sotos. *Revista de Psicología Educativa*, *17*(2), 209-224. https://doi.org/10.5093/ed2011v17n2a7

Posada, M., Martín-Arribas, C., Ramírez, A., Villaverde, A., & Abaitua, I. (2008). Enfermedades raras: Concepto, epidemiología y situación actual en España. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, *31*, 9-20.

Robles, M. A., Sánchez-Teruel, D., & Romero-Prado, A. B. (2015). Evaluación del estrés en padres de una niña con enfermedad rara en tratamiento en Atención Infantil Temprana. *Ansiedad y Estrés*, *21*(1), 43-55.

Rubinstein, Y. R., Posada de la Paz, M., & Mora, M. (2017). Rare Disease Biospecimens and Patient Registries: Interoperability for Research Promotion, a European Example: EuroBioBank and SpainRDR-BioNER. En M. Posada de la Paz, D. Taruscio, & S. C. Groft (Eds.), *Rare Diseases Epidemiology: Update and Overview* (pp. 141-147). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67144-4_7

Santos Luz, G. dos, Silva, M. R. S. da, & DeMontigny, F. (2016). Priority needs referred by families of rare disease patients. *Texto & Contexto - Enfermagem*, *25*. https://doi.org/10.1590/0104-07072016000590015

Solves Almela, J. A. (2018). *Estudio sobre situación de necesidades sociosanitarias de las personas con enfermedades raras en España: Estudio ENSERio, datos 2016-2017*. FEDER CREER.

Tejada-Ortigosa, E. M., Flores-Rojas, K., Moreno-Quintana, L., Muñoz-Villanueva, M. C., Pérez-Navero, J. L., & Gil-Campos, M. (2019). Necesidades sanitarias y socioeducativas de niños con enfermedades raras de tipo metabólico y sus familias: Estudio cualitativo en un hospital de tercer nivel. *Anales de Pediatría*, *90*(1), 42-50. https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2018.03.003

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN Y EL DERECHO A LA COMUNICACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE ATENCIÓN TEMPRANA CENTRADAS EN LA FAMILIA

Claudia Tatiana Escorcia Mora
Universidad Católica de Valencia (España)
Lidia Rodríguez García
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Resumen: Tradicionalmente, la intervención educativa con niños que presentan dificultades en la comunicación y el lenguaje se hace desde un punto de vista centrado en el niño y en su déficit. Sin embargo, desde un paradigma Centrado en la Familia, la familia como sistema pasa a tener un papel protagónico. Sus necesidades reales en el entorno natural en el que se produce toda interacción, junto a las del niño, se convierten en la base de la intervención.

La Division for Early Childhood (2014) sostiene que las Prácticas centradas en la Familia (PCF) son las más efectivas a la hora de apoyar a las familias a mejorar los procesos de aprendizaje y promover el desarrollo de los niños y niñas. Además, facilitan el desarrollo de la comunicación y garantizan el ejercicio de los derechos del niño o niña a recibir apoyos y a participar en su entorno.

En este trabajo se ofrecen estrategias en el marco de estas PCF para favorecer la inclusión del niño o niña con dificultades en el área de comunicación, tanto en su familia como en otros entornos naturales del menor. Por último, se explicitan objetivos pendientes de investigación educativa.

Palabras clave: atención temprana, comunicación, lenguaje, familia, logopedia

Abstract: Traditionally, educational intervention with children with communication and language difficulties is done from a child-centered point of view, where the deficit or pathology leads the intervention. However, from a Family Centered paradigm, the family as a system takes a leading role. Their real needs in the natural environment in which all interaction takes place, together with those of the child, become the basis for intervention.

Some studies (Division for Early Childhood, 2014) argue that Family-Centered Practices (FCP) are the most effective in supporting families to improve learning processes and promote children's development. In addition, they facilitate the development of communication and guarantee the exercise of the child's rights to receive support and to participate in his or her environment.

This paper will offer strategies within the framework of these PCF to favor the inclusion of the child with difficulties in the area of communication, both in his or her family and in other natural environments of the child. Finally, pending educational research objectives are explained.

Keywords: early intervention, communication, language, family, speech therapy.

INTRODUCCIÓN

Esta contribución pretende delimitar estrategias para la inclusión de niños con dificultades en la comunicación y el lenguaje, diferenciando las que se utilizan en un paradigma más centrado en el niño frente a las propuestas desde las Prácticas Centradas en la Familia (PCF) y en otros entornos naturales del menor.

Tradicionalmente, la intervención educativa con niños que presentan dificultades en la comunicación y el lenguaje se hace desde un punto de vista centrado en el niño, en donde el déficit o la patología lideran la intervención.

En el caso de la evaluación, dependiendo del territorio de residencia, los logopedas, psicólogos o pedagogos se encargan de aplicar baterías de pruebas y test, normo-referenciados para poder determinar el nivel y la calidad del lenguaje que maneja el niño. En la intervención, podemos ver cómo los especialistas de Audición y Lenguaje (AyL) o de Pedagogía Terapéutica (PT) son los responsables, junto al tutor de aula, de ofrecer al menor las estrategias necesarias para que vaya superando sus dificultades. En esta situación, la familia tiene un papel secundario y sus posibilidades de participación están, a menudo, relegadas a la realización de pautas con actividades y trabajos descontextualizados de sus necesidades reales.

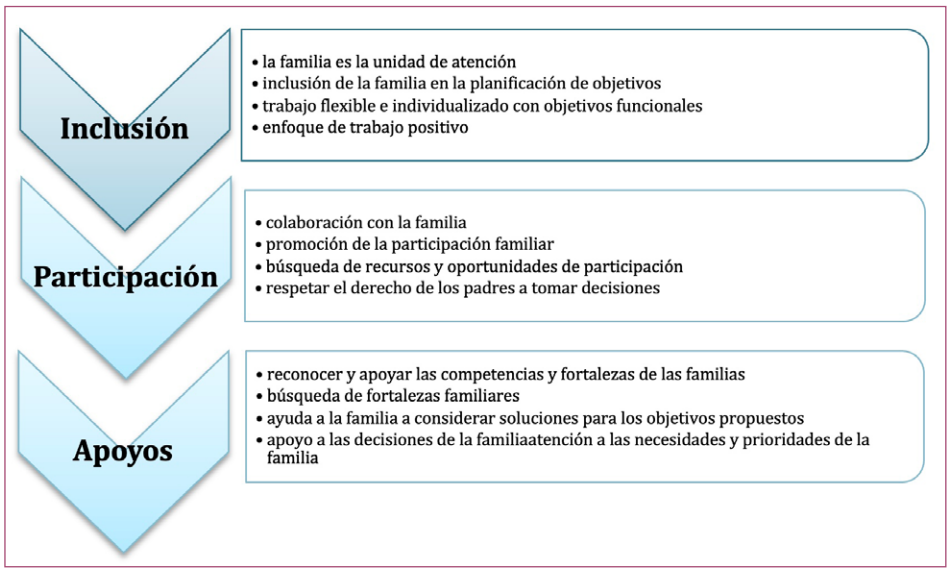
También es aún frecuente encontrar profesionales que sacan a los niños de su aula para llevarlos a despachos separados del resto de sus compañeros. De esta manera, se llevan a cabo actividades centradas en entrenar el lenguaje del niño, con pocas o ninguna posibilidad de interacción entre iguales o de generalización. Aspectos como la imitación de iguales, el modelado, o el feedback correctivo que están presentes en las interacciones cotidianas naturales, se ven limitados.

Desde un paradigma Centrado en la Familia, cuando se habla de niños con dificultades en la comunicación y el lenguaje, el abordaje de todo el proceso de intervención, incluida la evaluación, difiere en cuanto a los actores, los entornos y la manera en la que se desarrollan los objetivos. Aquí la familia pasa a tener un papel protagónico. Sus necesidades, junto a las del niño, se convierten en la base de la intervención.

Se puede inferir de la literatura (Dunst & Trivette, 2009; Escorcia *et al.*, 2016), una serie de dimensiones teóricas que demandan las familias: colaboración, su inclusión en la planificación de objetivos, promoción de la participación familiar, búsqueda de fortalezas familiares, búsqueda de recursos y oportunidades de participación, ayuda a la familia a considerar soluciones para los objetivos propuestos, apoyo a sus decisiones, trabajo flexible e individualizado, atención a sus necesidades y prioridades y un enfoque de trabajo positivo. Estas dimensiones deben ser trabajadas y compartidas por los profesionales. Con esto se busca ayudar a empoderar a las familias en la búsqueda de recursos y estrategias que les ayuden a mejorar la comunicación con sus hijos. Como apunta la fig. 1, existe una relación entre inclusión, participación y apoyos, que resulta determinante para intervenir con niños con dificultades en la comunicación y el lenguaje.

Figura 1

Dimensiones que demandan las familias en Atención Temprana (a partir de Dunst & Trivette, 2009; Escorcia et al., 2016; Rodríguez et al., 2021)



En el caso de la evaluación en PCF se busca conocer las necesidades de comunicación que presenta tanto la familia como el niño, observando su comportamiento comunicativo y analizando la funcionalidad de este. Aquí es importante conocer qué hace el niño para comunicarse, con quién se comunica, dónde se comunica y las respuestas, comportamientos y competencias que presenta la familia para apoyar esos intentos comunicativos. La evaluación no es algo rígido, sino es un proceso continuo y flexible, en el que participan padres y profesionales tanto de Atención Temprana (AT), como del nivel educativo correspondiente.

Así, tanto en los procesos de evaluación e intervención, la primera estrategia que los profesionales deberíamos tener en cuenta es el concepto propio que tenemos de las dimensiones que como profesionales estamos poniendo en marcha junto a la familia a la hora de desarrollarlas (Dunst, *et al.*, 2019; Espe-Sherwindt, 2008).

Estrategias en el marco de las PCF para favorecer la inclusión de niños con dificultades del lenguaje y comunicación

El desarrollo de la comunicación es un proceso propio de cada niño, pudiendo ser motivado y dirigido por el rango de emociones que exprese el adulto, hacer peticiones claras, comentarios o preguntas utilizando un amplio rango de estrategias de comunicación no verbal (Escorcia & Díaz-Martínez, 2020; Odom, *et al.*, 2008). La comunicación y el lenguaje se producen no tanto como una enseñanza explícita, sino como fruto de la interacción espontánea del niño o niña en su entorno y se adquieren a través de la interacción con las personas cuidadoras o los adultos responsivos y no tanto en situación de instrucción formal (Sheridan *et al.*, 2008). Las Prácticas centradas en la Familia ofrecen oportunidades clave para integrar el desarrollo comunicativo.

Desde un enfoque social y del desarrollo, evaluar e intervenir en áreas de comunicación y lenguaje supone expandir la mirada a todos los protagonistas de la interacción. El logopeda (CPLOL, 2013) es el profesional encargado del estudio, la prevención, la evaluación, el diagnóstico y la intervención, a lo largo del ciclo vital, en las áreas de comunicación, lenguaje, habla, voz, audición y funciones orales no verbales. El logopeda será la persona responsable de asesorar a

los demás profesionales del equipo de AT sobre esta mirada global del desarrollo del lenguaje (Melvin, *et al.*, 2020).

Cuando un logopeda o cualquier miembro del equipo transdisciplinar trabaja junto a una familia de un niño con necesidades de apoyo en la comunicación y/o lenguaje se debe iniciar un proceso de colaboración que incluya las dimensiones mencionadas. Asimismo, se inicia un proceso de crecimiento de las capacidades que poseen todos los padres o cuidadores principales para apoyar con interacciones sensibles los intentos comunicativos de sus hijos (Dunst, *et al.*, 2019; García-Sánchez, 2020).

Así, el profesional puede ayudar a la familia a:

- Potenciar el desarrollo de la comunicación, haciéndole ver cómo deben ser sensibles a los intentos comunicativos del niño.
- Desarrollar el lenguaje a través de las respuestas ampliadas, el feedback y la demostración de afecto.
- Aumentar la calidad del vínculo afectivo.
- Aumentar la sensibilidad y responsividad parental (Mahoney y Perales, 2019).
- Ayudar al ajuste del control, la exigencia y la autonomía.
- Ajustar la cantidad y la calidad del habla dirigida al niño.

Las interacciones parentales y el desarrollo infantil están íntimamente ligados. De su desarrollo depende, en gran medida, la consolidación de un apego seguro y el desarrollo general. Es así como podemos encontrar que, de la capacidad que tenga el cuidador principal, para detectar, interpretar y responder de forma rápida y ajustada a las señales del niño, dependerá también el desarrollo del lenguaje, las funciones ejecutivas, desarrollo cognitivo general, la autorregulación, la empatía y el comportamiento adaptativo entre otros. En la tabla 1 se exponen los diferentes tipos de interacción relacionados con la aparición de algunos comportamientos y la consolidación de otros.

Tabla 1

Comportamientos parentales que apoyan el desarrollo infantil y, por ende, al desarrollo del lenguaje

Interacciones parentales	Desarrollo infantil
Calidez emocional y comportamientos afectivos	Apego seguro y desarrollo general
Capacidad para detectar, interpretar y responder de forma rápida y ajustada a las señales del niño (Escorcia y Díaz- Martínez, 2020).	Apego seguro, desarrollo del lenguaje, funciones ejecutivas, desarrollo cognitivo General, autorregulación, empatía, comportamiento adaptativo
Promoción de la autonomía y del esfuerzo	Comportamiento adaptativo, bajos niveles de problemas externalizantes de comportamiento, disposición a asumir retos y al esfuerzo, funciones ejecutivas, autorregulación conductual y emocional, ajuste social y preparación para la escuela
Estimulación lingüística y cognitiva	Desarrollo socioemocional, cognitivo y lingüístico, habilidades emergentes de escritura

Nota. Adaptado de Vilaseca *et al.* (2019)

El profesional de AT, en su misión de apoyar a los padres de niños con dificultades en la comunicación y el lenguaje, utiliza diferentes estrategias que le facilitan su trabajo, como son:

- Observar las interacciones que se realizan en el entorno del niño para, de esta forma, poder identificar qué comportamientos optimizadores del desarrollo muestra el adulto de forma más frecuente y consistente y poder apoyar así, su desarrollo.
- Uso de prácticas efectivas de coaching mediante las cuales el profesional facilita la colaboración familia-profesional, responde a las fortalezas de la familia, facilita una interacción positiva, ayuda a planificar, hacer y reflexionar juntos, y a poner menos énfasis en los materiales y más énfasis en la interacción (García-Sánchez, *et al.*, 2020; Vilaseca y Rivero, 2020).
- Ofrecer feedback positivo: Proporcionar siempre comentarios positivos que describan el comportamiento efectivo de los padres en relación con el niño.
- Ayudar a que lleven a cabo interacciones basadas en sus fortalezas o puntos fuertes y en los comportamientos que ya son capaces de realizar en actividades en su entorno natural. Un profesional debe centrase en las fortalezas de las familias, por lo que es necesario preguntar si lo pueden hacer más veces, cómo lo podrían hacer de otro modo o cómo lo podrían hacer de un modo más frecuente en otros momentos del día.
- Mostrar sensibilidad a las particularidades de cada familia y cultura. Asepcto crucial cuando se habla de comunicación y lenguaje, ya que el entorno cultural, el tipo de interacciones y las relaciones que se establecen marcan la forma en la que se apoya y se estimula el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Por tanto, el profesional de AT preguntará qué clase de interacciones parentales son importantes para ellos y porqué, además de reforzar y promover las relaciones entre las dimensiones del lenguaje.
- Implicar a otros familiares en las interacciones comunicativas.

Los padres usan las ayudas y estrategias en situaciones de vida cotidiana de manera intensiva, no planificada y a veces no son ni siquiera conscientes de que lo están haciendo en cada momento, al actuar de forma espontánea en entornos naturales de interacción. Debemos, por tanto, reconvertir esas ayudas en estrategias de intervención intencional para que se conviertan en el núcleo de la intervención.

Además, en el caso de los niños que presentan graves limitaciones en la comunicación y el uso del lenguaje verbal. En ocasiones será necesario incluir Sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa (SCAA). El uso de estos sistemas es algo que habitualmente, desde enfoques clínicos, es propuesto por el profesional quien resulta encargado de decidir qué sistema y cómo y cuándo lo utiliza el niño, dejando relegada a la familia de los procesos de evaluación, elección, implementación y generalización de estos. Desde las PCF se considera que los padres deben ser partícipes de cada uno de estos pasos, ya que su visión y comprensión favorece el uso y la generalización por parte del niño (Plunkett, *et al.*, 2010). Por tanto, la estrategia estrella en este apartado será dar voz a las familias, escuchar sus necesidades reales y respetar sus decisiones en todo el proceso.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo ofrece una visión de las estrategias generales basadas en la evidencia científica en las Prácticas centradas en la Familia en entornos naturales acerca del trabajo con familias de niños que presentan dificultades de comunicación y lenguaje. La principal estrategia de intervención que podemos utilizar los profesionales es la de establecer un vínculo de colaboración con las familias, desde el cual se vayan afianzando competencias y habilidades propias de las

familias, en conjunto con las que se deben ir desarrollando y que apoya el profesional. Esta visión abre un debate y una línea de investigación futura, de cara a estudiar qué sucede con los niños que presentan dificultades en la comunicación y el lenguaje, de cara a profundizar sobre cómo dar respuesta a la continuidad de las PCF cuando finaliza el período de AT. Esto supone definir: 1) nuevos objetivos de estudio en el período de escolarización en el ciclo de Primaria dentro del paradigma de PCF, 2) cómo gestionar la transición a la escuela y 3) actualizar la formación universitaria y permanente de los equipos docentes en esta etapa.

Los niños crecen y la Atención Temprana desaparece, pero no desaparecen las necesidades de apoyo de las familias. La escuela debe, por tanto, responsabilizarse de asumir un enfoque con amplia evidencia científica que garantiza los derechos de las familias, la inclusión y la participación en el entorno de los niños y niñas con dificultades de comunicación. Posibilitar y garantizar un acceso a las PCF en el entorno escolar requiere, necesariamente, reflexión, conocimiento, compromiso y acción (Tamarit, 2015), así como de una mirada hacia los protagonistas –familias y profesionales– que han convivido en una etapa anterior para llegar a construir un sistema de apoyos que mejore la calidad de la comunicación y de vida de cada niño o niña y su familia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Division for Early Childhood – DEC (2014). *Prácticas recomendadas de la DEC para intervenciones y educación especial a temprana edad.* Council for Exceptional Children. http://www.dec-sped.org/recommendedpractices

Dunst, C.J., y Trivette, C.M. (2009). Capacity-building family systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, *12*(2), 119-143

Dunst, C.J., Espe-Sherwindt, M., & Hamby, D. W. (2019). Does capacity-building professional development engender practitioners' use of capacity-building family-centered practices? *European Journal of Educational Research*, *8*, 515-526.

Escorcia, C. T., & Díaz-Martínez, P. E. (2020). La Competencia Emocional en Atención Temprana: Perspectiva de padres y profesionales. *Educação, 43*(1), e35475. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.1.35475

Escorcia, C., García-Sánchez, F., Orcajada-Sánchez, N., & Sánchez-López, M. C. (2016). Perspectiva de las prácticas de atención temprana centradas en la familia desde la logopedia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, *36*(4), 170–177. https://doi:10.1016/j.rlfa.2016.07.002

Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: collaboration, competency and evidence. *Support for Learning, 23* (3), 136–143. Htpps://doi.org/10.1111/j.1467- 9604.2008.00384.x

García-Sánchez, F. A. (2020). Atención Temprana, prácticas centradas en la familia y logopedia. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, *40*(3), 95-98.

García-Sánchez, F. A., Escorcia, C. T., & Castellano, I. F. (2020). Reflexiones y estrategias de acompañamiento familiar en Atención Temprana. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, *40*(3), 118-127.

Mahoney, G., & Perales, F. (2019). *Responsive Teaching: Relationship based developmental intervention.* Lulu Publishing Services.

Melvin, K., Meyer, C., & Scarinci, N. (2020). What does a family who is «engaged» in early intervention look like? Perspectives of Australian speech-language pathologists. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *23*(3), 236-246.

CPLOL (2013) NetQues Project report: Speech and Language Therapy education in Europe. United in Diversity. Paris: CPLOL http://www.netques.eu/?page_id=1051

Odom, S. L., McConnell, S. R., & Brown, W. H. (2008). Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. En W. H. Brown, S. L. Sheridan, & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (p. 3–29). Paul H. Brookes Publishing.

Plunkett, D., Banerjee, R., & Horn, E. (2010). Supporting Early Childhood Outcomes through Assistive Technology. En S. Seok, E. Meyen, & B. DaCosta (Ed.), *Handbook of Research on Human Cognition and Assistive Technology: Design, Accessibility and Transdisciplinary Perspectives* (pp. 339-359). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-61520-817-3.ch024

Rodríguez García, L., Herrán García, I. H., de la Mano Rodero, P., Sánchez, C. D., & Carrillo, J. M. (2021). Atención temprana en tiempos de Covid-19: investigar la/s realidad/es de la teleintervención en las prácticas centradas en la familia. *Siglo Cero*, (1), 75-117.

Sheridan, M. D., Sharma, A., & Frost, M. (2008). *From birth to five years: children's developmental progress*. Routledge.

Tamarit, J. (2015). La transformación de los servicios hacia la calidad de vida. Una iniciativa de innovación social de FEAPS. *Siglo Cero, 46*(3), 47-71. http://dx.doi.org/10.14201/scero20154634771.

Vilaseca, R y Rivero, M (2020). Observar la parentalidad a través de PICCOLO: intervención desde un enfoque centrado en la familia. *Pares i fills Infants Creixement Atenció precoç.* Universitat de Barcelona.

Vilaseca, R., Rivero, M., Bersabe, R.M., Cantero, M.J., Navarro-Pardo, E., Ferrer, F., Valls, C., InnocenV, M.S., & Roggman, L.A. (2019). Spanish validation of the PICCOLO (Parenting interactions with children: checklist of observations linked to outcomes). *Fronters in Psychology, 10*, 680.

DIFERENCIAS ENTRE PARADIGMAS DE INTERVENCIÓN EN ATENCIÓN TEMPRANA PARA NIÑOS CON TRASTORNOS MOTORES

Mónica Alonso Martín
Iván Franco Castellanos
Universidad Católica de Valencia

Resumen: La intervención en niños con trastorno motor en los centros de Atención Temprana se está realizando, en la actualidad, desde dos paradigmas, pero las estrategias terapéuticas siguen siendo las mismas, tanto para los fisioterapeutas como para terapeutas ocupaciones. La diferencia radica en la forma en la que se incluyen las estrategias y la participación que la familia tiene en la toma de decisiones, además del entorno donde se realiza dicha intervención.

Las prácticas centradas en la familia en entornos naturales favorecen la inclusión del niño en todos los entornos donde vive, y la inclusión de la familia como parte del equipo de apoyo al niño como en su vida laboral.

Palabras clave: fisioterapia, terapia ocupacional, trastorno motor

Abstract: Intervention in children with motor disorders in Early intervention centers is currently being carried out from two paradigms, but the therapeutic strategies remain the same, both for physiotherapists and occupational therapists. The difference lies in the way in which the strategies and the participation that the family has in decision making are included, in addition to the environment where said intervention is carried out.

Family-centered practices in natural environments favor the inclusion of the child in all the environments where they live, and the inclusion of the family as part of the child's support team as well as in their working life.

Keywords: physiotherapy, Occupational Therapy, motor disorder

INTRODUCCIÓN

La Atención Temprana (AT) en niños con trastornos motores (TM) busca potenciar el desarrollo motriz y evitar las alteraciones secundarias, músculo esqueléticas, de todos aquellos niños con una condición de discapacidad o en una situación de riesgo psicosocial o biológico. En esta comunicación se lleva a cabo un análisis comparativo de los dos paradigmas de intervención que actualmente se llevan a cabo en los centros de AT, ambulatorio centrado en el niño (CN-A) y centrado en la familia y desarrollado en entornos naturales (CF-E), desde la visión del fisioterapeuta y el terapeuta ocupacional (TO). El objetivo es poder responder a la pregunta ¿qué paradigma favorece más la inclusión del niño con TM en su entorno y en su familia?

Utilizaremos la evidencia científica publicada en los últimos años sobre estrategias de intervención en niños con TM, la cual muestra ese cambio de paradigma teórico y práctico (Beckers *et al.*, 2020; Gmmash & Effgen, 2019; Ayala *et al.*, 2020; Chiu, Ada & Bania, 2020; Daminao & Longo, 2020; Dunford *et al.*, 2020; Anaby *et al.*, 2019; Miyahara *et al.*, 2017)

MÉTODO

Se ha realizado un análisis cualitativo de las actuaciones encaminadas a la evaluación de necesidades, identificación y planteamiento de los objetivos de intervención funcionales dirigidos a niños con TM, implementación de estrategias motoras, sensoriales y músculo-esqueléticas; y seguimiento de la consecución de los objetivos en los dos paradigmas de intervención identificados para AT. Para ello se han consultado referencias bibliográficas que describen la forma de hacer AT desde uno u otro paradigma y aquellas específicas sobre estrategias de intervención motora, tanto de fisioterapia como de TO (Novak et al, 2014, 2017, 2019, 2020; Darrah *et al.*, 2013; Kaplan *et al.*, 2018; Morgan *et al.*, 2016).

Además, se ha tenido en cuenta la propia experiencia de los autores, tanto en la formación de profesionales de AT, como en la intervención sobre niños y familias.

RESULTADOS

Elección de profesionales

En las prácticas CN-A, varios profesionales serán responsables de la intervención ambulatoria, pudiendo trabajar de forma interdisciplinar o multidisciplinar, pero siendo responsables de sus áreas específicas de intervención. En este caso, el fisioterapeuta sería el encargado de la estimulación motora y los cuidados músculo-esqueléticos, mientras que el TO sería el responsable de la promoción de la autonomía en actividades de la vida diaria (AVD) y de las necesidades derivadas de dificultades de procesamiento sensorial. Ambos compartirían competencias para abordar la motricidad de miembros superiores (MMSS).

Sin embargo, en las CF-E se realiza un trabajo transdisciplinar con un profesional de referencia y el apoyo del resto de profesionales del equipo. En este sentido, el fisioterapeuta suele ser el tutor de los niños con TM; y el TO sería el tutor de los niños con necesidades derivadas de la discapacidad intelectual, los trastornos del espectro autista, los trastornos del procesamiento sensorial y de la psicomotricidad. De este modo, los TO serán profesionales de apoyo en la intervención de niños con TM.

Evaluación de necesidades y planteamiento de objetivos de intervención

Desde el paradigma de CN-A, fisioterapeutas y TO utilizarán herramientas normo-referenciadas para detectar déficits del desarrollo motor grueso y fino, sensorial, músculo-esquelético y de la autonomía personal (o conducta adaptativa) como base para planificar su intervención. También suele realizarse una observación de la movilidad del niño, su respuesta sensorial y otras habilidades en el entorno clínico, generalizando que estas conductas (sean motoras, sensoriales o adaptativas) serán similar en su entorno natural, como su hogar, el centro educativo o entornos comunitarios. Por lo tanto, no se tiene en cuenta la diferencia entre el desempeño habitual del niño y la capacidad máxima de realizar una actividad, donde el contexto en el que se lleva a cabo dicha actividad resulta determinante.

En las prácticas CF-E, todas estas herramientas se utilizarán durante el proceso de intervención, para conocer los déficits que pueden estar limitando la consecución de los objetivos propuesto en el plan de intervención, pero nunca para planificar una intervención basada en capacidades y fortalezas.

Implementación del programa planificado

Las diferencias, ya explicadas en las comunicaciones anteriores, van a ser ejemplificadas con algunas estrategias que utilizamos en AT para la intervención de niños con TM.

1. **Productos de apoyo para el control postural** (asientos, programas de bipedestación, ferulaje). En la intervención CN-A será el profesional el que decida que un niño requiere un dispositivo de control postural, se lo dirá a los padres y decidirá sus características, explicando a la familia cuándo y cómo debe usar dicho producto.

   En las prácticas CF-E, el profesional aprovechará la reflexión sobre las posibles estrategias que pueden usar, para la consecución de un objetivo planteado por la familia, para introducir la idea del uso de estas ayudas técnicas, dando toda la información sobre las posibles características, beneficios y dosis de uso de cada opción de producto. Si la familia así lo decide, se plantean la elaboración del dispositivo o la petición de prescripción al médico correspondiente, para adaptarlo e introducirlo en las rutinas que su uso favorezca el desempeño habitual del niño y que ayude a conseguir el objetivo funcional por el que se llegó al consenso de utilizarlo. El profesional irá revisando semana a semana el uso del producto, resolviendo dudas y realizando la progresión en su utilización, según la familia vaya realizando el ajuste al dispositivo.
2. **Transferencias entre posturas**. Por ejemplo, ponerse de pie con apoyo de los brazos. En la intervención CN-A se practicará dicha transición durante el juego que se realiza en la sesión y que, en algunos casos, la familia puede observar y llevar a cabo en su vida diaria.

   En las prácticas CF-E, se pueden practicar esta transferencia en muchas rutinas diarias (al despertarse y ponerse de pie en la cuna, para salir de la bañera agarrándose al borde, para ponerse de pie cogido al sofá mientras juega, para subirse al carro de paseo cuando vamos a salir de casa, etc.). Introduciremos el tema mientras reflexionamos sobre alguno de los objetivos propuesto y, una vez planteamos la idea de ponerse de pie agarrado a algún mueble, por ejemplo, probamos diferentes estrategias para hacerlo. Los profesionales modelan dónde colocar las manos explicando por qué puede funcionar mejor un tipo de presa manual u otra. Una vez tengamos claro cómo lo van a realizar y nos hemos asegurado de que la familia sabe realizarla, será una estrategia para implementar en la rutina que ellos hayan decidido o en la que se han planteado en el objetivo principal. En las siguientes visitas iremos generalizando la misma estrategia en otras rutinas.
3. **Integración sensorial.** Desde las prácticas CN-A se pretende ofrecer una serie de actividades y experiencias sensoriales, principalmente de tipo propioceptivo, táctil y vestibular. Dichas actividades se llevan a cabo en una sala, con materiales específicos y que precisan de una estructura especial diseñada para colgarlos y que soporte las cargas de peso aplicadas de manera segura. El objetivo es que las sesiones de intervención generen un procesamiento sensorial más adecuado, esperando que se generalicen los avances más allá del espacio terapéutico.

   Desde las prácticas CF-E el profesional tiene la oportunidad de presenciar y participar directamente en aquellas rutinas en los que el niño expresa sus necesidades. Las estrategias reflexionadas y finalmente elegidas entre la familia y el profesional podrán adecuarse a

estas situaciones específicas, apoyando un acompañamiento competente de la familia a su hijo.

4. **Promoción de la autonomía personal y participación en AVD.** Desde la intervención CN-A se intenta adaptar el espacio clínico para poder trabajar diversos objetivos relacionados con la participación autónoma en AVD. Por contextualizarlo con un ejemplo concreto, se puede traer la comida preparada en casa a la sala de intervención, para promover un uso más adecuado de los cubiertos o incrementar el repertorio de alimentos, en caso de neofobias alimenticias. El horario de la sesión puede ser diferente al horario habitual en el que el niño realiza esa comida, así como el mobiliario, la cubertería o variables de tipo social (poniendo el caso de que el niño suela comer en compañía de sus padres y hermanos).

   En las prácticas CF-E el profesional participará en la rutina donde existe la necesidad, en este caso en el momento de la comida, para intervenir sobre las variables específicas que pueden influir como facilitadores, o barreras, de esa participación. Esta circunstancia permite un ajuste muy preciso entre las estrategias y dicha necesidad, recibiendo el nombre de Terapia Enfocada en el Contexto. Además, la intervención en el entorno clínico no recoge aspectos que puedan condicionar o frenar la participación del niño y que, por desconocerse, podrían no ser tenidas en cuenta (el niño no atiende a la comida porque mira el tráfico por la ventana del comedor, o la televisión, o tiene a su disposición multitud de juguetes sobre la mesa…)

5. **Coordinación con profesionales externos**. Desde las prácticas CN-A suelen realizarse informes de coordinación o llamadas telefónicas o emails para coordinarse, aunque no es una práctica extendida en todos los centros, lo que supone que, en algunas situaciones, los diferentes profesionales que trabajan con el niño puedan estar realizando estrategias contrapuestas.

   En las prácticas CF-E, el profesional de referencia puede acompañar a las familias a las visitas con otros profesionales (médicos, ortopedas, fisioterapeutas, psicólogos, etc.), para la coordinación entre ellos. Puede preparar las visitas con la familia, para aumentar sus competencias a la hora de responder dudas sobre los informes realizados. También pueden ir a las actividades extraescolares para coordinarse con el monitor de piscina, baloncesto o ballet, por ejemplo. Otros ejemplos son los acompañamientos a las visitas colaborativas con otros profesionales de la intervención temprana privados, o bien visitas al entorno escolar y apoyar a la tutora del aula para intervenir en las rutinas del aula y con su grupo de iguales, siguiendo las directrices de la educación inclusiva.

6. **Técnicas específicas de fisioterapia clínicas (fisioterapia respiratoria, estiramientos musculares, etc.).** Existen algunas estrategias muy específicas que, para que sean efectivas y por necesidades de salud básicas, hay que realizar en el propio hogar. Por lo tanto, estas estrategias son directivas del profesional hacia la familia, pero en las prácticas CF-E se da mucha más información sobre ellas y se controla mejor el buen uso de dichas estrategias, ya que se revisará su utilización en el entorno real donde se lleva a cabo y de forma continuada

7. **Terapias intensivas, como la Terapia Restrictiva de la mano y uso forzado** (CIMT en inglés) en niños con afectación unilateral (hemiplegias y paralisis braquial obstétrica). En las prácticas CN-A se realizan sesiones de juego restringiendo la mano sana para forzar el uso de la mano plégica, a modo de juegos terapéuticos, para enseñar a los padres a realizar los mismos juegos durante el tiempo necesario para cumplir los criterios

del programa. En las prácticas CF-E se realiza la restricción del lado sano en el horario que las rutinas se ajusten más a la capacidad de movimiento del lado afectado. De este modo, las rutinas que realicen los niños durante los tiempos de uso forzado serán los mismos, pero sin crear momentos terapéuticos añadidos a la vida familiar, sino realizando pequeños ajustes para que las rutinas varíen lo menos posible.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde un paradigma de intervención CN-A encontramos un conjunto de actuaciones que claramente no favorecen la inclusión. Son intervenciones descontextualizadas que, muchas veces, se realizan en horarios donde los niños y los padres deben faltar a clase o al trabajo. No sabemos o no podemos estar seguros de si esas estrategias se generalizan en sus rutinas diarias, ya que muchas veces se usan para conseguir objetivos que no han escogido los cuidadores principales o, incluso, con los que no están de acuerdo o no entienden por qué se buscan.

Además, el apoyo en actividades extraescolares y en el entorno escolar se lleva a cabo a través de pautas generales individuales, que se ajustan poco a las actividades grupales que se realizan en esas rutinas. Esto dificulta que los maestros y monitores de tiempo libre puedan llevarlas a cabo en esos entornos, ya que no es lo mismo el apoyo que se puede dar en una sala, con una intervención profesional-niño, al que puede dar un maestro en un aula con 20 niños de 2 años.

Desde las prácticas CF-E podemos realizar todas las estrategias terapéuticas con evidencia recomendada. La diferencia es que las utilizamos siempre para conseguir los objetivos funcionales que los padres consideran oportunos, tras una reflexión conjunta con los tutores del caso, tras una información pormenorizada del uso, dosis, intensidad y beneficios de todas las estrategias posibles. Además, las ajustamos a la vida de cada familia, para asegurarnos que se incluyen en las rutinas familiares, sin añadir rutinas nuevas, excepto en las técnicas específicas de necesidades de salud. La repetición diaria que muchas veces se da de forma natural de una misma rutina, hace que sea fácilmente generalizable. Esta forma de incluir las estrategias terapéuticas se ajusta mucho más a la forma de aprender del niño y es mucho más inclusiva.

Además, las visitas se realizan en todos los entornos en los que el niño pase más de 15 horas a la semana. Incluyendo en esos entornos, la casa de los abuelos que, en algunos casos, pueden ser también cuidadores principales. Nos ajustamos a la vida del niño y de los cuidadores principales, para que ninguno tenga que renunciar a su participación laboral o escolar, favoreciendo así la inclusión social, ocupacional o educativa.

Por último, la intervención en el entorno escolar apoya al maestro en las actividades del grupo aula, o en las actividades extraescolares apoyando al monitor. Favorece que podamos probar estrategias que se puedan llevar a cabo en ese contexto de grupo, asegurándonos que esos cuidadores principales podrán llevarlas a cabo cuando nosotros no estemos. Siempre para conseguir los objetivos que estos cuidadores se han planteado para mejorar la inclusión del niño en cada una de las actividades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anaby, D. Avery, L. *et al.* (2019). Improving body functions through participation in community activities among young people with phsysical disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *62*(5), 640-646.

Ayala, L., Winter, S., *et al.* (2020). Assesments and intervention for spaticity in Infants with or at high risk for cerebral palsy: a systematic review. *Pediatric Neurology*, *118*, 72-90.

Beckers LWME, Geijen MME, *et al.* (2020). Feasibility and effectiveness of home-based therapy programmes for children with cerebral palsy: a systematic review. *British Medical Journal Open*, *10*(10), e035454.

Chiu H-C, Ada L. & Bania TA: (2020) Mechanically assisted walking training for walking, participation and quality of life in children with cerebral palsy. *Cochrane Database of Systemati Reviews*, *11*(11), CD013114.

Damiano, D. L., & Longo, E. (2021). Early intervention evidence for infants with or at risk for cerebral palsy: an overview of systematic reviews. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *63*(7), 771.784.

Darrah, J., *et al.* (2013). Designing a Clinical Framework to Guide Gross Motor Intervention Decisions for Infants and Young Children with Hypotonia. *Infants & Young Children*, *26*(3), 225-234.

Dunford, C., Milton, Y. *et al.* (2020). Evidence summary for collaborative, parent/carer-led, occupational therapy home programme for children and young people. *RCOT Specialist Section – Children, Young people and Families.*

Gmmash A.S., & Effgen, S.K. (2019). Early Intervention therapy services for infants with or at risk for cerebral palsy. *Pediatric Physical Therapy*, *31*(3), 242-249.

Kaplan, S. L., Coulter, C., & Sargent, B. (2018). Physical therapy management of congenital muscular torticollis: a 2018 evidence-based clinical practice guideline from the APTA. *Pediatric Physical Therapy*; *30*(4), 240-290.

Miyahara M. Hillier, SL., Pridham, L., & Nakagawa, S. (2017). Task-oriented interventions for children with developmental coordination disorder. *Cochrane Database os Systematic Reviews*, *7*(7), CD010914.

Morgan, C., *et al.* (2016). Effectiveness of motor interventions in infants with cerebral palsy: a systematic review. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *58*(9), 900-909.

Novak, I., *et al.* (2020). State of the evidence traffic lights 2019: systematic review of interventions for preventing and treating children with cerebral palsy. *Current neurology and neuroscience reports*, *20*(2), 1-21.

Novak, I., *et al.* (2017). Early, accurate diagnosis and early intervention in cerebral palsy: advances in diagnosis and treatment. *JAMA pediatrics*, *171*(9), 897-907.

Novak, I. (2014). Evidence-based diagnosis, health care, and rehabilitation for children with cerebral palsy. *Journal of Child Neurology*, *29*(8), 1141-1156.

Novak, I., & Honan, I. (2019). Effectiveness of paediatric occupational therapy for children with disabilities: A systematic review. *Australian Occupational Therapy Journal*, *66*(3), 258-273.

Ryan, JM. Cassidy, EE., Noorduyn SG. & O'Connell, NE. (2017). Exercise Interventions for cerebral palsy. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 6(6), CD011660.

SIMPOSIO 6

TRAYECTORIAS Y TRANSICIONES DE LOS/AS ESTUDIANTES DE MASTER. UNA MIRADA DESDE LA JUSTICIA

Coordinación: Pilar Figuera Gazo y Mercedes Torrado Fonseca

793

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS Y TRANSICIONES DE LOS ESTUDIANTES DE MÁSTER: ELEMENTOS DIFERENCIALES[1]

Pilar Figuera Gazo
Juan Llanes Ordoñez
Mercedes Torrado Fonseca
Universidad de Barcelona (España)

Resumen: El desarrollo y la expansión de la formación de máster es una de las características fundamentales de la universidad del siglo XIX. En este contexto, ha cobrado especial interés el estudio de las trayectorias y transiciones de los estudiantes de máster. En esta contribución se presentan los resultados de un estudio amplio realizado en el marco de un I+D en el que han participado 1800 estudiantes de 44 másteres oficiales de siete universidades públicas. Específicamente se analiza la evolución de la adaptación, motivación y satisfacción académica de los estudiantes en su recorrido formativo y su relación con la tipología de master y otros elementos diferenciales. Se discute la importancia del contexto del máster, así como el papel y la necesidad de contextualizar el análisis en función del área de conocimiento, tipología de máster y los diferentes perfiles de estudiantes. Las conclusiones apuntan a la necesidad de promover acciones orientadoras específicas para el nivel de máster que permitan ajustar las expectativas iniciales de los estudiantes a la realidad de la formación.

Palabras clave: universidad, motivación, adaptación del estudiante, aprendizaje a lo largo de la vida, estudiante universitario

Abstract: The development and expansion of Master's education is one of the fundamental characteristics of the 19th century university. In this context, the study of Master's students' trajectories and transitions has been of particular interest. This contribution presents the results of an extensive study carried out in the framework of an R&D project involving 1800 students from 44 official master's degrees at seven public universities. Specifically, it analyses the evolution of the adaptation, motivation and academic satisfaction of students in their educational pathway and its relationship with the type of master's degree and other differential elements. The importance of the Master's context is discussed, as well as the role and the need to contextualise the analysis according to the area of knowledge, Master's typology and the different student profiles. The conclusions point to the need to promote specific guidance actions for the Master's level in order to adjust students' initial expectations to the reality of the training.

Keywords: university, motivation, student adjustment, lifelong learning, university students

1 I+D «*Transiciones y trayectorias de acceso a los estudios de máster en la universidad española: un análisis en el ámbito de las ciencias sociales*» (EDU2016-80578-R AEI/FEDER.UE) financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre los procesos de transición en educación superior se han centrado básicamente en los grados y, en especial, en el primer año donde se produce un mayor abandono. Sin embargo, y aunque las estadísticas universitarias informan de un aumento exponencial de los y las estudiantes de máster y de situaciones de abandono en este nivel, no se tienen evidencias sobre cómo transitan estos/as estudiantes, sus motivaciones, vivencias y expectativas y qué factores intervienen en el proceso y su resultado.

Tres indicadores diferentes permiten constatar el crecimiento de los másteres en el contexto español. Así, el curso 2019-20 el número de másteres supera los 3500 para el conjunto del Sistema Universitario Español; el 60% de la oferta es pública, si bien se constata un crecimiento de la oferta privada. La mayor concentración se da en Ciencias Sociales (un 41%). Los datos sobre el impacto en término de alumnado confirman también la tendencia creciente, del 64,8% en los últimos 5 años y una tasa de crecimiento anual del 7,5% y un predominio de estudiantes de CCSS (más del 50%) (MU, 2021). Por último, el volumen de egresados se ha multiplicado por 2,7 en menos de diez años. Según los datos de la OCDE (2020) la tasa de alumnado en este nivel es del 11,6%, porcentaje que está por encima de la media OCDE (6,3%) y UE23 (7,9%).

Además, el perfil de estudiantes presenta diferencias en variables como la presencia de estudiantes internacionales que viene a cursar una titulación: en el curso 2018-19, el porcentaje de estudiantes extranjeros en grado representa el 5,4% de la matrícula total de estudiantes frente al 22,2% de los estudiantes matriculados en un máster oficial (MU, 2020). Del mismo modo, el estudio de Figuera y Torrado (2019ª) destaca también la especificidad del perfil de estudiantes de máster en variables como el contexto socioeconómico y la trayectoria.

Es preciso tener en cuenta todos estos aspectos si queremos mejorar la calidad de nuestras enseñanzas de Máster, además de promover procesos inclusivos tanto en el acceso a estos estudios, como en la permanencia del alumnado y en su proyección futura. A pesar del impulso, existen pocas investigaciones que hayan profundizado en los procesos de transición de los estudiantes en este nivel educativo en nuestro país. Las escasas investigaciones son fragmentadas y vinculadas contextos específicos, como es el máster de formación inicial del profesorado de secundaria y el análisis de la construcción de la identidad como docentes (Falcón y Arraiz, 2020; Callealta *et al.*, 2020; Rodríguez *et al.*, 2021; Serrano y Pontes, 2015). Otros estudios abordan cuestiones generales en relación con los procesos de transición y motivaciones en el acceso poniendo el acento en la modalidad de máster (Figuera *et al.*, 2018; Figuera y Torrado, 2019b; Figuera *et al.*, 2020).

Esta comunicación forma parte del simposio titulado «Trayectorias y transiciones de los/as estudiantes de máster. Una mirada desde la justicia social» en el que se presentan algunos resultados de una investigación amplia (EDU2016-80578-R AEI/FEDER.UE) vinculados con la adaptación académica.

MÉTODO

La investigación se llevó a cabo conjugando enfoques metodológicos complementarios que han permitido describir y comprender los procesos de transición de del alumnado de máster. A lo largo de la misma se ha planteado un estudio de encuesta a partir de dos cuestionarios

cerrados[2] y un estudio narrativo con entrevistas autobiográficas con la finalidad de ahondar en las vivencias de los estudiantes de máster. En esta comunicación se presentan algunos resultados del estudio de encuesta llevado a cabo; específicamente analiza la evolución de la adaptación, motivación y satisfacción académica de los estudiantes en su recorrido formativo y su relación con la tipología de máster y otros elementos diferenciales.

La satisfacción académica (SA) se analizó a partir de la escala adaptada de la versión hispano-lusa de Lent *et al.* (2009) y la utilizada en estudiantes de grado (Figuera y Torrado, 2015). La escala de satisfacción académica presenta un índice de fiabilidad de α de Cronbach de 0.874 e indica una alta consistencia interna de las respuestas. El AF confirma la unifactorialidad de la escala con una varianza explicada del 57,63%. Tanto la percepción de adaptación como la motivación académica se analizan a partir de una única pregunta tipo Likert de cinco puntos de valoración.

En la investigación participan siete universidades públicas (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad de La Laguna, Universidad de Las Palmas de Gran Canarias, UNED, Universidad de Sevilla y Universidad de Zaragoza). La participación en la encuesta inicial fue de 1795 estudiantes distribuidos entre los 44 másteres del área de Ciencias Sociales (tasa de participación del 54.5% al inicio del máster y error muestral=1.6%) y en la encuesta de valoración tras la realización del primer semestre fue de 1339 estudiantes (tasa de participación del 46,1% de con un error muestral=2%). Los másteres participantes incluyen una representación de las diferentes modalidades de máster: requisito para la profesión, profesionalizadores, de investigación y mixtos, es decir, aquellos que incluyen los dos itinerarios.[3]

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de los constructos asociados a la adaptación académica en función de la tipología de máster.

El análisis de la escala de satisfacción académica presenta matices en función de la tipología de máster con diferencias que pueden llegar hasta 1 punto: los estudiantes que cursan un máster de investigación suelen valorar más positivamente todos los aspectos académicos frente a los másteres que son necesarios para el ejercicio de la profesión. También se constata que los/as estudiantes más jóvenes y que acceden directamente del grado al máster son más críticos y presentan valores medios más bajos que el resto de compañeros/as. La influencia entre iguales se consolida y cristaliza en los meses transcurridos del máster como un factor facilitador de los procesos de transición en todos los másteres. Sin embargo, las opiniones varían sustancialmente en aquellas cuestiones vinculadas con las dinámicas de aprendizaje en el aula (ver Tabla 1).

2 Cuestionario Inicial de Transición a los estudios de máster (CIT-MU) y Cuestionario de Seguimiento de Transición a los estudios de máster (CST-MU).

3 Se amplía la información en la contribución «Perfil o perfiles: un análisis de los estudiantes de máster» presentada en este simposio.

Tabla 1

Comparación de la Satisfacción académica al inicio (CIT-MU) y tras el primer semestre (CST-MU)

SATISFACCIÓN ACADÉMICA (escala de valoración de 5 puntos)	INICIO DE CURSO (n=1795)		TRAS EL 1ER SEMESTRE (n=1339)	
	Media	Dt	Media	Dt
Me siento cómodo/a con el ambiente educativo del máster	3.87	0.939	3.62	0.981
En términos generales, estoy disfrutando de los estudios	3.60	1.061	3.14	1.142
En términos generales, estoy satisfecho/a con mi vida actual de estudiante	3.59	1.054	3.52	1.053
Me gusta el nivel de estimulación académica	3.34	1.076	2.86	1.090
Me gusta lo que estoy aprendiendo en las clases	3.74	1.012	3.30	1.118
Me siento bien con el grupo de compañeros/as	4.29	0.749	4.28	0.853
Me gusta cómo estamos llevando a cabo el aprendizaje en las clases	3.40	1.071	2.93	1.085

En las primeras semanas de clase los estudiantes manifiestan tener una motivación y adaptación inicial moderada hacia los estudios iniciados[4]. Poco más de mitad afirma haberse planteado dejar el máster asociado a cuestiones como la organización y contenido de las clases, la dificultad de compaginar estudios y trabajo, entre otras. Tras un semestre de curso, un 66.9% manifiesta que su motivación ha variado y en concreto, poco más de la mitad (55.2%) lo ha hecho de manera negativa, si bien en ese momento solo un 24.1% ha pensado en dejar el máster. Diferentes son los condicionantes que pueden explicar este descenso en el interés por los estudios [5].

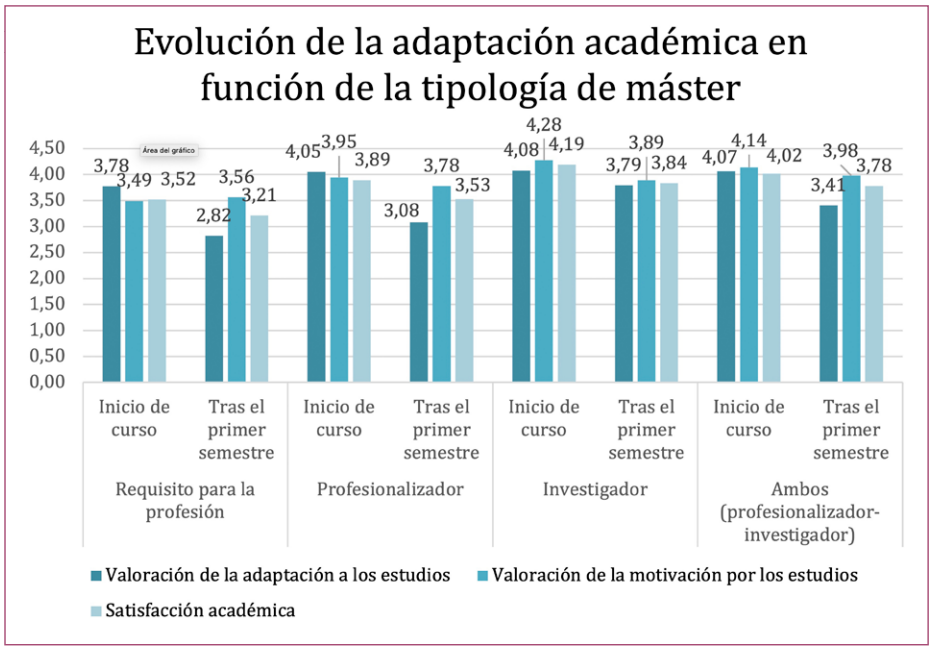
En términos generales, los constructos analizados en relación a la adaptación académica (motivación, adaptación y satisfacción académica) presentan valores con una tendencia a la baja en las opiniones y percepciones a medida que avanza el curso. Se constatan diferencias significativas en función de la tipología de máster en todos los casos (sig= .000 prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis para muestras independientes), así como una correlación significativa entre los tres constructos (R= .748, sig= .000 al inicio de curso y R= .746 sig= .000 tras el primer trimestre). Destacan las diferencias entre aquellos másteres requisito para la profesión *versus* los másteres con una orientación hacia el doctorado e investigación (ver Figura 1).

4 Se amplía la información en la contribución *«El proceso de elección de las y los estudiantes de Máster: motivos y condicionantes»* presentada en este simposio.

5 Se amplía la información en la contribución *«Circunstancias que envuelven el proceso de tránsito al máster»* presentada en este simposio.

Figura 1

Evolución de la adaptación académica en función de la tipología de máster



Los resultados obtenidos han permitido constatar tendencias en la adaptación académica de los estudiantes de máster y cómo las opiniones varían y se matizan en función de la tipología de máster y el momento de su formación.

Se constata un descenso en la percepción de motivación, adaptación y satisfacción académica. En este sentido, el grupo clase y la relación entre iguales se confiere un elemento favorecedor clave en los procesos de transición mientras que dinámicas de aprendizaje se perciben como las barreras principales. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en estudios previos que relacionan la satisfacción con la tipología de máster (Figuera *et al.*, 2018, 2020), la metodología docente, la interacción con el profesorado, el ambiente de la clase (Gutiérrez *et al.*, 2018), las relaciones entre compañeros, la satisfacción con factores personales (Almeida *et al.*, 2020; Tompkins *et al.*, 2016; Xu, 2016), así como la experiencia académica y laboral previa de los estudiantes (Figuera *et al.*, 2018) y sus objetivos, expectativas y motivos de elección (Doña y Luque, 2019; Figuera *et al.*, 2020; Gutiérrez *et al.*, 2018; Hardré *et al.*, 2019; Ciesielkiewicz *et al.* 2021).

El conocimiento de los procesos de transición de los y las estudiantes puede contribuir a mejorar la calidad de nuestras enseñanzas de máster, además de promover procesos inclusivos tanto en el acceso a estos estudios, como en la permanencia del alumnado y en su proyección futura. Las diferencias encontradas entre los estudiantes sugieren la necesidad de contextualizar el análisis en función del área de conocimiento, tipología de máster y los diferentes perfiles de estudiantes.

El descenso de la satisfacción y la adaptación, sobre todo en másteres requisito para la profesión, aconseja el diseño de acciones específicas de orientación y tutoría en la transición a los estudios de máster que permitan a los estudiantes elaborar una visión clara de la formación y anticipar posibles barreras a su desarrollo. La intervención en esta etapa es más relevante si tenemos en cuenta que la satisfacción es un determinante de la persistencia en la universidad (Lent *et al.*, 2009, Torrado y Figuera, 2019b; Xu, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L., Taveira, M. D., Peixoto, F., Silva, J., y Gouveira, M. (2020). Escala de satisfação no domínio académico em universitários portugueses. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica, 1*(54), 93–102. https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.08

Callealta Oña, L., Donoso González, M., y Camuñas, N. (2020). Identidad profesional docente: la influencia de las competencias y la formación inicial de los aspirantes a profesores de Educación Secundaria. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25), 84–98. http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1880

Ciesielkiewicz, M., Méndez-Coca, D., y Méndez-Coca, M. (2021). Factores motivacionales intrínsecos en el uso de ePortfolios por el estudiantado en programas de Máster en Formación del Profesorado. *Revista Electrónica Educare*, *25*(2), 120-133. https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.7

Doña, L., y Luque, T. (2019). La experiencia universitaria. Análisis de factores motivacionales y sociodemográficos. *Revista de la Educación Superior, 48(*191), 1–24.

Falcón, C., y Arraiz, A. (2020). Construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación, 31*(3), 329-340. https://dx.doi.org/10.5209/rced.63374

Figuera, P., y Torrado, M. (2019a). Els estudiants de màsters. En A. Ariño Villarroya, R. Llopis Goig, M. Martínez Martín, E. Pons Fanals, A. Prades Nebot (Dirs.), *Via Universitària: Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris 2017-2019* (pp. 100-118). Xarxa Vives d'Universitats. Universitat Jaume I.

Figuera, P., y Torrado, M. (2019b). El rol de los másteres universitarios en la transición al mercado laboral. En P. Allueva Torres (Coord.), *Orientación y calidad educativa universitarias. Guidance and Quality of University Education* (No. BOOK-2019-021) (pp. 397-412). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza

Figuera, P., Buxarrais, M. R., Llanes, J., y Venceslao, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre educación, 34*, 219-237. https://doi.org/10.15581/004.34.219-237

Figuera, P., Llanes, J., Torrado, M., Valls, R. G., y Buxarrais, M. R. (2020). Reasons for Course Selection and Academic Satisfaction among Master's Degree Students. *Journal of Hispanic Higher Education.* https://doi.org/10. 1538192720954573

Gutiérrez, M., Tomás, J. M., y Alberola, S. (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios sobre Educación*, 35, 535–555. https://doi.org/10.15581/004.35.535-555

Hardré, P. L., Liao, L., Dorri, Y., y Beeson, M. A. (2019). Modeling American graduate students'perceptions predicting dropout intentions. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 105–132. https://doi.org/10.28945/4161

Lent, R.W., Taveira, M., Sheu, H.B., y Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190–198. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006

MU (2021). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2020-2021.* Ministerio de Universidades. https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos_y_Cifras_2020-21.pdf

OCDE (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/974729f4-en

Rodríguez, R. S., Oteros, J., Gracia, E. P., y Carpio, A. J. (2021). ¿Hasta qué punto los futuros docentes se sienten preparados para enseñar?: Un estudio de caso en el Máster Universitario en formación del profesorado de educación secundaria. *Aula abierta*, *50*(1), 535-544. https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.535-544

Serrano, R., y Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado de secundaria del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa, 33*(2), 489-505. https://doi.org/10.5209/rced.63374

Tompkins, K. A., Brecht, K., Tucker, B., Neander, L. L., y Swift, J. K. (2016). Who matters most? The contribution of faculty, student-peers, and outside support in predicting graduate student satisfaction. *Training and Education in Professional Psychology*, *10*(2), 102–108. https://doi.org/10.1037/tep0000115

Torrado, M., y Figuera, P. (2019). Estudio longitudinal del proceso de abandono y reingreso en estudiantes de ciencias sociales: el caso de administración y dirección de empresas. *Educar. 55*(2), 401-417 https://doi.org/10.5565/rev/educar.1022

Xu, Y., J. (2014). Advance to and persistence in graduate school: Identifying the influential factors and major-based differences. *Journal of College Student Retention*, *16*(3), 391–417. https://doi.org/10.2190/CS.16.3.e

800

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

TRANSICIONES Y TRAYECTORIAS EN LA UNIVERSIDAD. EL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE MÁSTERS EN CIENCIAS SOCIALES

Pedro Jurado de los Santos
Universidad Autónoma de Barcelona (España)
Elisenda Pérez Muñoz
Carolina Quirós Domínguez
Universidad de Barcelona (España)

Resumen: La diversidad de estudiantes que cursan estudios de máster hace necesaria la adaptación de los procesos de orientación actuales a esas diferencias, que afectan y condicionan el proceso educativo de este nivel formativo. Por tanto, es indispensable conocer el perfil del alumnado y atender a esa diversidad con planes adecuados a cada realidad, etapa de la vida, formación previa, lugar de origen o motivaciones, entre muchos otros factores.

La presente comunicación presenta la descripción del perfil de los y las estudiantes participantes en una investigación I+D en la que se estudian 44 másteres del ámbito de las ciencias sociales de siete universidades públicas españolas y se centra en las características del alumnado según la tipología de máster elegido (requisito para la profesión, profesionalizador, enfocado a la investigación y mixto, que combina las dos últimas opciones). Los resultados muestran diferencias significativas entre el alumnado de las diversas tipologías en variables como la edad, la situación laboral, el origen o la experiencia laboral.

Palabras clave: universidad, estudiantes de postgrado, estudios de máster, características estudiantes

Abstract: The diversity of students studying for a master's degree makes it necessary to adapt current orientation processes to these differences, which affect and condition the educational process at this training level. Therefore, it is essential to know the profile of the student body and attend to this diversity with plans appropriate to each reality, stage of life, previous training, place of origin or motivations, among many other factors.

This communication presents the description of the profile of the students participating in an R&D research in which 44 master's degrees in the field of social sciences from seven Spanish public universities are studied and focuses on the characteristics of the students according to the type of master's degree chosen (requirement for the profession, professionalizing, focused on research and mixed, that combines the last two options). The results show significant differences between the students of the various typologies in variables such as age, employment status, origin or work experience.

Keywords: university, postgraduate students, master's degrees, student characteristics

801

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

El análisis de los másteres de Ciencias Sociales nos lleva a establecer el proceso de admisión a los mismos, atendiendo a los supuestos que caracterizan dichos estudios. Al respecto, contemplando las características del alumnado que accede, se plantean algunas cuestiones clave que llevan a determinar: ¿quiénes son los estudiantes de másteres en Ciencias sociales? De otra manera, procuramos dar respuesta a: ¿qué tipología de perfil o perfiles son los que aparecen en los/las estudiantes de másteres en Ciencias sociales? Además, nos podemos preguntar: ¿estos(as) estudiantes representan a la diversidad del estudiantado de los grados de Ciencias Sociales?

Nuestro punto de arranque se relaciona con las tipologías de máster sobre las que hemos establecido el proceso de análisis. Determinamos cuatro tipos clave, tal como se ha especificado con anterioridad. Nos preguntamos si hay un perfil característico en función de las tipologías de máster o bien aparecen perfiles diferenciados.

Convenimos que las tipologías de máster son:

a. Investigación. Se corresponden con líneas y ámbitos de investigación relacionados con la Educación, el Aprendizaje, la Política, la Economía y la Comunicación.

b. Profesionalizador. Se corresponden con ámbitos de trabajo orientados específicamente hacia la adquisición de competencias relacionadas con la intervención educativa, familiar, sociocomunitaria, la promoción cultural, la gestión educativa, la gestión de empresas y la planificación estratégica.

c. Requisito para la profesión. En función de la regulación establecida por la Administración, consideramos los siguientes estudios: Formación de profesorado de Secundaria y Abogacía.

d. Mixto. Se asume tanto la investigación como la profesionalización. Se corresponden con ámbitos relacionados con la Economía, la Política, la Formación para el trabajo, la Educación, la Intervención socioeducativa y la Orientación.

Hay que mencionar que algunos másteres, aunque con similitud de etiquetas, se corresponden, en función de la Universidad, con tipologías distintas, lo que se ha reflejado en el tratamiento de los datos.

Esta ponencia forma parte del simposio titulado «Trayectorias y transiciones de los/as estudiantes de máster. Una mirada desde la justicia social» en el que se presentan algunos resultados de una investigación amplia (EDU2016-80578-R AEI/FEDER.UE) centrada en la adaptación académica a los estudios de másteres en ciencias sociales; asumiendo el objetivo de describir el perfil de estudiantes de máster.

MÉTODO

En relación con el perfil, se asume un planteamiento descriptivo para caracterizar el mismo. En función de datos cuantitativos obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario ad-hoc, se señalan una serie de variables que permiten figurar el perfil de los estudiantes de máster de Ciencias Sociales, entendiendo que la presente contribución forma parte de una investigación amplia anteriormente identificada, en la que participaron siete universidades públicas españolas (Universidad de Barcelona, Universidad de Sevilla, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Las Palmas de Gran Canarias Universidad de La Laguna, Universidad de Zaragoza y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). El estudio se enfoca en 44 másteres del área de Ciencias Sociales de las instituciones señaladas.

La investigación fue realizada desde la perspectiva pragmática del enfoque mixto, combinando las metodologías cuantitativa y cualitativa, específicamente, un estudio de encuesta y una metodología biográfico-narrativa; si bien, en este caso nos fijaremos en la descripción cuantitativa que corresponde al objetivo pretendido.

Las técnicas de recogida de información utilizadas fueron dos:

— Cuestionarios de respuesta cerrada (al inicio del máster y al finalizar el 1er semestre)

—Entrevistas autobiográficas (para profundizar en los resultados de la fase cuantitativa).

La muestra fue seleccionada por accesibilidad, correspondiendo a las 6 Universidades del territorio español aludidas, y se distribuyó como se puede observar en la Tabla 1:

Tabla 1

Muestra de participantes

Técnica	Estudiantes	Tasa de participación	Error muestral
Cuestionario 1	1795	54.4%	1.6%

Los másteres participantes incluyen una representación de las diferentes tipologías de máster: requisito para la profesión, profesionalizadores, de investigación y mixtos. Estos últimos incluyen los dos itinerarios precedentes.

En esta comunicación se presentan resultados del análisis de los cuestionarios del estudio de encuesta, centrándose en la descripción del perfil del alumnado participante y su relación con la tipología de los másteres elegidos para continuar su formación y desarrollo profesional.

La muestra de participantes se describe en la Tabla 2, en la que se puede apreciar la distribución de estudiantes en las distintas tipologías de máster estudiadas.

Tabla 2

Distribución de participantes por tipología de máster

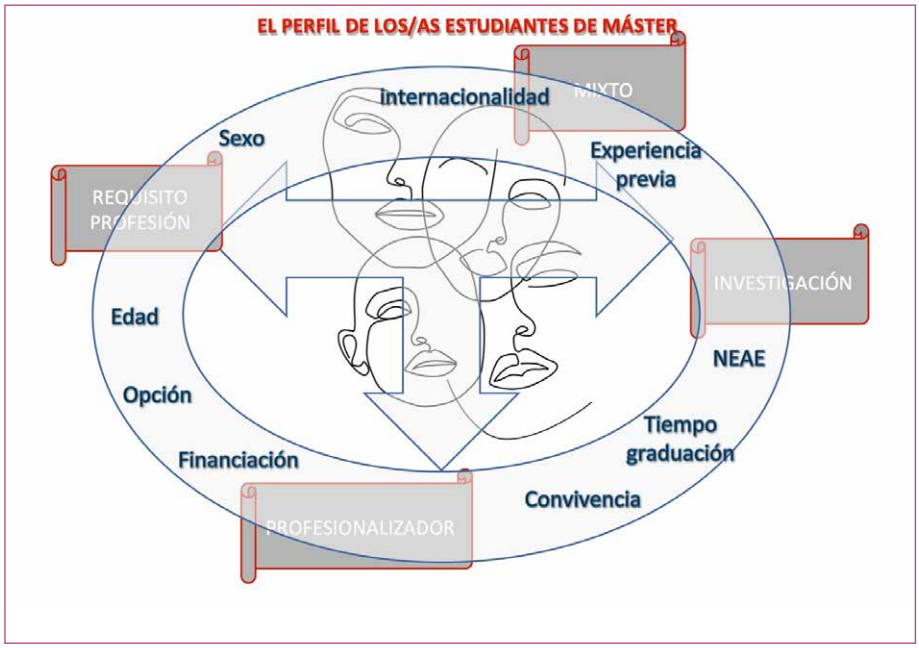
Muestra (inicio de las clases)	**Requisito para la profesión**	**Profesionalizador**	**Enfocado a la investigación**	**Mixtos (profes. e invest.)**	**TOTAL**
Número de másteres participantes	10	9	7	18	44
Muestra	1179	173	114	329	1795
Tasa de participación	50,50%	61,30%	69,10%	64%	54,40%
Error muestral p=q=0,5 Nivel de confianza 95%	2,10%	4,70%	5,20%	3,30%	1,60%

RESULTADOS

Sea como fuere, nos interesa en primer lugar determinar las características esenciales de los/as estudiantes de máster:

Figura 1

El perfil de los estudiantes de máster



Nota. Elaboración propia

Como se puede apreciar en la Tabla 3, la muestra presenta la diversidad del alumnado participante, la que se evidencia especialmente en algunos aspectos como el género, la procedencia (nacional o internacional) o la reciente o no graduación de los estudios de grado previos.

Tabla 3

Tipología de máster

	Tipología de máster			
	Requisito para la profesión	**Carácter profesionalizador**	**Enfocado a la investigación**	**Mixtos (profes. e invest.)**
Mujeres	63,4%	85%	64,9%	73,3%
Hombres	36,6%	15%	35,1%	26,7%
Edad (Media y Sd.)	26,3 (6,25)	26,4 (6,82)	29,2 (7,99)	26,4 (5,47)
Estudiantes internacionales	2,4%	19,4%	42,5%	23,2%
Discapacidad	1,6%	1,2%	3,5%	0,6%

	Tipología de máster			
	Requisito para la profesión	**Carácter profesionalizador**	**Enfocado a la investigación**	**Mixtos (profes. e invest.)**
Situación laboral (% desempleo)	33,7%	36,6%	25,4%	38,3%
Situación laboral (% trabajan)	36,1%	44,8%%	36%	30,4%
Situación laboral (Otras situaciones)	30,1%	18,6%	38,6%	31,3%
Trabajo a tiempo completo	26,6%	36,4%	36,6%	39,4%
Trabajo relación con máster	45%	50,7%	53,7%	48%
Viven con los padres	55%	54,4%	33,6%	44%
Máster como primera opción	85,8%	90,1%	80,7%	74,9
Financiación propia	29,2%	28,1%	32,5%	28%
Recién graduados	52,9%	50,3%	38,3%	44%

[Nota. Los porcentajes se establecen en función de cada tipología de máster]

Fuente. Elaboración propia basada en los resultados del proyecto EDU2016-80578-R AEI/FEDER.UE

Estos datos objetivados, acentuados sobre la muestra recogida, nos permiten algunas reflexiones que creemos tienen sentido a la hora de responder ¿quiénes son los y las estudiantes de los másteres de ciencias sociales? Vamos a pasar a describir algunos resultados:

a) Prevalencia de mujeres en todas las tipologías de máster, especialmente en la tipología de carácter profesionalizador (representan el 85% de la muestra). Al respecto nos podemos preguntar si la variable género mujer prevalece en la formación y el desarrollo profesional implícito en la incorporación a másteres de CCSS, o bien es la consecuencia del acceso y aumento de la participación de la mujer en todos los ámbitos de la vida.

b) Media de edad inferior a 30 años, siendo mayores los estudiantes de los másteres enfocados a la investigación, con una media de 29,2 años. Atendiendo a esta variable en términos de orientación para la carrera, nos preguntamos sobre la formación especializada desde los másteres como una clave hacia la maduración profesional y si la variable edad influye en que el interés por la investigación se de en etapas levemente posteriores a las otras tipologías.

c) De los y las estudiantes que llamamos internacionales, la gran mayoría se ubica en los másteres orientados a la investigación (42, 5%). Como era de esperar, esta variable es representada casi anecdóticamente en los másteres requisito para la profesión (2,4%) es, dado que están considerados exclusivamente para el acceso profesional en España. Nos hace fijarnos en la coyuntura e interés de los estudiantes españoles hacia la investigación en CCSS no es equiparable a la de los otros másteres.

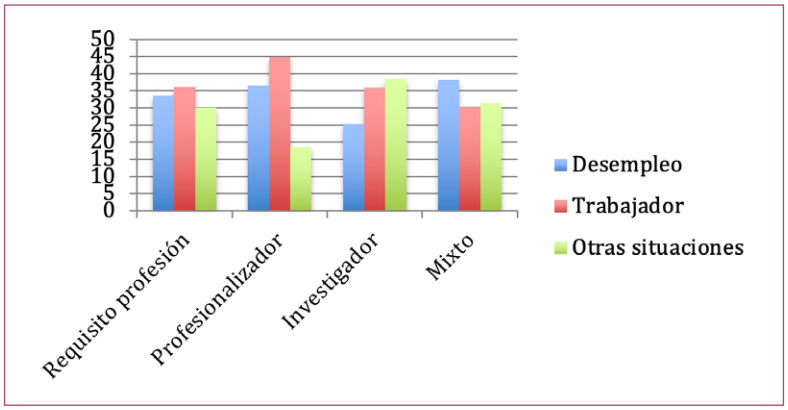
d) Tener necesidades específicas de apoyo educativo relacionado con alguna discapacidad, representan en casi todos los tipos de máster < 1,5%. Aparentemente, aunque poco relevante, nos permite incidir sobre la incorporación a la Educación Superior de unos co-

lectivos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Si bien, hay que hacer notar que estos porcentajes no son representativos en correspondencia con la población de personas con discapacidad, cabe destacar que los másteres enfocados a la investigación presentan un porcentaje más alto de estudiante con discapacidad que el resto de las tipologías (3,5%).

e) Con relación a la situación laboral, se ha discriminado entre demandante de empleo (en situación de desempleo), empleado y otras situaciones. Disponen de un trabajo en función de la tipología de máster entre el 36,1% (requisito e investigación) y el 44,8% (profesionalizador); de todos ellos, a tiempo completo trabajan el 26,6% de requisito de la profesión, 36,4% profesionalizador, 36,6% de investigación y el 39,4% de otras situaciones. De los que trabajan, prácticamente el 50% de todas las tipologías, su trabajo tiene relación con el máster que estudian.

Figura 2

Situación laboral del alumnado participante



Se plantea, a la vista del gráfico, que en los másteres requisito para la profesión y los profesionalizadores el porcentaje de trabajadores(as) es superior a las otras categorías, no así en el investigador donde son otras situaciones laborales las que se acrecientan y el desempleo en los másteres mixtos.

f) Respecto la situación familiar y convivencia, hay que destacar que, en los másteres orientados a la investigación, la gran mayoría son estudiantes que se pueden definir como independientes (el 33,6% viven con los padres), lo que nos sugiere una mayor capacidad de autodeterminación al respecto. En el caso de las tipologías de requisito para la profesión, el 55%, y profesionalizador el 54,4% viven con los padres. Al parecer, los procesos de emancipación en estos casos están ralentizados. Sin embargo, hay que asumir que el porcentaje de extranjeros en los programas de investigación es superior al que representan en otros másteres, por lo que podemos destacar dicha influencia como explicativa de la tendencia manifestada.

g) La opción en la priorización de la elección de cualquiera de las tipologías de máster analizadas viene caracterizada por ser la primera opción (superior al 90%). Permite valorar los másteres de CCSS como un recurso con altas expectativas de desarrollo profesional por parte del alumnado. Cabe preguntarse si esta posibilidad de acceder a los estudios elegidos de máster se da también en otras áreas de conocimiento, que pueden presentar otras vías o requisitos de acceso.

h) Prácticamente 1/3 de los y las estudiantes de las distintas tipologías de máster se financian los mismos, lo que nos lleva a considerar la prevalencia de otras formas de financiación, tales como la familia (aprox. 1/4) o las becas (1/3).
i) El tiempo transcurrido desde la finalización de sus estudios de grado o similares se puede definir de inmediato en un 50% aproximadamente en los másteres requisito para la profesión y profesionalizadores; en los enfocados a la investigación el porcentaje es del 38,3. Como se puede observar, en el alumnado interesado en cursar másteres orientados a la investigación, el tiempo transcurrido desde la finalización de sus estudios de grado o previos es mayor que en otras tipologías, lo que coincide con el promedio de edad más alto de este colectivo.
j) La experiencia laboral previa de los y las estudiantes se caracteriza por ser limitadas en los másteres requisito para la profesión y profesionalizadores (20% y 24% respectivamente), situándose en un 50% en los orientados a la investigación. Este último dato nos sugiere que el alumnado de los másteres orientados a la investigación prevalece, en comparación con los otros, la condición de independencia (hay que tener presente que en éstos la media de edad es superior a la de los anteriores).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Si pudiéramos, en general, determinar un proceso de representación social de los/as estudiantes en los másteres, tendríamos presente que la variable clase social seguramente influiría en la infrarrepresentación de los que están en situación de vulnerabilidad (por ej.). Del total de estudiantes universitarios únicamente un 10,5% tienen un origen social bajo, según un informe de la Xarxa Vives d'Universitats (2019). En el caso de las ciencias sociales y jurídicas el porcentaje es el más alto de los diferentes ámbitos de estudio, con un 12,9%. Por otra parte, tenemos que preguntarnos sobre la incidencia real de los másteres en el contexto social, pues, la relativa experiencia española, influenciada por los procesos de estandarización asociados a la imposición de la calidad (desde mi punto de vista dominada por las concepciones anglosajonas), lleva a destacar un control burocratizado de las relaciones socioprofesionales a partir de la concepción meritocrática de lo que debe acentuarse en el desarrollo profesional.

Dado que no estaba en nuestros planes establecer una comparación de datos longitudinales a lo largo de diversos años, no es posible determinar la prospectiva o fenomenología que lleve a justificar la formación en másteres como participante de dicha concepción meritocrática.

En relación con el género, el alumnado de los cuatro tipos de másteres estudiados tiene una proporción mayoritaria de mujeres, rondando el 71% de media. Estos datos están en concordancia con los del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021), que cifra el porcentaje de mujeres en másteres de ciencias sociales y jurídicas en un 60%, frente al 40% de hombres en sus datos de matriculados en el curso 2020 2021. Estos datos contrastan con los de carreras más técnicas como las Ingenierías y Arquitectura donde aproximadamente un 70% de los matriculados son hombres.

La media de edad está por debajo de los 30 años y es inferior en los másteres requisito para la profesión (26,3) y en los de carácter profesionalizador (26,4). Normalmente son personas que acceden directamente al máster al finalizar el grado, que no tienen una experiencia laboral relacionada con su ámbito de estudio y que viven en casa de sus padres (Figuera *et al.*, 2018).

El colectivo de estudiantes con algún tipo de discapacidad representa, en las diferentes tipologías de máster, menos del 1,5%. Esta cifra se puede incrementar considerablemente en los próximos años, gracias a las políticas educativas que se están llevando a cabo en esta línea. La aprobación del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre en su Artículo 18 apartado 6 establece que «Las universidades reservarán, al menos, un 5 por ciento de las plazas ofertadas en los títulos universitarios oficiales de Máster Universitario para estudiantes que tengan reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33 por ciento, así como para estudiantes con necesidades de apoyo educativo permanentes asociadas a circunstancias personales de discapacidad, que en sus estudios anteriores hayan precisado de recursos y apoyos para su plena inclusión educativa».

El porcentaje de estudiantes de máster que trabaja está entre el 30,4% y el 44,8%, dependiendo de la tipología de máster. Según datos de AQU (2021), ha aumentado el porcentaje de titulados y tituladas que no han trabajado de manera estable antes de la titulación de máster, hasta llegar a un 29,1% en 2020.

El análisis diferenciado por tipología de másteres nos llevaría, de acuerdo con Sánchez-Cabrero y Pericacho-Gómez (2022), a determinar que en los másteres requisito para la profesión, específicamente en el de formación del profesorado, predomina el alumnado de áreas no relacionadas estrictamente con la docencia y con amplia experiencia laboral no docente

Podemos asumir que el perfil de entrada tiene consecuencias en procesos inherentes al mismo, con relación a la prospectiva que pueda aventurarse. En este sentido, dado, como plantean Delgado-García y Toscano (2021), que la identidad profesional viene mediatizada por factores de la persona, asumiendo su perfil personal, la identidad que está en proceso de construcción mediante el proceso formativo y los factores externos que mediatizan (influyen) en el resultado, entendido como logro de la identidad profesional diferida.

Se debe hacer notar la heterogeneidad de los/as estudiantes de másteres, no solo entre ellos, sino también dentro de cada uno de ellos. Esta diversidad nos muestra una realidad compleja, la cual determina situaciones también diversas que, en función de variables personales y las que vienen delimitadas por el propio contexto social de vida y desarrollo, así como con las estructuras e infraestructuras reflejadas en la disponibilidad de recursos sociales, tendrán influencia en las perspectivas que cada estudiante afronte en el presente y en el futuro.

En síntesis, podemos observar, a través del análisis de los datos descriptivos, que las características de los/as estudiantes ofrecen una variedad de perfiles, que lleva a asumir perfiles diferenciados y que, por tanto, implica llevar a cabo acciones de orientación diferenciadas dentro de cada una de las tipologías de máster, siendo conscientes, además, de la necesidad de poner en marcha acciones preventivas en los niveles de grado y pregrado para que el acceso a los niveles de postgrado persiga el camino de la equidad y la justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQU. (2021). *La inserción laboral de los titulados y tituladas de máster de las universidades catalanas.* https://www.aqu.cat/es/Estudios/Encuestas-y-estudios-tematicos/Insercion-laboral/Insercion-laboral-masteres-2020

Delgado-García, M. y Toscano Cruz, M. (2021). Construcción de la identidad profesional del futuro docente de secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 25*(1), 109-130 DOI 10.30827/profesorado. v25i1.8372

Figuera, P., Buxarrais, M. R., Llanes, J. y Venceslao, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre educación, 34, 219-237*. https://doi.org/10.15581/004.34.219-237

Ministerio de Universidades (2021). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*. https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos_y_Cifras_ 2020-21.pd

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-15781

Sánchez-Cabrero, R. y Pericacho-Gómez, F.J. (2022). Perfil y percepciones de los estudiantes del Máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria en España. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 15*(30), 71-82

Xarxa Vives d'Universitats. (2019). *Via Universitària: Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris (2017-2019). Resultats principals, conclusions i propostes.* https://www3.vives.org/publicacions/arxius/viauni-pu4.pdf

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

EL PROCESO DE ELECCIÓN DE LAS Y LOS ESTUDIANTES DE MÁSTER: MOTIVOS Y CONDICIONANTES[1]

Valeria de Ormaechea Otalora
Roberto Guerau Valls Figuera
Universidad de Barcelona (España)
Beatriz Malik Liévano
UNED (España)

Resumen: Con esta comunicación nos proponemos compartir parte de los resultados de un estudio realizado en colaboración con siete universidades públicas españolas cuya finalidad fue analizar la adaptación, motivación y satisfacción académica del estudiantado de máster, tenido en cuenta las distintas tipologías y modalidades de estos estudios, así como las trayectorias vitales y contextuales de dicho alumnado. Concretamente, en esta presentación, nos detendremos en el *proceso de elección del máster*, indagando sobre las motivaciones que influyen y definen esta elección, así como los factores que influyen en ese proceso. Se analizan los motivos que llevan a un/a estudiante a elegir un Máster determinado (motivación extrínseca, intrínseca, redefinición de su proyecto profesional) y los factores que condicionan esta elección (contextuales, personales, institucionales). Se realiza un análisis sobre las diferencias existentes por tipologías de másteres y el perfil y la trayectoria profesional previa del alumnado. Para ello realizamos un análisis factorial que involucra motivaciones que categorizamos como intrínsecas, extrínsecas y motivaciones vinculadas al cambio y/o redefinición del proyecto profesional.

Palabras clave: estudios de máster, motivos de elección, factores condicionantes, transiciones

Abstract: With this contribution we intend to share part of the results of a study carried out in collaboration with seven Spanish public universities whose aim was to analyse the adaptation, motivation and academic satisfaction of master's degree students, taking into account the different types and modalities of these studies, as well as the life and contextual trajectories of these students. Specifically, we will focus here on the process of choosing a master's degree, investigating the motivations that influence and define this choice (intrinsic, extrinsic or related to the redefinition of the career project), as well as the factors that determined this decision (contextual, personal or institutional). To do so, we carried out a factor analysis on the motivations that we categorised as intrinsic, extrinsic and motivations linked to change and/or redefinition of the career project.

1 Esta comunicación forma parte de un Simposio en el que se presentan los resultados del Proyecto I+D «Transiciones y trayectorias de acceso a los estudios de máster en la universidad española: un análisis en el ámbito de las ciencias sociales» (EDU2016-80578-R AEI/FEDER.UE) financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad. 2016-2020.

Keywords: master's degree studies, reasons for course selection, influencing factors, transitions

INTRODUCCIÓN

Una variable importante en el estudio de las transiciones en orientación se refleja en el análisis de los motivos por los cuales los y las estudiantes se matriculan en un máster. Son decisiones trascendentales en el paso a este nivel de estudios que depende de muchos factores, además de la propia motivación para embarcarse en el estudio de un Máster, con todo lo que conlleva.

Los motivos de elección se entienden como un indicador de las expectativas que el estudiantado tiene respecto a su formación. Viene justificada, a nivel teórico, por el modelo de autodeterminación de Deci y Ryan (2000), que diferencia entre motivaciones intrínsecas y extrínsecas que impulsan la conducta de la persona. Las primeras están relacionadas con factores como la autorrealización, la obtención de una educación más amplia o la búsqueda de nuevas experiencias educativas; mientras que las razones extrínsecas están relacionadas con las condiciones impuestas externamente, el reconocimiento social y la búsqueda de intereses económicos y profesionales. En el proyecto de investigación sobre el que se basa esta comunicación se estudió además la motivación para el cambio o redefinición del proyecto profesional (Álvarez *et al.*, 2015; Romero y Figuera, 2018).

A continuación, se presenta el método seguido en la recogida de datos, una síntesis de los resultados y las conclusiones.

MÉTODO

Tal y como se expone en la primera contribución del Simposio del que forma parte esta comunicación, la investigación se llevó a cabo conjugando enfoques metodológicos complementarios. Se planteó un estudio de encuesta a partir de dos cuestionarios cerrados y un estudio narrativo con entrevistas autobiográficas, con el fin de ahondar en las vivencias de las y los estudiantes de máster. En esta comunicación se presentan algunos de los resultados obtenidos a partir del primer cuestionario (CIT-MU) –los motivos de elección– y de las entrevistas en profundidad –los factores influyentes–.

En la primera etapa de recogida de información se recogieron datos cuantitativos a través del Cuestionario Inicial de Transición a los Másteres Universitarios (CIT-MU) . La tasa de respuesta fue del 54,44% (n = 1795 estudiantes; error muestral = 1,6%), contando con 33 másteres de las siete universidades participantes en la investigación. La escala sobre motivos de elección del máster, diseñada ad hoc para este proyecto e incluida en el CIT-MU, mide la importancia de diferentes indicadores de motivación para cursar la titulación escogida, mediante once ítems y una escala de valoración de cinco niveles. Sus características técnicas han sido recogidas en varias publicaciones ligadas a la línea de investigación sobre estudiantes de máster (Figuera *et al.*, 2018; Figuera *et al.*, 2020; Jurado *et al.*, 2019). En relación al análisis técnico realizado se ha obtenido una fiabilidad, a través del α de Cronbach del 0,740 y una varianza explicada del 57,8%, confirmando una estructura de tres factores: motivos intrínsecos y extrínsecos (en línea con el modelo de Deci y Ryan, 2000) y un tercer factor relacionado con el cambio y/o redefinición del proyecto profesional.

En esta contribución al Simposio se presentan, por un lado, los resultados de las medias obtenidas en estos tres factores, que emergen del Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Dadas las condiciones de aplicabilidad, se realizan contrastes de media no paramétricos en función de la tipología de máster y la tipología de acceso al mismo.

Por otro lado, presentamos los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a aquellas/os estudiantes que aceptaron participar en esta fase de la investigación (narrativa), cuya finalidad era construir el relato sobre la historia de los y las estudiantes en el máster a través de la entrevista en profundidad. Para el objetivo de esta comunicación, seleccionamos los factores que influyeron en su proceso de decisión previo y el momento de elección del máster, diferenciando los factores contextuales, personales e institucionales.

RESULTADOS

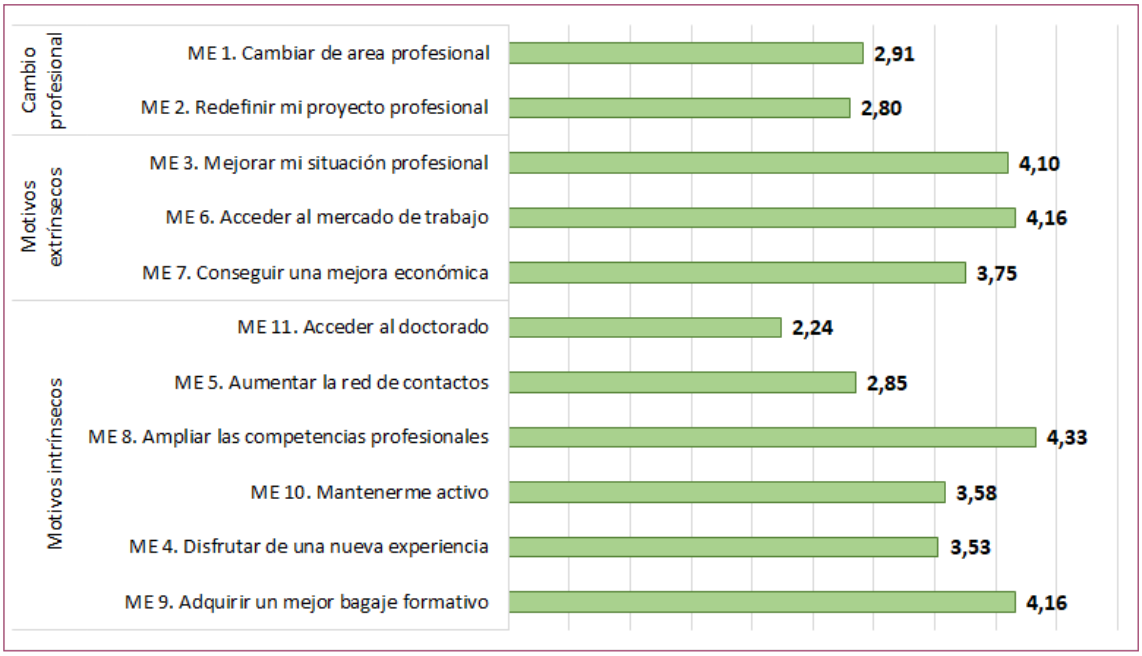
Motivos para la elección de un Máster (derivados del estudio cuantitativo)

El análisis general de los factores que emergen del AFE revela, a primera vista, que los motivos extrínsecos son los que empujan claramente al estudiantado a la realización de un máster (Media = 4 y Dt. = 0,84), si bien debemos tener en cuenta que solo hay 3 ítems en este factor (todos con puntuación superior a 3,75), y aunque los motivos intrínsecos presentan una puntuación media ligeramente inferior (Media = 3,7 y Dt. = 0,82), hay un ítem con una puntuación superior a todos los extrínsecos (ME8=4,33) y otro equivalente al ME6 (el ME9=4,16). Por otro lado, se pone de manifiesto que matricularse en un máster por querer cambiar o redefinir el proyecto profesional parece no ser tan importante para el conjunto de la muestra (Media = 2,84; Dt. = 1,15). Estos datos presentan diferencias, estadísticamente significativas, en un conjunto de variables que hemos ido comentando y analizando a lo largo de este simposio

Las puntuaciones medias para cada uno de los ítems se ofrecen en la Figura 1. Todos ellos aparecen organizados según el factor en el que cargan.

Figura 1

Puntuaciones medias en cada uno de los ítems (motivos de elección de un Máster)

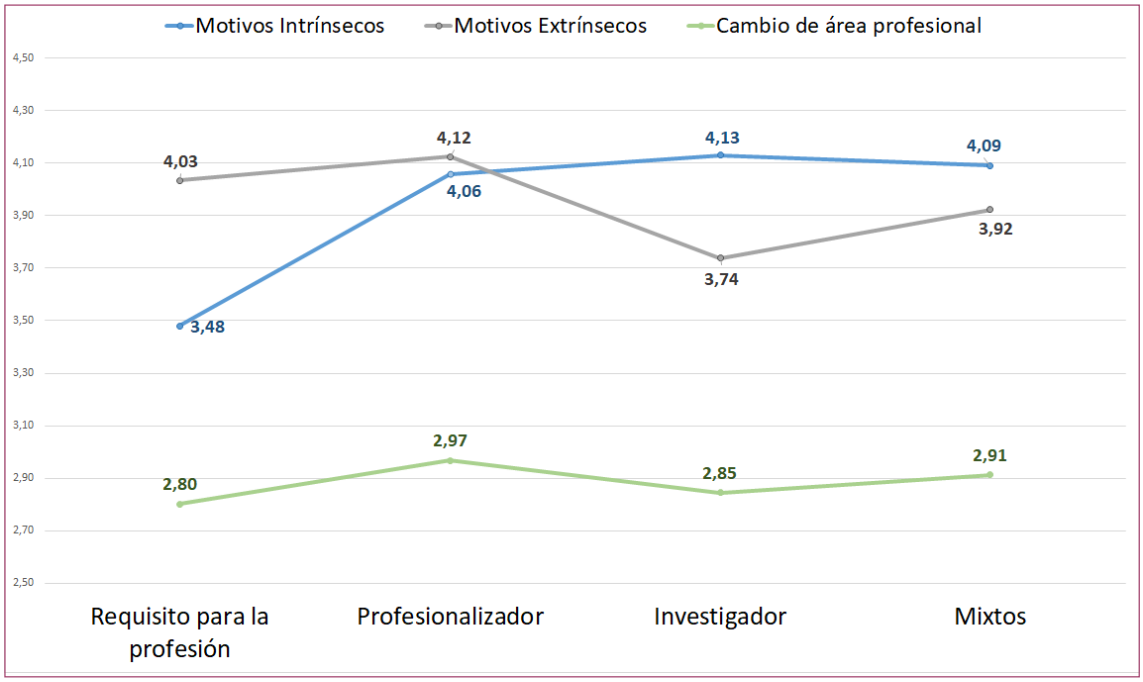


De este modo se puede observar cómo el motivo principal para el estudiantado es el de *«ampliar las competencias profesionales»* (ME8) seguido de *«adquirir un mejor bagaje formativo»* (ME9), ambos categorizados dentro de la motivación intrínseca y dos ítems que se inscriben en los motivos extrínsecos (ME3 y ME6); todos ellos con medias por encima de los 4 puntos. En contraposición, *«acceder al doctorado»* (M11) o *«aumentar la red de contactos»* (M5), que forman parte del tercer factor, son los que tienen una puntuación menor. Hay que puntualizar que, por ejemplo, el ítem M11 no es importante para la mayoría de estudiantes, exceptuando aquellos/as que se matriculan en una titulación de carácter investigador, conducente a doctorado, donde la puntuación aumenta hasta el 3,7.

A continuación, se analizan las diferencias en función de la tipología de máster, que aparecen en la Figura 2. Estas diferencias las encontramos especialmente en los motivos intrínsecos, más bajos entre aquellos estudiantes de los másteres que son requisito para la profesión (Abogacía o Máster de Formación del Profesorado), para quienes el motivo prioritario de matricularse en un máster no suele obedecer a una motivación intrínseca, sino que deben hacerlo para acceder a esa profesión, a diferencia del resto de estudiantes de los otros másteres.

Figura 2

Diferencias en los motivos de elección en función de la tipología de máster



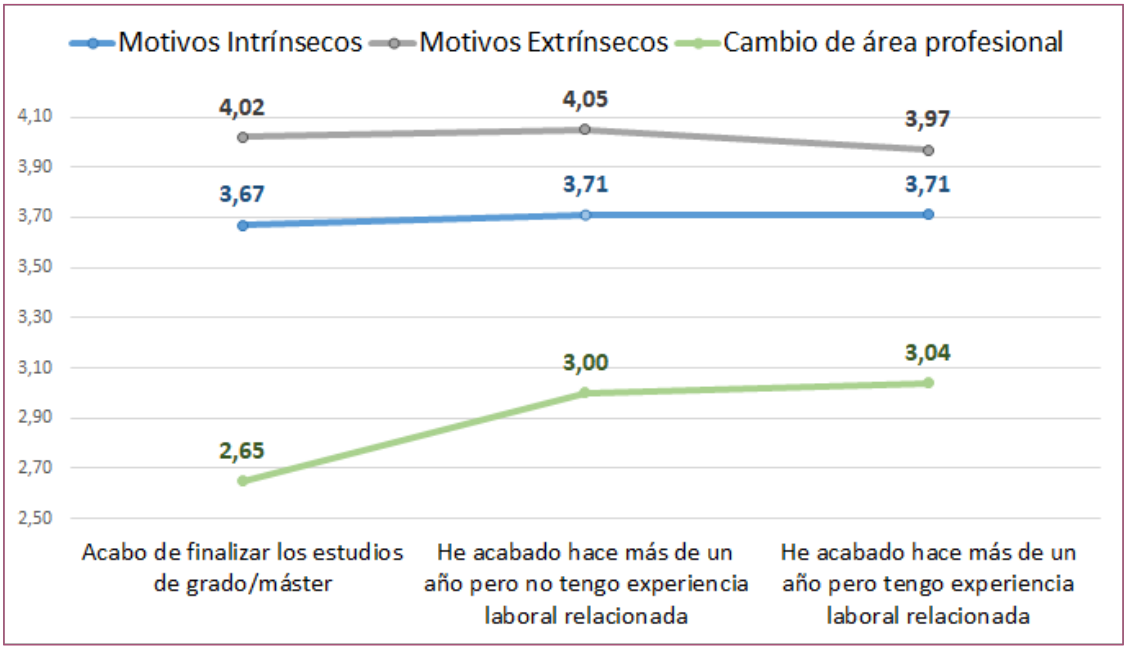
En contraposición, nos encontramos los másteres investigadores con la media más baja en relación con los motivos extrínsecos y una diferencia estadísticamente significativa con los másteres profesionalizantes o de acceso a la profesión, que es para lo que, en definitiva, quieren la titulación los y las estudiantes que eligen este tipo de máster. Como podemos observar, el cambio o redefinición del proyecto profesional (Factor 3) no aparece entre los motivos importantes para los estudiantes a la hora de acceder a un máster.

Finalmente, se presenta el análisis de los motivos de elección en función de la tipología de acceso (tiempo transcurrido desde la obtención de la titulación de acceso y existencia o no de experiencia laboral previa). En este sentido, también existen diferencias en los motivos por los

cuales los y las estudiantes deciden matricularse en un máster; aunque en este caso las encontramos más señaladas en el tercer factor (Figura 3).

Figura 3

Diferencias en función del acceso y experiencia laboral previa relacionada con el máster



Aquellos/as estudiantes que, o bien han tenido experiencias laborales relacionadas con el ámbito de conocimiento del máster o bien hace más de un año que finalizaron la carrera y no han podido insertarse en puestos relacionados con su formación, son para quienes parece que, aun no siendo un factor determinante, toma mayor importancia esta búsqueda de cambio de área profesional, frente a los/as estudiantes recién graduados/as, para quienes el máster es una continuación de sus estudios.

En cualquier caso, todos estos factores están íntimamente relacionados y es difícil hacer una separación clara ente ellos. Las matizaciones en este sentido podrían venir de un análisis posterior con mayor profundidad relacionando estos últimos con otros datos como la tipología de máster, titulación de acceso, datos demográficos (edad, sexo), etc.

Factores condicionantes de la elección (derivados del estudio cualitativo)

En la entrevista en profundidad también se preguntó por los motivos de elección, reforzando así los resultados del análisis cuantitativo, además de por las barreras y obstáculos que se encontraron a la hora de elegir el Máster, los elementos facilitadores y sus expectativas. Estos aspectos se clasificaron en factores contextuales, personales e institucionales, que sintetizamos a continuación.

Entre los *factores contextuales* destacamos la influencia que ejerce el contar con apoyos familiares que posibilitarían llevar a adelante los estudios de maestría. También las facilidades laborales que permitirían compaginar estos estudios con la actividad profesional que se esté ejerciendo en ese momento. Otro factor contextual que aparece es el deseo y posibilidad de tener una experiencia en el extranjero o en otra ciudad. En el caso del estudiantado internacional esto se conjuga con la importancia de continuar el doctorado en universidades de prestigio para

incorporarse posteriormente a la carrera académica en los países de origen. La afinidad con las trayectorias previas, ya sean profesionales o formativas, también influyen significativamente en la decisión. Un factor contextual muy vinculado a los mencionados anteriormente serían las ayudas o dificultades económicas.

En cuanto a los *factores personales,* coinciden con la posibilidad de contar o no con ayudas y apoyos del entorno cercano, o con circunstancias familiares específicas y particulares que determinarían la elección del máster. También influye el deseo de autodesarrollo profesional o formativo, que estaría vinculado a lo que llamamos motivaciones de tipo intrínseco. En este sentido, un factor que aparece es la necesidad de aterrizar los conocimientos teóricos, adquiridos en la formación de base, en la práctica concreta. Asimismo, dentro de los factores personales encontramos la búsqueda de desarrollo profesional de tipo instrumental o extrínseco. El interés por conocer gente, ampliar contactos, conocer nuevas perspectivas disciplinares son otros de los factores personales que aparecen en esta categoría de análisis. También están muy presentes aquí las posibilidades económicas.

En relación a los *factores institucionales* destacaríamos: la posibilidad de continuar en la institución (en la que se estudió el grado o titulación previa), el prestigio de la universidad o el valor de vivir en una ciudad o país nuevo. También inciden las características de la institución y las posibilidades que brinda una determinada modalidad de estudios, un ejemplo de esto son las universidades que imparten estudios a distancia. En la elección tiene un peso importante que el máster se imparta en una universidad pública, como valor positivo o la influencia del profesorado. En cuanto al propósito inicial, estaría vinculado a algunos de los factores mencionados anteriormente como: Experiencia en el extranjero, ampliación de la carrera, la necesidad de vincular la teoría con la práctica profesional, el desarrollo personal o la continuidad hacia el doctorado. Se añade aquí la percepción de que continuar los estudios es una demanda de casi obligado complimiento. En relación al proceso de elección destacamos como motivación la mejora de salidas laborales o la posibilidad de redirigir la profesión. También la influencia que ha ejercido el profesorado en el trayecto formativo o el prestigio de la institución.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Ofrecemos a continuación algunas ideas a modo de discusión inicial de los resultados del estudio parcial que se presenta, que se complementaría con la discusión y conclusiones del simposio en global.

- El proceso de elección está mediado por los motivos que llevan a los/as estudiantes a seleccionar un máster y por los factores que han influido en la toma de decisiones hasta matricularse en el Máster concreto.
- La motivación se alinea en torno a dos grandes ejes: motivaciones extrínsecas e intrínsecas, que se relacionan muy directamente con la tipología del máster (con diferencias significativas) y aparece un tercer factor, que es el deseo o necesidad de reconducir el proyecto profesional, sin diferencias entre los distintos másteres.
- Los factores contextuales, personales e institucionales están íntimamente relacionados y es difícil separarlos (representan un claro ejemplo de la aplicación de la teoría de sistemas a la orientación). Las matizaciones podrían venir de un análisis posterior con mayor profundidad relacionando otros datos como tipología de máster, tipología de estudiante edad, sexo, etc.

— La naturaleza de la motivación (extrínseca, intrínseca o bien orientada al cambio) influye de manera notable en variables como la satisfacción con el máster, que se presentan en otra comunicación de este simposio.
— Necesidad de diseñar actuaciones orientadoras durante las transiciones en función de la tipología de Máster (antes, durante y después).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, P., López, D., y Pérez, D. (2015). El alumnado universitario y la planificación de su proyecto formativo y profesional. *Actualidades Investigativas en Educación, 15* (1), 1-24.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry,* 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Figuera, P., Buxarrais, M. R., Llanes, J., y Venceslao, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre Educación*, 34, 219–237. https://doi.org/10.15581/004.34.219-237

Figuera, P., Llanes, J., Torrado, M., Valls, R. G., y Buxarrais Estrada, M. R. (2020). Reasons for Course Selection and Academic Satisfaction among Master's Degree Students. *Journal of Hispanic Higher Education,* 10. https://doi.org/10.1177/1538192720954573

Jurado, P., Figuera, P., y Llanes, J. (2019). Análisis de las motivaciones y de las expectativas de los estudiantes de máster en Educación. *Educar, 55*(2), 325-341. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1016

Romero, S., y Figuera, P. (2018). La orientación en la Universidad. En A. Manzanares Moya y Sanz López, C. (Coords). *Orientación Profesional. Fundamentos y estrategias.* Wolters Kluver.

816

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

CIRCUNSTANCIAS QUE ENVUELVEN EL PROCESO DE TRÁNSITO AL MÁSTER

Cristina Miranda Santana
Arcadia Martín Pérez
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)
Mercedes Reguant Álvarez
Universidad de Barcelona (España)

Resumen: La transición en los estudios de máster ha sido escasamente investigada en el contexto español. En esta comunicación nos aproximamos a identificar los aspectos institucionales, personales y contextuales que podrían estar facilitando o limitando este proceso. Se consulta a estudiantes a través de dos cuestionarios (CIT-MU y CST-MU) y entrevistas, así como a profesionales expertos por medio de un Delphi. Los hallazgos indican, por una parte, que los aspectos institucionales se evidencian como limitantes, específicamente, los referidos a: el plan de estudio, la gestión del título y de la enseñanza y el diseño de la asignatura. Por otra, actúan como facilitadores en el transito los aspectos contextuales, es decir, la familia y el grupo de iguales; y los aspectos personales, a saber, la motivación; el interés por aprender y especializarse; la dedicación al estudio y la gestión del tiempo. Todo hace indicar, a la luz de estos resultados, que las instituciones de educación superior universitaria disponen de un amplio margen de actuación en la mejora de esta situación

Palabras clave: educación superior, máster, permanencia, transición universidad

Abstract: The transition in Master's studies has not been thoroughly researched in Spain. In this communication we come close to identifying the institutional, personal and contextual aspects that could be facilitating or limiting this process. We questioned experts through a Delphi, and students through two surveys (CIT-MU and CST-MU), as well as interviews. The findings show, on the one hand, that institutional aspects are a limiting factor, specifically the study plan, the title and teaching management and the subject's design. On the other hand, the contextual aspects, such as family and peer groups, as well as personal aspects, such as motivation, interest to learn and specialize, dedication to study and time management, serve as facilitators. These results show that Higher Education Universities have a wide margin of action to improve this situation

Keywords: higher education, master, permanence, transition to university

INTRODUCCIÓN

El proceso de Convergencia Europea, en el Estado español, ha supuesto la consolidación de la oferta de máster a la vez que su demanda. Tomando como referencia el estudio del Sistema Universitario Español (Ministerio de Ciencias, Innovación y Universidades, 2019), en el curso 2018-19, se observa una tendencia creciente de matrícula respecto a los estudios de máster, con un aumento del 74,6% en los últimos cinco cursos. No obstante, el abandono del estudio tras el primer año de máster fue del 10,3%. Esta cifra aumenta hasta el 18,6% si se considera la tasa de abandono global (en varios años).

La realidad es que los procesos de transición en los estudios de máster no ha sido un objeto de atención prioritario en el contexto español. No obstante, destaca la línea de investigación relacionada con el máster de formación inicial del profesorado de secundaria en cuanto a la evaluación de su implantación (Manso-Ayuso y Martín, 2014) y al estudio de las expectativas, concepciones previas, construcción de la identidad e integración (Serrano y Pontes, 2015). También, los trabajos de Llanes, Figuera, Jurado, Romero y Torrado (2015) y Figuera, Buxarrais, Llanes y Venceslao (2018) que aportan una visión comparada del perfil y de los procesos de transición en los másteres del área de educación en el contexto iberoamericano y español. Los análisis realizados respecto a la adaptación académica parecen apuntar a que la dificultad que presenta el alumnado en su tránsito al máster reside en la motivación y percepción de la satisfacción académica. El interés por comprender estas dificultades lleva a analizar qué aspectos institucionales, personales y contextuales podrían estar facilitando o limitando dicho tránsito. Con la intención, en última instancia, de derivar algunas orientaciones dirigidas a las instituciones de educación superior, que facilitaran al estudiantado su recorrido y permanencia por los estudios de máster.

Esta comunicación forma parte del Simposio «Trayectorias y transiciones de los/as estudiantes de máster. Una mirada desde la justicia social», en el que se analiza el proceso de transición del estudiantado de máster para alcanzar una mayor comprensión y la posible implicación en la acción orientadora.

MÉTODO

La investigación donde se enmarca el presente trabajo plantea una metodología multiestratégica y multimétodo, teniendo en cuenta la finalidad del proyecto y la complejidad del fenómeno objeto de estudio. El planteamiento general de la investigación contempla la realización de un estudio de encuesta (aplicación de varios cuestionarios), consulta Delphi y un estudio de narrativas autobiográficas en fases secuenciadas desde una lógica del proceso comprensivo y sistémico.

En esta contribución se presenta, específicamente, parte de los resultados explorados a través del estudio de encuesta desarrollado en curso 2017-2018, de la técnica Delphi y del análisis del discurso de las narrativas.

Instrumentos de recogida de información

Se elaboraron dos cuestionarios para recoger información (Cuestionario Inicial de Transición a los estudios de máster (CIT-MU) y Cuestionario de Seguimiento de transición a los estudios de máster (CST-MU)). Las dimensiones exploradas en cada cuestionario fueron las siguientes: **CIT-MU** Datos personales, *Background* académico, acceso al máster, adaptación académica,

expectativas de autoeficacia, intenciones de abandono y satisfacción vital. Para el **CST-MU**, se repiten todas las dimensiones del CIT-MU excepto satisfacción vital y se incluyen, satisfacción del profesorado, rendimiento académico, conducta hacia el estudio, factores facilitadores/inhibidores, adaptabilidad de la carrera e identidad profesional. Las preguntas de ambos cuestionarios son de elección múltiple y escalares de 5 puntos.

Se hace una consulta Delphi de dos rondas, para explorar los factores personales para la transición en los másteres, las fuentes de satisfacción y facilitadores del éxito.

Se utiliza el relato autobiográfico focalizado y temático ajustado a la fase de tránsito. Se propone, al finalizar el máster, un guion abierto que orienta la recogida de información en torno a datos personales y del máster; trayectoria académica previa, trayectoria laboral y situación de la persona desde la finalización del máster.

En esta contribución se presentará un avance de los resultados relacionados con la valoración de los factores facilitadores e inhibidores de la transición a los estudios de máster.

Participantes

En el estudio participan siete universidades públicas (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad de La Laguna, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, UNED, Universidad de Sevilla y Universidad de Zaragoza). Se establecieron criterios de selección de los másteres del ámbito de Ciencias Sociales y Jurídicas atendiendo a cuatro tipologías de máster: requisito para la profesión, profesionalizadores, de investigación y de orientación mixta; y pertenecientes a distintas áreas disciplinares, Educación, Economía, Derecho, Turismo, Comunicación y Sociología. Se consensuó institucionalmente el acceso a las aulas sin una selección previa de estudiantes. La tasa de participación en los cuestionarios ha sido globalmente alta respecto a la matrícula (54,5% CIT-MU error muestral=1.6% y de un 46,1% CST-MU error muestral=2%).

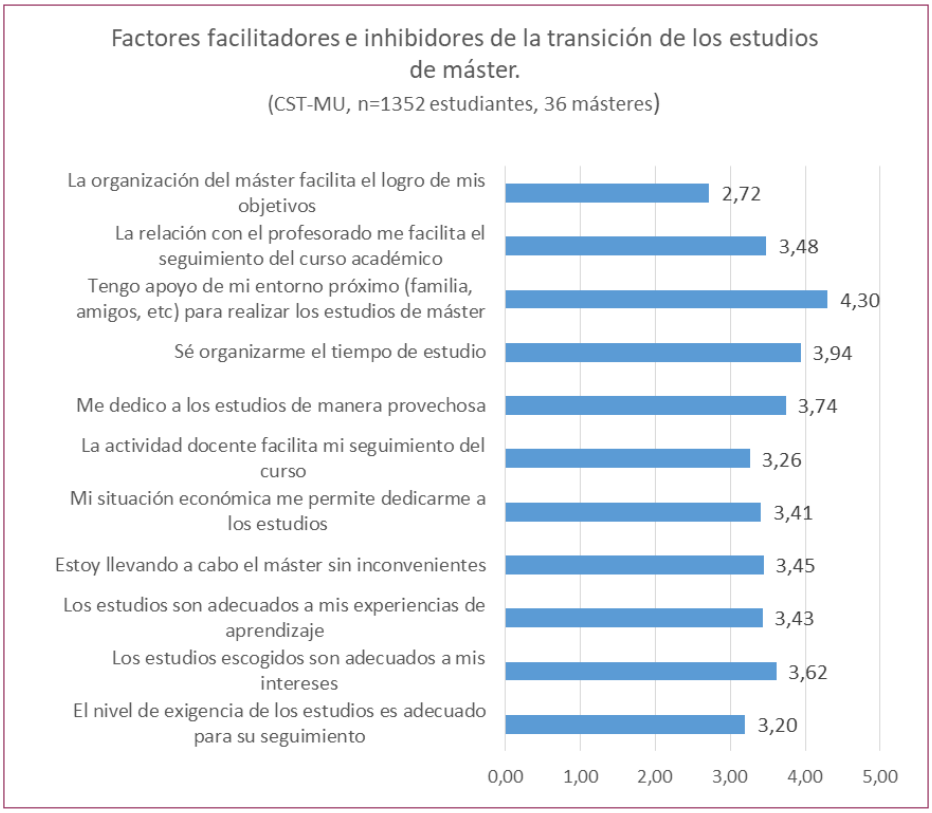
En el cuestionario CIT-MU la muestra final es de 1795 estudiantes (44 másteres) y en el cuestionario CST-MU la muestra es de 1352 estudiantes (36 másteres). En la consulta Delphi participaron 11 coordinadores/as de máster. Respecto a las narrativas autobiográficas participan 56 estudiantes, distribuidos por universidad y tipología de máster.

RESULTADOS

El alumnado reconoce con carácter general no tener especial dificultad en el tránsito a los estudios de máster (Gráfica 1), a excepción de aquellos aspectos relacionados con la *organización del máster* (2,72) que impide el logro de sus objetivos. Por otra parte, reconocen que uno de los aspectos clave en el tránsito es el *apoyo del entorno próximo* (4,30) junto a su capacidad para *organizar el tiempo de estudio* (3,94).

Gráfico 1

Factores facilitadores e inhibidores en el proceso de transición. Cohorte 2017-18



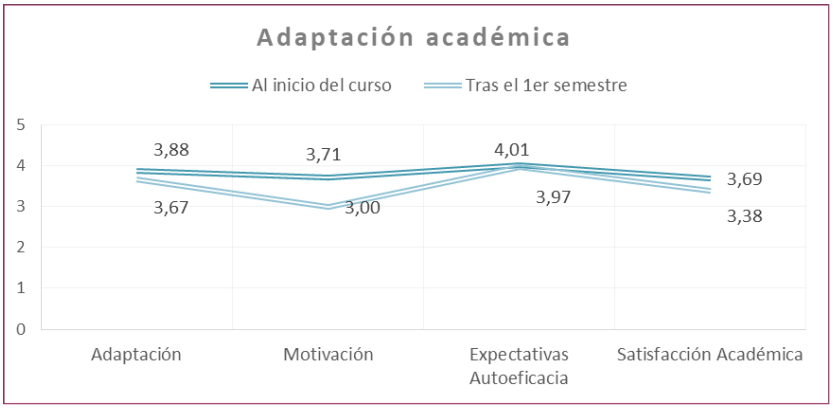
Fuente. Figuera, P. Torrado, M y Malik, B. 2019 p. 400.

En esta línea, se evidencia que la motivación y la satisfacción académica caen de manera importante, lo que incide en el proceso de adaptación académica (Gráfica 2).

Por ello, nos preguntamos qué aspectos del desarrollo del máster podrían estar alentando al alumnado a mantenerse en el proceso de formación y cuáles podrían estar contribuyendo a tal desafecto.

Gráfica 2

Valores promedio de los constructos de adaptación académica en función del momento de la recogida. Cohorte 2017-18



Fuente. Figuera, P. Torrado, M y Malik, B. 2019 p. 401.

Resalta que realicen estas consideraciones en un contexto de consciencia plena acerca de su realidad socio-personal ya que el alumnado identifica, en términos generales, que cursar un máster es un acontecimiento intencional que casi siempre coincide con otras responsabilidades o hitos de interés a lo largo de su vida.

> «Encontrarme en desempleo, algo desanimada más decidir volver a estudiar para actualizarme y aprovechar ese tiempo» (E53)
>
> Este hecho denota madurez personal y conlleva un esfuerzo de conciliación en el entorno familiar y profesional. No obstante, manifiestan que les ha cambiado la vida como personas.
>
> «tengo seguridad en mí misma y nuevas perspectivas e ilusiones» (E53)

No es de extrañar que, pasados seis meses del comienzo, se mantenga la intención de abandono en una cuarta parte del total del estudiantado.

Podemos encontrar alguna respuesta en el consenso producido alrededor de los facilitadores de éxito surgidos en la consulta Delphi. Respecto a este elemento, se solicitó que evocaran un curso en particular, los expertos(as) destacaron aspectos vinculados con el compromiso, la motivación y en general, de una actitud positiva ante el reto formativo del máster. No dejaron de destacar en sus valoraciones, la importancia del uso de metodologías activas que acerquen al estudiante a la realidad práctica.

Tabla 1

Facilitadores del éxito en los estudios de máster según la visión consensuada y ponderada de la consulta Delphi

Facilitadores del éxito en los estudios de máster	Media	Orden
Actitud positiva	4,2	1
Compromiso con los estudios, implicación y responsabilidad	4,18	2
Motivación y participación	4,18	2
Uso de metodologías activas, ejemplo, estudio de caso práctico	4,18	2
Buen acompañamiento en TFM	3,91	3
Objetivos comunes, cohesión de grupo	3,91	3
Buen clima de grupo	3,91	3
Trabajo cooperativo	3,91	3
Expectativas ajustadas a la realidad	3,82	4
Conciencia del nivel en el que están estudiando. Rol/Madurez, estabilidad emocional	3,64	5
Experiencias de trabajo externo de éxito	3,55	6
Flexibilidad, adaptabilidad	3,36	7
Alumnado exigente	3,36	7
Estudiantes que inician el máster recién finalizado el grado	3,36	7
Nivel de estudios previos	3,27	8
Espíritu crítico	3,18	8
Estudiantes que no trabajan	3,09	9

Fuente. Torrado, M.; Reguant, M.; Quirós, C. 2021 p. 257

Por otra parte, las narrativas del estudiantado insisten en reconocer que los aspectos institucionales inciden, efectivamente, en el desarrollo del máster juntamente con otros de tipo personal y contextual.

Los aspectos institucionales recogen aquellas cuestiones relacionadas con las características percibidas de la institución y el mismo máster. Concretamente los referidos al Diseño del plan de estudios, Gestión del título/de la enseñanza y Diseño de las asignaturas.

Indican que entre las limitaciones asociadas al diseño del plan de estudio están la modalidad de enseñanza presencial y el diseño de itinerarios cerrados al no ajustarse a los intereses, trayectorias previas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Valoran positivamente la conexión al ámbito profesional a través del Practicum y del TFM o el desarrollo de las enseñanzas en grupos reducidos, en definitiva, iniciativas que ayudan a la integración de los aprendizajes.

> «Tuvimos un montón de encuentros con grandes profesionales no solamente de aquí [...] sino, también, internacionales» (E025)
>
> «Las prácticas cuando me estaba formando fueron muy positivas [...] porque me formaba y me daban libertad para que yo pusiera a prueba cosas que yo estaba trabajando en clase» (E033)

También, identifican al profesorado como eje clave en el desarrollo de la enseñanza en la medida que es capaz de responder al perfil profesional del título y empatizar con la realidad de la diversidad de estudiantes. Acerca de la gestión de la enseñanza indican que, a veces, el perfil del profesorado no responde a las exigencias disciplinares y pedagógicas de la materia; así como descoordinación en el desarrollo del plan de estudios.

> «Yo entiendo que son expertos, pero deben tener capacidad pedagógica y... unos llegaban y, otros no.» (E031)

Por último, y respecto al diseño de las asignaturas, resaltan que la propuesta metodológica conecte el mundo profesional con el universitario o viceversa; combine actividades individuales y grupales y considere el seguimiento o la tutela académica en el proceso de aprendizaje.

> «[...] nos ayudaron mucho las tutorías porque hacían muchas dinámicas, se brindaron a resolver dudas de cosas que van saliendo en clase, en el contexto de las prácticas [...]» (E07)

Los aspectos personales se relacionan con las estrategias de las que dispone la persona para afrontar su tránsito al máster, aquellas asociadas a las expectativas de autoeficacia y resultados.

Los estudios de máster se afrontan como un desafío personal en el que los tiempos personales, la capacidad de ajuste a las exigencias y la necesidad de autoevaluar fortalezas y debilidades para definir su acción actúan en favor de su mantenimiento o abandono.

> «en medio del proceso [...] ves que unos van más deprisa y tú dices: voy más lento ¿Cómo lo hago?; Me siento débil. Ahí era como: a lo mejor tenía que haberlo hecho en dos años, pero después fue como: no, esto lo saco adelante. Y nada, así fue.» (E04)

Este reto se ve facilitado por la intención de especializarse a la vez que por el vínculo afectivo establecido durante el desarrollo del máster.

> «Sentir como me iba apropiando de un espacio que es ajeno a mi [...] la riqueza de la gestión emocional en mí y de la creación de vínculos interpersonales que han sido desde otra perspectiva, que antes los generaba más por una parte de amistad y a hora se generaron por necesidad de conocer, de aprender» (E04)

Los aspectos contextuales responden a aspectos vinculados al contexto socio-familiar próximo del estudiantado.

El alumnado alude a los contextos de socialización inmediata, familia y grupo de iguales, como aquellos referentes contextuales promotores de su permanencia en el máster. Se podría decir que ambos grupos aparecen como moduladores de estrés por diferentes motivos. La familia por ser soporte en la conciliación, a la vez que refuerza la autoconfianza para acabar con éxito esta formación; mientras que el grupo actúa como sostén en el desarrollo del máster.

> «Tenía un niño pequeño [...] eso para mí fue una barrera [...] los profesores te ponían mala cara [...] y te decían que ¡bueno!¡hay que ver que tienes que faltar! [...] es presencial» (E56)
>
> «En mi vida personal he encontrado todo el apoyo del mundo» (E21)
>
> «La creación de vínculos interpersonales [...] que se generaron por una necesidad de conocer y de aprender» (E04)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La realidad de la población estudiada coincide con la tendencia actual en educación superior (Hauschildt, K. Gwosć; Netz, N. & Mishra, S. 2015, 2021), a saber, mayor diversidad de estudiantes por condición social y edad. En ambos casos, esta realidad implica que buena parte del alumnado de máster aporte trayectorias formativas (académicas y laborales) diversas, estén en momentos vitales que impliquen asunción de responsabilidades distintas y con dedicación dispar a los estudios; de ahí, que la conciliación sea una constante en la mirada de las personas participantes y que los aspectos contextuales actúan en el máster como facilitadores de su tránsito. Indican que tanto la familia como el grupo de iguales minimizan el estrés, dan apoyo afectivo y académico.

De igual modo, contribuye a su permanencia aspectos personales como: la motivación, el interés por aprender y especializarse, juntamente con la dedicación al estudio y la gestión del tiempo.

No obstante, los aspectos institucionales son los que actúan, especialmente, como dificultad en el tránsito y mantenimiento en el máster. Concretamente, los referidos al diseño del plan de estudio, a la gestión del título y de la enseñanza y del diseño de las asignaturas.

Esto implica que las instituciones universitarias tienen margen de mejora en el diseño y desarrollo de los másteres, favorece la atención a la diversidad de perfiles de estudiantes, a la vez que garantiza la profesionalización.

Todo hace pensar que el enfoque de orientación de programas de máster en educación superior universitaria ha de integrar tanto aspectos institucionales como personales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Figuera, P., Buxarrais, M. R., Llanes, J., y Venceslao, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción en los estudiantes de Máster. El caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre educación, 34*, 219-237. https://doi.org/10.15581/004.34.219-237

Figuera, P., Torrado, M., y Malik, B. (2019). Perfil y trayectorias de acceso de los estudiantes de máster en el territorio español. En F. Javier Murillo y Martínez-Garrido, C. (Coord.), *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 395-403). Madrid: Asociación Universitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).

Hauschildt, K., Gwosć, C., Netz, N., y Mishra, S., (2015). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators (EUROSTUDENT V 2012–2015).* Kristina Hauschildt. Deutsches Zentrum für Hochschulund Wissenschaftsforschung.
https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf

Hauschildt, K., Gwosć, C., Netz, N., y Mishra, S., (2021). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators (EUROSTUDENT VII 2018–2021).* Kristina Hauschildt. Deutsches Zentrum für Hochschulund Wissenschaftsforschung.
https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VII_Synopsis_of_Indicators.pdf

Llanes, J., Figuera, P., Jurado, P., Romero, S., y Torrado, M. (2015). La transición a los estudios de máster en el ámbito de la educación: el caso de la universidad española en T. Raitz y P. Figuera (Orgs.), *Transiciones dos estudiantes: reflexiones iberoamericanas* (1ªEd., pp. 67-85). Editora CRV.

Manso-Ayuso, J., y Martín, J. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de educación*, *364,* 145-169. http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258

Subdirección General de Ordenación, Seguimiento y Gestión de las Enseñanzas Universitarias de la Secretaría General de Universidades (2019). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2018-19.* Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2af709c9-9532-414e-9bad-c390d32998d4/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf

Serrano, R., y Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, *33*, 2, 489-505. http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203471

Torrado, M., Reguant, M., y Quirós, C. (2021). Método DELPHI sobre transiciones y trayectorias de acceso a los estudios de máster de Ciencias Sociales en España. En: Arcoverde, P. *Educaçao: Teorias, Métodos e Perspectivas* (pp. 248-258). Curitiba: Artemis.
Https://www.editoraartemis.com.br/artigo/32203/

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

SIMPOSIO 7

IMPLICACIONES SOCIOEMOCIONALES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Coordinación: Guillermo Castillo Castillo

CARACTERIZACIÓN DEL AFECTO HACIA EL QUEHACER DOCENTE EN PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Mauricio Zacarías Gutiérrez
Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, Chiapas (México)

Resumen: El presente estudio analiza la caracterización que realizan del quehacer docente profesores de la zona escolar 039 de educación primaria, ubicada en un municipio de Chiapas. Es un estudio cualitativo que ocupó el cuestionario para la obtención de la información. Los resultados muestran la asunción que tienen los profesores del quehacer que han realizado, el que realizan y las situaciones personales, académicas y de relación con el padre de familia que enfrentan en el quehacer docente. Finalmente, se abren nuevos horizontes para profundizar en el estudio del quehacer docente desde el profesorado en un contexto social dinámico.

Palabras clave: afectividad, escuela, profesores

Abstract: This study analyzes the characterization of the teaching task carried out by teachers of the 039 school zone of primary education, located in a municipality of Chiapas. It is a qualitative study that used the questionnaire to obtain the information. The results show the assumption that teachers have of the task they have carried out, the one they carry out and the personal, academic and relationship situations with the parent that they face in the teaching task. Finally, new horizons are opened to deepen the study of the teaching task from the teaching staff in a dynamic social context.

Keywords: affectivity, school, teachers

INTRODUCCIÓN

El profesor es agente del Estado que tiene como objetivo lograr el perfil de egreso que plantea el currículum de la educación básica (SEP, 2011; SEP, 2017). Bajo esta premisa, se le prescribe un tipo de didáctica con el cual logre el perfil. En el caso del currículo para la educación básica en México es homogéneo, todos los estudiantes en el país deben tener esos conocimientos, el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su última reforma de 2019 plantea la obligatoriedad del Estado de impartir la educación inicial, educación básica y educación media superior. Especifica, además, que el Estado diseñará los planes y programas de estudio.

Así entonces, el profesor se adscribe desde la práctica docente a las demandas del sistema educativo. El planteamiento de Torres (2003) en torno a profesionalizar, desprofesionalizar y reprofesionalizar al profesorado tiene cabida en esta idea de lo que tiene que hacer el profesor

para lograr los objetivos que el currículo de estudio establece. Sin embargo, el profesor más que obedecer el carácter del currículo en el planteamiento explícito, también teje el saber docente (Terigi, 2006) que ha ido adquiriendo.

Si bien los cambios sociales que ha vivido el profesor inciden en su ritmo de vida, son las vivencias las que le generan tensiones de cómo sentir y actuar en lo inmediato. Tardif (2016), y Day (2011), destacan que los profesores adecuan su práctica docente al contexto en el que la viven. Las experiencias educativas que obtienen configuran su mundo. De ahí que se normalicen acciones y sucesos.

Los imprevistos que suceden en la escuela (Jackson, 2001), el profesor los normaliza, dando por hecho acciones que van a pasar. La escuela cobra vida con los sujetos que la hacen, ellos aprenden a reaccionar, asombrarse, enojarse, a cambiar de humor, según acciones que valoren (Day, 2014). La escuela no solo vive el presente con sus actores, sino que se hace con ellos (Mclaren, 2003). El profesor en este caso no es solo el que llega a trasmitir el currículo, forma parte de la escuela al dejar un sentir de lo que los otros le generan.

Los actores educativos tejen emociones con las cuales aprenden a amar o aborrecer la escuela (Marchesi, 2014). Las emociones generan afectos y desafectos sobre algo o alguien (Heller, 2002), con ellas las situaciones en la escuela tensionan la vida cotidiana. El profesor como el estudiante negocian y acuerdan qué hacer y cómo hacer la escuela. Por tal, se planteó la interrogante, ¿cómo caracterizan el afecto hacia el quehacer docente los profesores de la zona escolar 039 de educación primaria, ubicada en un municipio de Chiapas?

Cabe precisar que el afecto del profesor se tensiona en lo institucional y en la vida cotidiana. El tejido de la prescripción y del sentir que tiene por la docencia se convergen en las acciones que realiza en el quehacer docente. Así entonces, esta investigación es pertinente, porque reconoce que el profesor es sometido a procesos de formación continua desde la política educativa y que debería redundar en la formación académica en el estudiante. Mas, las situaciones que se viven en la escuela tornan una práctica docente que en algunos casos es indiferente a las condiciones sociales en las que se ubica la escuela, y en otros, la rutina determina qué y cómo hacer la práctica docente. Los estudios de Esteve (2005), Hernández (2006), Pidello, Rossi y Sagaztizabal (2013) y, Lapponi (2017) muestran una realidad de qué implicaciones tiene el quehacer que realiza el profesor, lo que incide en el afecto que se tiene hacia la escuela como al estudiante.

Esta investigación, muestra el afecto que tienen al quehacer docente profesores de educación primaria de la zona escolar 039 de Chiapas. Se visibiliza en los resultados la caracterización que realizan de la escuela y de la cotidianidad que enfrentan. Con ello, se contribuye a la comprensión de que el afecto que se vive en la escuela por parte del profesor se da en dos direcciones: en la linealidad del currículum escolar y en la empatía que genera el profesor por los estudiantes y por la escuela. Aportando de esta manera, a que se realicen acciones de formación continua docente poniendo al centro el afecto.

La investigación se planteó los siguientes objetivos. Teniendo como eje: analizar la caracterización del afecto en el quehacer docente de los profesores de la zona escolar 039 de educación primaria, ubicada en un municipio de Chiapas.

Y como objetivos particulares:

- Identificar las expresiones que los docentes tienen respecto al quehacer docente realizado en el trayecto del servicio docente.
- Reconocer el afecto que tienen hacia el quehacer docente los profesores que participaron en la investigación.

DESARROLLO

Fundamentación teórica

La escuela es un espacio donde se educa a las personas, se impregna un imaginario de ciudadanía, y construcción del sentido de pertenencia. Los rituales que ahí se tejen ponderan situaciones válidas o inválidas y son las que hacen la escuela. Desde la perspectiva de Jackson (2001), Mclaren (2003), entre otros estudiosos de la vida escolar, dan cuenta de cómo la escuela es un ritual en el que se norma para estar en ella, se tejen emociones que hacen de las personas el principal instrumento para ponderar lo bien que hacen las cosas y crear intimidad, pues se acuerda sin y con el acuerdo explícito cómo se valora lo bueno y lo malo de los sucesos o eventos que ahí se presentan.

Desde la posición de Abramowski (2010), respecto a las maneras de querer a la escuela, desnuda las emociones que estudiantes y profesores viven al estar en ella. Muestra las situaciones del afecto que se puede sentir a los estudiantes desde la empatía y el desafecto por no cumplir con lo establecido. Se vive una tensión entre el deber ser de la institución y el afecto que se tiene en la individualidad en los estudiantes. La ponderación de qué se valora, depende del profesor. Moviéndose el afecto entre la institución, la cultura que se vive en el centro escolar y la individualidad de cada profesor respecto a los estudiantes que atiende.

Con base a lo anterior, las emociones construyen el sentir de los profesores respecto al quehacer que realizan. No es una arbitrariedad encontrar cambios de humor en los profesores, estudiantes y padres de familia. Las acciones que ahí se realizan tiene que ver con la carga emocional que se les impregna a unas y a otras. Si bien como plantea Illiouz (2012) que la emoción tiene que ver con la comunicación que se da entre los sujetos, entendiendo la comunicación que tiene como base el lenguaje para generar coordinación inter e intraemocional, es la comunicación la que hace el caldo de emociones.

El lenguaje es el vehículo de la comunicación, sea de expresión oral, visual y/o gestual, y genera las emociones que se presentan en los actores educativos; quienes perciben, sienten y configuran un saber. Como ha apuntado Elster (2001), que la percepción es diferente al conocimiento respecto a las emociones, en los centros escolares los sentires que se dan devienen entre la percepción y el conocimiento que ahí se fragua. El padre de familia percibe algo del aula o del tiempo en que el hijo está en el receso, pero desconoce el fondo de lo que el profesor y el estudiante vivieron con antelación (Fullan y Hargreaves, 2008). La percepción de las acciones vistas, construyen el afecto de las relaciones escolares.

Las emociones vividas, van a generar dice Elster (2001), excitación emocional, que incluyen palpitaciones intensas, pérdida de control intestinal, nudos en la garganta, náuseas, entre otros. Así entonces, la percepción que se tiene de la acción que se mira del otro y/o de los otros, influye en la manera de querer a los que ahí realizan la escuela. La mirada de Elster permite abrir el horizonte de lo que pasa no solo en la percepción que tienen los padres, los estudiantes y los profesores entre sí, sino como, los profesores perciben la política educativa con las reformas que realizan para que se adapten a nuevas demandas educativas.

Las emociones que se vivan se tornarán negativas o positivas, Marchesi (2014) al respecto señala que el

enfado, alegría, ansiedad, afecto, preocupación, tristeza, frustración… son algunos de los sentimientos que día a día vive el profesor con mayor o menor intensidad y amplitud. Algunos tienen la fortuna y el buen hacer para conseguir que primen las emociones positivas; en otros,

por el contrario, predomina el infortunio y unas habilidades limitadas, lo que conduce a que las experiencias negativas tengan un mayor peso (p. 115).

El que primen unas emociones que otras en los profesores, también está inmersa la cultura en la que se inscribe la vida cotidiana. La cultura de cada centro escolar norma en cierta manera la relación con uno mismo y con el otro. La cultura escolar, en este caso, norma qué sentir, cómo sentir y en qué condiciones sentir. El sentir va en función de la valoración que se tenga de lo que ahí se vive. La cultura a través del lenguaje como plantea Marchesi (2014) es compartida, pues «profesores y alumnos, padres y ciudadanos en general dependemos del entorno cultural en el que vivimos y en el que trabajamos» (p. 123).

Al respecto, Day (2014), hace refiere a la profesionalidad del docente en tiempos de cambio. Pues los profesores hacen cambios de enseñanza en función de la política educativa, mas, salvaguardan los usos y costumbres que se han desarrollado en el devenir del tiempo; y donde las políticas educativas son consideradas como perjudiciales. Según Day (2014), estas deben considerarse como desafiantes. La profesión docente desde la política educativa atiende un sentir que se aleja del sentir del profesor, pues el profesor ha ido tejiendo cómo encarar a la misma política educativa, en las prescripciones administrativas, de organización, pedagógica y de vínculo con la comunidad.

MATERIALES Y MÉTODOS

Los resultados parciales que se presentan en este documento refieren a la investigación «Caracterización del afecto en los actores educativos de la zona escolar 039 de educación primaria, ubicada en un municipio de Chiapas», la cual se compone de 103 docentes. Para acceder al campo se solicitó permiso con el supervisor en turno, y a los profesores se les invitó a participar voluntariamente. Esto último, se llevó a cabo en el mes de enero de 2020.

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, haciendo uso de la técnica de la entrevista y como instrumento el cuestionario cualitativo (Álvarez-Gayou, 2012), que se construyó con once afirmaciones, el cual se aplicó con el formato de Google y se compartió a los docentes para que contestarán; de los 103 profesores solo 59 contestaron.

Del cuestionario aplicado se tomaron para análisis de este informe de investigación las siguientes afirmaciones: Edad, Sexo, Describa las situaciones académicas que se enfrentan en el grado escolar que se atiende. Exprese ampliamente su sentir; Describa las razones por las que llega a dar clase; Describa las satisfacciones personales y profesionales que tiene de la docencia realizada hasta hoy día.

De la información obtenida, se hizo lectura varias veces de las respuestas emitidas (Manen, 2003). De ahí que se identificaron las categorías de: Razones de ir a dar clase; Satisfacción por la docencia, y, Dificultades académicas que enfrentan. Se identifica la información que dio el participante con las siglas PEN, que significa: Participante Entrevistado.

RESULTADOS

Con base a los resultados encontrados del cuestionario aplicado a 72 profesores, se encontró que 50.6% son mujeres y 49.4% son hombres. Las edades de los profesores se encuentran entre los 26 años y 49 años, habiendo un porcentaje mayor de profesores con 37 años de edad (8.9%), seguidos de los de 34 (5.1%) y 40 años (5.1%).

Cuando se les cuestionó a los profesores sobre la razón que les mueve para llegar a dar clase, se logra identificar calificativos como: gusto, satisfacción, compromiso y responsabilidad social. Se plasman opiniones respecto el sentir de los profesores:

> Son niños de segundo grado, a pesar de las debilidades que en general el grupo posee, son alumnos muy cariñosos, y aún que entre ellos no se respeten, a mí me tienen aprecio, respeto y se esfuerzan por ser buenos alumnos (PEN-7).
>
> Satisfacción de enseñar a los niños, convivencia diaria con mis alumnos, coadyuvar a su desarrollo personal y emocional, ser mejores personas dentro de la sociedad, inculcar valores, enseñar con el ejemplo, que sean independientes en el medio que les rodea (PEN-12).
>
> Me preocupa la educación de mis propios hijos, por ello debo de ser una buena docente con los hijos de los demás (PEN-18).
>
> Porque veo la necesidad de tener una sociedad justa que practique los valores y porque deseo también una sociedad capaz de tener una buena proyección a futuro. A parte que también me mueve el deseo de ver a los niños obteniendo aprendizajes y aprendiendo a ser grandes personas que practiquen los valores y tengamos así una mejor sociedad donde exista la paz y la armonía entre las nuevas generaciones (PEN-34).

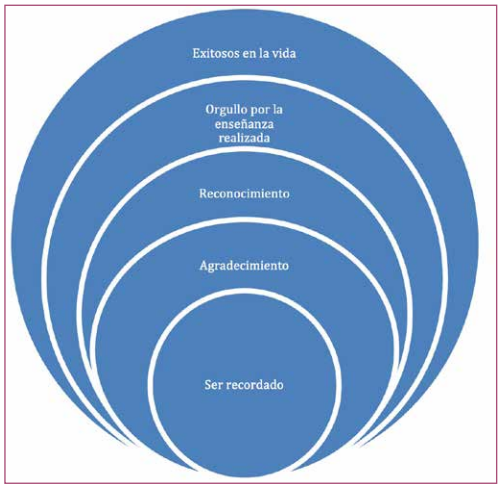
Empero, hubo un participante que llega a dar clase por el compromiso que adquirió con el sistema educativo.

> Llegué a una escuela nueva y era uno de los grupos que quedaban por elegir. Porque los demás maestros ya tenían asignados grupos (PEN-59).

Se reconoce que el profesor llega a dar clase porque tiene un compromiso con el sistema educativo y es en la cotidianidad escolar como va haciendo suyo el sentir que tiene con los alumnos. En este sentido se les cuestionó respecto a la satisfacción que tiene de la docencia realizada, destacando al respecto: que sus estudiantes tengan éxito en la vida, orgullo por el logro que han hecho al enseñar los contenidos de la educación primaria, reconocimiento por parte del padre de familia y del estudiante, agradecimiento por el recuerdo que les tienen estudiantes y padres de familia (ver figura 1).

Figura 1

Satisfacción que le ha dejado la docencia



En el diagrama se esquematiza el sentir del profesor en torno a formar alumnos que sean exitosos –principalmente–, seguido por el orgullo de contribuir académicamente con el aprendizaje. Poniendo en el centro, ser recordado por los estudiantes y padres de familia en el devenir del tiempo. El recuerdo al que se refieren estos profesores está fincado al encuentro de un exalumno o padre de familia en la calle, y el agradecimiento que se le tiene por la acción pedagógica realizada.

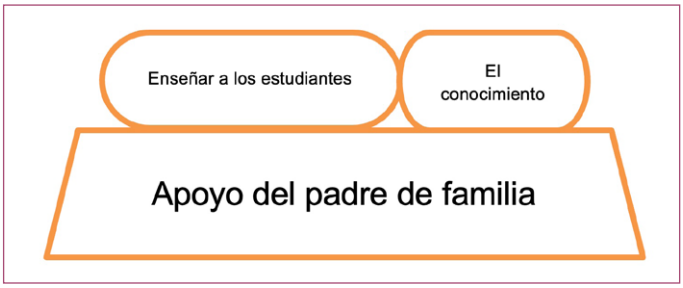
> Satisfacción de ver adultos que fueron mis alumnos, ahora convertidos ya en servidores públicos o dedicados a alguna profesión y sin duda alguna ellos son un buen ejemplo para mis alumnos y también para mis hijos (PEN-19).
>
> Ser transformador de sujetos que he dejado en otras escuelas, y en las actuales he marcado con enseñanzas para que sean independientes de pensar. Que he dado más de mi tiempo por ayudar a los que les cuesta aprender, y que gracias a estos niños he comido hasta hoy en día (PEN-24).

> La satisfacción de los profesores ante la enseñanza que han realizado se entrecruza entre lo profesional y personal, predominando emociones positivas (Marchesi, 2014).

No obstante, lo anterior, se destacan las situaciones académicas y del contexto de los estudiantes que ha enfrentado el profesor en el grado escolar que atendía al momento de realizar la investigación: enseñar a los estudiantes, el conocimiento académico que poseen los estudiantes en el grado que se cursa y, el apoyo que brinda el padre de familia (ver figura 2).

Figura 2

Dificultades académicas y del contexto que enfrentan los profesores



La constante con la que se enfrentan los profesores es el apoyo que el padre de familia brinda al menor –el cual consideran de gran valía–, seguido de enseñar, y en un tercer eslabón, el conocimiento académico del estudiante respecto al grado que cursa.

> Los padres de familia muchas veces son un factor que impide que los alumnos puedan salir adelante académicamente, no aceptan que los niños tienen errores, no los atienden en casa por preferir realizar otras actividades. (PEN-42).
>
> Una de ellas es el cómo explicar algunos contenidos de matemáticas como en fracciones, longitudes, trigonometría (PEN-20).
>
> El ritmo y estilo de aprendizaje de los niños, que hay niños que no saben aun leer con fluidez, no se saben las operaciones básicas de las matemáticas (PEN-9).

El tejido de los tres elementos hace la realidad educativa que enfrentan los profesores. El padre de familia como el protagonista del abandono hacia el hijo, seguido por la manera de enseñar los contenidos y las condiciones académicas con las que el estudiante llega al grado en el que se encuentra inscrito, les genera emociones que impactan en su ser (Elster, 2001). En este caso, la comunicación (Illioz, 2012) que establecen con los padres de familia, les hace sentir no valorados. Con esas emociones que se entrecruzan todos los días, generan afecto a la escuela y se hace la escuela que se quiere (Fullan y Hargreaves, 2008).

Donde se argumente el enfoque teórico y metodológico que da sustento a la investigación y se discutan los resultados obtenidos, en relación con dicho sustento y con los objetivos del estudio.

CONCLUSIONES

Los resultados analizados para esta investigación caracterizan el afecto hacia el quehacer docente de satisfacción, reconocimiento, agradecimiento, orgullo, éxito por una parte y por otra, de molestia, pues el profesor se bate entre la ausencia del padre en el fortalecimiento del aprendizaje de los contenidos académicos, el reconocimiento de que carece de algunas estrategias para la enseñanza, y el nivel cognitivo del estudiante para el grado escolar que cursa.

Así entonces, se identificó que el afecto que el docente tiene del quehacer docente realizado se teje entre el deseo de formar ciudadanos que contribuyan al desarrollo del país y la satisfacción que le da ser docente, ante las situaciones que tiene que enfrentar con su persona, con el sistema, y con los actores educativos que hacen la escuela.

Se reconoce en este sentido, que el afecto del quehacer docente en los profesores que participaron en la investigación se mueve entre altas y bajas, pues en lo expresado señalaron qué les ha implicado personal como profesionalmente ejercer la labor, en ninguno de ellos se encontró desear abandonarla, sino que, se asumen como contribuidores a la formación de ciudadanos del país.

Así entonces, el tejido docente que realizan en la cotidianidad escolar los profesores se entreteje con la prescripción que el plan de estudio establece. Se pondera la inmediatez vivida, la conciencia de formar un mejor sujeto; planteamiento de relevancia, pues el profesor es persona en la práctica educativa (Day, 2014; Marchesi, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas.* Paidós.

Alvarez-Gayou, J. J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología.* Ediciones culturales Paidós.

Day, C. (2011). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores.* Narcea.

Day, C. (2014). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.* Narcea.

Elster, J. (2001). *Sobre las pasiones: Emoción, adicción y conducta humana.* Paidós.

Esteve, J.M. (2005). Bienestar y salud docente. En *Revista Prelac- proyecto regional de educación para américa latina y el caribe,* nº 1, 116-134. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf (26/04/2012).

Fullan, M., y Hargreaves, A. (2008). *La escuela que queremos: Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu.

Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.

Hernández, G. (2006). El ejercicico del poder del maestro en el aula universitaria. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, *2*, 1-20. Recuperado de: http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/5193

Illouz, E. (2012). *Intimidades congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Katz.

Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas*. Fundación Paideia.

Lapponi, S. F. (2017). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educação e Pesquisa*, *43*(3), 785-798. Epub November 03, 2016. Recuperado de: https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201610149719

Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para la pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books

Marchesi, U. A. (2014). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial.

McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas*. Siglo XXI

Pidello, M. A., Rossi, B., y Sagaztizabal, M. A. (2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Educación, 22*(43), 113-128. Recuperado de: http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/7499

SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. SEP.

SEP (2017). *Plan y programa de estudios para la educación básica*. SEP.

Tardif, M. (2016). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Torres, S. J. (2003). *El currículum oculto*. Morata.

833

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

IMPLICACIONES SOCIOEMOCIONALES EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19

Rosa Evelia Carpio Domínguez
UPN Unidad 111, Guanajuato (México)
Josefina Madrigal Luna
UPNECH, Unidad Parral, Chihuahua (México)

Resumen: El trabajo pretende dar cuenta del impacto socioemocional que generó el trabajo virtual en alumnos de Licenciatura en Educación durante la pandemia derivada del Covid-19, en la Unidad 111 de la Universidad Pedagógica Nacional ubicada en el Estado de Guanajuato, México. Es un estudio cualitativo de carácter descriptivo; se aplicó un cuestionario a 23 alumnos. Los datos se analizan mediante el método hermenéutico, las evidencias empíricas muestran resultados en que se percibe en el estudiantado sentimientos de angustia que les generó el tener que trabajar de manera virtual debido a la falta de equipo, señal de internet y desconocimiento de herramientas de las Tic., por otro lado experimentaron: miedo a ser contagiados de covid-19, el duelo que tuvieron que enfrentar algunos por la muerte de familiares, el efecto del aislamiento por no convivir con los compañeros de clases, amigos y familiares a lo largo de casi dos años que duro el confinamiento planteado por las autoridades de salud a nivel nacional.

Palabras clave: formación educativa, socioemocional y pandemia

Abstract: This work aims to show the socio-emotional impact resulting from virtual work in students of the bachelor's degree in education during the Covid-19 pandemic, in unit 111 of national pedagogic university, located in the state of Guanajuato, Mexico. This is a qualitative study with a descriptive focus. A survey was applied to 23 students. Data is analyzed through the hermeneutical method. Empirical findings show results where students experience anguish feelings, generated from the need of working virtually with the lack of equipment, internet connection and inexperience with informatics tools. In the other hand, they experienced: fear of being infected with covid-19, grief that many faced due to dead of family members, the effect of isolation for not socializing with classmates, friends and family through almost two years, the lockdown period proposed by health authorities nationally.

Keywords: educational training, social-emotional and pandemics

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en enero de 2020 declaró el brote de la enfermedad por el coronavirus 2019 (COVID-19), como emergencia de salud pública a nivel internacional, debido al alto riesgo de diseminación de esta a otros países en todo el mundo, por lo que se declaró como pandemia. Lo cual hizo que algunos servicios se suspendieran y otros se trabajaran de manera virtual. Entre ellos el ámbito educativo, donde por tradición predominaban las clases presenciales, siendo una exigencia durante la pandemia cambiar a modalidad virtual.

Las Instituciones de Educación Superior ofrecen programas de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111, oferta programas para formar profesionales del área educativa, hasta antes de la pandemia del covid-19 sólo se ofrecían de manera presencial, sin embargo, en contextos de pandemia se tuvo que cambiar a virtual, siendo un reto las condiciones existentes, tanto de formación como de infraestructura.

La tecnología ha avanzado, ha entrado en diversos campos agilizando procesos y tareas del ser humano, transformando la forma en que vivimos, trabajamos y aprendemos. Lo que ha permitido que instituciones de educación superior que van a la vanguardia incorporen tecnología en la educación con contenidos para desarrollar habilidades en las TICs o en el uso de plataformas para llevar a cabo las clases.

Lo anterior no sucede en las instituciones públicas que no cuentan con recursos para generar las condiciones que permita la impartición de las clases de manera virtual y, por otro lado, las condiciones precarias de los estudiantes, que tampoco cuentan con computadoras y ni señal de internet en sus casas para tomar sus clases. Además de la falta de formación en el manejo de las herramientas de las TiCs para el ámbito educativo, en ambos agentes educativos. Por lo que falta gestionar para obtener equipos de cómputo, contar con un servicio de internet y de plataformas, formar a los maestros y alumnos en el manejo de programas y plataformas de las TICs, como parte de su formación, que demanda el contexto para ingresar al ámbito laboral.

De acuerdo con Pedró (2021), la pandemia no solo ha traído efectos como el cierre de las escuelas, el cambio de la presencialidad a la virtualidad ha acarreado impactos que aún hay que evaluar, como, por ejemplo, los pedagógicos en los cuales se asume que todos (docentes y estudiantes) disponen del equipamiento y conectividad para las clases en línea. Sin embargo, la experiencia en esta modalidad es incipiente, y conlleva aspectos de inequidad, por la cobertura, y que es considerada como una educación sustituta y no precisamente de calidad.

Otro aspecto que se suma a los impactos negativos es la que tiene que ver con las competencias digitales de los docentes y los estudiantes, para trabajar en educación a distancia. A los docentes se les ha llamado *Coronateaching*, debido a los esfuerzos que han hecho por usar los recursos tecnológicos en sus clases, aunque con las limitaciones de que no hubo cambios en el currículum ni en la metodología. A lo cual se suma, la frustración que origina la falta o las fallas en la conectividad, así como el no saber operar las plataformas digitales y los recursos para la educación en línea. Otros impactos son los emocionales, financieros, laborales (despidos en tiempos de pandemia), de movilidad académica, de demanda y oferta, entre otros.

De acuerdo a datos obtenidos en la Encuesta Global sobre los jóvenes y la COVID 19 por el equipo Juventud y la organización Internacional del Trabajo (OIT), realizada en 2020 (abril y mayo de 2020), da cuenta de algunos de los efectos causados por el COVID en lo educativo y en la salud emocional (aunque hay que considerar, que son datos iniciales de la pandemia), y que tras poco más de año y medio en confinamiento y con las escuelas cerradas en el caso mexicano, los efectos de la pandemia en los jóvenes se agravan aún más.

MÉTODO

El estudio es cualitativo y se utilizó el método hermenéutico, para hacer un análisis de las respuestas abiertas que nos dieron los estudiantes, partir de la aplicación de una encuesta aplicada en línea por medio de Google Forms, esto a partir de un proceso de análisis categorial.

Para esta investigación la muestra se conformó por 23 estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad 111 de Guanajuato de las carreras de Lic. en Intervención Educativa (16) y de Psicología Educativa (7). De los cuales 20 son mujeres y 3 son hombres. Que oscilan de 19 a 40 años.

RESULTADOS

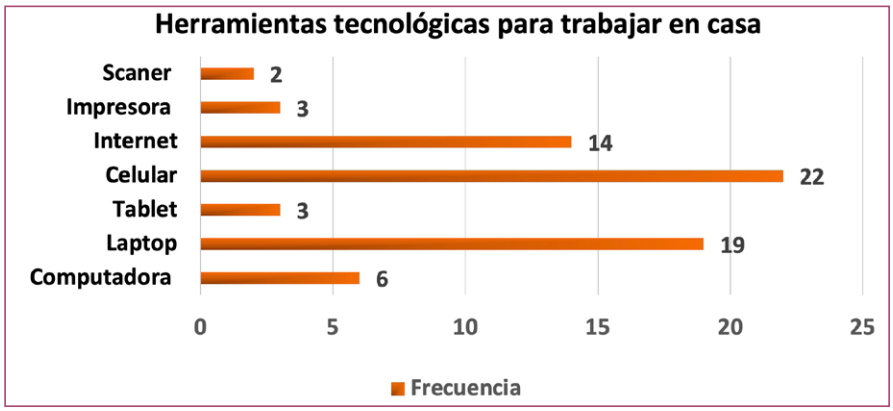
Después de revisar las repuestas de los estudiantes se determinaron las categorías quedando de la siguiente manera:

Herramientas Tecnológicas

En esta categoría se pretende conocer con cuales herramientas tecnológicas contaban los estudiantes para trabajar en línea, debido a la pandemia del Covid-19, que obligo a llevar a cabo las clases de manera virtual, para evitar los contagios y las consecuencias de esta.

Figura 1

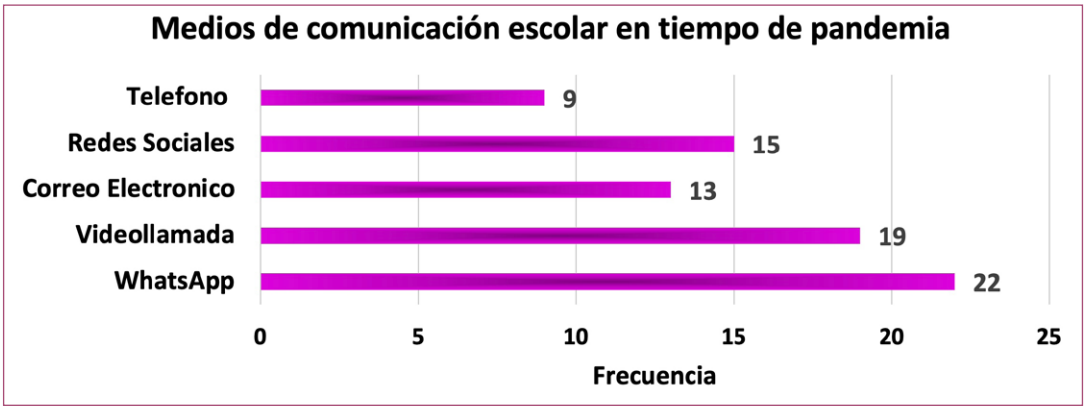
Recursos electrónicos/tecnológicos con los que cuentas en casa para tus actividades escolares



Los estudiantes reportaron que las herramientas tecnológicas con los que cuentan en casa para tomar sus clases de manera virtual son: 22 cuentan con celular, 19 con laptop, 14 tienen internet, 6 con computadora de escritorio, 3 poseen impresora y 2 escáneres. En el que predomina el uso de los celulares, lo cual se confirma cuando se conectan a las clases virtuales la mayoría lo hace desde sus celulares.

Figura 2

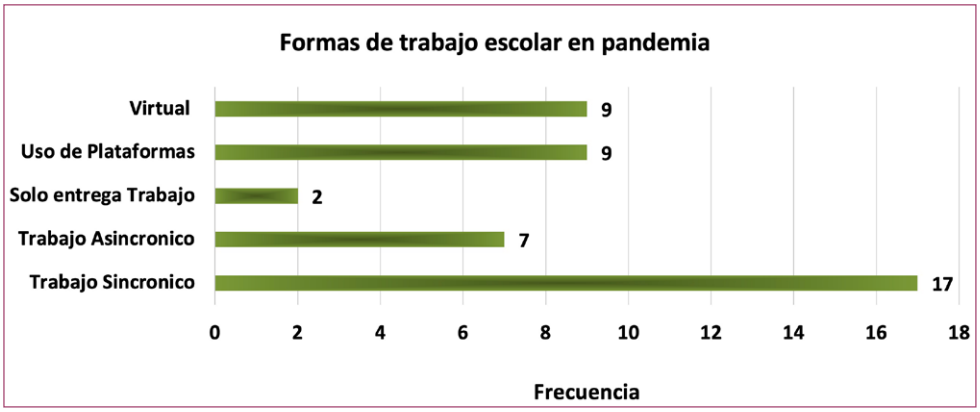
Herramientas tecnológicas que usan para comunicarte con tus compañeros para realizar tareas



Las herramientas que utilizaban para comunicarse con sus compañeros de clase para realizar las tareas o preguntar aspectos de las tareas o las lecturas fue 22 por WhatsApp, 19 por videollamada, 15 por redes sociales, 13 por correo electrónico y 9 por teléfono. Predominando el uso del WhatsApp debido a que abrían grupos para la clase y para los equipos que conformaron, para realizar las tareas.

Figura 3

Forma de trabajo que se ha llevado durante la pandemia en tu escuela



De las sesiones que se tienen de clase a la semana, una se trabaja de manera síncrona con videoconferencias en Classroom, Meet o Zoom, y la otra sesión se hace asíncrona, con tareas, trabajos, lecturas, trabajos de investigación que fomenten la reflexión, se piden reportes de lectura, que pueden ser recursos gráficos, presentaciones, etc. aunque «hay profesores que aún no se adaptan a esta forma de trabajo, e imparten las sesiones como si fueran presenciales, es decir, de forma tradicional».

Efectos Socioemocionales

Los estudiantes de la Unidad UPN 111, durante la pandemia enfrentaron varios sucesos familiares que les orillo a presentar emociones negativas que les afecto en sus estados de ánimo, en lo económico, relaciones con sus compañeros y en su rendimiento escolar, siendo los siguientes:

Pérdida: ante la pérdida de uno o varios miembros de su familia como padres, hermanos, tíos y primos; así como de vecinos, tuvieron que enfrentar el duelo, proceso que pasa por varias etapas, se caracteriza por presentar ansiedad, dolor y depresión; requirieron tiempo para salir de esta. Los alumnos comentan que, si les afectó, pues no querían hacer sus tareas, unos deseaban abandonar sus estudios y otros dejaron de asistir. Ante esta situación la institución se dio a la tarea de contactar a los que desertaron, apoyándolos para que retomaran sus clases, llegando acuerdos con los maestros para entregar los trabajos atrasados y ofreciéndoles terapias al canalizarlos a instituciones que ofertan este servicio, con costos bajos. «También tuve dos pérdidas, falleció mi tía y mi tío y aún fue más difícil. Porque no tenía cabeza para estar en las clases y si me afectó un poco en el rendimiento escolar».

Enfermedad: tanto alumnos como sus familiares se enfermaron de Covid-19, estos comentan que, durante su convalecencia, sintieron dolores de cuerpo y cabeza muy fuertes, también problemas visuales, por lo que no podían ponerse a trabajar en la computadora y ante el miedo de saber si vivirían o no se cuestionaron si valdría la pena seguir o no con sus estudios. Y en el caso de la enfermedad de sus familiares, una alumna reporta que durante el tiempo que se enfermó su mamá, la tuvo que cuidar, siempre con el miedo de que falleciera. En ambos casos, fue desgastante, siempre con miedo ante la posibilidad de una u otra pérdida más que enfrentar.

«He tenido momentos en los que no tengo ganas ni de pararme de la cama, pero he sabido superarlo, sin embargo, mi mamá estuvo embarazada en pandemia con riesgo de aborto, esto afecto mucho mi semestre porque tenía que estar al cuidado de ella».

Ansiedad: ante el confinamiento en casa y con la carga de trabajo (alumnos que tuvieron que trabajar, conjunción de las tareas de casa y escolares, no contar con internet o equipo para conectarse) les generó ansiedad o depresión, lo que les afectó para realizar sus tareas y, por ende, su rendimiento escolar, una alumna afirma comenta:

Pues mucho estrés, me desmotivaba muchísimo, aún pasa, pero ya menos, a veces no podía dormir de tanto estrés y pues comenzó ese sentimiento ansioso, pero lo he sabido controlar o busco calmar ese aspecto.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El implementar jornadas de trabajo y actividades desde casa generó en los estudiantes un nuevo estilo de aprendizaje, pero también cambió la forma de vida. Estos cambios se vieron reflejados en los conocimientos y emociones que surgieron como efecto de un aislamiento social, en algunos casos los estudiantes desarrollaron competencias digitales, generando un vínculo directo con la tecnología, pero en algunos otros casos, se crearon frustraciones y cambios en la conducta por estar imposibilitados al manejo y uso de equipos tecnológicos, pero no solo fue el aprendizaje, también la situaciones que se vivían en casa fue otro factor más que cambió el sentir de la educación ahora a distancia mediante la virtualidad.

Con respecto a la dimensión socioemocional que experimentaron los estudiantes, lo valoran como negativo, refieren:

Un nivel de estrés más elevado de lo normal (antes de la pandemia), es un arma de doble filo, porque esa conexión infinita, se disfraza de desconexión contigo misma, con tu familia, con tus amigos, con tu salud emocional y física.

Una estudiante comenta que «se siente la soledad al terminar la clase de zoom y el silencio continúa», señal de que les hace falta la convivencia con sus compañeros. Los mismos estudiantes,

comentan que «es necesaria la cercanía, estar con los compañeros de manera física, el poder socializar nuevamente con ellos y ellas». A esto se suma la poca participación de los compañeros (en las clases virtuales), por lo cual algunos mencionan: «he tenido incomodidad, no hay buena participación de mis compañeros».

En general las respuestas son negativas en todos los casos, refieren tener problemas de salud, cansancio, dolores de espalda, problemas con la vista, irritación de sus ojos. El hecho de que durante la pandemia tuvieron reacciones a la vacuna o sufrieron covid, ellos o sus familiares; les implicó problemas en sus clases y de concentración.

Así también se han disparado los problemas de estrés, ansiedad, depresión, otros comentaron que han tenido que acudir a terapias psicológicas, y que han necesitado ayuda para salir adelante con sus clases, algunos expresaron que requieren mayor acompañamiento psicológico, espacios de escucha y apoyo para cuestiones personales, más empatía, comprensión, disposición, solidaridad; y que se consideren las cuestiones prácticas y el regreso presencial a sus prácticas profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Organización Internacional del Trabajo (2020). Los jóvenes y la COVID-19: efectos de los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental. Informe de la encuesta 2020. https://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/publications/WCMS_753054/lang--es/index.htm

Pedró, F. (2021). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. En Fundación Carolina. La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes. (pp. 23-37). https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/06/LibroLaeducacionSuperiorEnIberoamerica.pdf

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

LA EXPERIENCIA TÉCNICA Y EMOCIONAL EN UNA INSTITUCIÓN PRIVADA DE CHIAPAS DESDE LA MIRADA DE LOS DOCENTES, EN EL CASO DE PANDEMIA COVID 19

Guillermo Castillo Castillo
Universidad Pablo Guardado Chávez/IEP, Chiapas (México)

Resumen: En el presente estudio se aborda las emergencias surgidas por la pandemia derivada del OVID-19 ha representado un desafío para el docente al tener que adaptarse a la modalidad a distancia y, en consecuencia, migrar sus experiencias y herramientas pedagógicas a plataformas establecidas; implementar las TIC´s a sus actividades académicas; utilizar las tecnologías para mantener el contacto con sus alumnos y coordinadores, entre otros. Por esta razón atendiendo por un lado la parte de adaptación tecnológica y por el otro lo que podríamos denominar la subjetividad emocional del docente universitario, nos hemos cuestionado ¿Qué emociones manifiestan los docentes al aprender a enseñar a partir de la emergencia sanitaria COVID 19? ¿Qué acciones en materia de tecnología educativa tuvieron que emprender los docentes en el periodo de pandemia COVID 19? Por ello, se realiza el estudio en una universidad privada del estado de Chiapas utilizando como herramienta metodológica para la obtención de información cualitativa el formulario de Google.

Palabras clave: Emociones profesores alumnos, tecnología educativa, pandemia COVID 19, educación, básica y superior.

Abstract: This study addresses the emergencies arising from the pandemic derived from OVID-19, which has represented a challenge for the teacher by having to adapt to the distance modality and, consequently, migrate their experiences and pedagogical tools to established platforms; implement ICTs to their academic activities; use technologies to maintain contact with their students and coordinators, among others. For this reason, considering on the one hand the part of technological adaptation and on the other what we could call the emotional subjectivity of the university teacher, we have questioned ourselves: What emotions do teachers manifest when learning to teach from the COVID 19 health emergency? What actions in terms of educational technology did teachers have to undertake in the period of the COVID 19 pandemic? Therefore, the study is carried out at a private university in the state of Chiapas using the Google form as a methodological tool to obtain qualitative information.

Keywords: Student teacher emotions, educational technology, COVID 19 pandemic, basic and higher education.

INTRODUCCIÓN

A partir de marzo del 2020, en el estado de Chiapas, como en toda la República Mexicana se comenzó a experimentar el proceso denominado cuarentena, la inasistencia a las instituciones educativas de todos los niveles establecidos, desde preescolar hasta posgrado, ese solo hecho implica una serie de retos a la organización escolar en general y al docente en particular, en este estudio pondremos en el centro de atención y reflexión a los docentes de educación superior de la Universidad Pablo Guardado Chávez (UPGCH) de modalidad privada.

Las universidades en México tuvieron que asumir y adaptarse a la situación de cuarentena, que ha implicado quedarse en casa y desde ahí, docentes y alumnos han tenido que establecer diversas formas de entablar relación académica, lo que se denominó clases a distancia, con diferentes recursos materiales y didácticos, electrónicos y manuales dependiendo la región y el tipo de institución educativa pública o privada, en el caso que nos ocupa queremos contestar la pregunta ¿Qué acciones en materia de tecnología educativa tuvieron que emprender los docentes en el periodo de pandemia COVID 19? para lo cual nos apoyaremos en la categoría de *región* a la manera de Giddens (1995: 148), para comprender la regionalización, no sólo debe comprenderse como localización en el espacio, hay que mirarla como una referencia a la zonificación de un espacio tiempo en relación con prácticas sociales ritualizadas. Es por ello por lo que una Institución de Educación Superior es una *sede* que constituye una «estación»

La actual emergencia por COVID-19 ha representado un desafío para el docente al tener que adaptarse a la modalidad a distancia, según Silas y Vázquez (2020) como consecuencia de lo vertiginosos de la cuarentena, los profesores universitarios tuvieron que conformarse con hacer un traslado rápido de su planteamiento presencial a uno remoto, sin más elementos que su experiencia, en consecuencia, migrar sus experiencias y herramientas pedagógicas a plataformas establecidas; implementar las TIC´s a sus actividades académicas; utilizar las tecnologías para mantener el contacto con sus alumnos y coordinadores, etc.

Las Instituciones de Educación Superior en su papel de escuela, son espacios donde se practican cotidianamente rutinas que se transforman en rituales, que posibilitan el aprendizaje, donde se configuran imaginarios de ciudadanía y sentidos de pertenencia. Autores como Jackson (2001), dan cuenta de la vida escolar de cómo se hallan amigos o enemigos, de los diferentes rituales que se configuran al estar en ella, se entretejen emociones a partir de la valoración de lo que ahí sucede en la vida cotidiana de las aulas.

Tanto alumnos como docentes al ser sujetos de la educación encuentran entramados en donde las emociones surgen de la cotidianeidad como lo expresa Abramowsky.

> [...] los docentes se encuentran enfrentados a una especie de paradoja. Por un lado, tienen que vérselas con el estereotipo emocional que incita a «querer a los alumnos». Pero, por otro lado, los maestros son sospechados por querer demasiado [...]. En el rincón de la sospecha se ubica el discurso de la des/profesionalización cuya ecuación asevera: a mayor afecto, menos profesionalización (2010: 82).

Estos elementos que se configuran y reconfiguran dándole forma a la vida escolar, hace que los actores educativos alumnos y docentes tengan posiciones dentro de la misma influenciados mutuamente como lo reconoce Day (2011: 42) «El papel del profesor influye en las formas de pensar, sentir y comportarse de los alumnos. No obstante, para ocuparse de alguien los docentes tienen que saber quiénes son, sus virtudes y limitaciones (...), ser reflexivos de forma deliberativa,

relacional y crítica». Parte de las decisiones que se vivieron en la cuarentena, las actitudes y acciones que realizaron los docentes, la adaptación a la tecnología para continuar la formación académica de los alumnos se relaciona con estos elementos.

Por esta razón atendiendo por un lado la parte de adaptación tecnológica y por el otro lo que podríamos denominar la subjetividad emocional del docente universitario, nos hemos cuestionado a parte de la pregunta anterior sobre tecnología, ¿Qué emociones los docentes de la UPGCH manifiestan al aprender a enseñar a partir de la emergencia sanitaria COVID 19?

MÉTODO

En su primera fase de tipo descriptivo cuantitativo y en una segunda de análisis de contenido de tipo cualitativo (Álvarez-Gayou, 2010) utilizando como herramienta metodológica para la obtención de información el formulario de Google y una entrevista a un directivo de la UPGCH.

Se socializó el instrumento a través de las coordinaciones académicas de la UPGCH y los resultados indican lo siguiente:

RESULTADOS

De los 63 docentes que contestaron el instrumento, pertenecen a las áreas académicas de Salud y Ciencias Sociales de la UPGCH, los programas de licenciatura en donde participan son Médico Cirujano, Cirujano Odontólogo, Administración de Empresas, Administración de Empresas Globales, Contaduría Pública, Mercadotecnia y Comunicación Gráfica, Derecho, Ingeniería y Animación en Diseño de Contenidos Digitales, Mecatrónica, Software y Comunicaciones, Arquitectura, Nutrición, Ingles, Químico-fármaco-biólogo, Pedagogía, Educación Física y Deportiva, Psicología y Psicología Clínica, el promedio de edad es de 39.6 años, relativo al género son 41 hombres un 65% y 22 mujeres 35 %. Como lo describe la tabla 1.

Tabla 1

Población total que suscribió el instrumento

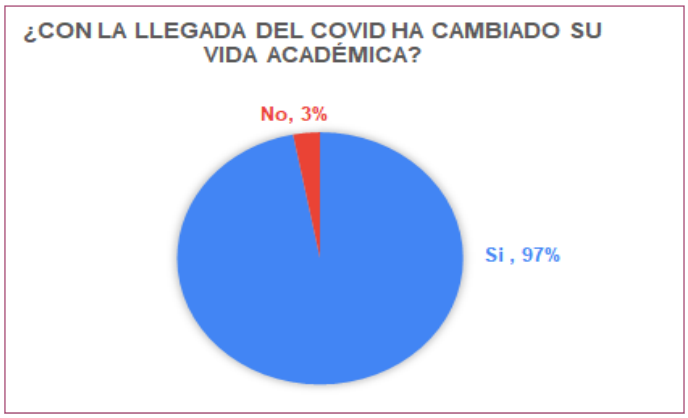
	n
Población total	63
Edad	
Promedio	39.61
Min	29
Max	57
Genero	
Hombre	41
Mujer	22

Para (Silas, Juan Carlos y Vázquez, Silvia; 2020) la pandemia por COVID 19 «ha tenido a los profesores universitarios como los actores clave en la transferencia emergente de la modalidad presencial a lo que ahora se conoce como Enseñanza Remota de Emergencia (ERE)». Esta postura

de Silas y Vázquez nos hace pensar que la vida profesional de los docentes de la UPGCH cambió de muchas maneras y cuando se les pregunto al respecto, el 97 % de los docentes consideran que con la llegada del COVID 19 ha cambiado su vida ver figura 1.

Figura 1

Cambio de vida con llegada del COVID 19



Cuando exploramos relativo a sus habilidades en tecnología el promedio de calificación que se asignaron ellos mismos es de 8.5. ver tabla 2

Tabla 2

Habilidad con las tecnologías

¿Qué calificación le darías a tus habilidades con las tecnologías?	n
Promedio	8.5
Cal 5	1
Cal 6	1
Cal 7	5
Cal 8	22
Cal 9	23
Cal 10	11

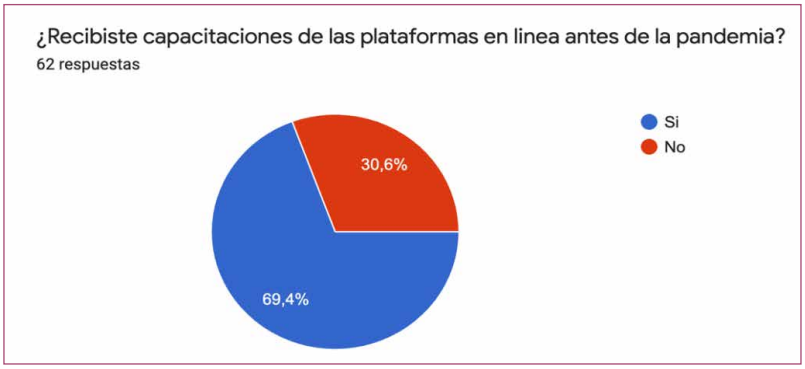
La mayoría de los docentes considera que se darían 9 de calificación en habilidades con las tecnologías, quizás tenga mucho que ver que antes de la cuarentena por COVID 19 la UPGCH ya se daba a la tarea de capacitar en plataformas tecnológicas a sus docentes en diferentes programas de licenciatura y posgrado, el 69.4 % de los docentes que suscribieron el instrumento si recibieron capacitación antes de la pandemia, ver figura 2.

Así mismo en entrevista realizada a un miembro del Consejo Administrativo de la UPGCH, comenta la transformación que venía sufriendo la educación superior en Chiapas, antes de la pandemia por COVID y su consecuente cuarentena, los clientes regulares de la universidad llegaban a la capital procedentes de distintos municipios del estado, considerando el crecimiento demográfico, la transición de la tecnología y la apertura de nuevas instituciones de educación superior privado y público se pensó en un proyecto de educación en línea eso facilitó la apertura a los cursos de capacitación «antes de la pandemia arrancamos con las capacitaciones de Google

clasroom, Neo LMS, entre otras, así fue como se fue dando» (Velázquez M. F., comunicación personal, 11 de noviembre de 2021).

Figura 2

Capacitaciones recibidas antes de la pandemia



Casi dos terceras partes de los docentes participantes en la investigación constatan que recibieron capacitación en tecnologías antes del inicio de la pandemia provocada por el COVID 19, 22 de 63 participantes, ver tabla 3. Esto concuerda con la descripción que comentaba el directivo en la entrevista, como son procesos de capacitación por etapas, no todos los profesores habían recibido la capacitación, pero cerca del 70% de ellos si había recibido capacitación en tecnología

Tabla 3

Capacitaciones recibidas antes de la pandemia

¿Recibiste capacitaciones de las plataformas en línea antes de la pandemia?	**n**
Si	43
No	19

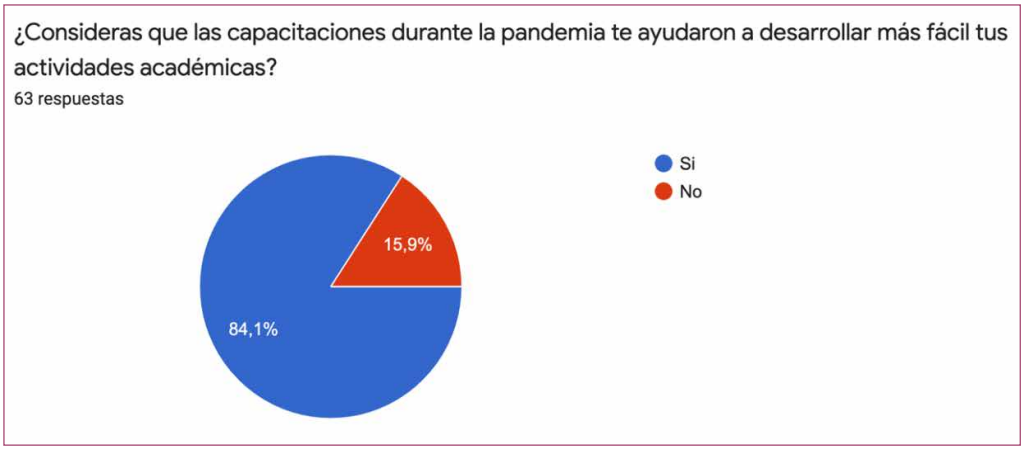
El 84% de los docentes considera que fue de ayuda las capacitaciones para realizar más fácilmente sus actividades académicas, podemos notar que la preocupación en materia de capacitación por parte de la administración académica de la UPGCH facilito de manera inmediata la primera fase del proceso de cuarentena en cuanto a la adaptación de la vida académica de clases presenciales a las clases en línea, ver figura 3.

Ya con la cuarentena encima la UPGCH decidió migrar de la plataforma Google clasroom a la Neo LMS, para «En esta experiencia, en el tiempo que te estoy hablando empezamos nosotros en la parte directiva a experimentar que cuando se le daba una capacitación al docente en temas educativos, encontramos mucha resistencia, mucho porque la parte tecnológica muchos de ellos no lo sabían manejar, sin embargo nosotros ya estábamos perfeccionando casi al 100% de nuestros maestros ya sabían hablar muy bien el idioma de lo que era Google classroom, pero saltar a un MLS era empezar a perfeccionar la cuestión didáctica, pedagógica y del diseño instruccional» (Velázquez M. F., comunicación personal, 11 de noviembre del 2021) estos acontecimientos ayudaron a la UPGCH a tener una base sólida de transición a la tecnología que le permitió enfrentar la cuarentena y la transición obligatoria como consecuencia de ello sin tanto sufrimiento para la plantilla docente. « en el estado, nos agarró en curva esta enfermedad, pero en la UPGCH, ya teníamos bases sólidas, el COVID solo nos vino

a empujar, fue la necesidad lo que nos vino a dar la mejora, esta enfermedad trajo cosas muy negativas como decesos de familiares, pero también trajo muchas oportunidades, ahora ya no era una obligación, para que el docente pudiera seguir participando en la UPGCH el docente se tenía que capacitar, ahora ya teníamos que crear expertos en tecnología educativa con el único fin de que no mermara la calidad de la educación de nuestros estudiantes» (Velázquez M. F., comunicación personal, 11 de noviembre de 2021).

Figura 3

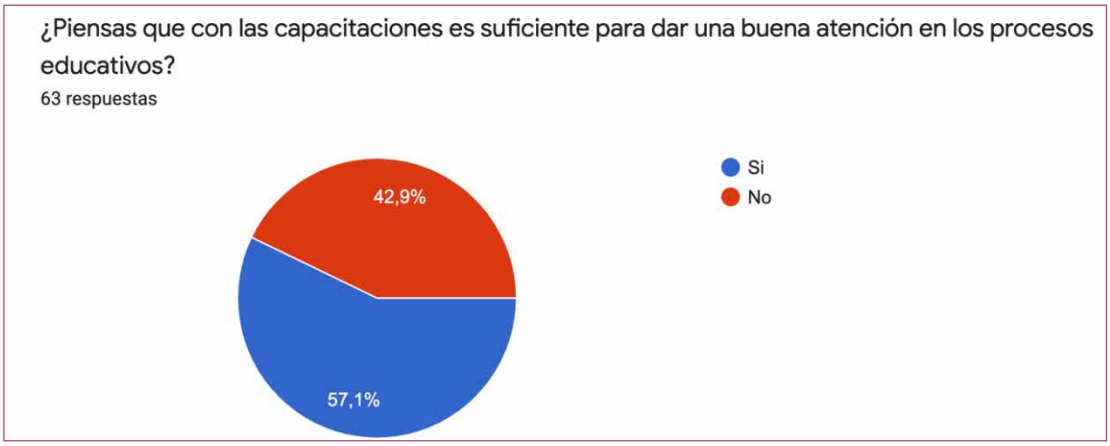
Relación capacitaciones, facilidad de actividades académicas de docentes



Cuando se les preguntó acerca de la relación capacitación con procesos educativos el 57% de los docentes considera que las capacitaciones son suficientes para dar buena atención a los procesos educativos, mientras el 43% menciono que no es suficiente ver figura 4.

Figura 4

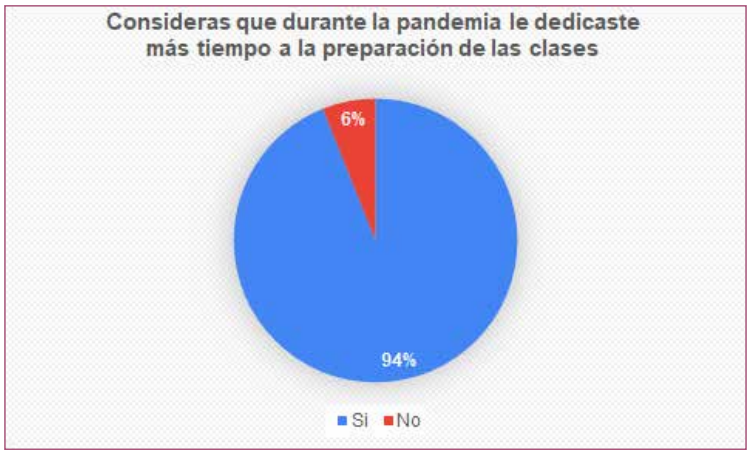
Relación de capacitaciones con buena atención a procesos educativos



En donde se observó una coincidencia del 94 % en los docentes es que consideran que durante la pandemia dedicaron más tiempo a la preparación de las clases ver figura 5. Este factor junto con los de comunicación y los cambios radicales en tan poco tiempo nos llevan a considerar la parte subjetiva de los docentes reflejada en las emociones que esta situación ha provocado.

Figura 5

Tiempo en la preparación de clases durante la pandemia



Otros datos revelan que el 93% de los docentes comentaron que le dedicaron más tiempo a la preparación de clases durante la pandemia, el 82.3 % considera que logra mejor las prácticas educativas, el 67.7 considera que los contenidos educativos son abordados de mejor manera todo esto durante la pandemia, sin embargo, solo el 36.5 % en comparación del 63.5% consideran que se sienten más cómodos trabajando por medio de una plataforma que presencial y finalmente el 52.4 % de los docentes considera que la educación se debe de brindar ahora de forma híbrida. Estos datos nos muestran el compromiso que tuvieron que emprender los docentes para alcanzar la formación integral de sus alumnos a través de la tecnología, así como lo menciona Day (...) «reconocen que la enseñanza no solo tiene relación con el compromiso intelectual y emocional con otros, sean alumnos, colegas o padres, sino con el compromiso intelectual y emocional con uno mismo, mediante la revisión y renovación periódicas de los fines y las prácticas». (2011: 15).

A continuación, se muestran algunas tablas que refieren la parte subjetiva emocional de los docentes, la mayor parte de los docentes no se sienten cómodos al trabajar en plataforma

Y cuando se pregunta por el nivel de estrés como resultado de la pandemia y la dinámica en las actividades educativas que esta obligó, se aprecia que la mayoría considera que antes de la pandemia su estrés era normal. Al inicio de la pandemia el estrés es alto según la mayoría y durante la pandemia, siguen considerando la mayoría de los docentes que es alto, pero ya muy equilibrado con el normal, ver tabla 4.

Tabla 4

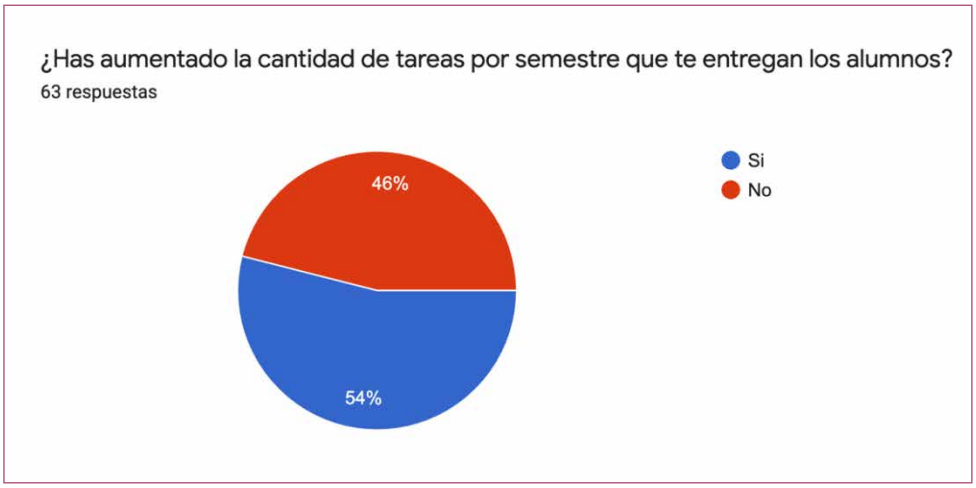
Como consideras tu nivel de estrés: Antes de la pandemia	**n**
Alto	5
Normal	39
Bajo	18
Como consideras tu nivel de estrés: Al inicio de la pandemia	**n**
Alto	35
Normal	20
Bajo	6

Como consideras tu nivel de estrés: Durante la pandemia	n
Alto	31
Normal	28
Bajo	3

En la figura 6 se aprecia que durante la pandemia los docentes consideran que han aumentado la cantidad de tareas por alumno, si observamos la tabla 6 observamos que lo que destaca es la saturación de actividades parte de la modificación que provocó la pandemia.

Figura 6

Cantidad de tareas durante la pandemia



En cuanto a las emociones derivadas de la experiencia en cuarentena podemos observar en la tabla 6 que destacan saturación de actividades, le sigue estrés, después saturación de tareas y finalmente confianza, esta última emoción concuerda con la tabla 5 en donde el comportamiento del nivel de estrés, normal antes de la pandemia, alto durante la pandemia y mucho más equilibrado entre normal y alto en el periodo denominado de la nueva realidad o de clases hibridas. Miramos como las emociones se mueven conforme avanzan los acontecimiento de incertidumbre, en cuanto los profesores experimentan, vivencian y se adaptan de las capacitaciones de tecnología a la aplicación en la vida escolar su estrés va cambiando sus emociones se equilibran y continúan en su proceso de ser líderes en la educación formal de estudiantes de educación superior como lo menciona Tadif (...) los docentes profesionales poseen unos saberes específicos que movilizan, utilizan y producen en el ámbito de sus tareas cotidianas. (...) los profesores ocupan, en la escuela, una posición fundamental en relación con el conjunto de los agentes escolares: en su trabajo cotidiano con los alumnos, ellos son los principales actores y mediadores de la cultura y de los saberes escolares (2016: 168); de ahí la importancia de mantener capacitado y motivado al docente, de comprender que la vida en general y la cultura escolar no están exentas de procesos de incertidumbre que hay que enfrentar, confrontar y estar preparados anticipando lo que se vislumbra en el horizonte, para en su memento latiguear dispositivos que propicien el cambio de una realidad negativa a saltar a buscar nuevas oportunidades pensando siempre en el objetivo principal de la educación, formar a las generaciones de estudiantes para enfrentar los cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos, históricos y culturales a los que nos enfrentamos las sociedades constantemente.

Tabla 5

¿Cuáles son las emociones que has experimentado en el proceso de dar clases durante el confinamiento?	n
Confianza	27
Saturación de actividades	47
Saturación de tareas	29
Alegría	9
Estrés	38
Estar relajado	5
Nostalgia	6
Frustración	18
Sorpresa	11
Angustia	8
Enojo	9
Tristeza	9
Amenaza	1
Miedo	4
Desilusión	11
Estar Aburrido	2
Indiferencia	7

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Podemos observar que la vida académica del docente en la UPGCH cambió radicalmente, que este cambio se expresa en recurrir a plataformas digitales para realizar clases a distancia, afortunadamente en la UPGCH se ofrecieron capacitaciones de tecnología digital antes y durante la cuarentena, a pesar de ello los docentes consideran que aumento la carga de trabajo, aunque no se refleja en aumento de trabajo para los estudiantes, toda esta situación genero un estrés mayor al que tenían antes de la pandemia y se identificaron emociones que destacan como Saturación de actividades, estrés, saturación de tareas y frustración.

Habría que continuar la investigación para determinar el movimiento de las emociones y las decisiones administrativas que tomen las autoridades escolares para trabajar con los docentes en cuanto al estrés generado y si las clases en la nueva normalidad serán de la manera tradicional o se implementa la modalidad híbrida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.

Alvarez-Gayou, J. J. L. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Ediciones culturales Paidós

Day, C. (2011). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores.* Narcea.

Giddens, Anthony (1995). *La constitución de la sociedad.* Amorrortu.

Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana.* Península.

Jackson P.W. (2001). *La vida en las aulas.* Fundación Paideia

Marchesi, U. A. (2014). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores.*

Pérez Gómez A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Ediciones Morata

Silas Casillas, J.C., y Vázquez Rodríguez S. (2020). El docente Universitario frente a la Tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 89-120. doi. org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97

Tardif, M. (2016). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Narcea.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

PROCESOS DE FORMACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA: LO HUMANO EN RIESGO

Josefina Madrigal Luna
Perla Meléndez Grijalva
UPNECH, Unidad Chihuahua, Chihuahua (México)

Resumen: A través de este aporte se discuten aspectos propios del fenómeno de la contingencia generada por el covid 19, los cuales afectaron los procesos de formación de alumnos de Licenciatura en Intervención Educativa y Licenciatura en Pedagogía en La Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Este estudio cualitativo se desarrolla en el marco del proyecto «El campo de la didáctica en el contexto actual, desde la visión de los actores educativos de la UPNECH», con una muestra intencional de 35 estudiantes, que mediante narrativas exponen sus procesos de formación en épocas de contingencia, que oscilan de experiencias agradables que les han permitido un crecimiento como seres humanos, pero también dilemas o fenómenos a los que se han enfrentado y han llevado al límite su equilibrio socioemocional y estabilidad identitaria. Los datos se analizan desde el método hermenéutico, en lo cual, desde los primeros hallazgos, queda al descubierto cómo lo humano se ha visto en riesgo y que no obstante al avance de la ciencia y de las tecnologías, lo vulnerable de la condición humana sigue vigente al día de hoy, como lo era hace siglos.

Palabras clave: Formación profesional, identidad, estabilidad socioemocional.

Abstract: Through this contribution, self-aspects of the contingency phenomenon generated by Covid-19 are discussed. These affected the training processes for bachelor's degree students in pedagogic and educational intervention, in the National Pedagogic University of the state of Chihuahua, Mexico. This qualitative study is developed in the framework of the project «the field of didactics in the current context, from the perspective of the education players of the UPNECH», with a predetermined sample of 35 students, who present through narratives their training processes in contingency periods. This range from pleasantly experiences that have allowed a personal growth for them as human beings, to dilemmas or phenomena that they have faced, taken their socioemotional balance and identity stability to the limit. Data is analyzed with the hermeneutical method, in which from the first findings, it is evident that the human side has been in risk and despite the progress in science and technologies, vulnerability of human nature is still experienced nowadays, as it was centuries ago.

Keywords: Professional training, identity, socio-emotional stability

INTRODUCCIÓN

Como toda instancia, la escuela se vio envuelta en la vorágine ocasionada por el Covid 19. El 7 de marzo del 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS), al ascender mundialmente a 100 000 los contagios por el virus «…hace un llamamiento a todos los países para que persistan en unos esfuerzos que han sido eficaces para limitar el número de casos y frenar la propagación del virus» (OMS 2020). Expectativas no alcanzadas, su propagación fue inminente y exponencial.

Desde este panorama, el presente aporte realiza un análisis de las vicisitudes socioemocionales que enfrentan los alumnos de licenciatura en sus procesos de formación en tiempos de pandemia.

En una breve mirada a visiones paradigmáticas de siglos previos, se observa una gran movilidad de perspectivas del mundo y de la vida, así, en la época de la edad media en el centro de todo está Dios, el conocimiento es un privilegio de la iglesia; con el advenimiento del renacimiento el conocimiento se vuelve un bien accesible al hombre común, paralelamente a la tendencia a acumular metales preciosos se observa la proliferación de descubrimientos científicos; en la modernidad, el posicionamiento del capitalismo financiero por los grandes avances científicos que llevan a la industrialización, el dominio y explotación de naciones pobres por las poderosas, dan al hombre la sensación de autosuficiencia, de altas expectativas de dominio sobre el mundo y la naturaleza, desplazando con ello a Dios a un segundo plano.

No tarda en emerger el posmodernismo, una tendencia paradigmática que entre otras, cuestiona la visión racionalista que posiciona al hombre como el dueño y señor que rige el destino de la tierra. Al día de hoy, no se observa un dominio de la naturaleza, se observa su destrucción, catástrofes ambientales o fenómenos que hacen tambalear a la humanidad, y debaten el poder de la ciencia como base de seguridad.

En el ámbito educativo al reconocer que la vida de las jóvenes generaciones es trastocada por el mundo de las ideas que pululan en su medio sociocultural (Vigotsky, 1995), es menester cuestionarse: ¿Qué reflexiones sobre el ser y sus valores realizan los estudiantes de licenciatura sobre su vida en pandemia? ¿Cuál es su postura ante el mundo y la vida en este contexto?, todo ello con miras a conformar un marco de referencia para reorientar el quehacer educativo.

MÉTODO

La presente investigación se desarrolla durante el 2021, es un estudio exploratorio qué indaga cómo influye la pandemia en los procesos de formación de los futuros profesionales de la educación de la Licenciatura en Intervención Educativa y Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México, Unidad Parral; se ubica dentro del paradigma cualitativo; utiliza el método hermenéutico y la narrativa como instrumento, acompañada por un Word art que contiene palabras significativas que evocan la pandemia; respecto a los sujetos participantes, son 35 alumnos con una edad que oscila de los 19 a 25 años, y que acceden voluntariamente a expresar experiencias significativas de su vida de estudiantes en contexto de pandemia, donde paralelamente aluden a otros ámbitos de su vida cotidiana.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El fenómeno de la pandemia trajo fuerte cambios en la vida de la sociedad, algunas tradiciones, hábitos, costumbres transformaron su esencia, y drásticamente la manera de vivirlas, lo cual se observó al igual en la familia, comercios, servicios públicos, hospitales, centro de diversiones entre otros, donde la escuela no fue la excepción. Los estudiantes universitarios al igual que el resto del mundo, de la noche a la mañana vivían otro estilo de vida que asumieron diferencialmente.

Reestructuración de la vida cotidiana

La cuarentena por pandemia empieza en el marzo de 2019, y se extiende por largo tiempo. Con el aislamiento los jóvenes reestructuran su vida en el hogar, se ven obligados a permanecer en el seno familiar, del cual tomaron relativa distancia al inicio de la adolescencia por posicionar como centro de su interés al grupo de amigos o la pareja. No obstante, el aislamiento no fue total, solo fue de carácter físico; gracias a las redes la conexión con los iguales fue permanente.

De la noche a la mañana se vieron recluidos, y sólo se salvaron del encierro forzado los que tenían que trabajar para colaborar con el sostener el hogar. La estancia en casa permitió una vuelta a los orígenes, se tornó en espacio de trabajo cotidiano, convivencia, intercambio de afectos, ocio y esparcimiento; rememorando aquellos momentos que son tan comunes cuando las familias tienen niños pequeños; fue un lugar de experiencias agradables, desagradables y hasta dolorosas.

En la cotidianidad escolar con la pandemia emergen rupturas; aquellas clases presenciales que por tradición o con un predominio masivo en México, en que el maestro está frente a los alumnos interaccionando unos con otros, de un día para otro desaparecen y en su lugar un nuevo escenario cobra presencia; los alumnos se ven expuestos a una sala virtual, donde ellos tienen el control sobre su postura en clase, están en ella o la evaden, tiene la libertad de estar o no estar, e incluso decir que están pero que falla el micrófono y la cámara, o se fue el internet y en realidad estar chateando con amigos. Las consecuencias no son alentadoras, esa libertad y laxitud pudo relajar demasiado el trabajo, y en no pocos casos retrasar tareas y el aprovechamiento escolar.

Aquel salón de clase lleno de murmullos y de risas, interacciones, experiencias de aprendizaje, llamadas de atención del maestro se transforman y el alumno se ve expuesto a la pantalla con un sujeto que habla, los jóvenes generalmente apagan la cámara y están sumidos en un mundo y no necesariamente en los contenidos de aprendizaje. Así lo expresa un alumno en su narrativa:

La educación tiene un giro inadvertido, los estudiantes de todos los niveles deben de estar en casa al igual que todos los docentes, y así fue como quedamos en pausa como cuando alguien deja de ver una película sin terminar, y así fue como no pudimos seguir viéndola y no sabíamos hasta cuando estaría en pausa…

Vorágine socioemocional

Sin embargo, las vicisitudes socioemocionales en tiempo de pandemia son las que generaron las rupturas más drásticas en la vida de jóvenes universitarios. Con el inicio de la pandemia, inesperadamente se cancela la convivencia y diversión con el grupo de amigos que suele ser un elemento esencial que da sentido a su existencia. La pandemia crea nuevas formas obligadas de vivir por el aislamiento qué en ese momento se requería para la seguridad de la humanidad. En el encierro familiar los universitarios se comunican a través de videollamadas, whats App,

facebook, twitter; existe comunicación, pero no interacción visual, ni mensajes kinestésico o guiños que contextualizan y fortifican las relaciones humanas, que además de dar seguridad a los jóvenes contribuyen a consolidar su identidad.

La ausencia de los amigos, muerte de un ser querido, el aislamiento, el fenómeno de pandemia en general produjo sentimientos negativos, entre las palabras significativas del Word art y trozo de narrativas de los estudiantes se mencionan recurrentemente: baja autoestima, soledad, pérdida, muerte, tristeza, depresión, enfermedad, estrés, ansiedad, indefenso, caos, miedo, pánico, incertidumbre. Por lo que su educación se vio afectada, ya que la afectividad es el motor que mueve el interés por aprender según lo indica Piaget «La afectividad e inteligencia son, pues, indisociables y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana». (Piaget, 2005: 28). En ese sentido afirma una alumna:

Fue tanta mi ansiedad que me descuide mucho, perdí peso, ya no hablaba con nadie, no salía, siempre tenía peleas con mi familia, fue tan fuerte que el estrés hizo que desarrollara la ansiedad, tenía problemas de pánico los cuales solo me estresaban y ya no podía realizar las tareas. Cuando desarrolle la ansiedad, también se fue desarrollando mi depresión y mi baja autoestima, realmente es algo que no se lo deseo a nadie, tuve que ir a terapia, no tenía el apoyo de mi familia, ya que ellos solo me juzgaban como loca. Cuando tenía mis ataques de ansiedad solo me encerraba, no entraba a clases, no realizaba tareas, en mi cabeza solo pasaban cosas malas, también dejar a un lado mi carrera.

Por otra parte, los universitarios también expresan sentimientos positivos en sus narrativas y en el Word art: afecto, solidaridad, paz, tranquilidad, paciencia, convivencia, fe, oportunidad. Los jóvenes enfrentan conflictos existenciales, se comprometen en reflexiones ontológicas:

Cuando comenzó la pandemia pensé que no duraría tanto tiempo, y no fue así, llevamos dos años con esta modalidad, es por eso... todos los que estamos inmersos en estos espacios somos historia, contextos y emociones.

En las narrativas de los estudiantes se encuentran microrrelatos, posturas posmodernas que cuestionan la promesa de la modernidad; dominar al mundo y los fenómenos que en él se encuentran a través de la ciencia. En contraste, asumieron abiertamente el riesgo que enfrentaba su familia ante la pandemia, percibieron la vulnerabilidad del mundo y plantearon su fe para afrontar la crisis generada por el covid 19 y avanzar en sus estudios.

El miedo y la angustia canalizados positivamente les permitió encontrar salidas: ««Hacerse con las riendas de la propia vida» implica riesgo, pues significa encarar una multiplicidad de posibilidades abiertas. El individuo debe estar preparado para romper más o menos completamente con el pasado, si fuera necesario, y considerar nuevos rumbos de acción que no se pueden guiar simplemente por hábitos establecidos.» (Guiddens, 1997: 96)

CONCLUSIONES

En conclusión, la pandemia trajo cambios en el mundo trastocando las distintas esferas de la vida cotidiana de gran parte de la población. La humanidad se sintió en riesgo por la multiplicación de muertes por covid; el caos, confusión, miedo, fe, esperanza, esfuerzos denodados se entremezclaron y eso permitió enfrentar la crisis.

La vida de los futuros profesionales de la educación, igual que la del resto de la población, de la noche a la mañana dio un giro de ciento ochenta grados. Los jóvenes toman conciencia que no deben relacionarse de manera espontánea con sus amigos, porque pueden constituirse

en portadores del virus que puede matar a sus seres queridos con quienes conviven, por lo cual retornan al hogar y lo toman como centro de operaciones para continuar en y con el mundo.

Los jóvenes experimentan crisis existenciales y reflexionan con profundidad sobre el mundo y la vida. Sin embargo, en su tarea por enfrentar esta experiencia, en algunos casos manejan actitudes predominantemente positivas, lo que les ayuda a continuar con más éxito sus estudios; al contrario, otros estudiantes experimentaron emociones, sentimientos negativos que los sumían en crisis y bloqueaban su trabajo escolar. El maestro no pudo estar ahí para sostener, porque esa lejanía creaba confusión, no se sabía su verdadero origen. Después de esa pausa que provocó la pandemia quedan secuelas, heridas físicas y emocionales que hay que sanar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Giddens, Anthony. (1997). Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Ediciones península.

OMS. (2020). *Declaración de la OMS tras superarse los 100 000 casos de COVID-19 tras superarse los 100000 casos de COVID-19*. https://www.who.int/es/news/item/07-03-2020-who-statement-on-cases-of-covid-19-surpassing-100-000

Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Aique Grupo Editor

Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Editorial Fausto

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

SIMPOSIO 8

ORIENTACION Y FORMACION PROFESIONAL. CONSTRUYENDO EN COLABORACION HACIA EL TRABAJO DECENTE

Coordinación: Soledad Romero Rodríguez

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

EL RETO DEL TRABAJO DECENTE DE JÓVENES EN ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD. CONSTRUYENDO CARRERAS SOSTENIBLES A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN[1]

Soledad Romero Rodríguez
Tania Mateos Blanco
Universidad de Sevilla (España)

Resumen: En esta aportación se presentará el proyecto «El abandono de la Formación Profesional en edad temprana: Diseño de un plan integral de orientación profesional (Orienta-2O)», financiado con fondos FEDER en el marco de la convocatoria de I+D PAIDI 2020 (Junta de Andalucía). Este proyecto tiene como finalidad promover la creación de planes integrados de orientación profesional dirigidos a jóvenes en situación de abandono prematuro de la formación, potenciando el diálogo entre los diferentes agentes formadores y sociales y las propias personas jóvenes. El proyecto adopta una visión de la orientación profesional desde una perspectiva narrativa, sistémica y comprometida con el desarrollo del trabajo decente y carreras sostenibles. La aportación describe el proceso metodológico que ese está desarrollando mediante un enfoque colaborativo etnográfico. Asimismo, se avanzan algunos de los primeros resultados obtenidos.

Palabras clave: orientación profesional, desarrollo de la carrera, escuelas de segunda oportunidad; trabajo decente, objetivos desarrollo sostenible

Abstract: This contribution will present the project «Early leaving of Vocational Training: Design of an integrated career guidance plan (Orienta-2O)», financed with ERDF funds in the framework of the call for R+D PAIDI 2020 (Junta de Andalucía). The aim of this project is to promote the creation of integrated career guidance plans aimed at young people in a situation of early school leaving, promoting dialogue between the different training and social agents and the young people themselves. The project adopts a vision of career guidance from a narrative, systemic perspective, committed to the development of decent work and sustainable careers. This contribution describes the methodological process that is being developed through a collaborative ethnographic approach. It also presents some of the first results obtained.

Keywords: career guidance, career development, second chance schools, decent work, sustainable development goals

1 Este simposio completo se desarrolla en el marco del proyecto El abandono de la Formación Profesional en edad temprana: Diseño de un plan integral de orientación profesional (Orienta-2O) (P20_01131) financiado con Fondos FEDER dentro del Plan PAIDI 2020.

INTRODUCCIÓN

El simposio que presentamos muestra el proceso de investigación que venimos desarrollando en torno a la formulación de propuestas y planes de orientación integrados, dirigidos a estudiantes de Formación Profesional o que podrían acceder a ella después de haber pasado por una situación de abandono educativo temprano. Las aportaciones que incluimos en el simposio se dirigirán, en primer lugar, a presentar el proyecto «El abandono temprano de la Formación Profesional: Diseño de un plan integrado de orientación profesional (Orienta-2O)», financiado con fondos FEDER dentro de la convocatoria de I+D PAIDI 2020 (Junta de Andalucía). Este proyecto parte de las demandas específicas de las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) de Andalucía para diseñar planes integrados de orientación profesional dirigidos a jóvenes en situación de abandono escolar temprano (AET) y que se basan en la investigación educativa. Las dos aportaciones siguientes se centrarán en los antecedentes del proyecto. La primera de ellas mostrará los principales resultados del análisis de la situación del estudiantado de Formación Profesional en Andalucía y del estudio documental sobre las medidas que proponen las políticas educativas para afrontar el abandono prematuro y en la Formación Profesional. La siguiente aportación mostrará un proceso de investigación colaborativa cuya finalidad fue la de identificar retos y propuestas de actuación para el desarrollo de la orientación en la Formación Profesional. La experiencia mostrada nos sirvió como base metodológica para diseñar el proyecto del que informamos en esta primera aportación. Cerramos el simposio con un estudio, integrado en este mismo proyecto, cuya finalidad es conocer las percepciones que, sobre el trabajo y el trabajo decente tienen el profesorado de FP y orientadores en formación. Partimos de que, para poder desarrollar actuaciones de orientación hacia el trabajo decente, es necesario que quienes van a responsabilizarse de dichas actuaciones se hayan cuestionado estos conceptos.

En el contexto de España, el grupo de AET incluye a los jóvenes de entre 18 y 24 años que no están estudiando en el nivel 3 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) revelan que el 16,0% de la población española abandona prematuramente el sistema educativo, muy lejos del reto marcado por la Comisión Europea para 2020 (10%). En el caso de Andalucía, la cifra alcanza el 21,8% (Estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

La situación de la FP está asociada al riesgo de exclusión social por las dificultades para encontrar empleo en un contexto de creciente valoración de las cualificaciones profesionales, lo que puede llevar a situaciones de alta vulnerabilidad y pobreza. Entre las medidas que se han desarrollado para hacer frente a esta situación están las Escuelas de Segunda Oportunidad. Las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) ponen a disposición de los jóvenes de 15 a 29 años, sin empleo ni cualificación, un modelo pedagógico original basado en la formación innovadora y el apoyo a las demandas sociales, prestando especial atención a los más vulnerables (https://www.e2oespana.org/). Abordar el TEA implica centrarse no sólo en las causas que afectan personalmente a los alumnos que lo abandonan o en las medidas compensatorias, sino también considerar la necesidad y las formas de promover el desarrollo de las competencias clave desde la infancia hasta el envejecimiento activo, a través de la educación formal y no formal y reconociendo los aprendizajes realizados en el ámbito informal. Entre estas competencias, las de gestión de la carrera profesional adquieren un papel preponderante, ofreciendo las herramientas necesarias para construir itinerarios académicos y profesionales de forma consciente, motivada y con sentido.

La situación descrita se vuelve aún más compleja en un contexto de globalización, crisis socioeconómicas, permeabilidad de las fronteras de la carrera, inestabilidad en el empleo, en definitiva, las características de la sociedad líquida postmoderna hacen necesario que el individuo desarrolle las competencias necesarias para construir su proyecto profesional, así como la capacidad de gestionar su carrera en contextos de incertidumbre (Nota & Rossier, 2015). Moreno (2017) sostiene que la formación profesional es clave para el desarrollo sostenible de la sociedad, la cohesión social, la empleabilidad y la realización personal.

Unitwin (2020) expresan la necesidad de desarrollar acciones de aprendizaje permanente y procesos de orientación para la construcción de carreras que potencien el empoderamiento y la realización personal, valorando el impacto que las carreras tienen en la estabilidad planetaria, la paz global y la sostenibilidad. Hablan así de «carreras sostenibles» que combinan la acción individual, social y política. Para responder a este planteamiento, la acción orientadora debe ser promovida a través de propuestas colaborativas que potencien el desarrollo de la comunidad.

El proyecto pretende promover la creación de planes integrados de orientación profesional dirigidos a jóvenes en situación de abandono escolar temprano, potenciando el diálogo entre los diferentes agentes formativos y sociales y los propios jóvenes. En esta contribución nos centraremos en el desarrollo metodológico de dos de los objetivos del proyecto: 1) Analizar en profundidad y desde un enfoque narrativo, las trayectorias académicas, profesionales y vitales de los jóvenes en situación de abandono escolar temprano, así como las necesidades de orientación para la construcción de una carrera profesional sostenible (orientación profesional); 2) Diseñar, a través de un proceso colaborativo, planes integrados de orientación para construcción de la carrera con un enfoque narrativo-sistémico y de empoderamiento.

MÉTODO

La metodología combina la etnografía colaborativa y la narrativa autobiográfica. En cuanto al diseño, esta investigación es un estudio de caso múltiple anidado, un diseño tipo 4 en la terminología utilizada por Yin (2014).

El uso de la etnografía colaborativa permite responder al objetivo general de este proyecto, ya que potencia la colaboración entre el equipo investigador y los participantes a lo largo del proceso de investigación (Campbell, Lassiter, & Pahl, 2018). Las narrativas generadas en las sesiones de coanálisis ofrecen elementos que permiten la coproducción entre el equipo de etnógrafos y etnógrafas (estudiantes, agentes de formación y orientación, y equipo de investigación). Esta construcción se da en un contexto de colaboración y relación dialéctica que se favorece a través de diferentes formas de expresión (oral, escrita, visual, corporal) (Pink, 2009).

La metodología de la narrativa autobiográfica ha sido utilizada con frecuencia en la investigación sobre las transiciones de personas socialmente vulnerables (Reid y West, 2018). La narrativa se facilita con el recurso a técnicas y procedimientos cualitativos de evaluación de la carrera (McMahon y Watson, 2015), así como a la etnografía basada en las artes (Kassan *et al.*, 2017). Este enfoque del desarrollo de la carrera es un proceso dinámico de co-construcción, de-construcción y re-construcción de una nueva historia (Brott, 2015). Las acciones han sido consensuadas en los equipos educativos y la dirección de las Escuelas.

Los participantes son, de una parte, 35 jóvenes de entre 16 y 29 años que realizan su formación en 3 Escuelas de Segunda Oportunidad de Andalucía (España). Por otra parte, participan al

completo los equipos educativos de las tres Escuelas, así como representantes de los diferentes grupos de interés y agentes de orientación que podrían formar parte de los planes integrados de orientación. Estas escuelas están gestionadas por dos entidades: Asociación Arrabal-AID y Fundación Don Bosco. El método de muestreo utilizado ha sido la selección de casos críticos (Patton, 2002; Flick, 2010) ya que ha permitido conseguir la máxima variación de la muestra a partir de un número reducido de casos.

Para responder al objetivo de analizar en profundidad las trayectorias de los jóvenes y sus necesidades de orientación (objetivo 1) se ha propuesto una serie de acciones grupales y entrevistas autobiográficas y conversaciones de coanálisis (individuales). En las acciones se proponen, a través del uso de las artes, el trabajo corporal, la evocación, elementos que pretenden provocar vivencias que confronten a los jóvenes con su realidad, sus emociones, su proyección de futuro y su lugar como parte de un sistema de influencias. Estas acciones, además, si sitúan en un enfoque crítico de la orientación desde el que se considera que el propio proceso de «diagnóstico» está comprometido con el desarrollo de la conciencia crítica y una disponibilidad para la «acción» (agency).

El diseño de los planes integrados de orientación de cada Escuela (objetivo 2) se realiza a través de un proceso colaborativo en el que participan como co-investigadores/as los propios jóvenes y los miembros de los correspondientes equipos educativos. Para responder a este objetivo se llevan a cabo sesiones de trabajo grupales con los equipos, entrevistas en profundidad con diferentes informantes clave (técnicos de las entidades: educadores, abogados, etc.) y grupos focales en los que participan diferentes grupos de interés y agentes de orientación (empresas, administración educativa, de empleo y juventud, otras entidades sin ánimo de lucro, etc.). El desarrollo de los grupos focales incluye la utilización de técnicas y herramientas multimodales y de generación creativa de ideas, adaptando elementos de Design Thinking (Brown, y la Teoría U (Sharmer, 2017).

El proceso seguido para ambos objetivos culmina con la celebración de una Jornada en la que se compartirán y contrastarán con diferentes grupos de interés y agentes sociales los resultados. Asimismo, se elaborará una co-producción multimodal con los participantes en la investigación.

En todo el proceso el equipo de investigación actúa como «participantes observadores» (Thayne y West, 2019) y registra notas de campo en las que se recogen las «intensidades afectivas» (Leander and Boldt, 2013) que surgen en el desarrollo de las acciones.

Para el análisis de la información generada se utilizarán diferentes procedimientos complementarios: el coanálisis; el análisis post-cualitativo a través de viñetas y el análisis general, particular y singular mediante la construcción de un sistema de categorías axial.

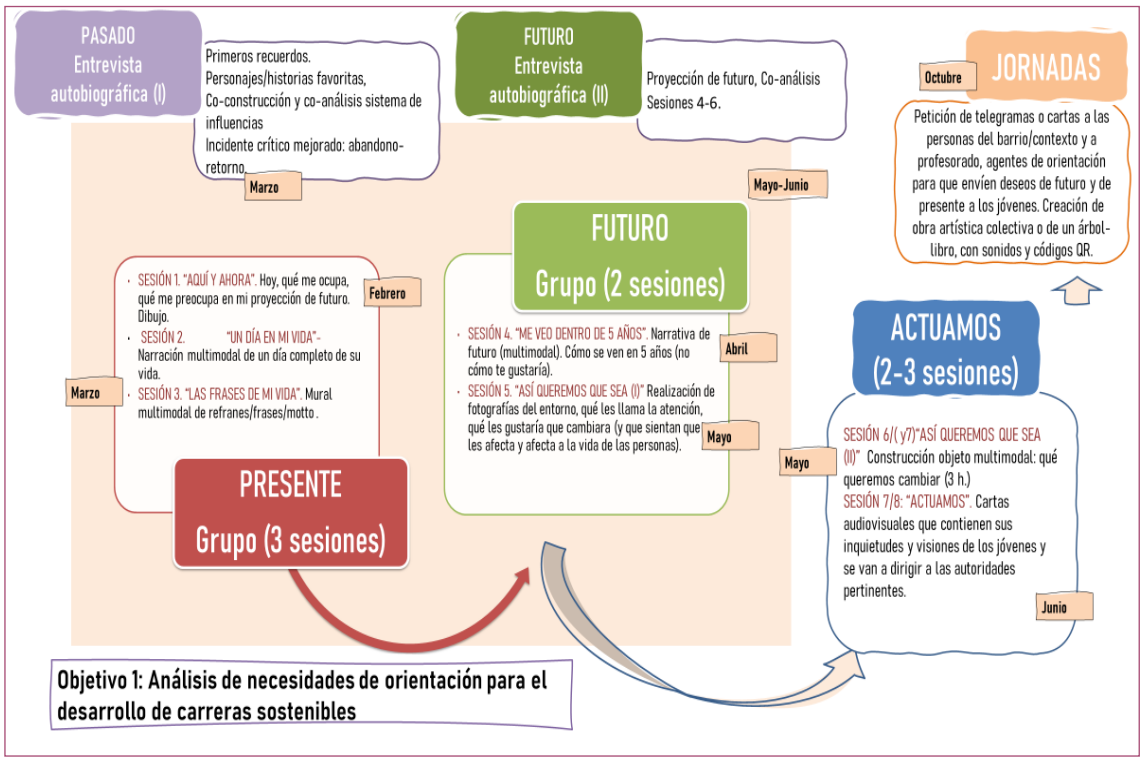
El desarrollo del proyecto respeta las normas éticas de investigación establecidas por la Universidad de Sevilla.

RESULTADOS

En el momento de presentar este texto, todavía estamos en la fase de consenso con los equipos educativos para la creación de las comunidades de investigación. Consideramos un primer resultado el consenso de la concreción de las fases del proceso investigador. En las figuras 1 y 2 recogemos las fases y procedimientos a utilizar para responder a los dos objetivos planteados. Esta propuesta está abierta a modificaciones en función de los elementos y situaciones que va-

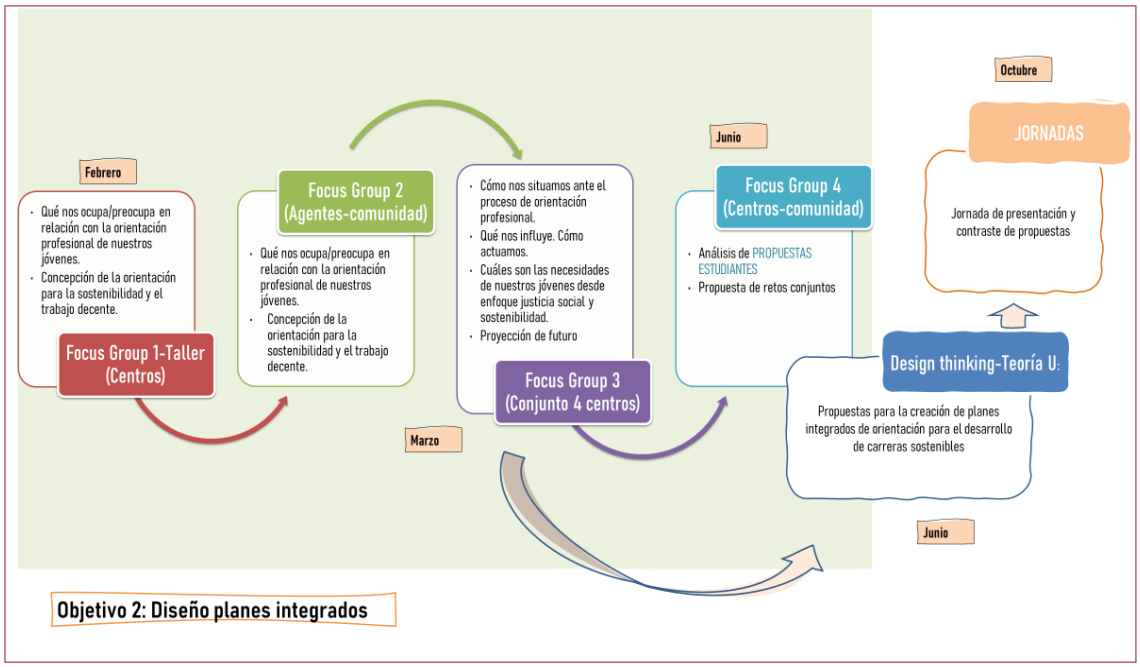
yan emergiendo durante el proceso.

Figura 1



Proceso de investigación consensuado (objetivo 1)

Figura 2



Proceso de investigación consensuado (Objetivo 2)

CONCLUSIONES

Dado el momento en el que nos encontramos del proceso investigador, aún no podemos llegar a conclusiones. Sin embargo, podemos avanzar algunos resultados esperados que ya se van vislumbrando.

Los procedimientos de evaluación cualitativa de la carrera y el coanálisis a través de entrevistas (autobiográficas) pueden permitir mostrar los temas de la vida, los factores que influyen en las carreras de los más jóvenes no sólo verbalmente, sino también de forma visual, lo que hace que sea más eficaz para satisfacer las necesidades de los más jóvenes (Chant, 2019).

Muchos de estos temas vitales permanecían en un lado oculto, en lo no dicho. El proceso desarrollado permitió a los jóvenes acceder a los significados conscientes e inconscientes de su experiencia vital, al hilo de su narrativa y, por lo tanto, puede llevarlos al «dominio activo de lo que fue pasivo y sufrido» (Savickas, 2011, p. 11).

A través de las acciones de investigación propuestas a los jóvenes y el co-análisis de estas acciones, podremos co-producir un proceso de investigación-creación (Pahl & Pool, 2021). Aquí, las narrativas de los jóvenes pueden emerger y fluir, ser construidas, de-construidas y re-construidas para crear y generar nuevas formas de concebir y construir carreras sostenibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brott, P.E. (2015). Qualitative career assessment processes. In M. McMahon, & M. Watson (Eds.). *Career assessment: Qualitative approaches.* (pp. 31-39). Sense.

Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review, 86* (6), 84-92.

Campbell, E., Lassiter, L.E. y Pahl, K. (2018). Collaborative ethnography in context. In E. Capmbell, K. Pahl, E. Pente, y Z. Rasool (Eds.), *Re-Imagining contested communities. Connecting Rotherham through research* (pp. 91-106). Policy Press/University of Bristol.

Chant, A. (2020) Use of narratives and collage in the exploration of the self and the meaning of a career. *British Journal of Guidance & Counselling, 48*(1), 66-77.

Flick, U. (2010). *An introduction to qualitative research.* Sage.

Kassan, A., Goopy, S., Green, A., Arthur, N., Nutter, S., Russell-Mayhew, S., Sesma Vazquez, M. y Silversides, H. (2018). Becoming together: making meaning with newcomers through an arts-based ethnographic research design. *Qualitative Research in Psychology,17*(2), 294-311.

Leander, K., & Boldt, G. (2013). Rereading «A pedagogy of multiliteracies»:Bodies, texts, and emergence. *Journal of Literacy Research, 45*(1), 22–46.

McMahon, M., & Watson, M. (Eds.). (2015). *Career assessment: Qualitative approaches.* Sense.

Moreno, L. (2017). Research landscapes in Vocational Education and Training (VET). National enquiries and crossnational concerns. An introduction. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 11-14.

Nota, L., & Rossier, J. (2015). *Handbook of life design. From practice to theory and from theory to practice.* Hogrefe.

Pahl, K., & Pool, S. (2021). Doing Research-Creation in School: Keeping an Eye on the Ball. *Journal of Art & Design Education, 40* (3), 1-13.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* Sage.

Pink, S. (2009). *Doing Visual Ethnography.* Sage.

Reid, H. & West, L. (2018). Connecting big and intimate worlds: Using an auto/biographical research imagination in career guidance, in T. Hooley, R. Sultana & R. Thomsen (Eds), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp.227-240). Routledge.

Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. American Psychological Association.

Thayne, M. y West, A. (2019). 'Doing' media studies: The media lab as entangled media praxis. *The International Journal of Research into New Media Technologies, 25*(2) 186–208

Unitwin International Network (2020). Lifelong learning, counseling and life designing to promote careers for the future, in UNESCO. En *Humanistic futures of learning* (pp. 189-195). UNESCO.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL: UN ELEMENTO ESENCIAL EN LAS TRAYECTORIAS DE ÉXITO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL[1]

Eduardo García Jiménez
Antonio Gutiérrez Rodríguez
Universidad de Sevilla (España)

Resumen: En esta aportación se presenta parte de los resultados del análisis de la situación del alumnado de Formación Profesional Andaluza (FPA) en relación con sus trayectorias de éxito y abandono en ciclos formativos. Para ello, se realizó un análisis estadístico de datos extraídos de bases de datos institucionales. Asimismo, se realizó un análisis documental de informes y recomendaciones procedentes de diferentes fuentes oficiales nacionales e internacionales con la finalidad de indagar sobre las medidas de orientación profesional que se proponen en los mismos en el contexto de la Formación Profesional (FP). En este trabajo nos centramos específicamente en las medidas relativas a la atención al abandono educativo temprano. Los resultados obtenidos han sido la base para iniciar y diseñar el proyecto *El abandono de la Formación Profesional en edad temprana: Diseño de un plan integral de orientación profesional (Orienta-2O)* que ha sido financiado con fondos FEDER por la Junta de Andalucía. Estos resultados apuntan a la necesidad urgente de diseñar planes integrados de orientación en los que participen también las entidades que realizan actuaciones de segundas o nuevas oportunidades.

Palabras clave: Formación profesional; orientación profesional; educación no-formal; abandono educativo temprano

Abstract: This contribution presents part of the results of the analysis of the situation of Andalusian Vocational Education and Training (FPA) students in relation to their trajectories of success, early school leaving and mobility between training cycles. For this purpose, a statistical analysis of data extracted from institutional databases was carried out. Furthermore, a documentary analysis of reports and recommendations from different national and international official sources was carried out in order to explore the career guidance measures proposed therein in the context of Vocational Education and Training (VET). In this paper, we focus specifically on measures related to early school leaving. The results obtained have been the basis for initiating

1 Este simposio completo se desarrolla en el marco del proyecto El abandono de la Formación Profesional en edad temprana: Diseño de un plan integral de orientación profesional (Orienta-2O) (P20_01131) financiado con Fondos FEDER dentro del Plan PAIDI 2020. Esta aportación ha servido como antecedente al proyecto reseñado y se realizó en el marco del un estudio promovido por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía y la Fundación Bankia por la Formación Dual. Para más información, consultar: Romero-Rodriguez, S. et al (2020). *La Orientación Profesional Andaluza: Diagnóstico, retos y propuestas.* Fundación Bankia por la Formación Dual. https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2019/07/08/la-orientacion-en-la-formacion-profesional-andaluza-diagnostico-retos-y-propuest.pdf

and designing the project Early School Leaving Vocational Education and Training: Design of a comprehensive career guidance plan (Orienta-2O) which has been financed with ERDF funds by the Andalusian Regional Government (Junta de Andalucía). These results point to the urgent need to design integrated guidance plans in which the entities that carry out second or new opportunities actions also participate.

Keywords: Vocational education and training; action research; career guidance; non-formal education; early school leaving

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones que analizan las trayectorias de éxito y abandono de los estudiantes de Formación Profesional (FP) son muy escasas. Sin embargo, las que se han realizado coinciden en considerar a la desorientación de los estudiantes y la falta de servicios de orientación y apoyo como un factor que incide en el abandono prematuro (CEDEFOP, 2016; Cerdà, Morey, Mut, Sureda & Comas, 2017; Mas, Olmos & Salvá, 2017).

El estudio realizado por Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014) concluye que las cifras de abandono en la FP no se deben tanto a la calidad de esta como al hecho de que los sistemas educativos tienden a dirigir hacia este nivel formativo a aquellos estudiantes con mayor riesgo de abandono. La lucha frente al problema del abandono se ha convertido en objetivo prioritario de las políticas educativas europeas. Desde estas se ha potenciado el desarrollado de diferentes iniciativas de prevención, intervención y compensación (Cedefop, 2016). En el contexto español, el I Plan Estratégico de FP (2019) argumenta que los países que cuentan con un sistema de FP fuerte tienen bajas tasas de abandono escolar. La orientación profesional es considerada como uno de los pilares de este sistema reforzado de FP. Así lo pone de manifiesto el título sobre orientación profesional incluido en el Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (aprobado en Congreso de los Diputados en diciembre de 2021). También se reconoce por primera vez a nivel legislativo el papel que pueden desempeñar las Escuelas de Segunda Oportunidad dentro de un planteamiento sistémico e integrador de la formación profesional.

En base a estos antecedentes, en este trabajo proponemos analizar la situación del alumnado de FP en relación con su éxito, el abandono escolar temprano en la FP. Asimismo, nos planteamos reflexionar sobre la importancia y la necesidad de desarrollar sistemas integrados de Formación Profesional.

MÉTODO

El presente trabajo presenta resultados del diagnóstico realizado sobre la situación de la FP en Andalucía. Los resultados se han obtenido mediante un diseño de investigación de método mixto secuencial, en el que se ha tenido en cuenta información cualitativa y cuantitativa.

Se ha realizado un análisis estadístico con datos extraídos de las bases de datos institucionales (Ministerio de Educación y FP e Instituto de Cartografía de Andalucía): tasas de matrícula, rendimiento académico y titulación en FP. Se han realizado análisis descriptivos e inferenciales, considerando variables como el sexo, la zona geográfica, el nivel de FP y las familias profesionales. Los resultados han servido para analizar las trayectorias de éxito y de abandono en FP.

La información cualitativa comprende documentos (147) de distinto tipo y contenido, obtenidos de diversas fuentes (organismos oficiales, bases de datos, publicaciones, informes, páginas web, etc.). Se ha analizado mediante sistemas de categorías.

RESULTADOS

Situación del alumnado de Formación Profesional en Andalucía

La mayor parte de la oferta de Formación Profesional en Andalucía se realiza desde los Institutos de Educación Secundaria (68,4%). Presentamos a continuación los resultados obtenidos en relación con la situación del alumnado de los diferentes niveles de FP en Andalucía.

Formación Profesional Básica

El alumnado matriculado en 1º de Formación Profesional Básica (FPB), entre los cursos escolares 2014-15 y 2017-18 asciende a 31.486, con un promedio anual con pequeñas fluctuaciones cercano a los 7.900 estudiantes. La mayoría del alumnado es del sexo masculino (75%). Un 53,32% de alumnado promociona a 2º curso un año después de matricularse, mientras que un 45,5% no promociona ese año. El porcentaje de alumnas que promocionan a 2º curso un año después de matricularse es superior (55,16%) al de los alumnos (52,69%). Los resultados escolares se completan con un pequeño número de estudiantes que finalizan sus estudios sin título en este nivel, de los que algunos obtienen título en enseñanzas como la Educación Secundaria de Adultos, o que solicitan traslado de su expediente.

Un 37,97% de los estudiantes en 1º de FPB obtiene el título en este nivel tras superar todos los módulos profesionales de primer y segundo curso del ciclo formativo, un año después de iniciar sus estudios. Más de un año después de iniciar sus estudios un 9% obtiene un título de FP, en el mismo o en otro ciclo formativo. Por último, un 54% no se titulan en FP. De ellos, algo más de mil estudiantes obtienen finalmente un título en Educación Permanente.

El estudiantado de 1º Específico de FPB de entre los cursos 2014-15 y 2017-18 ascienden a 647, con un promedio anual con pequeñas fluctuaciones de 162 estudiantes. En este nivel, la mayoría de los matriculados son alumnos (61%). Un 51,62% de los matriculados promociona a 2º curso un año después de matricularse, mientras que un 48,22% no promociona ese año. En términos de rendimiento escolar, el porcentaje de alumnas que promocionan a 2º curso un año después de matricularse es superior (54,37%) al de los alumnos (49,87%). Los resultados escolares se completan con un pequeño número de estudiantes que finalizan sus estudios sin título en este nivel, de los que algunos obtienen título en enseñanzas como la Educación Secundaria de Personas Adultas.

Formación Profesional de Grado Medio

El alumnado matriculado en CFGM (LOGSE) entre los cursos 2011-12 y 2017-18 ascienden a 64.877, con un promedio anual de 9.268 estudiantes. En este nivel, la mayoría de las personas matriculadas son alumnas (61%). Un 51,62% del alumnado promociona a 2º curso un año después de matricularse, mientras que un 48,22% no promociona ese año. En términos de rendimiento escolar, el porcentaje de alumnas que promocionan a 2º curso un año después de matricularse es superior (54,37%) al de los alumnos (49,87%). Los resultados escolares se completan con un pequeño número de estudiantes que finalizan sus estudios sin título en este nivel, de los que algunos obtienen título en enseñanzas como la Educación Secundaria de Personas Adultas, de estudiantes que superan el 50% de las horas de primer curso pero que no promocionan a 2º curso y de los que obtienen título en otro nivel.

Un 57,36% del alumnado de 1º de CFGM (LOGSE) obtiene el título en este nivel tras superar todos los módulos profesionales de primer y segundo curso del ciclo formativo, un año después de iniciar sus estudios. Se observan diferencias relevantes a favor de las alumnas matriculadas en este nivel, un 61,79% se titulan un año después, frente a un 49,41% de los alumnos. Más de un año después de iniciar sus estudios un 16,48% obtiene un título de FP, en el mismo o en otro ciclo formativo. Por último, en promedio un 25,21% del alumnado no titula en FP. De él, en torno a 700 estudiantes obtienen finalmente un título en Educación Permanente.

El alumnado matriculado en 1º de CFGM (LOGSE) en Educación Permanente entre los cursos escolares 2011-12 y 2017-18 asciende a 1936, con un promedio anual de 277 estudiantes. La mayoría de las personas matriculadas son alumnas (75%). Un 73,09% del alumnado matriculado promociona a 2º curso un año después de matricularse, mientras que un 26,86% no promociona ese año. En términos de rendimiento escolar, el porcentaje de alumnas que promocionan a 2º curso un año después de matricularse es superior (74,16%) al de los alumnos (69,90%).

Un 64,05% del alumnado matriculado en el 1º de CFGM (LOGSE) en Educación Permanente obtiene el título en este nivel tras superar todos los módulos profesionales de primer y segundo curso del ciclo formativo, un año después de iniciar sus estudios. Se observan diferencias relevantes a favor de las alumnas matriculadas en este nivel, un 66,02% se titulan un año después, frente a un 58,14% de los alumnos. Más de un año después de iniciar sus estudios en promedio un 11,77% obtiene un título de FP, en el mismo o en otro ciclo formativo. Por último, en promedio un 21,90% del alumnado no titula en FP. De ellos, unos pocos estudiantes obtienen finalmente un título en Educación Permanente.

El alumnado matriculado en 1º de CFGM (LOE) entre los cursos 2011-12 y 2017-18 asciende a 190.103, con un promedio anual de 27.158 estudiantes. En este nivel, la mayoría de las personas matriculadas son hombres (64%). Un 48,84% del alumnado matriculado promociona a 2º curso un año después de matricularse, un 14,69% supera más del 50% de las horas de primer curso pero no logra promocionar a segundo, mientras que un 36,48 % no promociona ese año. En términos de rendimiento escolar, el porcentaje de alumnas que promocionan a 2º curso un año después de matricularse es superior (56,03%) al de los alumnos (44,87%).

Un 38,26% del alumnado matriculado en 1º de CFGM (LOE) obtiene el título en este nivel tras superar todos los módulos profesionales de primer y segundo curso del ciclo formativo, un año después de iniciar sus estudios. Se observan diferencias relevantes a favor de las alumnas matriculadas en este nivel, un 43,82% se titulan un año después, frente a un 32,09% de los alumnos. Más de un año después de iniciar sus estudios en promedio un 23,95% obtiene un título de FP, en el mismo o en otro ciclo formativo. Por último, en promedio un 40,41% del alumnado no titula en FP. De este alumnado, casi 2.300 estudiantes obtienen finalmente un título en Educación Permanente.

Formación Profesional de Grado Superior

El alumnado en 1º de CFGS (LOGSE) entre los cursos escolares 2011-12 y 2017-18 ascienden a 61.394, con un promedio anual de 8.771 estudiantes. La mayoría de las personas matriculadas son alumnas (53%). Un 77,80% de las personas matriculadas promociona a 2º curso un año después de matricularse, mientras que un 22,13% no promociona ese año. En términos de rendimiento académico, el porcentaje de alumnas que promocionan a 2º curso un año después de matricularse es superior (79,02%) al de los alumnos (76,45%). Los resultados escolares se completan con un pequeño número de estudiantes que finalizan sus estudios sin título en este nivel, de los que algunos obtienen título en Educación Permanente, de estudiantes que superan el 50% de las horas de primer curso pero que no promocionan a 2º curso y de los que obtienen título en otro nivel o están pendientes de homologación, convalidación o traslado de su expediente.

La orientación profesional a lo largo de la vida: elemento de éxito académico en la FP

El análisis documental permitió identificar los elementos esenciales que deben caracterizar la orientación en la FP, así como sus aportaciones al éxito académico. Presentamos a continuación los resultados relativos al análisis de la contribución de la orientación a la prevención del abandono prematuro y el retorno en la FP.

Dado el reconocimiento que tiene la orientación en los países europeos como una potente herramienta en la lucha contra el abandono educativo temprano, se advierte que gran parte de las medidas aprobadas se centran fortalecer los sistemas de orientación profesional desde un enfoque preventivo del problema, como se recoge en la figura 1. Sin embargo, parece que se han desarrollado más las medidas compensatorias que las preventivas (Romero *et al.*, 2021).

Figura 1

Medidas de orientación profesional para prevención del abandono prematuro

- ✓ Ampliación y fortalecimiento del sistema de orientación desde las primeras etapas de escolarización.
- ✓ Preparación del profesorado en materia de AET.
- ✓ Desarrollo de nuevos enfoques de orientación para facilitar las transiciones.
- ✓ Cooperación intersectorial entre los servicios de orientación de las diferentes administraciones.

Estas medidas de orientación adquieren una especial relevancia cuando se dirigen a jóvenes en situación de vulnerabilidad. Entre otras razones, devuelve la confianza y la motivación necesarias para permanecer en los estudios y, así, conseguir con éxito su propósito educativo. También genera una imagen positiva de la educación y capitaliza las destrezas y experiencias individuales del alumnado mostrándoles su potencial de crecimiento.

Para que estas medidas sean efectivas, es preciso desarrollar sistemas integrados de orientación profesional (ver figura 2). Se argumenta que el desarrollo de estos sistemas es un requisito para ofrecer una orientación inclusiva, de calidad y conectada con el aprendizaje permanente.

Figura 2

Beneficios derivados de los sistemas integrados

- Favorecer la construcción de itinerarios formativos flexibles y permeables
- Adaptación a las necesidades de la ciudadanía a lo largo de toda la vida
- Facilitar la validación del aprendizaje no formal e informal
- Mejorar las cualificaciones en función demanda mercado laboral
- Fomentar la diversificación de itinerarios formativos y las opciones no tradicionales de estudio y trabajo
- Superar barreras de género
- Prevenir el abandono temprano
- Mejorar la accesibilidad de los servicios de orientación
- Desarrollar planes integrales –no puntuales y fragmentados- de orientación
- Dar continuidad en el proceso permanente de adquisición de las competencias clave

La configuración de sistemas integrados presenta dificultades, como la escasa cultura de colaboración y coordinación entre los diferentes agentes de orientación. Si bien se está avanzando en cuanto a la coordinación entre agentes, administraciones, sectores e instituciones, aún queda un largo recorrido por recorrer y es preciso identificar carencias, solapamientos, lagunas, incoherencias que dificultan el desarrollo de una estrategia que permita que toda la ciudadanía pueda acceder a servicios de orientación de calidad a lo largo de toda su trayectoria vital. La propia denominación del Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional indica la necesidad de potenciar el desarrollo de sistemas integrados.

CONCLUSIONES

Los resultados indican que hay un alto porcentaje de estudiantes que no se gradúan en el momento esperado. Los indicadores de rendimiento académico muestran importantes oportunidades de mejora, existiendo diferencias en cuanto a sexo, zona geográfica, niveles de FP y familias profesionales. Todo ello apunta a la necesidad de orientación profesional del alumnado.

Para responder a esta necesidad, los expertos e informes proponen diseñar planes integrados de orientación profesional en los que participen las administraciones educativas, el empleo, las empresas y los agentes sociales. Estos sistemas deben ser el soporte que dé cobertura a todas las medidas de prevención del abandono educativo temprano y de potenciación del éxito académico y la construcción de la carrera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures.* Eurydice and Cedefop Report. Publications Office of the European Union. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice

Cedefop (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume II: evaluating policy impact.* Cedefop research paper; No 58. https://www.cedefop.europa.eu/files/5558_en.pdf

Mas, O, Olmos, P., & Salva, F. (2017). Vocational Education Programs Level 1: A study case from the teaching approach. *Qurriculum,* 30, 103-124.

Cerdá, A., Moreny, M., Mut, T., Sureda, J., & Comas, R. (2017). Recommendations for confronting vocational education dropout: a literature review. *Empirical Research in vocational Education and Training, 9* (17), 1-23.

Instituto de la Empresa Familiar (2018). *Orientación profesional y formación dual. Hacia un modelo integrado para el empleo juvenil.* Instituto de la empresa familiar y Fundación Bankia por la Formación Dual. http://www.crones.es/pdf/IEF_Orientacion_profesional.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).*Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo.* http://www.todofp.es/dam/jcr:163978c0-a214-471e-868d-82862b5a3aa3/plan-estrategico-fp.pdf

Romero-Rodríguez, S., García-Jiménez, E., Mateos Blanco, T., & Moreno-Morilla, C. (2020). El abandono temprano en formación profesional desde un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida. En A. B. Bernardo, E. Tuero Herrero, L S. Almeida y J.C. Núñez. *Motivos y factores explicativos del abandono de los estudios. Claves para superarlo.* (pp. 63-80). Ediciones Pirámide.

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LA FP: CONSTRUYENDO ORIENTACIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA[1]

Tania Mateos Blanco
Universidad de Sevilla (España)

Resumen: El desarrollo de sistemas de orientación profesional integrados, tanto en ámbitos educativos formales como no formales, se ha convertido en los últimos tiempos en una de las prioridades de las políticas en materia de orientación y formación profesional. Desde esta contribución se presenta un marco de referencia para el desarrollo de planes integrales de orientación a partir de un proceso colaborativo de investigación cuyo objetivo fue identificar propuestas de innovación y mejora de la orientación en la Formación Profesional. A partir del enfoque de investigación colaborativa, el diseño de este estudio se concretó en un caso único Tipo II circunscrito a la Comunidad Autónoma de Andalucía. La recogida de información se llevó a cabo a través de sesiones grupales de generación de ideas creativas, una Jornada de contraste y herramientas de carácter multimodal. El proceso de análisis fue el co-análisis a partir de la técnica DAFO. El proceso colaborativo de investigación evidenció, de una parte, la potencialidad de la metodología de investigación colaborativa como marco para la co-creación de propuestas de actuación orientadora; y de otra, la necesidad de trabajar la orientación en el ámbito de la educación no formal, específicamente en las E2O y de desarrollar planes integrados.

Palabras clave: Formación profesional; investigación participativa; orientación profesional; educación no-formal

Abstract: The development of integrated career guidance systems, both in formal and non-formal educational settings, has recently become one of the priorities of guidance and vocational training policies. This contribution presents a framework for the development of comprehensive guidance plans based on a collaborative research process aimed at identifying proposals for innovation and improvement of guidance in vocational education and training. Based on the collaborative research approach, the design of this study took the form of a single Type II case study limited to the Autonomous Community of Andalusia. Data collection was carried out through group sessions for the generation of creative ideas, a contrasting workshop and multimodal tools. The analysis process was co-analysis using the SWOT technique. The collabo-

1 Este simposio completo se desarrolla en el marco del proyecto El abandono de la Formación Profesional en edad temprana: Diseño de un plan integral de orientación profesional (Orienta-2O) (P20_01131) financiado con Fondos FEDER dentro del Plan PAIDI 2020. Esta aportación ha servido como antecedente al proyecto reseñado y se realizó en el marco del un estudio promovido por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía y la Fundación Bankia por la Formación Dual. Para más información, consultar: Romero-Rodriguez, S. et al (2020). *La Orientación Profesional Andaluza: Diagnóstico, retos y propuestas.* Fundación Bankia por la Formación Dual. https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2019/07/08/la-orientacion-en-la-formacion-profesional-andaluza-diagnostico-retos-y-propuest.pdf

rative research process evidenced, on the one hand, the potential of the collaborative research methodology as a framework for the co-creation of guidance proposals; and on the other hand, the need to work on guidance in the field of non-formal education, specifically in E2O and to develop integrated plans.

Keywords: Vocational education and training; action research; career guidance; non-formal education

INTRODUCCIÓN

En esta aportación presentamos un proceso colaborativo de investigación cuyo objetivo fue identificar retos y propuestas de la orientación en la Formación Profesional. Esta investigación fue el antecedente del proyecto presentado en la aportación 1 en un triple sentido: a) nos permitió comprender la necesidad de desarrollar planes integrados de orientación no solo teniendo en cuenta los espacios de educación formal sino también los de educación no formal, como son las Escuelas de Segunda Oportunidad (en adelante, E2O); b) pudimos explorar las aportaciones de la metodología de investigación colaborativa como marco para la co-creación de propuestas de actuación orientadora y 3) sirvió como espacio colaborativo para crear redes de personas y entidades implicadas en el desarrollo de la orientación en la Formación Profesional.

En relación con la importancia que la orientación tiene dentro del marco de la Formación Profesional, organismos como el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) advierten que este proceso adquiere una especial relevancia en el estudiantado que se plantea realizar opciones de Formación Profesional, ya que sus decisiones pueden tener implicaciones profesionales más estrictas. El papel que la orientación alcanza en la Formación Profesional debe contemplarse como un factor esencial para la consecución de una formación excelente, inclusiva y de calidad, según los parámetros propuestos recientemente por el Comité Asesor de Formación Profesional de la Comisión Europea (2018b) con el horizonte 2030. Esta concepción implica la integración de actuaciones en un sistema de calidad, en el que participen de forma coordinada responsables políticos, profesionales de la orientación, profesorado, personal formador, familias, empresas, sindicatos, tercer sector que actúen en las comunidades de referencia.

Desde informes publicados recientemente en materia de orientación y formación profesional, se manifiesta la necesidad de desarrollar sistemas integrados que definan una «cultura» común de orientación a partir una infraestructura de coordinación que permita ofrecer una orientación inclusiva, de calidad y conectada con el aprendizaje permanente. Entre ellos, se destacan los de la OCDE (Mann *et al.*, 2020), el International Centre for Career Development Practice and Policy (ICCDPP, 2019), CEDEFOP (2020a y b) o el Consejo de Europa, en la Recomendación de 24 de noviembre de 2020 sobre la Educación y la Formación Profesional para la competitividad sostenible, la justicia social y la resiliencia o en la Declaración de Osnabrück (noviembre 2020). El I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022 y el Plan de Modernización de la FP del Ministerio de Educación y Formación Profesional recogen también estos planteamientos. En estas propuestas se subraya la importancia del diálogo social y la colaboración entre todos los grupos de interés para desarrollar sistemas de orientación en una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida, accesible a todas las personas y, especialmente, a los colectivos más vulnerables (Olmos-Rueda y Mas-Torrelló, 2019).

Desde estas políticas educativas internacionales y nacionales, se sigue reivindicando la necesidad del carácter integral, coordinado y colaborativo de la acción orientadora como apoyo del aprendizaje a lo largo de la vida, en todos los contextos, de manera que la ciudadanía pueda gestionar su aprendizaje y sus trayectorias profesionales de forma autónoma y con sentido.

No obstante, el desarrollo efectivo de este proceso supone una tarea compleja en cuanto que existe escasa cultura colaborativa institucional entre los diferentes ámbitos y administraciones implicadas. Algunas de las dificultades identificadas en los procesos de colaboración entre los diferentes agentes de orientación del ámbito educativo y social se centran en: la descentralización de los servicios, la diversidad de enfoques teóricos y metodológicos, de colectivos destinatarios o de tipología y formación de los agentes (CEDEFOP, 2010b); el establecimiento de objetivos complementarios y no bloqueantes entre sí (Nassar y Vouronien, 2012); o la asunción de responsabilidades diferenciadas más que compartidas (Kuijpers, 2019; Martín-Gutiérrez y Morales-Lozano, 2019; Sanz y Manzanares, 2018).

Esta situación requiere de la definición de un marco de referencia que facilite el desarrollo de procesos de co-diseño de actuaciones de orientación, recurriendo para ello a la investigación colaborativa por su función crítica para informar sistemas coherentes y efectivos (Holzer, 2012). La consideración de la colaboración en la orientación profesional invita al desarrollo de procesos de investigación interactivos donde profesionales e investigadores propongan cambios útiles y significativos tanto en la práctica orientadora como en el propio estado de la investigación (Burchert *et al.*, 2014).

En este contexto, la investigación colaborativa supone un trabajo conjunto entre investigadores y participantes (co-investigadores) a fin de coproducir conocimientos que sean mutuamente accesibles y pertinentes (Campbell y Lassiter, 2010, 2014; Haviland, 2017). Así pues, un proceso participativo permite incorporar las experiencias y expectativas de los miembros de una determinada institución o comunidad educativa para promover su mejora (Inkanova y Wingo, 2018). La principal preocupación de la investigación colaborativa es ofrecer a los participantes las vías y medios necesarios para que sus voces puedan ser escuchadas (Banks, 2019). Por tanto, se apoya en estructuras y procesos acordados que no privilegian la voz del investigador.

En última instancia, la utilización de la investigación colaborativa en los procesos de orientación en Formación Profesional permite abordar una cuestión práctica de forma sistemática y dialéctica, favorece la evaluación integral de un problema desde diferentes perspectivas además de promover procesos de transformación e innovación social, alineados con objetivos de sostenibilidad, equidad y justicia social (Creswell, 2014; Marhuenda, 2012).

De acuerdo con estos planteamientos, desde esta contribución se presenta un marco de referencia para el desarrollo un proceso colaborativo de investigación cuyo objetivo fue identificar propuestas de innovación y mejora de la orientación en la Formación Profesional[2].

MÉTODO

El diseño de este estudio se concretó en un caso único Tipo II con subunidades de análisis contenidas dentro del caso (Yin, 2014). El caso corresponde con la Comunidad Autónoma de

2 Para conocer con más detalle el proceso de investigación desarrollado pueden consultar en Romero-Rodríguez, S., Mateos-Blanco, T., Moreno-Morilla, C. (2022). Aportaciones de la investigación colaborativa para el co-diseño de planes estratégicos de orientación: El caso de la Formación Profesional Andaluza (FPA). *Revista Complutense de Educación.* (Artículo en prensa)

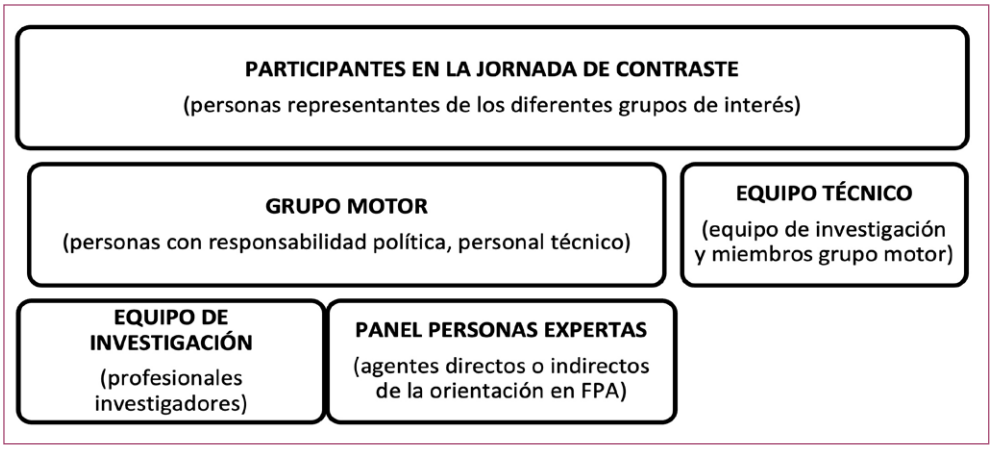
Andalucía y las subunidades de análisis con los focos de interés identificados por los participantes (co-investigadores) en la primera fase de la investigación.

Participantes

La participación en la investigación se realizó a través del desempeño de roles diversos, combinando la visión de los diferentes grupos de interés participantes en los procesos de orientación en la Formación Profesional. En la figura 1 se hace una relación de los diferentes grupos participantes:

Figura 1

Grupos participantes



Recogida de información

Los procedimientos de recogida de información se concretaron, en primer lugar, en la realización de sesiones grupales de generación de ideas creativas inspiradas en la metodología de Design Thinking (Brown, 2008). En segundo lugar, en la organización de una Jornada de contraste de propuestas de orientación en la Formación Profesional en la que se recogen las valoraciones de los participantes, distribuidos en talleres, sobre las propuestas de actuación que, en forma de prototipos, son presentadas por las personas expertas.

Análisis de los datos

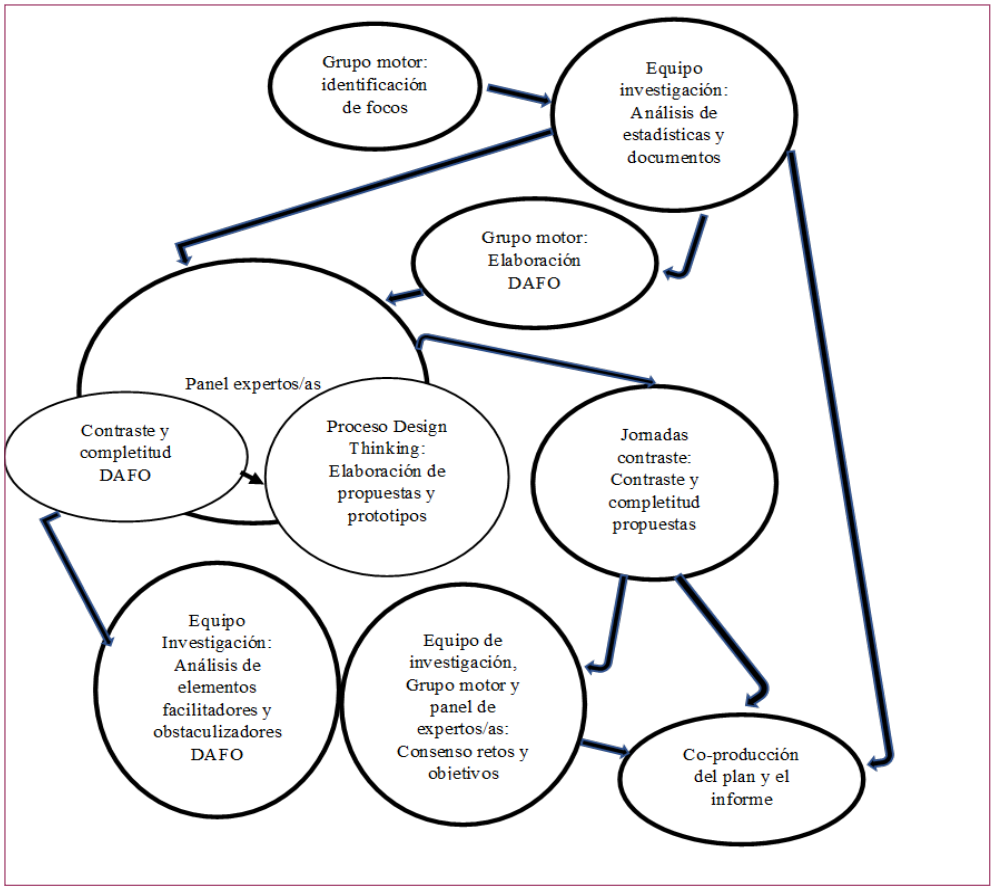
Para la realización del análisis de datos se optó por la técnica de co-análisis, que permite realizarlo in-situ (Campbell y Lassiter, 2010, 2015; Haviland, 2017). Este co-análisis, permite identificar focos, puntos fuertes y débiles, oportunidades y limitaciones de la orientación en la Formación Profesional. Estas se concretan en el análisis DAFO realizado en las sesiones grupales. Asimismo, esta técnica sirve para generar objetivos estratégicos y propuestas de actuación para la mejora de la orientación profesional, concretadas en las propuestas elaboradas en la sesión grupal del panel de personas expertas, así como en la propuesta de plan estratégico consensuada por el equipo de investigación y el grupo motor. Durante todo el proceso se desarrolla una triangulación de participantes (Denzin, 2012), contrastándose y completándose sus puntos de vista en las diferentes sesiones de trabajo.

RESULTADOS

Uno de los principales resultados del proceso de investigación es el propio marco de referencia para el proceso de co-creación de actuaciones de orientación. Este marco se caracteriza por su enfoque dialéctico y colaborativo (Morote *et al.*, 2020), y su carácter concurrente e iterativo (ver Figura 2).

Figura 2

Actuaciones del proceso de co-creación



Los principales resultados obtenidos en cada una de las fases de este proceso de co-creación con los siguientes:

Fase 1. Diagnóstico inicial. Identificación de focos de interés y elaboración de informe diagnóstico inicial

El proceso de diagnóstico se inicia con una dinámica grupal con el grupo motor a partir de generación de ideas creativas. Su objetivo era identificar situaciones, problemáticas y necesidades de orientación desde la perspectiva de un sistema integrado. A partir de una lluvia de ideas el grupo motor seleccionó como principales los siguientes focos de interés:

Foco 1. Desarrollo de la educación integral y orientación.

Foco 2. Colaboración de agentes de orientación. Sistema integrado.

Foco 3. Atención al éxito y el abandono de la Formación Profesional.

Foco 4. Conocimiento y sensibilización hacia la Formación Profesional.

Foco 5. Adecuación de la oferta y la demanda.

Foco 6. Formación de agentes de orientación.

Foco 7. Metodologías innovadoras y recursos TIC.

A partir de esos focos de interés, el equipo de investigación recolectó información clave (estadísticas y documentos) y elaboró un informe inicial sobre el diagnóstico de la situación de la Formación Profesional desde el que disponer de una base de conocimiento fundamentada y contrastada sobre los diferentes focos para el desarrollo de las siguientes fases.

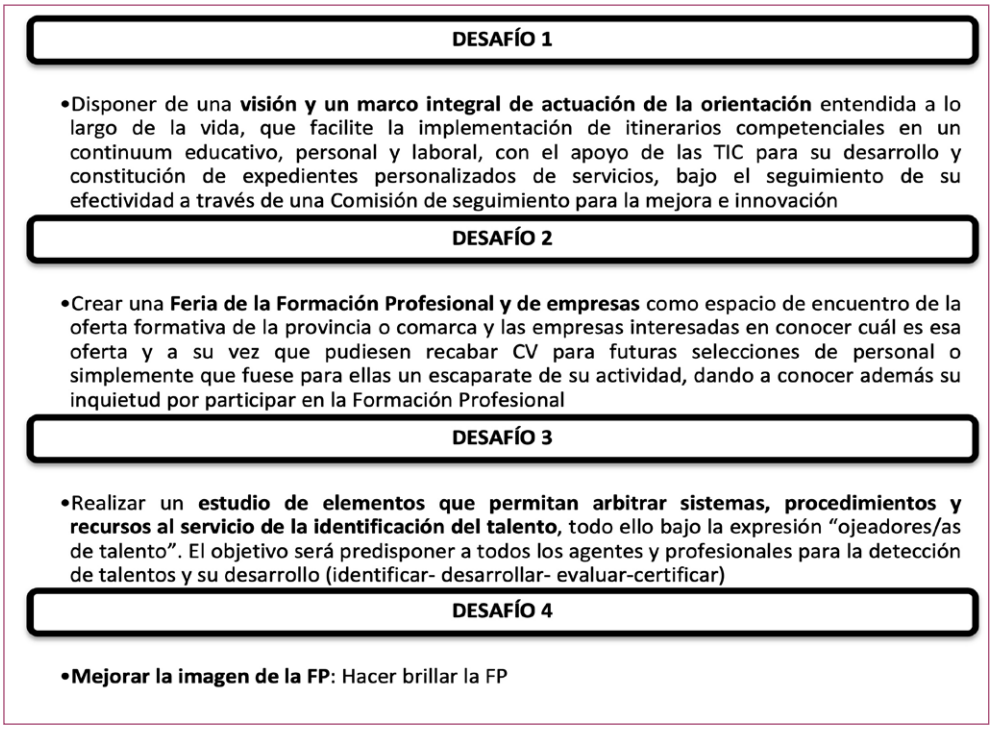
Fase 2. Validación del diagnóstico y definición de propuestas sobre desafíos de la orientación en la FP

Para la validación de los resultados obtenidos en la primera fase de diagnóstico e identificar los factores influyentes en la orientación profesional, se realizó un análisis DAFO de forma progresiva y colaborativa: el grupo motor elaboró un primer DAFO, que fue completado en un segundo momento por el Panel de Profesionales Expertos.

Tras el análisis realizado desde el Panel de Profesionales Expertos, se procedió desde este mismo grupo de trabajo a definir los desafíos de la orientación en FP que consideraban más necesarios y urgentes de afrontar. Estos desafíos se concretaron en (Figura 3):

Figura 3

Desafíos de la orientación en la Formación Profesional



Fase 3. Diseño y validación de líneas y propuestas de actuación en orientación profesional en la FP

Tras identificarse los desafíos por parte del Panel de expertos, estos se materializaron en propuestas de actuación. Para ello, por cada desafío se desarrolló una dinámica grupal donde los equipos de expertos debían generar y seleccionar propuestas creativas para su resolución y representarlas visualmente. Las propuestas generadas se compartieron con el resto de

participantes del Panel y se validaron a través de un espacio de investigación colaborativa que tomó el formato de Jornadas de Contraste. Para cada una de las propuestas se llevó a cabo un taller en el que participaron los grupos de interés representados en las Jornadas. Posteriormente, se realizó una segunda validación de las propuestas mejoradas, a través de una sesión plenaria de las Jornadas.

Fase 4. Co-producción del Plan Estratégico para la mejora de la orientación en la FP

Finalizada la Jornada, se celebró una sesión cuyo objetivo era iniciar el proceso de co-producción del Plan a la luz de la información generada en la Jornada. En esta sesión participaron el grupo motor, el panel de expertos y el equipo de investigación.

Como parte del proceso de co-producción y con objeto de poder facilitar la elaboración de propuestas de actuación, el equipo investigador realizó un análisis de los elementos obstaculizadores (Debilidades y Amenazas) y facilitadores (Fortalezas y Oportunidades) detectados y que podrían incidir en cada foco, así como el carácter interno (Debilidades y Fortalezas) o externo (Amenazas y Oportunidades) de dichos elementos.

A partir de los resultados de este análisis, se procedió a la co-producción del Plan Estratégico que se elaboró en formato de informe[3] de manera interactiva por el equipo motor y de investigación mediante un proceso desarrollado en cuatro sesiones de trabajo en las que se consensuaron los objetivos (n=28) y actuaciones (n=57) de dicho Plan.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como síntesis de todo el proceso investigador y de los resultados obtenidos, destacamos las siguientes conclusiones:

- La investigación colaborativa se ha mostrado como marco favorecedor para la co-creación de propuestas de actuación orientadora en la Formación Profesional.
- Nos ha permitido evidenciar la necesidad de trabajar la orientación en el ámbito de la educación no formal, específicamente en las E2O y de desarrollar planes integrados.
- Se han sentado las bases para la creación y consolidación de un ecosistema abierto y participativo (Echeverría y Martínez-Clares, 2021) de personas y entidades implicadas en el desarrollo de la orientación en la Formación Profesional.

De acuerdo con todo esto, resulta fundamental habilitar en el ámbito de la educación no formal –como son las E2O– cuando sea necesario espacios pedagógicos (Campbell *et al.*, 2018) de participación equitativa y aprendizaje compartido para ir creando un marco de procedimientos de coordinación y gestión de acciones integradas de orientación profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banks, S., Hart, A., Pahl, K, y Ward, P. (Eds) (2019). *Co-producing Research: A Community Development Approach*. Policy Press.

Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review, 86* (6), 84-92.

3 Romero-Rodríguez, S., García-Jiménez, E., Guichot-Reina, V., Mateos-Blanco, T., Moreno Morilla, C. (2020). *La Orientación en la Formación Profesional Andaluza: Diagnóstico, Retos y Propuest*as. Fundación Bankia por la Formación Dual.

Burchert, J., Hoeve, A. y Kämäräinen, P. (2014). Interactive Research on Innovations in Vocational Education and Training (VET): Lessons from Dutch and German cases. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), 1*(2), 143-160-

Campbell, E. y Lassiter, L. E. (2010). From collaborative ethnography to collaborative pedagogy: reflections on the other side of Middletown Project and community-university research partnerships. *Anthropology & Education Quarterly,41*(4), 370-85.

Campbell, E. y Lassiter, L. E. (2015). *Doing Ethnography Today.* Wiley-Blackwell.

Campbell, E., Pahl, K., Pente, E. y Rasool, Z. (Ed). (2018*). Re-imaging contested communities.* Policy Press.

CEDEFOP (2010b). *Acceder al éxito. La orientación permanente, la clave para una mejor formación y mejores oportunidades en Europa.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Creswell, J.W. (2014). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research.* Sage.

Denzin, N.K. (2012). *Triangulation 2.0.* Journal of Mixed Methods Research, 6(2), 80-88.

Echeverría, B. y Martínez-Clares, P. (2021). Hacia un ecosistema de investigación sobre Formación Profesional en España. *Revista de Investigación Educativa, 39*(1), 249-264.

Haviland, M. (2017). *Side by Side?: Community art and the challenge of co-creativity.* Routledge.

Holzer, H. J. (2012). *Raising job quality and skills for American workers: Creating more effective education and workforce development systems in the States.* Brookings.

ICCDPP (2019). *Communiqué 2019. Dirigir los servicios de desarrollo de carrera en un futuro incierto: garantías de acceso, integración e innovación.* Autor.

Inkanova, N. y Wingo, N. (2018). Applying Mixed Methods in Action Research: Methodological Potentials and Advantages. *American Behavioral Scientist, 62*(7), 978-997.

Kuijpers, M. (2019) Career guidance in collaboration between schools and work organisations, *British Journal of Guidance & Counselling, 47*(4), 487-497.

Nassar, S.C., y Vuorien, R. (2012). Public policy and career development: An International Symposium discussion. *Career Development Quarterly, 60*(5), 1–11.

Mann, A., Denis, V. y Percy, C. (2020). *Career ready? How schools can better prepare young people for working life in the era of COVID-19.* OCDE.

Marhuenda, F. (2012). *La formación profesional. Logros y retos.* Síntesis.

Martín-Gutiérrez, A. y Morales-Lozano, J.A. (2019). The Planning and Organization of VET: Research on VET Networks in Andalusia. En F. Marhuenda. *The School-Based Vocational Education and Training System in Spain. Achievements and Controversies* (pp. 107-128). Springer.

Morote, R., Las Hayas, C., Izco-Basurko, I., Anyan, F., Fullaondo, A., Donisi, V., … Hjemdal, O. (2020). *Co-creation and regional adaptation of a resilience-based uni-versal whole-school program in five European regions.* European Educational Research Journal, 19, 1-27.

Olmos-Rueda, P. y Mas-Torrelló, O (2019). Building Up a VET System: Formal VET. En F. Marhuenda. *The School-Based Vocational Education and Training System in Spain. Achievements and Controversies* (pp. 21-40). Springer.

Romero-Rodríguez, S., García-Jiménez, E., Guichot-Reina, V., Mateos-Blanco, T., Moreno-Morilla, C. (2020). *La Orientación en la Formación Profesional Andaluza: Diagnóstico, Retos y Propuestas.* Fundación Bankia por la Formación Dual.

Romero-Rodríguez, S., Mateos-Blanco, T., Moreno-Morilla, C. (2022). Aportaciones de la investigación colaborativa para el co-diseño de planes estratégicos de orientación: El caso de la Formación Profesional Andaluza (FPA). *Revista Complutense de Educación.* (Artículo en prensa)

Sanz, C. y Manzanares, A. (2018). *Orientación Profesional.* UCLM.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods.* Sage.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

«TE TOCA A TI ORIENTAR PARA EL TRABAJO DECENTE» VISIONES DEL PROFESORADO DE FP Y LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN DEL FUTURO[1]

Celia Moreno Morilla
Andrea Zammitti
Universidad de Sevilla (España)

Resumen: La literatura científica en orientación profesional destaca la necesidad de incluir el trabajo decente como un elemento esencial de la actuación orientadora. El trabajo decente se entiende como la oportunidad que tienen las mujeres y los hombres de obtener un trabajo productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y respeto de los derechos humanos (Anker *et al.*, 2003). En esta línea, la investigación pretende analizar el modo en que los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Sevilla entienden y se posiciona ante el trabajo decente. El diseño de la investigación se corresponde con un estudio de caso holístico múltiple, tipo 3 (Yin, 2014). La muestra está compuesta por 52 estudiantes de entre 22 y 53 años (35 mujeres y 17 hombres) matriculados en el citado Máster. El procedimiento empleado para la recogida de información ha sido una entrevista semiestructurada en la que se plantean cuestiones relacionadas con el trabajo decente y los factores sociopolíticos y culturales que podrían afectar a su mayor o menor presencia en el contexto andaluz. Los resultados de la investigación muestran un elevado porcentaje de jóvenes cualificados en situación de desempleo, o sometidos a situaciones diversas de explotación laboral. Además, existe un desconocimiento acerca de los derechos laborales que provocan una actitud sumisa en los procesos de negociación de sus contratos laborales, y un absoluto desconocimiento del concepto de «carrera sostenible» en relación con el trabajo decente. En resumen, nuestra investigación evidencia como el conocimiento de las ideas que las personas tienen sobre el trabajo es importante, ya que estas ideas pueden influir en gran medida en la forma en que los individuos hacen elecciones y toman decisiones, caracterizando su carrera y su vida. Por lo tanto, en el contexto de la orientación profesional, saber qué piensan las personas sobre el trabajo puede ayudar a los orientadores a apoyarlos en las fases de transición.

Palabras clave: diseño de la vida, trabajo decente, educación superior, investigación cualitativa

Abstract: The scientific literature on career guidance stresses the need to include decent work as an essential element of guidance action. Decent work is understood as the opportunity for women and men to obtain productive work in conditions of freedom, equity, security, and res-

1 Este simposio completo se desarrolla en el marco del proyecto El abandono de la Formación Profesional en edad temprana: Diseño de un plan integral de orientación profesional (Orienta-2O) (P20_01131) financiado con Fondos FEDER dentro del Plan PAIDI 2020.

pect for human rights (Anker *et al.*, 2003). In this line, the research aims to analyse the way in which the students of the master's degree in Teacher Training for Compulsory Secondary Education and Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching at the University of Seville understand and position themselves in relation to decent work. The research design corresponds to a multiple holistic case study, type 3 (Yin, 2014). The sample is composed of 52 students aged between 22 and 53 (35 women and 17 men) enrolled in the master's degree. The procedure used to collect information was a semi-structured interview in which questions related to decent work and the socio-political and cultural factors that could affect its greater or lesser presence in the Andalusian context were asked. The results of the research show a high percentage of qualified young people in a situation of unemployment or subjected to various situations of labour exploitation. In addition, there is a lack of knowledge about labour rights that leads to a submissive attitude in the negotiation processes of their labour contracts, and a complete ignorance of the concept of «sustainable career» in relation to decent work. In summary, our work shows how knowledge of people's ideas about work is important, as these ideas can greatly influence the way individuals make choices and decisions, characterising their careers and their lives. Therefore, in the context of career guidance, knowing what people think about work can help counsellors to support them in transitional phases.

Keywords: life design, decent work, higher education, qualitative research

INTRODUCCIÓN

El *trabajo* es un constructo multidimensional a través del cual las personas pueden satisfacer tres necesidades: supervivencia, relaciones sociales y satisfacción personal (Blustein, 2008). Para quienes se dedican al desarrollo profesional, es importante conocer las ideas que las personas tienen sobre el trabajo, ya que estas pueden influir en las elecciones y decisiones que caracterizan la carrera y la vida de los individuos (Ferrari *et al.*, 2008). Junto con el concepto de trabajo, en 1999 se introdujo el concepto de *trabajo decente*, que se describe como la oportunidad que tienen las mujeres y los hombres de obtener un trabajo productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y respeto de los derechos humanos (Anker *et al.*, 2003). El *trabajo decente* incluye seis dimensiones: oportunidad, libertad, trabajo productivo, equidad, seguridad y dignidad. Estos principios son compartidos a todos los niveles: político, económico, social y científico; sin embargo, a menudo no se respetan en el mercado laboral actual (Magnano y Zammitti, 2020).

Los retos que plantea el *trabajo decente* deben ser asumidos por quienes van a trabajar en el ámbito de la construcción de la carrera de las personas. De hecho, en un momento en el que la Agenda 2030 establece como uno de sus objetivos lograr el trabajo decente y la inclusión social para todos (Objetivo 8 de la Agenda 2030, «Fomentar el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos») (Naciones Unidas, 2015), la orientación profesional no puede dejar de estar involucrada. Todo ello teniendo en cuenta que promoviendo el trabajo decente es posible combatir la pobreza (Sengenberger, 2001) y mejorar la salud psicológica de las personas (Blustein, 2008; Paul & Moser, 2009).

La literatura científica en materia de orientación profesional destaca la necesidad de incluir el *trabajo decente* como un elemento esencial de la actuación orientadora. Por ejemplo, Athanasou (2010) subraya el vínculo entre el *trabajo decente* y la carrera profesional y el deber de

los orientadores profesionales de promover la equidad en los entornos profesionales. Guichard (2013) también destacó el reto de promover la investigación en el ámbito del *trabajo decente*. A pesar de ello, la investigación sobre el *trabajo decente* no está muy desarrollada. Sólo recientemente ha habido un creciente interés en estudiar el *trabajo decente* desde una perspectiva cualitativa: varios estudios han investigado la representación del *trabajo decente* en los trabajadores (Di Fabio & Kenny, 2019; Masdonati *et al.*, 2019; Ferreira *et al.*, 2019), las personas con vulnerabilidad social (Magnano, Zammitti & Santisi, 2021) o los adolescentes (Zammitti, Magnano & Santisi, 2021). Todos estos estudios, referidos al contexto europeo, se realizaron en Italia, Portugal, Suiza y Alemania, existiendo muy pocos estudios cualitativos sobre esta cuestión en el contexto español con futuros profesores de formación profesional y orientadores. Nuestra investigación arroja luz sobre el modo en que el futuro profesorado de Formación Profesional y orientadores/as educativos/as conciben y se posiciona respecto al *trabajo* y *trabajo decente*.

MÉTODO

El diseño seguido se corresponde con un estudio de casos holístico múltiple, tipo 3 (Yin, 2014). Está centrado en una unidad de análisis y permite la replicación y el contraste teórico entre los casos; cada caso está representado por un/una estudiante universitario. La muestra estuvo compuesta por 52 estudiantes del Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de Sevilla, 35 mujeres y 17 hombres. Los participantes tienen entre 22 y 53 años, el mayor rango de edad se concentra entre los 22 y los 30 años, representando el 75% de la muestra. El 25 % restante está representado por estudiantes de edades comprendidas entre los 31 y los 53 (siendo el rango más preponderante el comprendido entre los 31 y los 34). Los datos se recogieron al inicio del curso académico 2021/2022. Los estudiantes recibieron una invitación para participar en la investigación. La participación fue voluntaria y siguió las reglas de consentimiento informado, que restringe el uso de la información únicamente a fines de investigación y asegura el anonimato y la confidencialidad. Este trabajo ha seguido la regulación interna en Ciencias Sociales por el Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Sevilla.

El procedimiento empleado para la recogida de información ha sido una entrevista semiestructurada, que, partiendo de las siguientes cuestiones, se ha adaptado y adecuado a los diferentes casos: ¿Qué razones motivaron tu decisión de realizar este Máster?, ¿Qué entiendes por trabajo? ¿y por trabajo decente?, ¿Crees que nuestro contexto sociopolítico y laboral contribuyen al desarrollo del trabajo decente?, Cuando piensas en trabajo decente, ¿A qué lugar te tele-transportas?, ¿Crees que el trabajo decente es una cuestión de interés para trabajar con el alumnado de ESO, Bachillerato y FP? ¿Por qué? ¿Cómo lo harías?, ¿Qué significa para ti ser un docente comprometido con la sostenibilidad y la justifica social?, ¿Qué competencias crees que necesita tu alumnado para construir su proyecto vital y profesional, y comprometerse con la sociedad?, ¿Qué proyección de futuro tienes?, ¿Cómo te ves en 5 años? ¿Qué te aportará ese estado/situación? Por último, hay que indicar que el análisis de datos ha estado guiado por los planteamientos del análisis crítico del discurso de Fairclough (2003) y el análisis del discurso crítico multimodal (Kress y Van-Leeuwen, 2008; Machin y Mayr, 2012).

RESULTADOS

Los resultados arrojan una percepción un tanto negativa del panorama de empleabilidad en Andalucía. Estos jóvenes viven con frustración la prolongación de una etapa de «adolescencia adulta» en casa de sus padres, motivado por la imposibilidad de adquirir un empleo. Cabe indicar, que en la mayoría de las ocasiones no se plantean el trabajo decente como posibilidad en su contexto sociocultural y económico. A continuación, compartimos algunos de los testimonios verbalizados por los jóvenes (véase Tablas 1, 2 y 3):

Tabla 1

Testimonio de Javier (23 años)

Descripción: Grado en Biología; Soltero y sin cargas familiares, vive con su madre; Solo experiencia laboral como profesor particular (cuenta propia)
«Quizás, la agricultura sea la opción que tengo más cercana, e incluso es difícil que te seleccionen si saben que tienes estudios. La mayoría de mis amigos se dedican a trabajar en el campo, recogen patatas, melones, etc. para conseguir algún dinero mientras mantenemos la esperanza de conseguir algo de lo nuestro».

Tabla 2

Testimonio de Carmen (25 años)

Descripción: Grado en Psicología, Máster en Psicología General Sanitaria y Máster en Intervención y Mediación Familiar; Soltera, sin cargas familiares, vive con sus padres; Experiencia laboral de 22 meses en centros de atención temprana y acompañamiento a mujeres víctimas de violencia machista
«Tenemos un horizonte muy oscuro, no solo es difícil encontrar un trabajo, sino que cuando lo encuentras (hay un silencio) … en la mayoría de los casos el trabajo te priva de todo lo demás. Nos gustaría trabajar para crecer personal y profesionalmente, no ser un esclavo del trabajo. Siempre digo que la nueva lotería del joven del siglo XXI es conseguir un trabajo digno. Y ante este panorama nos toca hacer orientación profesional, la pregunta es ¿cómo?».

Tabla 3

Testimonio de Violeta (29 años)

Descripción: Grado en Fundamentos de Arquitectura y Máster Universitario en arquitectura; Soltera, vive con sus padres y sus dos hermanos; Indica experiencia laboral de un año como técnico de apoyo a la investigación en la Universidad de Sevilla
«No tener trabajo ni posibilidad de encontrarlo a mí me ha afectado incluso a mi salud mental, de tener que pedir ayuda psicológica. Al no tener dinero para independizarme, tienes que someterte a las reglas de tu casa, que cuando tienes 29 años, pesan. Somos adultos que no tenemos libertad para elegir qué comemos, a qué hora, o simplemente tener libertad para nuestra exploración sexual, ¿te das cuenta todas las consecuencias que tiene no tener un trabajo?, ya no hablo ni de un trabajo decente».

Los resultados evidencian también como los estudiantes de Máster asocian el trabajo decente con la «estabilidad» (durabilidad del empleo), el «clima sociolaboral» (relaciones entre los compañeros y con el/la jefe/a), la adecuación del «sueldo» en función a la cualificación y la disponibilidad y posibilidad de planificación de «tiempo libre» (sin necesidad de atender contratiempos constantes de última hora). A continuación, se evidencian algunos testimonios (véase Tabla 4):

Tabla 4

Testimonio de Daniel (31 años)

Descripción: Licenciado en Ingeniería aeronáutica, Máster propio en desarrollo profesional, Máster propio en materiales compuestos y Máster propio en Catia; Casado, sin hijos, vive con su mujer en un piso de alquiler; 7 años de experiencia en mantenimiento aeronáutico
«Tengo claro que quiero ser funcionario. Me parece que es lo único que te da estabilidad económica y vital, básicamente, el único trabajo donde realmente te van a pagar de acuerdo con lo tus derechos. Toda la gente joven que tengo a mi alrededor tiene su vida parada, a la espera de conseguir este primer logro para poder comenzar a vivir. Parece que si al menos unos de los miembros de la pareja no es funcionario no se puede tirar, tal cual está hoy la vida»

Los resultados de nuestro trabajo también arrojan información sobre cómo estos jóvenes transformarían sus vidas si les llegara un trabajo decente. Los deseos más comunes se remiten a poder independizarse, comprar un coche para poder acceder a otras opciones laborales o poder permitirse la paternidad o maternidad sin miedo a que este elemento se convierta en un motivo para el despido laboral (véase Tablas 6 y 7).

Tabla 6

Testimonio de Paloma (30 años)

Descripción: Grado en Estudios Ingleses; Soltera, sin cargas familiares, vive con sus padres; Escasa experiencia laboral, trabajo eventual en academias de idioma
«Lo primero que haría sería independizarme. Ya no soporto con 30 años tener que explicar cada paso que doy. El contexto de un pueblo pequeño, y una familia con identidades conservadoras hace mucho daño a una mujer del siglo XXI, aunque en ningún caso sea su intención. No entienden por qué no me voy a trabajar a un supermercado y ya está, su intención es que me olvide de libros que se me pasa el arroz».

Tabla 7

Testimonio de Pablo (29 años)

Descripción: Grado en Economía; Soletero, sin cargas familiares, vive con sus padres; Experiencia laboral en el campo y como profesor particular (cuenta propia)
«Me compraría un coche, puede parecer un lujo, pero no lo es. No siempre el transporte público llega a todos los sitios. En mi caso, hay dos autobuses al día lo que me genera bastante problema para encontrar un trabajo y adecuarme a sus horarios sin tener que vivir tirado en la calle, o incluso para poder salir con amigos en Sevilla. Vivir aislado no es fácil, y el coche de tus padres cuando tienes 29 años, tampoco es que lo puedas coger siempre».

CONCLUSIONES

Nuestro trabajo evidencia la necesidad de incorporar el *trabajo decente* como parte de los planes de estudio de las personas que van a formar parte de la educación en general y la orientación profesional en particular. Los participantes han mostrado un concepto muy limitado de trabajo decente. Los futuros orientados profesionales no sienten seguridad de cómo orientar para que los usuarios puedan acceder a un trabajo decente o al menos posicionarse críticamente ante el mercado laboral. En esta línea, nuestro trabajo evidencia como el conocimiento de las ideas que

las personas tienen sobre el trabajo es importante, ya que estas ideas pueden influir en gran medida en la forma en que los individuos hacen elecciones y toman decisiones, caracterizando su carrera y su vida. Por lo tanto, en el contexto de la orientación profesional, saber qué piensan las personas sobre el trabajo puede ayudar a los orientadores a apoyarlos en las fases de transición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anker, R., Chernyshev, I., Egger, P., Mehran, F., & Ritter, J. A. (2003). Measuring decent work with statistical indicators. *International Labour Review*, *142*(2), 147–177.

Athanasou, J. A. (2010). Decent work and its implications for careers. *Australian Journal of Career Development*, *19*(1), 36-44.

Blustein, D. L. (2008). The role of work in psychological health and well-being: A conceptual, historical, and public policy perspective. *American Psychologist*, 63, 228–240.

Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2019). Decent work in Italy: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, *110*, 131-143.

Ferrari, L., Nota, L. & Soresi, S. (2008). Conceptions of work in Italian adults with intellectual disability. *Journal of Career Development*, 34(4), 438-464.

Haase, R. F., Santos, E. R., Rabaça, J. A., Figueiredo, L., Hemami, H. G., & Almeida, L. M. (2019). Decent work in Portugal: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, *112*, 77-91.

Guichard, J. (2013, November). Career guidance, education, and dialogues for a fair and sustainable human development. In *Inaugural conference of the UNESCO chair of Lifelong guidance and counselling*.

Guichard, J. (2013, November). Career guidance, education, and dialogues for a fair and sustainable human development. In *Inaugural conference of the UNESCO chair of Lifelong guidance and counselling*.

Magnano, P. & Zammitti, A. (2019). Il lavoro dignitoso è per tutti? Riflessioni teoriche e proposte operative per la consulenza di carriera con Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA). In Soresi S., Nota L. & Santilli S, *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'agenda 2030*, Cleup, Padova

Magnano, P., Zammitti, A., & Santisi, G. (2021). Representations of work and decent work and life planning. Qualitative research on a group of socially vulnerable people. *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, *28*(1).

Masdonati, J., Schreiber, M., Marcionetti, J., & Rossier, J. (2019). Decent work in Switzerland: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, *110*, 12-27.

Paul, K. I., & Moser, K. (2009). Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. *Journal of Vocatio-nal behavior*, *74*(3), 264-282.

Sengenberger, W. (2001). Decent Work: The International Labour Organization Agenda. *Dialogue and Cooperation*, *2*(2001), 39-55.

United Nations (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, New York: United Nations.

Zammitti, A., Magnano, P., & Santisi, G. (2021). The concepts of work and decent work in relationship with self-efficacy and career adaptability: Research with quantitative and qualitative methods in adolescence. *Frontiers in Psychology*, *12*, 856.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

SIMPOSIO 9

INFANCIA Y JUVENTUD QUE MIGRA SOLA: PROCESOS MIGRATORIOS, NECESIDADES, SISTEMAS DE PROTECCIÓN, CAPACIDADES, PERCEPCION Y EXPECTATIVAS DE FUTURO

Coordinación: Angelina Sánchez Martí

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

PROCESOS MIGRATORIOS DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD QUE MIGRA SOLA EN BARCELONA[1]

Omaira Beltrán Sánchez
Melissa Schmidlin Roccatagliata
Universitat de Barcelona (España)

Resumen: Esta comunicación, fruto de una investigación competitiva, se centra en exponer cómo tiene lugar el proceso migratorio de la infancia y juventud que migra sola. Este proceso, motivado por expectativas y motivaciones múltiples, es narrado aludiendo a los recuerdos que configuran una actitud y una toma de decisiones que les permite emprender el viaje que los llevará a diferentes ciudades y lugares. La migración les obliga a enfrentar momentos complejos, como las pruebas de la determinación de su edad, la acogida, los itinerarios institucionales y las actitudes racistas y machistas, en el caso de las chicas, fruto de lo que Galtung (1990) denomina la violencia cultural, que han tenido que vivir en diferentes situaciones. Las chicas, que suelen ser minoría, tienen otra historia que contar, teñida de machismo y otros peligros que con suerte alcanzan a explicar. Esta temática forma parte de un proyecto de investigación más amplio que aborda la situación de los jóvenes que migran solos en Barcelona y Melilla. Concretamente, esta comunicación presenta parte de los resultados obtenidos en Barcelona, a partir de la realización de 7 grupos de discusión con jóvenes que han migrado solos/as, 5 de ellos se llevaron a cabo con chicos de centros de acogida y 2 con chicos y chicas en situación de calle.

Palabras clave: jóvenes migrantes, proceso de migración, racismo institucional, violencia cultural

Abstract: This communication, the result of a competitive research, focuses on exposing how the migratory process of children and young people who migrate alone takes place. This process, motivated by multiple expectations and motivations, is narrated alluding to the memories that shape an attitude and decision making that allows them to undertake the journey that will take them to different cities and places. Migration forces them to face complex moments, such as the trials of age determination, fostering, institutional itineraries and racist attitudes that they have had to live through in different situations. Girls, who are usually minority, have another story to tell, tinged with sexism and other dangers that they barely can explain. This topic is part of a larger research project that addresses the situation of young migrants in Barcelona and Melilla. Specifically, this communication presents part of the results obtained in Barcelona, from the realization of 7 discussion groups with young migrants, 5 of them were carried out with youths from fostering centers and 2 of them with boys and girls living in the streets.

1 «Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la cultura de paz en jóvenes y Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) en Barcelona y Melilla (ReligDialog)» (RTI2018-095259-B-I00, MCIU/AEI/FEDER, EU).

Keywords: migrant youth and infants, migration process, arrival in Spain, Barcelona, institutional racism

INTRODUCCIÓN

El aumento de la presencia de jóvenes que migran solos es una realidad que las cifras evidencian. A 31 de diciembre de 2020, en España, había un total de 9.030 menores extranjeros no acompañados contabilizados, según la Comisaría General de Extranjería y Fronteras, citados por el Defensor del Pueblo (s.f). Andalucía y Cataluña están en las primeras posiciones en la acogida de estos jóvenes. La visión de los jóvenes que migran solos y su presencia en territorio español, ha generado eco en los medios de comunicación y a nivel institucional, produciendo lo que (Van Dijk, 2003) llamó el racismo de las élites, que se traduce en la producción y reproducción del racismo en las sociedades europeas. En el caso de los jóvenes migrantes este racismo institucional se ha constituido como una dificultad más dentro del trayecto migratorio, pero también como un obstáculo en el proceso de acogida. El racismo al que se han visto expuestos estos jóvenes en su periplo migratorio corresponde, dentro del concepto del triángulo de violencia de Galtung (1990), a la violencia cultural, entendida como «[..] aquellos aspectos de la cultura, que pueden ser utilizados para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural» (Galtung, 1990, pp. 147), y que, en este caso, es representada en acciones racistas.

De esta forma, la presente comunicación se inserta en el marco de un proyecto de investigación que tiene como uno de sus principales objetivos conocer y analizar la situación de los jóvenes que migran solos en Barcelona y Melilla. No obstante, la presente ponencia se enfoca específicamente, en el proceso migratorio de jóvenes que migran solos en Barcelona.

MÉTODO

Para desarrollar los objetivos mencionados, se realizó un estudio cualitativo-descriptivo a partir de la técnica de entrevista con jóvenes que han migrado solos. Concretamente, se llevaron a cabo 7 grupos de discusión, 5 con jóvenes de centros de acogida y 2 con chicos y chicas en situación de calle. Se elaboraron dos guiones de entrevista semiestructurada, uno para jóvenes de centros de acogida y otro para jóvenes en situación de calle, los cuales fueron validados por dos comités de expertos/as.

La dimensión que se aborda en la presente comunicación corresponde a la primera, proceso migratorio, la cual se estructura en torno a 13 categorías. Los resultados que se presentan corresponden a las categorías que se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Categorías de análisis

Código	Categoría
A1	Fase premigratoria:
A1.1	Motivo para emigrar

Código	Categoría
A1.2	Migración solo, no acompañado
A1.2	Recuerdos
A1.3	Toma de decisión
A4	Expectativas
A6	Acogida/racismo
A7	Chicas MENA

RESULTADOS

Expectativas y motivaciones

Las condiciones en los países de origen, como la pobreza, la falta de oportunidades, la inseguridad y la cobertura de necesidades básicas no garantizadas, constituyen una causa importante en las motivaciones que llevan a los jóvenes a emigrar. En ese contexto, una motivación común es ayudar a sus familias en sus países de origen: «*Bueno yo creo que el motivo es ese, queremos lo mismo, para ayudar a nuestra familia, si tu viese que tu familia está sufriendo para ganar lo que comes y todos, entonces te da las ganas de, tú eres joven, te da la gana de rebatir la vida, para buscar un futuro mejor, para ti y para ellos.*» (A1.1, bcn2, ref1). Para lograrlo, estudiar y trabajar es un aspecto fundamental y se constituye como una motivación compartida: «*Estudiar para trabajar*» (A1.1, bcn 4, ref1). El estudio es entendido como la base para poder obtener un buen trabajo y así tener mejores oportunidades y poder ayudar a sus familias.

En cuanto a las expectativas previas, suelen ser diferentes a la realidad que encuentran cuando llegan a España. Según un estudio realizado por Auger-Voyer, et al (2014), los y las jóvenes llegaban a España con la impresión que sería relativamente fácil encontrar trabajo y poder ganar dinero, sin embargo, estas impresiones cambiaban cuando llegaban y se asentaban en España. En las entrevistas realizadas, también se observó esta situación. Así lo comenta una de las chicas en situación de calle, quien explica el choque entre sus expectativas y la realidad con la que se encuentran: «*Dice que las expectativas no son la realidad, al final vienes aquí con una idea y te das cuenta de que no es realmente lo que te imaginas, antes de venir tienes que informarte realmente, tener un plan bien concreto, porque no puedes contar con nadie, tampoco con la familia.* (A4, bcn6, ref4).

Los recuerdos que configuran una actitud y una toma de decisiones

Según López-Reillo (2011), los recuerdos de los jóvenes más recurrentes son los relacionados con sus familias, sus culturas y su cotidianidad: «Los recuerdos más numerosos son las referencias sobre lo que conocían, y también añoraban, su entorno más próximo. Las descripciones ofrecidas se refieren, frecuentemente, a datos acerca de la vida cotidiana [...]» (Lopez-Reillo, 2011, p.37). En las entrevistas realizadas, destacan también estos tipos de recuerdos. Cuando se pregunta a los jóvenes qué recuerdan de su lugar de origen, la respuesta universal es «muchas cosas». Pero inmediatamente surge el recuerdo de su familia, la cultura y tradiciones familiares: «*Nuestra familia, cuando estoy con mi familia, dentro de mi familia, mis hermanos, esto es como.... cultura en Marruecos, sabes, lo fiestas, estas cosas buenas, ¿sabes?* (A1.3, bcn1, ref1).

Algunos chicos recuerdan la escuela y las condiciones de precariedad que había en ella: goteras y falta de transporte para poder llegar. Como explica uno de los chicos entrevistados:

> *«La escuela es... hay una escuela no... ¿sabes? En la escuela como cuando lloviendo, el agua se sale en el... cómo se dice...*
>
> *Goteando dentro.*
>
> *Y allí tampoco hay autobuses para...*
>
> *Para llegar a la escuela.*
>
> *En Marruecos a veces hay que andar 2 horas a lo mejor para llegar. (A1.3, bcn6,ref.1)*

La falta de oportunidades también es un recuerdo que comparten. Así lo ilustra el testimonio de uno de los jóvenes entrevistados: «*Pues en mi país... que no he encontrado nada que pueda hacer en mi país, no hay trabajo no hay nada, si quedo en mi país hasta que estoy mayor no poder hacer nada, no poder trabajar. Por eso marchar de mi país.* (A1, bcn7, ref1).

En ese contexto, si bien recuerdan con nostalgia algunos aspectos de sus países de origen, las causas y motivaciones antes mencionadas los impulsan a tomar la decisión de emigrar. Esta es una decisión que no suelen compartir con la familia. Es una decisión individual y personal. En algunas ocasiones se le comunica a la madre, pero nunca al padre porque saben que se opondría al viaje: *«Yo no avise a mi padre, dicho a mi madre que iba en España, a mi padre no. Porque si fuera dicho a mi padre voy a España, mi padre no me deja.» (A1.4, bcn4, ref1)*

Racismo institucional

El fenómeno de los jóvenes que migran solos ha ido acompañado de un discurso social y mediático teñido de racismo, el cual se suma al racismo institucional que estos jóvenes viven desde el momento en que logran entrar al país, siendo las devoluciones en caliente, en la misma frontera, una de sus máximas expresiones. Los que logran entrar, tanto los que están en centros de acogida como los que están en situación de calle, son quienes viven en primera persona esta discriminación.

Como se pudo observar en las entrevistas realizadas, los jóvenes son conscientes del racismo que existe hacia ellos. Al preguntarles cómo se sentían aquí en Barcelona, la mayoría dijo «Bien», y si bien dicen sentirse bien establecen que,

> *Sí, 50 por cien de la gente son buenas, 50 de otros no. Hay un poco de racismo, pero hay bueno...*
>
> ¿Hay un poco...?
>
> *De racismo.*
>
> Ya, un poco solo (risas)
>
> (risas)
>
> Bastante.
>
> *Si hay gente buena y mala.*
>
> *Aluna gente es mala y otra gente es buena. Como todo el mundo (A6, bcn1, ref1).*

Así como identifican el racismo, identifican también que sus diferencias, como el color de piel, la forma en que se ven y el país de origen, son aspectos que los diferencian de los demás y que los sitúa en la categoría de inmigrantes. Son conscientes que son mirados desde ópticas racistas: *«En España, como el tema de migración, con los negros con blancos... los negros sufren mucho, esto muchos...» (A6, bcn1, ref2).* Y saben que el hecho de ser reconocidos como jóvenes mi-

grantes, y el racismo asociado a ello, les afecta en el ejercicio de sus derechos: «*Se han perdido, los negros aquí somos, no tenemos, no tenemos derechos. No, no tenemos derechos.*» (A6, bcn1, ref3).

Machismo

Según las estadísticas del Departament de Drets Socials de la Generalitat de Catalunya (2022) las chicas constituyen sólo el 3,1% del total de jóvenes migrados/as. Es un número visiblemente menor, razón por la cual se suele, y solemos, hablar jóvenes migrados haciendo referencia a chicos. No obstante, la realidad de las jóvenes migradas presenta particularidades. Si bien, comparten motivaciones y causas para emigrar, en el caso de las chicas hay un elemento importante, vinculado al hecho de ser mujer. Según las jóvenes entrevistadas, en su país, Marruecos, no es bien visto que las mujeres trabajen y sean independientes. De esta forma, la búsqueda de la independencia es un factor que las motiva a emigrar: «[...] *en Marruecos el futuro de las chicas es... cuando cumplas, como muy mayor 18 años, ya tienes que estar casada, con hijos y.... que no tienen que trabajar porque se ve muy feo. Por ejemplo, en Marruecos... yo aquí puedo trabajar de camarera y no pasa nada, pero en Marruecos tu trabajas de camarera, y con perdón, ya eres una puta. Es también un poco eso...* (A6, bcn7, ref1). Entienden que ser independiente significa poder trabajar, ser libres y *«No depender ni de un hombre.»* (A6, bcn7, ref2).

Por otro lado, el ser chicas hace aún más peligroso el trayecto migratorio, ya que están sujetas a caer en redes de tratas de personas y a ser discriminadas por personas de su propia cultura. Pero además experimentan vivencias racistas y machistas en las sociedades de acogida. Así lo explica una de las jóvenes entrevistadas:

> *«Morube, sí. Nos lo llaman muchas veces. Y yo estaba dando clases en PFI, iba a hacer el segundo año, porque primero era de cocina, segundo de camarera. Y iba a sacar la ESO y todo. Pero no lo terminé porque mi profesor. Osea, a mí y a mis amigas, que somos las tres moras de clase, nos ponía al fregadero siempre. Entonces todos los días nos hemos tirado un mes en el fregadero. A todo el mundo enseñándole como se hace el café, como se hacen las tostadas, tal cual, y a nosotras en el fregadero desde que entramos, desde las 8 de la mañana hasta las 12 y media. Entonces y yo salí.*
>
> ¿En Melilla?
>
> *Sí.»* (A6, bcn7, ref1).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La falta de oportunidades y la inseguridad en los países de origen se constituyen como una de las causas que motivan la migración de los jóvenes a países europeos, pero también en otros contextos, como la migración que se da de jóvenes de Centroamérica a Estados Unidos (Menjívar y Perreira, 2019; Crea, et al, 2017). Además de factores personales ligados a estas situaciones, como poder estudiar y trabajar para ayudar a sus familias (Perazzo y Zuppiroli, 2018; Mohamed-Abderrahman, M, et al, 2018). En el caso de las chicas, se suma también, la búsqueda de la independencia, entendida ésta como la no dependencia de un hombre o marido. En ese contexto, estudiar y trabajar son motivaciones compartidas (Peláez, 2018).

En este sentido, diversas situaciones de violencia motivan la migración. Según Galtung (1990),

> la violencia puede ser vista como una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, eudaimonia, la búsqueda de la felicidad y prosperidad, pero también

> lo es una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible. (pp. 150)
>
> Así, los jóvenes viven situaciones de violencia directa, al sufrir ataques físicos en su trayecto migratorio, violencia estructural ante la falta de coordinación de los circuitos de acogida y, finalmente, violencia cultural evidenciada en el rechazo real de la sociedad que supone su presencia como una amenaza que puede quitar recursos a otra parte de la población desfavorecida, como lo evidencia la campaña de VOX en el 2019 (Schmidlin, et al, 2020).

En relación a los recuerdos de los jóvenes, destacan dos. Por un lado, unos que mencionan con nostalgia, como sus familias, su día a día y aspectos de su cultura, y, por otro lado, aspectos que los motivaron a dejar sus países, como la precariedad. Conocer los recuerdos de los jóvenes es fundamental, pues, como plantea Lopez-Reillo (2011), permiten entender mejor sus motivos para migrar, pero también conocer sus países de origen, desde sus visiones y puntos de vistas.

Respecto al racismo institucional, los jóvenes son conscientes del racismo y la discriminación que hacía ellos, por ser jóvenes migrantes. No obstante, desde algunas instituciones y especialmente desde la sociedad civil se han impulsado iniciativas con el objetivo de hacer frente al racismo y los discursos de odio. Como explican Arnal y Garcés (2021), las medidas para abordar el racismo y los discursos de odio han estado orientadas en la intervención en conflictos vecinales y en la prevención y resolución de conflictos, dentro del entorno de los jóvenes que migran solos. Por otro lado, se han impulsado medidas para concientizar a la población, por ejemplo, a través de la Xarxa Bcn Antirumors, para combatir la islamofobia; la Oficina por la No Discriminación (OND), desde donde realizan acciones de sencibilización y acompañamiento en los procesos de denuncia, en coordinación con la Fiscalia de Delitos de Odio; el manifiesto «Por una Barcelona antirracista» del Consejo Municipal de Inmigración de Barcelona (CMIB) (2021), por una ciudad más justa e igualitaria; y, por último, desde los propios jóvenes que han migrado solos han surgido iniciativas: «desde 2019, la asociación EX-MENAS Barcelona, creada por jóvenes extutelados y el Espacio del Inmigrante del Raval, organiza y participa en manifestaciones antirracistas y es activa en las redes sociales con el objetivo de visibilizar la juventud extutelada y romper prejuicios». (Arnal y Garcés, 2021, p.5).

Por último, las chicas que migran solas, si bien constituyen un porcentaje notoriamente menor en comparación con el de los chicos, presentan particularidades que deben ser conocidas y atendidas. Como plantean Morante y trujillo (2007),

> Las dimensiones de género y espacio son los elementos diferenciadores con respecto a los niños que migran en su misma situación. Estas menores accederán a ciertos espacios dependiendo fundamentalmente de las condiciones en que se dan sus itinerarios migratorios que, aunque se encuentran relacionados con los contextos de sus países de origen, lo construido socialmente se halla más cercano a lo que muchas veces se espera de estas niñas y se da por supuesto por parte de la sociedad receptora (pp.5)

En ese contexto, las chicas viven situaciones de discriminación y machismo en sus países de origen, pero también las sociedades de acogida, tal como lo explican las chicas entrevistadas. La búsqueda de mayor libertad y de poder decidir por ellas mismas son factores que las impulsan a emigrar, precisamente por ser mujeres. Al mismo tiempo, si bien vislumbran mayor independencia en las sociedades de acogida, no están exentas del racismo y machismo presente, también, en las sociedades de acogida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnal, N., y Garcés, B. (2021). *Joves emigrats sols fora dels sistemes d'acollida: diagnosi del cas de Barcelona.* Briefings CIDOB. https://www.cidob.org/ca/publicacions/series_de_publicacio/cidob_briefings/joves_emigrats_sols_fora_dels_sistemes_d_acollida_diagnosi_del_cas_de_barcelona

Auger-Voyer, V., Montero-Sieburth, M., y Cabrera, L. (2014). Chasing the European Dream: Unaccompanied African Youths' Educational Experience in a Canary Islands' Reception Centre and Beyond. *Education Policy Analysis Archives, 22*(76), 1-23. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n76.2014.

Consell Municipal d'Immigració de Barcelona (2021). *Manifiesto del Consell Municipal d'Imigració «por una Barcelona antirracista. https://ajuntament.barcelona.cat/consell-municipal-immigracio/sites/default/files/documents/manifest2021_breve.pdf*

Crea, T., Lopeza, A., Hassona, R., Evansa, K., Palleschia, C., y Underwoodb, D. (2018). Unaccompanied immigrant children in long term foster care: Identifying needs and best practices from a child welfare perspective. *Children and Youth Services Review, 92,* 56-64. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.12.017

Defensor del Pueblo (s.f). Políticas de protección a menores extranjeros no acompañados. https://www.defensordelpueblo.es/resoluciones/menores-extranjeros-no-acompanados/

Galtung, J. (1990). Cuadernos de estrategia, N.º. 183, 2016 (Ejemplar dedicado a: Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva), págs. 147-168 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797

Generalitat de Catalunya (2022) Estadísticas del Departament de Drets Socials de la Generalitat de Catalunya. Adolescents i joves emigrats sols -Adolescents i joves acollits per la DGAIA i noves arribades. Informe estadístic mensual. Data de la darrera actualització 28/02/2022. https://dretssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematics/infancia_i_adolescencia/estrategiacatalanaacollida/dades/

Lopez-Reillo, P. (2011). *Jóvenes de África reinventado su vida. Menores extranjeros no acompañados salvando fronteras.* Cabildo de Tenerife, Área de Empleo, Desarrollo Económico, Comercio y Acción Exterior.

Menjívar, C., y Perreira, C. (2017). Undocumented and unaccompanied: children of migration in the European Union and the United States. *Journal of Ethnic and Migration Studies 45*(2), 197-217. https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1404255

Mohamed-Abderrahman, J., Ruiz-Garzón, F., y Vilà-Baños., R. (2018). Historia de vida de un menor extranjero no acompañado de Melilla. *MODULEMA Revista científica sobre diversidad cultural, 2,* 86-112. http://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/article/view/7921#.XAPkyWB5IjY.whatsapp

Morante, M., y Trujillo, M. (10-11 de octubre de 2007). Las niñas y adolescentes que migran solas a España. Las influencias o determinaciones derivadas de su condición de mujeres [Ponencia]. A*ctas del coloquio internacional «La migración de menores extranjeros no acompañados en Europa»*, Potiers.

Peláez, P. (2018). Estado de la cuestión sobre los derechos de los MENAS en España: entre la protección y el abandono. *RES, Revista de Educación Social,* 27, 1-23.

Perazzo, G., y Zuppiroli, J. (2018). *Los más solos.* Save The Children. https://www.savethechildren.es/los-mas-solos

Schmidlin, M., Venceslao, M., Beltrán, O., Freixa, M., y Sánchez, A. (2020) Infants i joves que migren sols en temps de COVID-19. Una mirada des dels serveis. *Revista Catalana de Pedagogia*, *18*, 13-28. https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/380777

Van Dijk, T. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Gedisa.

NECESIDADES BÁSICAS, SOCIOEMOCIONALES, EDUCATIVAS Y ESPIRITUALES DE LA INFANCIA Y JUVENTUD QUE MIGRA SOLA

Angelina Sánchez Martí
Universitat Autónoma de Barcelona (España)
Ruth Vilá Baños
Marta Simó Sánchez
Universitat de Barcelona (España)

Resumen: En materia de derechos humanos, la infancia y juventud que migran solas se encuentra con que sus derechos están minimizados como niños/as migrantes indocumentados/as (Casillas, 2009). Son quizás la población más vulnerable porque «viajan y son interpelados/as por múltiples regímenes legales (leyes penales, de inmigración, de refugiados y de derechos humanos) dentro y entre los estados-nación» (Zilberg, 2007: 61). Por ende, esta comunicación presenta parte de los resultados de una investigación financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidad[1] que pone de relieve las voces de estos adolescentes en Barcelona, dada la necesidad identificada de incorporar y explorar su perspectiva para que los sistemas de acogida atiendan sus necesidades reales e implementen de manera efectiva políticas que puedan ayudarlos. Hasta ahora son pocos los estudios que han hecho de este objetivo un objetivo central, y solo algunos incorporan ejemplos concretos y de la investigación empírica para desentrañar las complejidades encontradas en las múltiples dimensiones de la experiencia de los menores (Piwowarczyk, 2006). Los resultados presentados dan a conocer cuatro tipos de necesidades principales: las socioemocionales, las básicas, las educativas, y las espirituales y para el diálogo interreligioso.

Palabras clave: Análisis de necesidades, migración, juventud, infancia que migra sola.

Abstract: In terms of human rights, children and youth who migrate alone find that their rights are minimized as undocumented migrant children (Casillas, 2009). They are perhaps the most vulnerable population because «they travel and are interpellated by multiple legal regimes (criminal, immigration, refugee and human rights laws) within and between nation-states» (Zilberg, 2007: 61). Therefore, this paper presents part of the results of an investigation financed by the Ministry of Science, Innovation and University that highlights the voices of these adolescents in Barcelona. Specifically, it is the result of the identified need to incorporate and explore their perspective so that reception systems meet their real needs and effectively implement policies that can help them. Until now, few studies have made of this a central objective, and

1 «Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la cultura de paz en jóvenes y Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) en Barcelona y Melilla (ReligDialog)» (RTI2018-095259-B-I00).

only a few incorporate concrete examples and empirical research to unravel the complexities found in the multiple dimensions of the experience of minors (Piwowarczyk, 2006). The results presented reveal four main types of needs: socioemotional, basic, educational, and spiritual and for interreligious dialogue.

Keywords: Needs analysis, migration, youth, unaccompanied migrants.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno migratorio de los jóvenes sin referentes familiares apareció en el contexto europeo a finales de la década de los 90, reconociéndose como un nuevo perfil migratorio con identidad propia dentro del escenario de las migraciones infantiles y juveniles (Olas Palma-García, 2019). Actualmente este fenómeno se ha incrementado y ha experimentado diferentes cambios que han generado la necesidad de adaptación y mejora de los distintos sistemas de protección de los menores en España. Actualmente en Cataluña hay un total de 3.435 niños y jóvenes emigrados sólo acogidos por la DGAIA[2] que representan un 33,5% del total de niños y jóvenes tutelados (Departament de Treball, Afers Socials i Famílies, 2019).

Así, esta comunicación parte de un proyecto más amplio cuyo objetivo general es visibilizar la situación de estos niños y jóvenes en Barcelona y Melilla. Sin embargo, este capítulo se centra únicamente en analizar y, por consiguiente, exponer las necesidades principales identificadas por los jóvenes en primera persona, recogidas en cuatro grupos que nos permitirán detectar los elementos a tener en cuenta para ayudar no sólo a estos jóvenes en su proceso de adaptación, sino que también a las autoridades competentes en sus objetivos de inclusión.

MÉTODO

Se llevó a cabo un estudio descriptivo-comprensivo, mediante la técnica de encuesta para recoger la visión de las y los jóvenes que han migrado solos a Barcelona. Éste dio lugar a 7 grupos de discusión, en los que participaron 42 jóvenes en total: 5 grupos de discusión se realizaron en centros de la DGAIA; y 2 con chicas y chicos que se encontraban fuera del circuito de la DGAIA. Los grupos de discusión en centros de la DGAIA fueron 2 centros de acogida, 2 equipos básicos de atención social y 1 piso tutelado. Sólo en 2 grupos de discusión hubo chicos de diversos orígenes africanos, y ambos eran centros de la DGAIA. En los demás grupos, los participantes eran mayoritariamente marroquíes.

Para el diseño de las dimensiones de los guiones se llevaron a cabo dos grupos de discusión con profesionales en activo que validaron las categorías e indicadores. El guion definitivo consta de 6 grandes dimensiones: proceso migratorio, necesidades de los jóvenes, recursos para las y los jóvenes, las competencias, las percepciones y las expectativas de futuro de estos jóvenes. En esta comunicación, nos centramos en la segunda dimensión (las necesidades) que consta de las categorías de análisis que se presentan en la tabla 1.

2 Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia de la Generalitat de Catalunya

Tabla 1

Categorías de análisis

Código	Categoría
B1.1	Necesidades socioemocionales
B1.2	Necesidades básicas (económicas, sociosanitarias...)
B1.3	Necesidades educativas
B1.4	Necesidades espirituales y para el diálogo interreligioso

Se realizó la transcripción literal de los grupos de discusión, y posteriormente, con el apoyo del software Nvivo v.11 PRO, se procedió al análisis descriptivo de los datos obtenidos considerando la situación de las y los jóvenes participantes (recurso en el que viven dentro o fuera de la Dirección General de la Atención a la Infancia y Adolescencia, DGAIA).

RESULTADOS

Los resultados se organizan en cuatro tipos de necesidades que han emergido de las entrevistas a las y los jóvenes participantes: las socioemocionales, las básicas, las educativas, y las espirituales y para el diálogo interreligioso.

Necesidades socioemocionales

Dentro de las necesidades socioemocionales se engloban todas aquellas situaciones que de alguna u otra forma están vinculadas transversalmente con las relaciones afectivas que o bien han dejado atrás o bien emergen en nuevos contextos tras la migración. En este sentido, están vinculadas a la gestión que los chicos y jóvenes hacen de esas relaciones y cómo ello tiene que ver con su bienestar socioemocional. En este caso, no se observan grandes diferencias en función de las variables sociodemográficas ya que los discursos son muy parecidos en este sentido.

Los protagonistas -particularmente en los primeros momentos- relatan situaciones especialmente duras en cuanto a lo que supuso dejar atrás a sus familiares para llegar a un nuevo contexto para perseguir un nuevo futuro: «*Pues todas las cosas que pasó aquí. Que no había una necesidad de pasarlo, pero lo pasé y ya está*» (b1, bcn7, ref1). Estas necesidades aparecen también en los discursos de aquellos chicos que llevan más tiempo institucionalizados. Tanto en un caso como en el otro ven difícil conseguir la regularización de su situación legislativa en España, lo que se traduce en inseguridad.

Estas situaciones los llevan a desarrollar estrategias diversas para hacerles frente: «*A mí me gustar sentar y pensar, de mi madre, sabes, pienso que ha pasado antes. El problema es que ha pasado cosas buenas y cosas tan malas*» (b1, bcn2, ref1). Especialmente, en los discursos de los jóvenes aparecen referencias continuas a las familias que les despiertan sentimientos de ambivalencia y también de soledad por el hecho de no tenerles cerca, pero que a la vez se convierten en una gran fuente de motivación para salir adelante. Además, en sus discursos también emergen muchas palabras vinculadas a la hermandad, al apoyo recibido por parte de amistades y a ciertas personas que han resultado clave en sus trayectorias para seguir adelante. Pese a desplegar unas u otras estrategias, los sentimientos que se desprenden de sus discursos dejan entrever o hacen explícitos sentimientos de soledad, contradicción, nostalgia y tristeza, pero también de alegría, superación, amor y estima.

Necesidades básicas (económicas, sociosanitarias...)

Chávez y Menjívar (2017) señalan la necesidad de comprender el bienestar psicológico de los niños y jóvenes, que no es independiente de su situación social y económica durante todo el proceso de migración. Efectivamente, las y los jóvenes han señalado la importancia de tener cubiertas las necesidades básicas. En este sentido, las y los jóvenes que actualmente se encuentran bajo la tutela de la DGAIA señalan sentirse con las necesidades básicas cubiertas, mientras que las y los jóvenes que han estado en situación de calle tienen otro discurso repleto de necesidades sanitarias por cubrir. En cambio, hay un fuerte discurso compartido sobre las necesidades básicas en cuanto a la gestión de la documentación y al consumo de tóxicos. Tal como señala Zilberg (2007) estos jóvenes son la población más vulnerable porque son interpolados por múltiples regímenes legales; además, sufren una mayor probabilidad de drogadicción o con una falta de estilo de vida saludable (López-Reíllo, 2011). Entre los jóvenes entrevistados, algunos señalan esta realidad: «*O sea, no te voy a mentir, salgo a dar una vuelta, fumo cosas que no se pueden decir aquí, ¿sabes? Perdóname*» (b2.2, bcn4, ref1).

Entre las y los jóvenes que han tenido experiencias en la calle, las necesidades básicas que más se han señalado en las entrevistas, identificando las situaciones de compleja alta vulnerabilidad son: el frío y la salud. El frío, especialmente en las noches de las situaciones de calle es un elemento que se reitera en casi todos los discursos, tal como expresa a modo de ejemplo estos jóvenes:

> *«Mucho frio y...Frio. Mucho frio y como si tu estas solo por la noche y... ¿sabes? Frio. Mucho frio. Hay algunos días yo duermo 5 minutos más o menos, y cuando quiero abrir las manos, no puedo con el frio.»* (b2, bcn6, ref4).

En cuanto a las necesidades sociosanitarias se producen roturas y esguinces en el intento de cruzar la frontera española, especialmente en las vallas de Melilla.

Necesidades educativas

El derecho a la educación es consustancial a las sociedades democráticas, reconocido como tal por los organismos internacionales y, por ende, garantizar que los y las jóvenes tengan, por lo menos, acceso a la educación formal es necesario para evitar situaciones de exclusión educativa y social. A este respecto, a partir de los grupos de discusión hemos visto diferencias entre aquellos jóvenes que han estado en situación de calle respecto de aquellos que se encuentran bajo la tutela de la DGAIA. Los primeros mencionan haber vivido más discontinuidades en cuanto a los estudios:

> *He ido a la escuela en Marruecos y en Melilla también. [Porque ella llegó a los 14 -añade la educadora- En Marruecos paró también a los 11 o 12 años, y luego en Melilla también la matricularon en la escuela, pero no siguió].* (b3, bcn6, ref2).

Por su parte, de los que están bajo la tutela de la DGAIA, la gran mayoría confirma ir al instituto, y cursar estudios de formación profesional, independientemente de su país de origen y con trayectorias en este caso más lineales. Sin embargo, en algunos casos, hay excepciones vinculadas a los procesos de tramitación que imposibilitan o bien que los jóvenes puedan escoger siempre o bien que retrasan el acceso a los estudios.

En este sentido, Escudero (2009) plantea que más allá de conseguir el acceso, para evitar la exclusión académica, personal y social del alumnado más vulnerable es conveniente tener en

cuenta tres ejes: (a) el del núcleo pedagógico, (b) el del centro escolar y el profesorado, y (c) el de las redes sociales y comunitarias. Se ponen así de relieve narrativas que subrayan la ayuda que reciben estos jóvenes para enfrentar los cursos. Algunos mencionan que algunos profesores les ayudan, mientras que otros explican que se sienten más acompañados en los centros tutelados:

> «*A mí, a mí, hago el cuarto de la ESO esto año y quiero sacarlo y hago Grado Medio de Mecánica. Mi profesora siempre me dice, «que voy a ayudarte», sabes…*» (b3, bcn2, ref2).

Por otra parte, en los discursos de los y las jóvenes hemos visto que las necesidades de tiempo libre están en general cubiertas. Muchos mencionan, por ejemplo, deportes como el futbol. La práctica de un deporte, cómo el futbol, aparece siempre señalada como una actividad de integración y establecimiento de relaciones con sus iguales que es avalada por diversas investigaciones (Velázquez y Hernández, 2003). Los jóvenes aprecian su participación y ellos mismos destacan que incide directamente en la mejora de su satisfacción confirmando la importancia de la dimensión psicológica de la salud.

Necesidades espirituales y para el diálogo interreligioso

Andrade (2017) considera la espiritualidad como un aspecto básico en procesos de resiliencia para los chicos y chicas migrantes solos. Según las entrevistas realizadas y teniendo en cuenta que la mayoría de las personas provienen de Marruecos, la religión a que hacen referencia es el islam, identificándose como personas musulmanas la mayoría de ellas, aunque con diversidad en cuanto a la práctica de ésta: «*Sí, somos musulmanes. ¿Todos? Sí, todos, casi todos. Vale, y ¿todos practicáis igual, el mismo nivel o hay alguien más practicante o menos? No, hay ahora…. Hay otros más que otros…*» (b4, bcn1, ref1). En algunos casos, se constata la diferenciación entre pertenencia cultural y pertenencia religiosa respecto al islam. En este caso, aunque consideran que no practican nada, cuando la entrevistadora quiere reafirmar que no practican entonces responden: «*Sí, en el mes de El Ramadán*» (b4, bcn3, ref1). Esta proyección de identidad nos lleva al interés que tienen por descubrir e interaccionar con otros grupos culturales/religiosos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las y los jóvenes participantes han dado a conocer sus experiencias y necesidades a lo largo de sus trayectorias, convertidas en tránsitos geográficos e institucionales que en ocasiones se han traducido en dinámicas de inestabilidad. De hecho, conocer las experiencias previas de los jóvenes resulta esencial, sobre todo por la heterogeneidad de perfiles. Sin embargo, en la mayoría de los análisis se reconocen como una categoría analítica que les homogeneiza.

Sólo desde un diagnóstico cercano a las circunstancias vitales de estos jóvenes y a la heterogeneidad de sus realidades es posible diseñar intervenciones para dar respuesta a sus necesidades. Acompañar de manera efectiva a estos jóvenes que migran solos, especialmente cuando en muchas ocasiones no se dispone de mecanismos suficientes o redes propias que les faciliten el tránsito a la emancipación y la autonomía, es en estos momentos una prioridad para todos los actores políticos y sociales comprometidos con su bienestar (Olas-Palma García, 2019). Dicho acompañamiento, además, tendría que partir de un conocimiento exhaustivo por parte de dichos actores, sobre la identidad étnico cultural y religiosa de estos jóvenes, aspecto esencial a tener en cuenta para lograr un proceso de inclusión exitoso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, M. A. (2017). The role of spirituality in building up the resilience of migrant children in Central America: Bridging the gap between needs and responses. *International Journal of Children's Spirituality, 22*(1), 84-101.

Casillas, R. R. (2009). Presencias toleradas: Niñas y niños en la frontera sur de México. En, *Niñez migrante, trata y explotación infantil en México. Temas emergentes en la agenda nacional* (pp. 87–105). Comisión Nacional de los Derechos Humanos/UNICEF.

Chávez, L.; Menjívar, C. (2017). Children without Borders: A Mapping of the Literature on Unaccompanied Migrant Children to the United States. *Migraciones Internacionales, 5*(18), 71–111. https://doi.org/10.17428/rmi.v5i18.1080

Departament de Treball, Afers Socials i Famílies (2019). *Els infants i joves emigrats sols acollits a Catalunya. Estat de situació actual i avançament de resultats de l'estudi.* Generalitat de Catalunya.

Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13*(3), 107-141.

Lopez-Reillo, P. (2011). *Jóvenes de África reinventado su vida. Menores extranjeros no acompañados salvando fronteras.* Área de Empleo, Desarrollo Económico, Comercio y Acción Exterior.

Olas-Palma García, M. de las (2019). *Joven-ex. La realidad de los jóvenes extutelados en la ciudad de Málaga.* Observatorio de Málaga.

Piwowarczyk, L. A. (2006). Our responsibility to Unaccompanied and Separated Children in the United States: A Helping Hand. *Boston University Public Interest Law Journal, 15*, 263-296.

Velázquez, R., & Hernández, J.L. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En R. Velázquez & J.L. Hernández, *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 1-48). Graó.

Zilberg, E. (2007). Refugee Gang Youth: Zero Tolerance and the Security State in Contemporary U.S.–Salvadoran Relations. En, S. A. Venkatesh y R. Kassimir (eds.), *Youth, Globalization, and the Law* (pp. 61-89). Stanford University Press.

OCUPAR UN ESPACIO, PARA NO HABITARLO. LOS SISTEMAS DE PROTECCIÓN DE LA INFANCIA Y JUVENTUD QUE MIGRA SOLA[1]

Montse Freixa Niella
Marta Venceslao
Franciele Corti
Universitat Abat Oliba CEU, Barcelona (España)

Resumen: Entre junio de 2017 y diciembre de 2018, ante el aumento exponencial de jóvenes que migraban sin referentes familiares a nuestro territorio, el gobierno catalán se vio obligado a crear nuevos servicios dentro del dispositivo de protección a la infancia. Entre ellos, se crearon centros de emergencia, servicios de primera acogida y de atención integral, así como pisos tutelados de 16 a 17 años, además de contar con la red ya existente de recursos ordinarios para los menores autóctonos. Esta comunicación, inscrita en el marco de un proyecto de investigación I+D+i más amplio («Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la cultura de paz en jóvenes y Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) en Barcelona y Melilla»- RTI2018-095259-B-I00, MCIU/AEI/FEDER, UE), analiza las apreciaciones y opiniones de los propios jóvenes mediante grupos de discusión sobre estos centros, presentando especial atención a aspectos como las instalaciones, actividades y normativas, pero también a dimensiones como la idea de libertad y acogida. Consideramos que cualquier propuesta de mejora de estos centros pasa, indefectiblemente, por considerar aquellas líneas que son señaladas como problemáticas. Nuestro trabajo pretende ser un primer paso en esta línea de optimización.

Palabras clave: MENA, sistema de protección a la infancia, centros de protección.

Abstract: Between June 2017 and December 2018, given the exponential increase in young people who migrated to our territory without family references, the Catalan government was forced to create new services within the child protection device. Among them, emergency centers, first reception services and comprehensive care were created, as well as supervised flats for 16 to 17 year olds, in addition to having the existing network of ordinary resources for native minors. This communication, registered within the framework of a broader R+D+i research project («Intercultural and interreligious dialogue to promote a culture of peace in young people and Unaccompanied Foreign Minors (MENA) in Barcelona and Melilla» - RTI2018-095259 -B-I00, MCIU/AEI/FEDER, EU), collects the appreciations and opinions of the young people themselves about these centers, paying special attention to aspects such as facilities, activities and regulations, but also to dimensions such as the idea of freedom and reception. We believe

1 Proyecto de investigación I+D+i «Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la cultura de paz en jóvenes y Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) en Barcelona y Melilla» (RTI2018-095259-B-I00, MCIU/AEI/FEDER, UE).

that any proposal to improve these centers inevitably involves considering those lines that are identified as problematic. Our work aims to be a first step in this line of optimization.

Keywords: Foreign unaccompanied minor, child protection system, child protection centers.

INTRODUCCIÓN

En Cataluña, es la *Direcció General d'Atenció a la Infància i Adolescència* (en adelante, DGAIA) la responsable de la atención de los jóvenes extranjeros no acompañados, para los cuales destina tanto recursos específicos (como los centros de emergencia, los servicios de primera acogida y atención integral, y pisos tutelados de 16 a 17 años), como genéricos del propio dispositivo de protección a la infancia (centros residenciales de educación intensiva –CREI– y centros residenciales de acción educativa –CRAE–).

Hace años que se tiene constancia de la llegada de estos jóvenes a Cataluña, pero no fue hasta el 2016 que el fenómeno cobró mayor visibilidad debido a un incremento exponencial (81%) en el flujo migratorio que no decayó hasta el 2019. Hasta el 2016, Cataluña aseguraba que cualquier menor migrante, independientemente de su estatus legal, recibiera la misma atención del sistema de protección que los menores nacionales (Hjern, *et al.*, 2017). Sin embargo, la saturación a la que se enfrentó la DGAIA obligó al gobierno catalán a crear 158 centros de diferente tipología, doblando en menos de dos años (2017-2018) la oferta de plazas.

En ese contexto, la temática del presente artículo se inscribe en una investigación más amplia (proyecto I+D+i «Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la cultura de paz en jóvenes y Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) en Barcelona y Melilla» - RTI2018-095259-B-I00, MCIU/AEI/FEDER, UE), que tiene como objetivo principal visibilizar y elucidar la situación de los jóvenes que migran solos a Barcelona y Melilla. Nuestra comunicación analiza, en este marco, aspectos medulares de los centros que atienden a estos jóvenes partiendo de sus propias apreciaciones y opiniones. Nos centramos en cuestiones como las instalaciones, las actividades y las normativas, pero también en dimensiones como la idea de libertad y el tratamiento emocional.

MÉTODO

Para desarrollar el objetivo mencionado, se realizó un estudio cualitativo-descriptivo a partir de la técnica de grupos de discusión con jóvenes migrantes. Se utilizó un guion de entrevista elaborado a partir de las dimensiones que se querían explorar y fueron validados por un comité de expertos y expertas.

Para el análisis de los grupos de discusión, se llevó a cabo su transcripción y su posterior categorización, a partir de las dimensiones y categorías previamente establecidas. El análisis se hizo en parejas de investigadoras, para luego poner en común con el resto del equipo de investigación. El análisis de los grupos de discusión se elaboró con el soporte del programa informático para el análisis cualitativo QSR NVivo v.12.

Se realizaron 5 (n=40) grupos de discusión con jóvenes de centros de acogida en Barcelona. Concretamente, centros de primera acogida y atención integral (3), pisos tutelados (1), Centro Residencial de Atención Educativa (CRAE) y Centro de Acogida (1). Para acceder a los jóvenes,

se contó con el permiso de la DGAIA, en tanto que responsables legales de la tutela y guarda de los y las jóvenes. Además, a cada joven se le informó de los objetivos del grupo de discusión, se les explicó las condiciones en las que se realizaría, subrayando que la participación era voluntaria, que no recibirán ningún tipo de retribución por su participación y que, en cualquier momento, podían dejar de participar. Cada joven entregó su consentimiento voluntario para participar en los grupos de discusión.

Los jóvenes de los centros que participaron son hombres, entre 13 y 21 años, mayoritariamente provenientes de Marruecos, pero también de otros países de África, como Ghana, Costa de Marfil, Senegal, Malí, entre otros. Tienen un buen manejo del castellano y, muchos de ellos, han estado en más de un centro de acogida en el territorio español. La duración de los grupos de discusión fue de aproximadamente una hora.

RESULTADOS

Instalaciones

Los chicos, en general, al describir los centros donde viven explican que tienen todos los elementos necesarios para cubrir sus necesidades de alojamiento: «Sabes, que lo tenemos todo (...). Es como casa, lo tenemos, dormimos habitación, los horarios, los lavabos y todo está bien.» (C1, bcn2, ref1).

Como en cualquier edificio, existen algunos aspectos que fallan o que se podrían mejorar. Así, en uno de los centros, los jóvenes señalan que las literas chirrían o que el colchón no es el más adecuado. En otro existen problemas de conexión: «Todo bien, menos el wifi que va fatal. (Risas) (...) Pero en la otra punta, pero vamos, mando un mensaje y se tarda cinco minutos en llegar» (C1, bcn3, ref1).

Al preguntar sobre sus dormitorios, las respuestas dependen del número de personas que duermen en ellos. Los jóvenes se sienten cómodos en sus dormitorios cuando solamente son dos chicos: «La habitación es como así, con el baño, mi espacio, todo perfecto. Cada uno su cama y cada habitación tiene dos personas» (C1, bcn5, ref2). Si comparten con tres o cuatro chicos más, los jóvenes señalan falta de espacio y mucho calor:

Habitación, tiene calor. No hay espacio. Cuatro chicos en una habitación, no puede dormir. Hay cuatro cajones dentro, cuatro cajones y ahora he escuchado que quieren entrar dos más en la habitación. (C1, bcn1, ref3)

Actividades

Por lo general, los jóvenes señalan la existencia de un ritmo regular en el desarrollo de las actividades cotidianas de los centros durante los días laborables. Esta rutina consiste, principalmente, en levantarse, asearse, desayunar, rezar en algunos casos, y continuar con la realización de actividades formativas/laborales hasta la hora de comer. A esta secuencia se le añade la realización de tareas domésticas (limpiar y/o cocinar) en función de los turnos establecidos. En caso de no cumplir con dichas tareas, hay centros que sancionan retirando la paga semanal.

Es una rutina cada día. Cada día entre semana haremos lo mismo. Por ejemplo, yo me levanto a las seis, me lavo los dientes, desayuno, cambio mi ropa, me voy al trabajo, cuando acabo el trabajo, descanso una o dos horas, así, me voy al gimnasio, y después de la vuelta, cocino la comida para mañana y después así, voy a dormir. Cada día es así. (C2, bcn2, ref2)

Siempre la misma cosa haces. Haces siempre lo que.... nada diferente, siempre la misma cosa haces, siempre, siempre, siempre. (C2, bcn4, ref1)

Esta rutina se interrumpe los fines de semana, cuando los jóvenes tienen cierta libertad para organizar su tiempo de forma autónoma. Algunos de ellos dicen aprovechar ese espacio para descansar, otros para quedar con amigos, entrenar o practicar algún deporte: futbol, básquet y ping-pong. En algunos centros, realizan actividades especiales los fines de semana como salidas al cine.

Normativa

De forma mayoritaria, los chicos señalan la rigidez de las normativas de los centros. Es cuando menos sorprendente que uno de los símiles que aparece de forma recurrente entre ellos sea el de asemejar el centro a una cárcel. Podría sugerirse a modo de hipótesis que esta alegoría responde a ciertos modelos institucionales que, tomando a estos jóvenes como sujetos peligrosos (Antúnez, *et al.*, 2016), orientan sus normativas en marcos disciplinarios. «Cierran la puerta con llave hasta que, hasta que pides permiso al educador y te abre, como una cárcel, te sales» (C3, bcn2, ref1).

No solo señalan el desacuerdo y la incomodidad en relación con el tipo de normas establecidas (en aspectos como, por ejemplo, la inflexibilidad de las horas de entrada, la imposibilidad de usar el móvil dentro o que sus dormitorios permanezcan cerrados durante el día), sino que también apuntan a la arbitrariedad de su aplicación, en la misma línea que lo hacen trabajos como el de López-Reillo (2011) para el caso de los jóvenes que llegan a las costas canarias. «Cuando quieren cambian las normas» (C3, bcn2, ref1).

Respecto a las limitaciones en el uso del móvil, se dan situaciones como las de un joven que lleva un mes sin poder comunicarse con su padre (residente en Marruecos), porque la normativa solo permite utilizar los teléfonos hasta las 11 de la noche, y su padre sale a esa hora de trabajar.

Otro aspecto que destacan es el riesgo de expulsión en caso de no acatar la normativa y la imposibilidad de una elaboración conjunta de las normas o, al menos, que sus opiniones sean tomadas en consideración. «Te dicen 'esta normativa tienes que cumplir, esta norma así'» (C3, bcn4, ref1). «Nosotros no tenemos derecho a decir» (C3, bcn2, ref1).

Asimismo, dicen no siempre sentirse escuchados por el equipo educativo y desconocer los derechos con los que cuentan. «No, no lo conocemos. La ley es así ehh, nos explican las normas, pero los derechos no» (C3, bcn3, ref2).

A diferencia de estas apreciaciones, encontramos a jóvenes de unos de los centros que dicen conocer y respetar la normativa sin problematizarla. Asimismo, señalan que uno de sus derechos es estudiar y, de forma unánime, dicen sentirse acogidos en el centro (C3, bcn5, ref1).

La idea de libertad

En los grupos de discusión los chicos fueron preguntados por la idea de libertad en relación con los centros. Las respuestas fueron de índoles muy diferentes:

Para mí ser libre, es sin normas. No queremos normas (risas). Pues, hacer lo que quieres. No hay normas. Ir al Mercadona y coger una barra de pan (risas). Te puedes ir al banco y coger una bolsa de dinero ¿no? (risas). (C3.2, bcn3, ref3)

Otros asimilan libertad con la idea de no tener responsabilidades y hacer lo que quieran:

Ser libre es sin hacer nada, tiempo libre, ahí, y ya está, pasar con los amigos, pasar con el móvil, mirar la tele, sal del trabajo. Por ejemplo, como el no tener responsabilidad. Porque de momento no estamos…. bueno yo no estoy libre, no hablo de la gente, pero yo no estoy libre, porque no puedo hacer las cosas que yo lo quiero. Por ejemplo, el día de mañana si yo estoy libre, no quiero ir a estudiar me quedo en mi casa, de momento me obligan para ir. (C3.2, bcn5, ref1)

Sin embargo, un chico responde a esta falta de responsabilidad:

Ya, para mí es bien, porque no somos libres, estamos aquí para apoyarnos y ayudarnos, hay que hacer la cosa bien. (...) para mí esto me motiva, nosotros queremos que hacer, sabes qué tenemos que hacer (...), si cada uno hace lo que quiera, pues, no hace falta venir en el centro. (C3.2, bcn5, ref2)

Otros jóvenes contraponen libertad a cárcel poniendo como ejemplo, el centro donde viven. Así, el centro es considerado, de nuevo, como una cárcel: «Uno está en montaña como una cárcel, te lo juro. (risas). Te duermes a las nueve, si nueve te cierran la habitación como un... sí» (C3.2, bcn3, ref1). En contra posición, otras apreciaciones subrayan que no están en la cárcel y, por tanto, son libres:

Ser libre, yo creo que es una pregunta un poco compleja, porque ser libre, ser libre, no sé en qué sentido te refieres, porque ser libre, por ejemplo, no estás en la cárcel es libre, estás trabajando y vives bien ¿no? No está en la cárcel. (...) Es como la libertad no sé, como libre de trabajar y de vivir como los demás ¿no? (...) Estamos libres, sí, estamos en libertad, no estamos en prisión». (C3.2, bcn5, ref1)

Finalmente, surgen respuestas de otro calado fruto de una reflexión más profunda sobre su experiencia; «¿Ser libre? Para mí es no tener nacionalidad, en ningún sitio. Es vivir donde te toca y donde te lleva el viento. Eso es ser libre para mí» (C3.2, bcn3, ref3).

Dimensión emocional

Los jóvenes tienen experiencias ambivalentes en los centros: unas veces se sienten como en una cárcel, y otras bien acogidos. «Hay momentos buenos y momentos malos, que pueden pasar aquí. Hay educadores buenos, también educadores malos» (C4, bcn1, ref1). Valoran el hecho que no están en la calle y, por este motivo, el centro será siempre mejor ya que les satisface las necesidades básicas.

(...) estar aquí mejor que si estarás en la calle. Por ejemplo, aquí puedes dormir tienes una cama, comida, ropa, eso. Pero si estas en la calle no voy a tener na'. (C4, bcn1, ref1)

Cuando en el centro han podido establecer buenas relaciones con sus compañeros, sienten el centro como su casa.

Yo creo que, para elegir un sitio y todo, creo que hace falta de, de amigos y todo. Entonces ahora yo vivo aquí que hace casi tres años, no quiero irme otro sitio, porque tengo amigos aquí, tengo muchísimas cosas aquí. Yo salgo aquí muy raro, si tengo una cita en Barcelona me voy, pues, lo que tengo que hacer ahí y vuelvo en mi casa. Y me gusta aquí. (C4, bcn2, ref1)

Los chicos viven su estancia en los centros como una transición hacia la vida que anhelan, que se alarga más de los que desearían despertando sentimientos de enojo y rabia que, en ocasiones, son difíciles de sobrellevar:

Bueno, para sentirme aquí yo creo que, a veces me siento mejor, a veces me siento mal. Porque imagínate un tío que hace dos años, hace tres años aquí, que no tiene papeles y todo, entonces (...) va ser nervioso o enfadado siempre, porque hemos venido para un motivo, para poder ayudar familia y todo. Entonces que tú, así, tres años (...) no tiene papeles, ni trabajo ni nada (...). A veces es muy difícil de entender (...). (C4, bcn2, ref2)

Son conscientes del papel que juegan los centros para su proyecto de vida, aunque tengan dificultades de adaptación.

No estamos en momento bien, pero las cosas van a mejorar. Sí, van a mejorar, pero si te mueves, si quedas en la calle no te van a mejorar nada. (C4, bcn1, ref2)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Escuchar la voz de los jóvenes no acompañados que se alojan en los distintos centros permite entender su experiencia y orientar la mejora de estos recursos. Los espacios nunca son neutros: pueden producir tanto motivación para permanecer en ellos como deseos de huir (Martínez Rivera, 2020). En este sentido, se aprecia como para unos jóvenes la vida en ellos es difícil y para otros devienen como una casa en la que encontrar refugio y seguridad. No obstante, en la mayoría de los casos se trata más de «ocupar» una plaza que de «habitar» un hogar. A pesar de que las instalaciones y las actividades son valoradas de forma no espacialmente negativa, la rigidez de las normativas y la imposibilidad de tomar decisiones sobre la vida cotidiana aparece como factores determinantes para entender el desafecto que producen este tipo de recursos. En palabras de Martínez Rivero (2020) diríamos que: «establecer recursos residenciales en los que no es posible que las personas que viven allí tengan una experiencia personal de habitar en el sentido amplio, no sería adecuado» (p. 40). En esta línea, es importante señalar también que sus narrativas, especialmente la equiparación que hacen de los centros con la cárcel, muestra una vivencia que les confronta con una idea de no libertad.

Para concluir, podría afirmase que el paso de los chicos por los centros es vivido como el transito obligatorio, aunque no necesariamente positivo, para la consecución de su proyecto migratorio que pasa, en primer lugar, por regularizar su situación administrativa. Consideramos que el diseño de mejoras en la atención de estos recursos que han parecido en los últimos años pasa indefectiblemente por considerar los aspectos que los propios jóvenes señalan como puntos problemáticos. Esperamos que esta comunicación abra una línea de análisis en este sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antúnez, M., Driss, N., García, R. y Olcina, S. (2016). *De niños en peligro a niños peligrosos.* Asociación Harraga.

Hjern, A., Stubbe, L., Norredam, M., Mock-Muñoz, C., y Goldfeld, S. (2017). Health policies for migrant children in Europe and Australia. European Journal of Public Health, 1-5. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)30084-3

Lopez-Reillo, P. (2011). *Jóvenes de África reinventado su vida. Menores extranjeros no acompañados salvando fronteras.* Cabildo de Tenerife, Área de Empleo, Desarrollo Económico, Comercio y Acción Exterior.

Martínez Rivero, O. (2020). Habitar recursos residenciales: Trabajar donde el otro está viviendo. Editorial UOC.

COMPETENCIAS DE LA INFANCIA Y JUVENTUD QUE MIGRA SOLA EN BARCELONA[1]

Ruth Vilá Baños
Universitat de Barcelona (España)
Angelina Sánchez Martí
Universitat Autónoma de Barcelona (España)

Resumen: Las difíciles vivencias que han protagonizado la infancia y juventud que migran solas durante su viaje migratorio e institucional, junto con sus vivencias de acogida, experiencias multiculturales, pero también de racismo, xenofobia y/o islamofobia, han sido un motor de desarrollo competencial, que en muchas ocasiones emergen en pura resiliencia a situaciones que superan la ficción. En esta comunicación se presentan resultados parciales de una investigación más amplia que pretende visibilizar la situación de esta infancia y juventud que migra sola. Concretamente, se realizaron 7 grupos de discusión, en la que participaron 42 jóvenes que migraron solos. Específicamente en esta comunicación profundizamos en aquellas capacidades que estos jóvenes han desarrollado y que son básicas para promover el diálogo intercultural e interreligioso, en un contexto de convivencia en Barcelona. Después de su experiencia de migración solas y solos, esta infancia y juventud demuestra haber desarrollado cinco grupos de competencias: una capacidad de superación de toda la experiencia traumática de la migración, especialmente a nivel emocional; capacidad de contraargumentación ante discursos del odio y racismo; competencias para el diálogo intercultural e interreligioso; competencias comunicativas; y capacidades para la resolución de conflictos en contextos de diversidad cultural.

Palabras clave: competencia, migración, juventud, racismo, resiliencia

Abstract: The difficult experiences that children and youth who migrate alone have had during their migratory and institutional journey, together with their reception and multicultural experiences, but also racism, xenophobia and/or Islamophobia, have been a motor of competence development, which on many occasions they emerge in pure resilience to situations that go beyond fiction. This communication present partial results of a broader investigation that aims to make visible the situation of these children and youth who migrate alone. Specifically, 7 discussion groups were held, in which 42 young people who migrated alone participated. Specifically in this communication we delve into those capacities that these young people have developed and that are basic to promoting intercultural and interreligious dialogue, in a context of coexistence in Barcelona. After their migration experience alone, these children and youth show that they have developed five groups of skills: an ability to overcome the entire traumatic experience

1 «Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la cultura de paz en jóvenes y Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) en Barcelona y Melilla (ReligDialog)» (RTI2018-095259-B-I00).

of migration, especially on an emotional level; ability to counter arguments against hate speech and racism; competencies for intercultural and interreligious dialogue; communicative skills; and skills for conflict resolution in contexts of cultural diversity.

Keywords: competence, migration, youth, racism, resilience

INTRODUCCIÓN

En Barcelona, según el informe «Aquí, avui, encara» (Rivas y Tarragona, 2018), se observa una creciente llegada de estos niños y jóvenes que migran solos. Distintos autores han descrito su perfil y características (Gallego *et al.*, 2011; Kaddur, 2005) como niños, de 16 años, con bastantes hermanos y una madurez mayor a la que les correspondería por edad cronológica, con baja autoestima, sentimiento de inferioridad, falta de expectativas e intereses, hábitos y actitudes negativas y, además, que viven situaciones de desestructuración familiar, de dependencia y drogadicción. Sin embargo, no todos comparten el mismo contexto familiar. Martínez de Apellaniz *et al.* (2009) señalan que es un grave error pensar que provienen de familias desestructuradas, tal y como se potencia desde los medios de comunicación españoles, dado que la gran mayoría no eran niños de la calle en origen, sino que en general vivían con su familia nuclear (Vilà, Massot, Freixa, Sánchez y Ruiz, 2020).

Así, esta comunicación parte de un proyecto más amplio cuyo objetivo general es visibilizar la situación de estos niños y jóvenes en Barcelona y Melilla. Sin embargo, este capítulo se centra únicamente en las competencias que estos jóvenes desarrollan, habiendo migrado en Barcelona.

MÉTODO

Se plantea un estudio descriptivo-comprensivo, mediante la técnica de encuesta para recoger la visión de las y los jóvenes que han migrado solos en Barcelona. Se realizaron 7 grupos de discusión, en la que participaron 42 jóvenes en total: 5 grupos de discusión se realizaron en centros de la DGAIA; y 2 con chicas y chicos que se encontraban fuera del circuito de la DGAIA. Los grupos de discusión en centros de la DGAIA fueron 2 centros de acogida, 2 equipos básicos de atención social y 1 piso tutelado. Sólo en 2 grupos de discusión hubo chicos de diversos orígenes africanos, y ambos eran centros de la DGAIA. El resto de los grupos de discusión, eran mayoritariamente marroquíes, de origen.

Para la creación de las dimensiones de los guiones se llevaron a cabo dos grupos de discusión con profesionales en activo que validaron las categorías e indicadores. El guion definitivo consta de 6 grandes dimensiones: proceso migratorio, necesidades de los jóvenes, recursos para las y los jóvenes, las competencias, las percepciones y las expectativas de futuro de estos jóvenes. En esta comunicación, nos centramos en la cuarta dimensión (las competencias) que consta de las categorías de análisis que se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Categorías de análisis

Código	Categoría
D1.1	Superar lo traumático de la migración
D1.2	Contrargumentación
D1.3	Diálogo interreligioso e intercultural
D1.4	Competencias comunicativas
D1.5	Resolución de conflictos

Se realizó la transcripción literal de los grupos de discusión, y posteriormente, con el apoyo del software Nvivo v.11 PRO, se procedió al análisis descriptivo de los datos obtenidos considerando la situación de las y los jóvenes participantes (recurso en el que viven dentro o fuera de la Dirección General de la Atención a la Infancia y Adolescencia DGAIA).

RESULTADOS

Las y los jóvenes participantes han relatado bastantes competencias y habilidades que sienten que tienen, especialmente vinculadas a profesiones donde se visualizan en el futuro. Por otra parte, también han manifestado tener amplias competencias digitales, en las redes sociales virtuales, así como la capacidad de aprender.

Competencias emocionales ante la migración y el racismo

Se evidencian **c**ompetencias emocionales basadas en superar lo traumático del proceso migratorio y de sus experiencias vitales en muchos de los relatos de estos jóvenes. Un joven que se encuentra fuera del circuito de la DGAIA suple sus necesidades emocionales y la soledad, a través del deporte, por ejemplo. Estas situaciones de gran dureza emocional hacen que algunos de ellos sientan haber cambiado, desarrollando nuevas capacidades, a modo de resiliencia. Por ejemplo, este joven que se encuentra fuera del circuito de la DGAIA comenta sentirse más fuerte: «*Sí, yo cuando pienso que me ha pasado muchos problemas y siempre cuando…Que con todo lo que le ha pasado se siente muy fuerte*» (d1.1, bcn6, ref1). Algunos jóvenes expresan en positivo, especialmente entre los jóvenes que han conseguido llegar a residir en un piso tutelado. Por ejemplo, este otro joven que reside en un piso tutelado manifiesta sentirse más creativo: «*Yo creo que es ser creativo, supongo, porque al meterte en una patera y no saber si vas a llegar o no, pues, es mucha creatividad ¿no? pues, es ser creativo, supongo*» (d1.1, bcn3, ref1). Y otro joven de un centro básico de atención social, señala que cuando se siente triste se concentra en sus actividades académicas.

Competencia de contraargumentación ante el racismo, xenofobia, islamofobia, etc.

Estos jóvenes manifiestan haber sufrido reiteradas muestras de racismo, xenofobia o islamofobia, tanto en sus itinerarios migratorios e institucionales, como también en sus vivencias residiendo en Barcelona. Ante estas desagradables situaciones, los jóvenes manifiestan ignorarlo como recurso, a pesar de que pueda afectarle a nivel emocional. Además, estos jóvenes reciben numerosos mensajes de radicalización, especialmente desde redes sociales virtuales.

Dependiendo del desarrollo de competencias críticas frente a estos mensajes, y haciéndolos conscientes de ellos y entrenándolos para cuestionar ciertos discursos, con una lógica de contraargumentación (De la Corte, 2016). Son habilidades de refutar argumentos ante tales discriminaciones, a modo de afirmaciones o réplicas. Otros jóvenes que residen en un piso tutelado practican la contraargumentación, aunque son conscientes que no siempre es posible: *«Pueden hacer lo que quieran, yo, pues, intento hacerle entender a los que pueda y a los que no, pues... no tengo na' que hacer»* (d1.2, bcn3, ref2).

Competencias para el diálogo interreligioso e intercultural

Por otra parte, se evidencian otras competencias de adaptación al entorno, aunque su forma de entender la convivencia intercultural está mucho más cerca del asimilacionismo que de la interculturalidad. Algunos chicos que residen en un centro de acogida definen la necesidad de adaptación a la cultura de acogida, aunque evidenciando la conciencia ante dicha diversidad cultural y religiosa presente en su contexto.

Las y los jóvenes participantes son mayoritariamente musulmanes y aunque buena parte reconocen relacionarse en entornos mayoritariamente musulmanes, conviven con jóvenes de diferentes creencias y no creencias en distintos entornos. Esta diversidad religiosa potencia en algunos casos el desarrollo de competencias para el diálogo interreligioso e intercultural. Por ejemplo, un chico que reside en un centro básico de atención social donde mayoritariamente viven chicos marroquíes, expresa como entre sus amistades la diversidad religiosa y no religiosa conviven, e incluso se potencia la lectura de diferentes textos sagrados, promoviendo el conocimiento de parte de la diversidad religiosa, siendo esta una dimensión cognitiva importante dentro de este tipo de competencias.

La competencia para el diálogo interreligioso e intercultural que más se repite entre los comentarios de los jóvenes, es el respeto hacia la diversidad religiosa y cultural, aspecto fundamental para promover la convivencia dentro de una lógica de cultura de paz.

Competencias comunicativas

Todas valoran el aprendizaje de idiomas presentes en la comunidad de acogida. Y además, muchos de ellos dominan varios idiomas de su lugar de origen. Con el bagaje de la migración y sus relaciones personales la mayoría han desarrollado además de competencias interculturales, también competencias comunicativas. Un joven que reside en un equipo básico de atención social donde conviven mayoritariamente chicos de Marruecos como origen reconoce la importancia de los aspectos comunicativos, pero además añade la importancia de practicarlo contextualmente con otros jóvenes autóctonos que tengan relación de amistad, fuera del entorno de su residencia donde mayoritariamente se habla en árabe. En este mismo contexto, otros jóvenes indican la importancia de pedir ayuda y darse apoyo en red, a partir de otros jóvenes que ya han pasado por la misma experiencia y tienen bagaje, experiencia y competencias comunicativas.

Capacidades para la resolución de conflictos

Los conflictos son inherentes a la convivencia humana. Y las y los jóvenes, mayoritariamente han aprendido a lidiar con él de forma autónoma e individual: «*No pido ayuda a nadie*» (d1.5, bcn2, ref1); *«Si puedo yo solo lo busco, pero sino con otras personas»* (d1.5, bcn3, ref2). No obstante, algunos manifiestan tener personas con las que poder compartir y buscar apoyo para la resolución de conflictos. Ante esta situación, un joven que reside en un piso tutelado por la

DGAIA, identifica tener competencias para la resolución de conflictos apelando a la importancia del bien común o de la comunidad. Residir en un piso tutelado, donde hay una gran autonomía por parte de las y los jóvenes, denota también el desarrollo de ciertas competencias relacionadas con la resolución de conflictos. Aspecto que no se ha podido evidenciar, por ejemplo, en ninguna de las intervenciones de las y los jóvenes que se encuentran fuera del circuito de la DGAIA.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las y los jóvenes participantes han relatado bastantes competencias y habilidades que sienten, especialmente vinculadas a profesiones donde se visualizan en el futuro. Todas ellas de baja cualificación profesional, ya que, tal como señala López-Reillo (2011) las creencias declaradas ejercen una gran influencia, contraria a la posibilidad de que los jóvenes proliferen en educación superior. Ellos han venido a trabajar, parece que es sinónimo de que no existen como jóvenes que necesitan educación básica. Se trata de un poder invisible que legitima tal como sugiere Bourdieu (1999) y determina los límites dentro de los cuales es posible percibir y pensar. Tanto es así que no se permiten, ni siquiera, imaginarse sólo estudiando o desempeñando alguna profesión de mayor cualificación a las que parecen estar llamados.

Por otra parte, diversos estudios (Derluyn y Broekaert 2007; Groark, Sclare y Raval, 2011; Chavez-Baray, Lusk, y Sanchez, 2015) ponen de manifiesto que ante las experiencias traumáticas de la migración es habitual padecer estrés y otros desordenes psicológicos. Ante esta situación muchos jóvenes desarrollan competencias de tipo emocional para superar esta realidad. Bajo la denominación de competencias emocionales incluimos las capacidades de superar lo traumático de la migración, pero también anteponerse ante las muestras de racismo que los acompañan durante sus vivencias migratorias, institucionales en el lugar de acogida, y en su día a día. Es en otras palabras, afrontar el baño de realidad que supone la llegada al lugar que generó unas expectativas que difícilmente pueden ser realidad. Los sucesos de discriminación a los que se ven sometidos, en algunos momentos (por los que todos confiesan haber pasado) y que tal como recoge el Informe sobre Evolución del Racismo en España (Cea y Vallés, 2009) recaen más en personas de rasgos étnicos más visibles, van dejando su huella no sólo en su autoestima (el rechazo que pueden sentir de los demás puede hacer que se menosprecien a sí mismos) sino también en su iniciativa y receptividad, aunque refuerzan el aumento de su tolerancia a la frustración gracias, sin duda, a la resiliencia (entendida como la capacidad de asumir con flexibilidad situaciones límite y recuperarse ante ellas) que la mayoría posee y que les permite sobreponerse ante estos acontecimientos desestabilizadores y seguir proyectándose en el futuro (Lopez-Reillo, 2011).

También en la acogida reciben diferentes muestras de racismo, xenofobia o islamofobia. Varios estudios (López Bargados, Lundsteen, y Solé, 2016; Mayoral, Molina y Samper, 2012) muestran cómo el campo educativo es una de las áreas donde más discriminación se enfrenta a los estudiantes musulmanes. Además, en varios países europeos, los jóvenes están sujetos a especial atención a los programas de detección de radicalización (con PREVENT en el Reino Unido o PRODERAI en Cataluña) que, según diversos estudios e informes (Bonet, 2011; Kundnani, 2009) pueden tener efectos contraproducentes, en la medida en que pueden estigmatizar a los jóvenes musulmanes y alejarlos de instituciones que, por el contrario, deberían contribuir a su sentido de pertenencia y su integración social para permitirles construir una identidad donde su pertenencia religiosa sea compatible con los valores democráticos de Europa sociedades. Se evidencia también el desarrollo de competencias críticas frente a los mensajes de radicalización

(GCTF, 2014), y haciéndolos conscientes de ellos (Comisión Europea, 2016) y entrenándolos para cuestionar ciertos discursos (Kessels, 2010), con una lógica de contraargumentación (De la Corte, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonet, S. W. (2011). Educating Muslim American Youth in a Post-9/11 Era: A Critical Review of Policy and Practica. *The High School Journal, 95*(1), 46–55.

Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Anagrama.

Cea, A., y Vallés, M. (2009). *Evolución del racismo y xenofobia en España. Informe 2009.* Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Comisión Europea (2016). *Radicalisation Awareness Network Collection. Preventing Radicalization to Terrorism and Violent Extremism: Approaches and Practices.* Bruselas.

Chavez-Baray, S., Lusk, M., y Sanchez, S. (2015). Secuelas en la salud mental: El rol de la cultura y la resiliencia en migrantes y refugiados mexicanos en la región de El Paso del Norte. En, P. Barraza, L. Torres, S. Sanchez y H. Diaz (Eds.), *Tácticas y estrategias contra la violencia de género: antología* (pp. 219-237). FONCA, EON Sociales.

De la Corte, L. (2016). ¿Qué pueden hacer los Estados Europeos para frenar la radicalización yihadista? *Cuadernos de estrategia, 180,* 125-166.

Derluyn, I. y Broekaert, E. (2007). Different perspectives on emotional and behavioural problems in unaccompanied refugee minors. *Ethnicity and Health, 12*, 141-162.

Gallego, V., Pérez, I., Martínez, J. J., Ortiz, A., Valero, M., y Pastor, M. (2011). La integración social de los menores inmigrantes no acompañados: nuevos retos en la Comunidad de Madrid. *Acciones e Investigaciones Sociales, 1 Ext*, 109.

Groark, C., Sclare, I. y Raval, H. (2011). Understanding the experiences and emotional needs of unaccompanied asylum-seeking adolescents in the UK. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 16*, 421-442

GCTF, Global Counterterrorism Forum (2014). *Good practices on Community Engagement and Community-Oriented Policing as Tools to Counter Violent Extremism.* https://www.thegctf.org/documents/10162/159885/13Aug09_EN_Good+Practices+on+Community+Engagement+and+Community-Oriented+Policing.pdf

Human Rights (2007). *Responsabilidades no bienvenidas: España no protege los derechos de los menores no acompañados en las Islas Canarias.*

Kaddur, H. (2005). *La atención educativa en centros de acogida de menores: el caso del centro Avicena de Melilla* (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.

Kessels, E. (Ed.) (2010). *Countering Violent Extremist Narratives. National Coordinator for Counterterrorism (NCTb).* https://www.clingendael.nl/sites/default/files/Countering-violent-extremist-narratives.pdf

Kundnani, A. (2009). *Spooked! How Not to Prevent Violent Extremism. Institute of Race Relations.*

López Bargados, A., Lundsteen, M., y Solé, A. (2016). *La práctica religiosa de les comunitats musulmanes de Barcelona. Expresión i problematàtiques.* Stop als Fenomens Islamòfobs.

Lopez-Reillo, P. (2011). *Jóvenes de África reinventado su vida. Menores extranjeros no acompañados salvando fronteras.* Tenerife, España, Cabildo de Tenerife, Área de Empleo, Desarrollo Económico, Comercio y Acción Exterior.

Martínez de Apellaniz, I., Antón Romero, J., Rodríguez Nieto, A., y Atabi Sakia, H. (2009). La importancia del trabajo con la familia en la atención a menores extranjeros no acompañados. Un estudio piloto. *Apuntes de Psicología, 27*(2-3), 427-439.

Mayoral, D., Molina, F., y Samper, L. (2012). ¿Islamofobia o currículo nulo? La representación del Islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes musulmanes en los libros de texto de Cataluña. *Revista de educación, 357*, 257-279. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-357-060

Rivas, E., y Tarragona, M. (2018). Aquí, avui, encara. Resum de l'Análisi de la Situació dels Drets dels Infants a Catalunya. *Save the Children*. Disponible en: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/03082018_stc_aquiavuiencara_online_version.pdf

Ting-Toomey, S., y Oetzel, J. (2001). *Managing intercultural conflict effectively*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Vilà, R. (2010) La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Catalunya, *SL&i en red: Segundas Lenguas e Inmigración en red*, *3*, 88-108.

Vilà, R., Freixa, M., Sánchez, A., Massot, I., y Ruiz, F. (2020) Los mal llamados «menores extranjeros no acompañados» (mena) en Barcelona desde la visión de las y los educadores. En Pérez, M-C (coord.), *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar a las nuevas necesidades* (107-118). Dykinson.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

INFANCIA Y JUVENTUD QUE MIGRAN SOLAS EN MELILLA. RELATOS DE LAS Y LOS EDUCADORES[1]

Inmaculada Alemany Arrebola
Miguel Ángel Gallardo Vigil
M.ª de los Ángeles Jiménez Jiménez
M.ª del Mar Ortiz Gómez
María Rodríguez Serrano
Gloria Rojas Ruiz
Macarena Mellado Tinoco
Francisca Ruiz Garzón
Sebastián Sánchez Fernández
Universidad de Granada (España)

Resumen: El presente estudio forma parte del proyecto de investigación I+D Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la cultura de paz en jóvenes y Menores Extranjeros No Acompañados en Barcelona y Melilla (RTI2018-095259-B-I00). La situación existente en Melilla por la presencia de los menores extranjeros no acompañados es complicada. Está la paradoja de que «por ley tienen derecho a ser protegidos por el sistema de atención público» (Suárez 2004, p. 37); en cambio, la realidad es que muchos de ellos viven en las calles. El problema se complica ante la desconfianza, intolerancia prejuicios y falta de empatía que la población autóctona siente hacia este colectivo (Segura, Alemany y Gallardo, 2017).

El objetivo de este estudio es conocer las necesidades socioeducativas que presentan estos menores extranjeros según la perspectiva de los educadores que trabajan con ellos. Se ha abordado el estudio desde un paradigma interpretativo en el que a través de la entrevista en profundidad se ha recabado información sobre los menores que viven en la Ciudad Autónoma de Melilla, tanto en centros de residencia como los que se encuentran viviendo en la calle.

Palabras clave: investigación cualitativa, educadores sociales, menores extranjeros, necesidades sociales, necesidades educativas.

Abstract: This study is part of the R&D research project Intercultural and interreligious dialogue to promote a culture of peace among young people and Unaccompanied Foreign Minors in Barcelona and Melilla (RTI2018-095259-B-I00). The situation in Melilla due to the presence of unaccompanied foreign minors is complicated. There is the paradox that «by law they have the right to be protected by the public care system» (Suárez 2004, p. 37); however, the reality

1 (RTI2018-095259-B-I00), Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades / Agencia Estatal de Investigación / Fondo Europeo de Desarrollo Regional, Unión Europea.

is that many of them live on the streets. The problem becomes complicate due to the mistrust, intolerance, prejudice and lack of empathy that the native population feels towards this group (Segura, Alemany and Gallardo, 2017).

The aim of this study is to know the socio-educational needs of these foreign minors from the perspective of the educators who work with them. The study has been approached from an interpretative paradigm in which, through in-depth interviews, information has been gathered on minors living in the Autonomous City of Melilla, both in residential centres and those living on the street.

Keywords: Qualitative research, social educators, foreign minors, social needs, educational needs.

INTRODUCCIÓN

La Ciudad Autónoma de Melilla es considerada por los menores extranjeros como el lugar de conexión con Europa, esto significa como el ideal de un futuro exitoso (Sánchez *et al.*, 2017). La idea del menor es acceder a Melilla y posteriormente llegar a la Península Ibérica. Durante la última década, la afluencia de estos jóvenes en Melilla ha ido en aumento. De acuerdo con los datos recogidos en Peregrín y Burgos (2017), facilitados por el Área del Menor y la Familia (Consejería de Bienestar Social de Melilla), la mayor parte de los menores extranjeros no acompañados (MENA) en Melilla se encuentran en «La Purísima», el Centro Educativo Residencial de Menores, o viviendo en la calle (Pérez y Eguren, 2017). Los datos del informe final de ejecución de Programas de la Consejería de Bienestar Social de la Ciudad Autónoma de Melilla de 2017 muestran que se registraron un total de 1138 menores extranjeros no acompañados a fecha de 31 de diciembre de 2016, de los cuales 1083 eran varones y 55 mujeres.

La presencia creciente de estos menores en Melilla provoca discriminación por parte de la población autóctona, por lo que constituye en la actualidad una grave preocupación para las Administraciones, las ONG y también para gran parte de la ciudadanía. (Mohamed Abderrahman, Ruiz Garzón, & Vila Baños, 2018). Se puede llegar a decir que es uno de los principales retos con los que se enfrenta la política migratoria española y, con ella, la sociedad española, especialmente la melillense. (Segura, Alemany y Gallardo, 2017).

En los datos que aporta el estudio de Sánchez *et al.* (2017), contextualizado en Melilla, se muestran las carencias y necesidades de las instituciones que trabajan con esta población. El estudio señala que los profesionales deberían tener una preparación específica para poder tratar a estos menores. Hay una necesidad de coordinación y de un equipo multidisciplinar (educadores sociales, psicólogos, monitores, etc.). Por otro lado, también se afirma que el personal de los centros que acogen a estos menores no está lo suficientemente preparado. Creencia que justifica y refuerza la idea de que si hay presencia de menores en la calle es porque los Menores tienen otras necesidades no cubiertas o porque la labor que se realiza en estas instituciones no cubre las necesidades de este colectivo de manera adecuada (Sánchez *et al.* 2017). Esta cuestión nos lleva a plantearnos como objetivo de nuestro estudio, visibilizar la situación de los menores extranjeros en la Ciudad Autónoma de Melilla y con ello poder analizar las necesidades socio-educativas que tienen, a través de la visión y el discurso de los educadores que trabajan con este colectivo.

MÉTODO

El presente estudio se ha abordado desde el paradigma interpretativo para conocer y comprender a través de los discursos de los trabajadores, la situación y necesidades de los menores extranjeros no acompañados.

Muestra

Ha participado un total de 13 educadores, trabajadores de los diferentes centros asistenciales de la Ciudad Autónoma de Melilla, y otros educadores de calle. Las edades de los participantes se encuentran entre los 25 a los 50 años. Por su perfil profesional, los trabajadores son 10 maestros de primaria y 3 educadores sociales. En cuanto al tipo de contrato, 12 eran temporales y un trabajador indefinido. Todos los participantes dieron su consentimiento informado antes de participar en el estudio. El estudio se realizó de acuerdo con la Declaración de Helsinki.

Instrumento

La recogida de información de los educadores se ha realizado a partir de una entrevista semiestructurada creada para el objetivo de nuestro estudio.

Los temas sobre los que versó la entrevista fueron:

- Centro / servicio: Condiciones laborales, equipo, coordinación, características centro o servicio, espacios y recursos, gestión emocional educadores.
- Organización y gestión: Saturación de los servicios, protocolos de actuación, planificación temporal, falta de tiempo, burocracia, trabajo en red, recursos jurídicos y gestión de documentación, gestión de los grupos, falta de recursos o servicios para MENA.
- Ámbitos y modalidades de intervención: Formación, consumo de drogas, género, interculturalidad, sexualidad, religión y diálogo interreligioso, idiomas, relación con el entorno, intervención educativa, vínculo con el educador, relación con las familias, idioma de intervención, convivencia y gestión de los conflictos en el centro, acciones fuera del encargo, deporte, ocio y cultura.
- Otras situaciones y necesidades: Perspectiva de futuro, formación formal, situaciones de gravedad extrema, salud, itinerarios y circuitos, economía.
- Propuestas de mejora: Inclusión. Centro mixto, etc., recursos humanos, gestión: trabajo en red, protocolos, tiempo, etc… acogida, acciones hacia MENA.
- Percepciones sobre los MENA: Prejuicio, machismo, dimensión religiosa y/o cultural, racismo y criminalización, perspectiva del educador sobre MENA, Chicas MENA.
- Formación y competencias del educador: Idiomas, interculturalidad y religión, género, titulaciones regladas, formación continua, drogas y tóxicos:

Para el proceso de validación de la entrevista, se empleó el criterio de credibilidad a través de la triangulación de las fuentes de información. También se estableció la saturación de los datos previa supervisión de los informes por parte de los entrevistados. La transferibilidad, se obtuvo entrevistando a los sujetos hasta saturar los datos recogidos. Y los criterios de dependencia y confirmabilidad, (Olabuénaga, 2012) se han controlado mediante la auditoría de evaluadores externos que han marcado las directrices sobre la recogida e interpretación de los datos para detectar errores o sesgos, evitando así las posibles variables extrañas en el estudio.

Procedimiento

Las entrevistas se realizaron con el previo consentimiento de la Consejería de Servicios Sociales y de los participantes, y siguiendo con los protocolos éticos de la declaración de Helsinky, garantizando su anonimato. La duración de cada una de las entrevistas fue de entre 40 a 60 minutos.

Análisis de datos

Se ha realizado un análisis de contenido, de manera deductiva a partir de la lectura de las entrevistas transcritas. El número de categorías extraídas han sido seis.

Tabla1

Sistema de Categorización y Descripción de la categoría

Categorias	Descripción de la categoría
1. Organización y gestión	Categorías relativas a aspectos organizativos y de gestión del centro, unidad o servicio donde trabaja la persona entrevistada
2. Ámbitos y modalidades de intervención	Categorías relativas a ámbitos y modalidades de intervención que se desarrollan en el centro, unidad o servicio donde trabaja la persona entrevistada
3. Otras situaciones y necesidades	Categorías relativas a otras situaciones y necesidades de los MENA
4. Propuestas de mejora	Categorías relativas a las propuestas de mejora que explícitamente ha expresado la persona entrevistada, referente a la situación de las y los MENA
5. Percepciones sobre los MENA	Categorías relativas a percepciones sobre los MENA identificadas en el entorno, o que expresa la propia persona entrevistada
6. Formación y competencias del educador	Categorías relativas a aspectos formativas de las personas que trabajan con el colectivo MENA, incluyendo la propia formación general formal o específica de la persona entrevistada

Las entrevistas se realizaron en español y se transcribieron en el mismo idioma, usando el programa informático NVivo (International Qualitative Software Research (QSR International).

RESULTADOS

1. Organización y gestión:

Dependiendo de la institución, se observa una organización más simple o más compleja. Se han entrevistado a educadores que provienen de dos realidades distintas: ONG y educadores de los centros asistenciales dependientes de la Consejería de Bienestar Social de la Ciudad Autónoma de Melilla.

2. Ámbitos y modalidades de intervención

2.1. Formación

En relación con la formación que reciben los menores en el centro de acogida, suele ser de apoyo a sus tareas escolares diarias y de refuerzo en aquellas áreas que más lo necesitan, principalmente para los recién llegados. También reciben formación no reglada, que imparten especialistas o los mismos educadores, sobre diversos temas como el consumo de drogas, enfermedades de transmisión sexual, etc.

2.2. Consumo de drogas

El protocolo que se suele seguir en los casos de estos menores cuando son consumidores de sustancias tóxicas es hacerles un seguimiento con el fin de derivarlos a otro tipo de atención más especializada dedicada al tratamiento de la drogodependencia.

2.3. Género

Los centros de menores de Melilla se encuentran divididos por sexos. Tan solo uno es mixto, donde las estancias de uso común son compartidas por menores de ambos sexos, pero el espacio privado se encuentra dividido por sexos.

2.4. Religión y diálogo interreligioso

Con respecto al tema de la práctica religiosa, los centros conceden plena libertad para que cada uno viva su fe en el plano íntimo y privado. La razón es que existe diversidad religiosa en los centros y consideran que no se puede ni debe adoctrinar en ningún sentido sino respetar las creencias de cada uno.

Los centros, por mantener sus costumbres y tradiciones familiares y culturales, respetan una alimentación *Halal*, es decir, que no contiene ingredientes o sustancias prohibidas en el Corán.

2.5. Idiomas

En referencia al aprendizaje de idiomas, en Melilla los menores no tienen grandes dificultades porque la mayoría conoce la lengua española, e incluso los mismos educadores también conocen la lengua árabe o *Tamazight*, o bien son otros de los menores quienes le traducen las normas de permanencia.

2.6. Recursos

Hay discrepancias entre los recursos con los que cuenta cada centro. Las educadoras de ONG consideran que la ciudad tiene muchos recursos económicos para gestionar a los menores migrantes, pero que no llega al destinatario principal. En el caso del Centro Asistencial de Melilla, consideran que hay mucha gente en poco espacio, el centro se encuentra atestado.

3. Otras situaciones y necesidades

En algunos casos, existen entre los educadores a la hora de hablar de la falta de atención médica que tienen los menores en ocasiones, así como de la mala alimentación que les proporciona el centro. Unos consideran que son muy aceptables las condiciones, pero otros las consideran insuficientes. En lo que sí coinciden los discursos de los educadores es en el agotamiento por parte de los educadores, lo que puede ocasionar carencias en el centro de cara a atender las necesidades de los menores, así como la falta de asesoramiento legal.

4. Propuestas de mejora

Los educadores demandan que se cumplan las leyes que protegen a los menores y extranjeros, y que se traten a los niños como lo haría cualquier familia, de modo que, si algún menor falta en el centro de acogida a la hora programada, se le busque y se actúe en consecuencia.

Otros de los aspectos que deben trabajarse es la situación problemática de los extutelados. Una vez cumplidos los 18 años los menores dejan de estar tutelados por la ciudad y dejan de recibir todas las prestaciones que recibían (alojamiento, alimentación, etc.). Esto desemboca, en el caso de las niñas, en JIEX (Jóvenes Inmigrantes Extuteladas) que, ante la falta de recursos, podrían terminar dedicándose a la prostitución.

5. Percepciones sobre los MENA

Educadores de ONG consideran que la imagen de éxito que muchos proyectan, a través de las redes sociales, cuando cruzan la frontera no es real.

Muchos niños se encuentran sin documentación, viven con miedo a que los devuelvan a sus países de origen y fracasar en su intento de prosperidad.

Muchos jóvenes se sienten indefensos al depender de la voluntad de los centros de menores. Los educadores consideran que, aunque intentan ayudarles en lo que puedan, ellos tampoco tienen la solución que cada uno necesita.

Otro de los aspectos que manifiestan los educadores son las desigualdades y dificultades existentes en los centros educativos con respecto a los menores que llevan más tiempo escolarizados.

Consideran que existen casos de distintos tipos de violencia hacia los niños en la calle y en el centro de acogida, tanto por los mismos usuarios y residentes, por los educadores, por la población autóctona y por los cuerpos de seguridad.

6. Formación en competencias del educador

Se echa en falta formación para la gestión emocional de los educadores. Las dificultades que puede tener emocionalmente un grupo pueden hacer que si estas no se gestionan correctamente el grupo se rompa debido al desgaste psicológico que produce este tipo de trabajo.

Hay educadores que comentan que cuando se sienten desbordados, aumentan los conflictos entre los trabajadores. Algunos educadores informan de que su forma de afrontar los conflictos es distanciarse de la situación para que no les duela, consideran que el tiempo es el factor que ayuda a que deje de afectarles, así como no afecta igual cuando se trata de niños pequeños que cuando son mayores.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El discurso de los educadores sociales confirma las ideas de Sánchez *et al.* (2017), sobre el ideal utópico que tienen los menores extranjeros, de considerar Europa como la solución a una vida de dificultades económicas.

La presencia creciente de los menores extranjeros en Melilla constituye aparte de una preocupación para la Administración, un problema para la convivencia social. La presencia de los menores provoca miedos, rechazos y prejuicios negativos hacia este colectivo, quienes los sufren cuando pasean por las calles de la ciudad y observan cómo la gente se aleja de su lado o que los cuerpos de seguridad se les acercan constantemente para cuestionar su conducta. (Segura, Alemany y Gallardo, 2017).

Sanchez *et al.* (2017) en su estudio afirma que existen carencias formativas de los educadores que trabajan con esta población y una necesidad de trabajo en equipos interdisciplinares. En los resultados de nuestra investigación hemos podido comprobar que los informantes mani-

fiestan que no consideran necesaria una formación extra sobre su cualificación laboral ya que tienen una titulación académica que demuestra que son competentes para desarrollar su labor. El hándicap que ellos manifiestan en su labor profesional es la gestión de las emociones, factor fundamental para el buen desempeño de su labor en los centros y para el trato con los menores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Mohamed AbderrahmanJ., Ruiz GarzónF., y Vila Baños, R. (2018). Historia de vida de un menor extranjero no acompañado de melilla. *Modulema. Revista científica Sobre Diversidad Cultural*, 2, 86-112. https://doi.org/10.30827/modulema.v2i0.7921

Olabuénaga, J.I.R. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Universidad de Deusto.

Pérez Fernández, A., y Eguren Rodríguez, J. (2017). Analizar los sistemas de protección de los Menores Extranjeros no Acompañados (MENA) mediante una aproximación a la situación de los menores en tránsito en Melilla desde la perspectiva de las violencias que padecen (trabajo fin de máster). Universidad Pontificia Comillas.

Peregrín Sánchez, A., y Burgos Goye, M. (2017). *Pinceladas de los menas: Melilla una perspectiva de la diversidad cultural* (trabajo fin de máster). Universidad de Granada.

Sánchez-Fernández, S., Milud-Ahmed, Y., Mohamed-Abdel-lah, A., Mohamed Abdelkader, N., y Mohamed-Mohamed Berkan, N. (2017). Los menores extranjeros no acompañados de Melilla. Análisis de su situación y propuesta de formación socioeducativa. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 1*, 121-142.

Segura Robles, A., Alemany Arrebola, I., y Gallardo Vigil, M. A. (2016). Las actitudes prejuiciosas del alumnado universitario hacia los inmigrantes en situación irregular: Un estudio exploratorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14* (2) (39), 393-416.

Suárez L. (2004). Niños entre fronteras. Migración de menores no acompañados en el Mediterráneo occidental. *Migración y Desarrollo, 2*(2), 35-48. DOI: 10.35533/myd.0202.lsn

SIMPOSIO 10

MULTIDIMENSIONALIDAD DE LA INTEGRIDAD ACADÉMICA EN LA EDUCACION SUPERIOR

Coordinación: Eva M.ª Espiñeira Bellón

EVOLUCIÓN DE LAS CONDUCTAS DESHONESTAS ENTRE ALUMNADO DE POSGRADO: LA VISIÓN DE LAS/OS DOCENTES[1]

Elvira Curiel Marin
Teresa Pozo Llorente
Universidad de Granada (España)

Resumen: A partir de los datos obtenidos de un cuestionario administrado a ciento dos responsables académicos de estudios de postgrado de cuarenta y dos universidades españolas, en el presente trabajo se describen y detallan los principales resultados acerca de cuál ha sido la evolución percibida en la prevalencia de veinticuatro conductas académicamente deshonestas llevadas a cabo por el alumnado de dicho ciclo educativo. La mayoría de las acciones deshonestas que han aumentado en frecuencia en los últimos años, según las valoraciones realizadas por los responsables académicos participantes en el estudio, están relacionadas con la entrega de trabajos académicos, el uso de recursos tecnológicos para copiar en el transcurso de exámenes y las malas prácticas relacionadas con la investigación entre el alumnado de postgrado. Los resultados obtenidos señalan espacios donde focalizar posibles intervenciones que tengan por objetivo la prevención, detección y sanción de las conductas fraudulentas y deshonestas en los estudios de posgrado.

Palabras clave: postgrado, fraude académico, evaluación del estudiante

Abstract: Based on the data obtained from a questionnaire administered to one hundred and two academics responsible for postgraduate studies at forty-two Spanish universities, this paper describes and details the main results about what has been the evolution perceived in the prevalence of twenty-four academically dishonest behaviours carried out by the students of this educational cycle. Most of the dishonest actions that have increased in frequency in recent years, according to the opinion of the academic heads participating in the study, are related to the handing of academic assignments, the use of technological resources to cheat during exams and misconduct behaviours related to research among postgraduate students. The results obtained delimitates spaces where possible interventions aimed at the prevention, detection and punishment of fraudulent and dishonest conduct in postgraduate studies can be focused.

Keywords: postgraduate studies, academic fraud, student evaluation

1 Esta contribución forma parte del proyecto «La integridad académica entre el alumnado de postgrado: aproximación empírica y propuestas de intervención» RTI2018-098314-B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y FEDER «Una manera de hacer Europa».

INTRODUCCIÓN

A pesar de que la investigación sobre integridad académica entre el alumnado universitario se ha generalizado a nivel mundial y el número de publicaciones y estudios sobre el tema ha aumentado de manera muy notable en las últimas dos décadas (Ali *et al.*, 2021), prevalece, como ponen de manifiesto Gilmore *et al.* (2010), un notorio déficit de aproximaciones y evidencias empíricas centradas en la integridad académica entre el alumnado de posgrado. Este hecho puede deberse a múltiples motivos, entre ellos destaca la existencia de una suerte de presunción de inocencia que dibuja una imagen del alumnado que accede al nivel de postgrado como un colectivo con un aceptable grado de conocimientos, habilidades y competencias que entroncan con los principios y valores de la integridad académica (Chanock, 2008; Gilmore *et al.*, 2010); sin embargo, las escasas investigaciones existentes ponen de relieve que esta visión, en cierta manera idealizada del alumnado de posgrado, no se ajusta a la realidad (Schifter Caravello, 2008).

Las universidades han experimentado cambios importantes en las últimas décadas, aproximadamente desde el último tercio de siglo XX, que han provocado, entre otras consecuencias, un aumento muy considerable de alumnado que cursa estudios universitarios en un contexto de cada vez menor financiación de la educación superior, en términos generales y tomando en cuenta el gasto por alumno (Fernández, 2018). Este hecho ha provocado que las universidades intenten captar los máximos ingresos posibles a través de programas de postgrado (donde el porcentaje de financiación pública es menor respecto al nivel de estudios de grado y el beneficio de las matrículas del alumnado para la institución es mayor) convirtiendo así a la oferta de titulaciones de postgrado en un campo de batalla internacional donde las universidades intentan alcanzar cuanta más cota de mercado mejor (Altbach *et al.*, 2009). Al mismo tiempo, el alumnado que alcanza los niveles de postgrado es cada vez más diverso y tiende a considerar la educación superior como un medio para un fin profesional (Bretag, 2013). Siendo, así las cosas, conocer las conductas deshonestas que se llevan a cabo en el contexto de postgrado y calibrar su prevalencia se convierte en una herramienta de primer orden para calibrar y ponderar la calidad de la oferta de este nivel educativo.

En los trabajos de investigación sobre integridad académica entre el alumnado se pueden identificar cuatro áreas o temáticas principales de estudio (Comas, 2009): la prevalencia de las conductas deshonestas, la gravedad de estas, sus causas y las potenciales soluciones o medidas de corrección. El presente aporte se centra en las dos primeras que normalmente se investigan a partir de (Comas, 2009): a) preguntando directamente al alumnado ya sea a partir de estudios cualitativos como cuantitativos, lo que genera, entre otros, problemas de deseabilidad social en las respuestas y sesgos en los resultados asociados a este fenómeno (Bernardi *et al.*, 2012); b) coleccionando y analizando datos de sistemas de detección de plagio o datos de fuentes terceras, lo que puede generar otro tipo de sesgos y problemas en la validez de los hallazgos (Foltynek *et al.*, 2020); o c) finalmente, preguntando a los docentes o personal de las instituciones educativas. El presente estudio se basa en esta última tipología muestral, con la salvedad que preguntamos a informantes muy cualificados ya que ocupan cargos de responsabilidad académica y de gestión de los estudios de posgrado de las universidades españolas y con el valor añadido de analizar también la evolución percibida de las conductas deshonestas a lo largo de los últimos 5 años.

Este artículo pretende mejorar el corpus de evidencias existente acerca de la deshonestidad académica en los estudios de posgrado y para ello se fundamenta en las opiniones de una muestra de responsables académicos de estudios de postgrado de universidades españolas y

plantea la siguiente cuestión ¿Cuáles son las conductas deshonestas que más han aumentado y disminuido en los últimos años según los responsables académicos de postgrado de las universidades españolas?

MÉTODO

La muestra del estudio está compuesta por 102 responsables académicos de estudios de posgrado de 42 universidades españolas: el 72,5% trabaja en universidades públicas y el 27,5% lo hace en privadas; el 82,4% pertenece a la plantilla de universidades tradicionales y el 17,6% está empleada en universidades online; el 38,2% de los encuestados son mujeres y el 61,8% hombres; la edad media de la muestra se sitúa en 51,5 años; el 89,2% posee una categoría profesional estable (Catedráticos, Titulares de Universidad y Contratados Doctores); el 34,3% son de Ciencias Sociales, el 17,6% de Arte y Humanidades, el 16,7% de Ciencias de la Salud, el 15,7% de Ciencias y el 15,7% de Ingeniería y Arquitectura; en cuanto a los años de experiencia docente en postgrado, el 8,8% tiene entre 1 y tres años, el 21,6% tiene entre 4 y 10 años y el 69,6% tiene más de 10 años; el 36,3% tiene entre 1 y 3 años de experiencia en el cargo de responsabilidad académica en los estudios de postgrado, el 43,1% tiene entre 4 y 10 años y el 20,6% tiene más de 10 años de experiencia.

El proceso para reclutar a los participantes en el estudio fue el siguiente: a) se buscaron los nombres y datos de contacto (email) de los responsables académicos de postgrado en las web de todas las universidades españolas (74) listadas en la web de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (https://www.crue.org/universidades/); se estableció como requisito para ser considerado responsable académico de estudios de postgrado ocupar alguno de estos cargos: director o subdirector de escuelas/centros de posgrado, director o subdirector de escuelas/centros de doctorado, vicerrector de posgrado y secretarios académicos de posgrado; b) se obtuvo un listado inicial de 308 responsables académicos de posgrado; c) a cada uno se le mandó un mail en noviembre de 2020 invitándole a contestar el cuestionario online y un formulario de consentimiento informado que debían rellenar y firmar previamente a participar en el estudio, mandándose hasta tres emails recordatorios y cerrando la aplicación del cuestionario en febrero de 2021; d) la tasa de respuesta fue del 33,1%, lo que supone un porcentaje muy significativo si se compara con los índices de referencia de Kittleson (1997) y Sheehan y Hoy (1997).

Instrumento y medición

El cuestionario utilizado, diseñado ad hoc para esta investigación, contemplaba 24 prácticas fraudulentas/deshonestas que puede cometer el alumnado de postgrado. La compilación de estas 24 prácticas fraudulentas/deshonestas se fundamenta en: a) los cuestionarios empleados en los estudios previos de Henning *et al.* (2020) y Sureda-Negre *et al.* (2020); b) la validación del cuestionario mediante juicio de diez expertos nacionales en estudios sobre integridad académica y metodología de investigación social llevada a cabo durante los meses de septiembre a octubre de 2020; y c) una prueba piloto del cuestionario administrada a 12 ex responsables académicos de 3 universidades españolas. Las 24 prácticas deshonestas sobre las que versa el estudio se clasifican en: 1) prácticas relacionadas con exámenes y pruebas escritas (6 ítems); 2) prácticas relacionadas con trabajos académicos (8 ítems); 3) prácticas fraudulentas en general (6 ítems); y 4) prácticas relacionadas con la investigación (4 ítems).

El cuestionario estaba compuesto por 1 bloque de preguntas sobre la evolución de estas 24 prácticas fraudulentas/deshonestas y para cada una de las 24 prácticas se debía responder en una escala de evolución durante los últimos 5 años donde: 1=Se ha reducido; 2=No ha variado; 3=Ha aumentado.

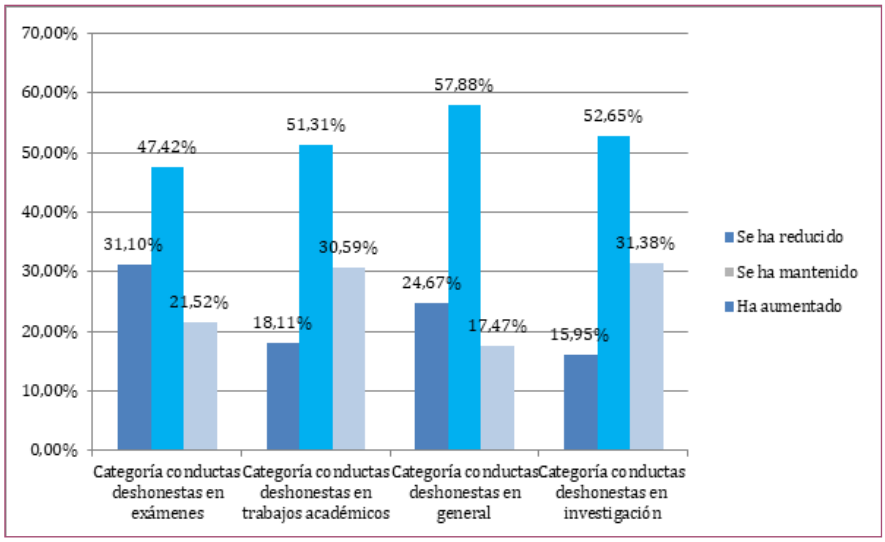
RESULTADOS

La evolución percibida (reducción, estabilización o aumento) a lo largo de los últimos 5 años de las conductas deshonestas sometidas a valoración por parte de los participantes, en términos generales se tiene la percepción que en los últimos años no ha variado sustancialmente la frecuencia con la que se producen conductas deshonestas por parte del alumnado en los estudios de postgrado. En opinión de los responsables académicos de postgrado de las universidades españolas, solamente se ha reducido, en los últimos 5 años, la frecuencia con la que se produce una de las prácticas deshonestas analizadas (copiar de chuletas en exámenes), mientras que habría aumentado la frecuencia de otras cinco (en orden decreciente): el uso de dispositivos tecnológicos parta copiar, el plagio, entregar trabajos descargados de repositorio de trabajos de internet, contratar la realización de actividades evaluables/TFM/Tesis Doctorales y hacer actividades evaluables/TFM/Tesis Doctorales para otro/a estudiante y cobrar por ello. La mayoría de las acciones deshonestas que han aumentado en frecuencia en los últimos años, según las valoraciones realizadas, pertenecen a la tipología de acciones fraudulentas o deshonestas relacionadas con la entrega de trabajos.

Si se hace un análisis por bloques temáticos o dimensiones (ver figura 1), la percepción de los participantes es que las conductas relacionadas con la deshonestidad en la investigación y en la elaboración y entrega de trabajos académicos son las que más han aumentado en los últimos 5 años (promedios de 31,3% y 30,6%, respectivamente, de percepción de haber aumentado la frecuencia de estas categorías de malas prácticas), la categoría que agrupa las conductas deshonestas relacionadas con los exámenes presenta un promedio de 21,5%, mientras que la última posición la ocupa la percepción acerca del aumento de las conductas deshonestas de carácter general (17,4%).

Figura 1

Evolución general para cada tipología de conducta deshonesta analizada



Finalmente, sólo en dos de las conductas deshonestas estudiadas (el uso de dispositivos tecnológicos para copiar y no denunciar casos de deshonestidad académica por parte del alumnado de postgrado) se produjo un nivel de acuerdo aceptable entre los participantes en este estudio. El rango obtenido en los índices Kappa osciló entre 0.04 y 0.50. A excepción de los índices de acuerdo de las acciones antes señaladas, los índices de consenso del resto de acciones no fueron aceptables. Analizados los datos por bloques, en dos casos (las conductas deshonestas de carácter general y las conductas deshonestas en los exámenes) tienen niveles de consenso levemente por encima del 50%, mientras que las otras dos categorías se quedan por debajo de esta media.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las evidencias que aporta el presente estudio posibilitan conocer la percepción acerca de la integridad académica en los estudios de postgrado entre los responsables académicos de dichas titulaciones en las universidades españolas, un «target group» que hasta la fecha no ha sido usado como fuente habitual de información en los estudios sobre el tema que aquí nos ocupa. La visión y percepción que tiene este colectivo es de suma importancia ya que, normalmente, sus cargos de responsabilidad académica les ponen en una posición privilegiada de cara a diseñar e implementar medidas correctoras ante las conductas deshonestas por parte del alumnado. Los alumnos de postgrado, investigadores que inician su carrera, desempeñan un papel crucial en la formación de entornos de investigación y producción de conocimiento futuros y en el fomento de la credibilidad de la ciencia. El trabajo, esfuerzo e inversión en la formación y capacitación de los investigadores desde el comienzo de su carrera son medios imprescindibles para impulsar y salvaguardar la integridad de la investigación en el futuro (Fanelli *et al.*, 2015; Krstić, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ali, I., Sultan, P., & Aboelmaged, M. (2021). A bibliometric analysis of academic misconduct research in higher education: Current status and future research opportunities. *Accountability in research, 28*(6), 372-393. https://doi.org/10.1080/08989621.2020.1836620

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Bernardi, R. A., Banzhoff, C. A., Martino, A. M., & Savasta, K. J. (2012). Challenges to academic integrity: Identifying the factors associated with the cheating chain. *Accounting Education, 21*(3), 247-263.

Bretag, T. (2013). Short-cut students: fostering academic integrity in students, Section 3.8 in Transparency International, Global Corruption Report: Education. Berlin: Transparency International.

Chanock, K. (2008). When students reference plagiarised material–what can we learn (and what can we do) about their understanding of attribution?. *International Journal for Educational Integrity, 4*(1). https://doi.org/10.21913/IJEI.v4i1.191

Comas, R. (2009). *El ciberplagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado universitario.* Tesis Doctoral, Universitat de les Illes Balears. http://hdl.handle.net/11201/153195

Fanelli, D., Costas, R., & Larivière, V. (2015). Misconduct policies, academic culture and career stage, not gender or pressures to publish, affect scientific integrity. *PloS one, 10*(6), e0127556.

Fernández, J. F. (2018). Financiación de la universidad pública en tiempos de crisis: los consejos sociales. INAP.

Foltýnek, T., Dlabolová, D., Anohina-Naumeca, A., Razı, S., Kravjar, J., Kamzola, L., ... & Weber-Wulff, D. (2020). Testing of support tools for plagiarism detection. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*(1), 1-31. https://doi.org/10.1186/s41239-020-00192-4

Gilmore, J., Strickland, D., Timmerman, B., Maher, M., & Feldon, D. (2010). Weeds in the flower garden: An exploration of plagiarism in graduate students' research proposals and its connection to enculturation, ESL, and contextual factors. *International Journal for Educational Integrity, 6*(1). https://doi.org/10.21913/IJEI.v6i1.673

Henning, M., Alyami, M., Melyani, Z., Alyami, H., & Al Mansour, A. (2020). Development of the Cross-Cultural Academic Integrity Questionnaire-Version 3 (CCAIQ-3). *Journal of Academic Ethics, 18*(1), 35-53.

Kittleson, M. J. (1997). Determining effective follow-up of e-mail surveys. *American Journal of Health Behavior, 21*(3), 193-196.

Krstić, S. B. (2015). Research integrity practices from the perspective of early-career researchers. *Science and engineering ethics, 21*(5), 1181-1196.

Schifter Caravello, P. (2008). The literature on academic integrity and graduate students: issues, solutions, and the case for a librarian role. *Public Service Quarterly, 3*(3-4), 141-171. https://doi.org/10.1080/15228950802110502

Sheehan, K. B., & Hoy, M. G. (1999). Using e-mail to survey Internet users in the United States: Methodology and assessment. *Journal of Computer-Mediated Communication, 4*(3).

Sureda-Negre, J., Cerdà-Navarro, A., Calvo-Sastre, A. & Comas-Forgas, R. (2020). Las conductas fraudulentas del alumnado universitario español en las evaluaciones: valoración de su gravedad y propuestas de sanciones a partir de un panel de expertos. *Revista de Investigación Educativa, 8*(1), 201-219. https://doi.org/10.6018/rie.358781

924

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

FACTORES EXPLICATIVOS DE LA DESHONESTIDAD ACADÉMICA ENTRE EL ALUMNADO DE POSTGRADO

Antoni Cerdá Navarro
Rubén Comas Forgas
Universidad de las Islas Baleares (España)

Resumen: En base a los datos obtenidos de un cuestionario administrado a 489 docentes de postgrado de 2 universidades españolas (Universidad de las Islas Baleares y Universidad de Granada), se analizan y describen las causas asociadas a las conductas académicamente deshonestas llevadas a cabo por el alumnado en base a la opinión de los y las docentes participantes. Principalmente, del estudio efectuado se desprende que los factores asociados a la deshonestidad académica del alumnado están relacionados con: aspectos y características de las TIC, el esfuerzo y la dedicación del alumnado a sus estudios, factores de carácter institucional, la sensación de impunidad que puede tener el alumnado y la falta de motivación. Los resultados obtenidos son de utilidad a la hora de poder identificar los principales factores relacionados con las malas praxis entre el alumnado de posgrado y en base a éstos poder construir consensos que legitimen la implementación de medidas antifraude en un posible escenario de reforma en la universidad.

Palabras clave: postgrado, fraude académico, evaluación del estudiante

Abstract: Based on the data obtained from a questionnaire administered to 489 postgraduate lecturers from 2 Spanish universities (University of the Balearic Islands and University of Granada), the causes associated with academically dishonest behaviors carried out by students are analyzed and described based on the opinion of the participating sample. Mainly, the study carried out shows that the factors associated with academic dishonesty among students are related to: aspects and characteristics of ICT, the effort and dedication of students to their studies, institutional factors, the feeling of impunity that can have the students and lack of motivation. The results obtained are useful when it comes to being able to identify the main factors related to malpractices and misconduct among postgraduate students and based on these, to be able to build consensus that legitimize the implementation of anti-fraud measures that could lead and ease institutional reforms at the Spanish universities.

Keywords: postgraduate studies, academic fraud, student evaluation

INTRODUCCIÓN

Los estudios y análisis sobre la integridad académica entre el alumnado suelen centrarse en las siguientes líneas de investigación: análisis de la prevalencia en la comisión de conductas deshonestas, aproximaciones a las causas o factores relacionados con la comisión de conductas deshonestas, determinación de la gravedad de las conductas deshonestas y, finalmente, aportes acerca de las soluciones o estrategias para hacer frente a la deshonestidad académica (Comas, 2009).

Respecto a los factores asociados a la deshonestidad académica en posgrado, destacar que las evidencias y corpus doctrinal sobre el asunto son abundantes, pudiendo citar estudios muy recientes. Así, Redman y Caplan (2015) sugieren que inadecuados procesos de tutorización y supervisión en las disertaciones de posgrado, junto a una falta de reglamentaciones claras sobre el tema y la falta o baja operatividad de las estructuras institucionales dedicadas a abordar la cuestión de la deshonestidad entre el alumnado son elementos que explican la deshonestidad entre los estudiantes. En otro trabajo, Babaii y Nejadghanbar (2017) ponen el énfasis en la falta de competencias académicas de los estudiantes, los déficits en los procesos de escritura académica, la indulgencia de los docentes, la falta de tiempo de los estudiantes, la pereza y, finalmente, la presión sentida por el alumnado ante las altas expectativas de los docentes.

Conclusiones muy similares se desprenden del estudio de Krishna y Peter (2018), centrado en alumnado de doctorado, que subraya la importancia de las actitudes y conocimiento acerca de la integridad académica del alumnado como un factor protector, y pone de manifiesto que los procesos de orientación y supervisión docente, así como la motivación del alumnado son también elementos clave a la hora de explicar las conductas deshonestas en posgrado.

Otro trabajo que indaga estas cuestiones es el de Cebrián-Robles *et al.* (2020) que sugiere como factores explicativos del plagio entre el alumnado los siguientes: el desconocimiento de la existencia de sistemas de detección de plagio, la falta de información y orientación para la prevención y la inexistencia de protocolos y normativas que regulen las malas prácticas.

Destaca también el aporte de Vučković *et al.* (2020) quienes en base a un estudio con una muestra compuesta tanto por docentes como alumnado sugieren que los principales factores con los que se asocian las conductas deshonestas son: la ansiedad, la pereza e indolencia por parte del alumnado, la presión del entorno, comportamientos justificativos de usar medios poco honrosos para conseguir un fin, mala planificación del tiempo y malas estrategias de aprendizaje, y, por último, determinadas estrategias didácticas y metodologías docentes.

Por su parte, Abbasi *et al.* (2021), en un estudio en el que se analizaron las causas percibidas en la comisión de plagio por parte del alumnado de posgrado de medicina de diversas universidades iraníes, concluyen que los principales factores explicativos para el plagio son: falta de habilidades académicas y de investigación del alumnado, presión del sistema educativo y falta de conciencia por parte de los alumnos de la gravedad de la acción de plagiar, déficits en la reglamentación académica y procesos de supervisión o tutorización ineficientes.

El presente trabajo se centra en analizar y entender la posición del profesorado de postgrado acerca de cuáles los factores relacionados con las conductas deshonestas por parte de del alumnado, así como el grado de consenso respecto a estos factores o causas. Este análisis es de utilidad a la hora de construir consensos que legitimen la implementación de medidas antifraude en un posible escenario de reforma en la universidad.

MÉTODO

Muestra

Los participantes en el estudio son 489 profesores de postgrado de dos universidades públicas españolas (Universidad de las Islas Baleares y Universidad de Granada). Respecto a las características de la muestra, el 60,5% son hombres y el 39,5% mujeres, siendo la media de edad de 49,5 años (SD=9,49). Respecto a la categoría profesional, el 3,1% son profesores visitantes, el 4,7% son profesores asociados, el 8,4% son ayudantes doctores, el 19,6% son contratados doctores, el 39,3% son titulares, el 24,3% son catedráticos y el 0,6% son eméritos. Respecto a la rama de conocimiento de la que provienen: el 37,8% son de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 18% de Arte y Humanidades, el 14,3% de Ciencias de la Salud, el 19,8% de Ciencias y el 10% de Ingenierías y Arquitectura.

Procedimiento

El procedimiento para reclutar a los participantes fue el siguiente: a) se obtuvieron en los directorios web de ambas universidades los nombres y datos de contacto (email) de los docentes de postgrado, se consideró docente de postgrado a todo el personal que imparte docencia en másteres y doctorados oficiales o que es director/supervisor de Tesis de Máster o Tesis Doctorales (n=2086); b) a cada uno se le mandó un mail en enero de 2021 invitándole a contestar el cuestionario online y se les proporcionó un documento informativo sobre el estudio, que incluía detalles sobre la política de privacidad y tratamiento de los datos, antes de administrar el cuestionario, y se asumió el consentimiento informado cuando los participantes contestaron la encuesta; c) se mandaron hasta tres emails recordatorios cerrando la aplicación del cuestionario en abril de 2021; d) la tasa de respuesta fue del 23,4%, lo que supone un porcentaje aceptable si se compara con los índices de referencia de Kittleson (1997) y Sheehan y Hoy (1997).

Instrumentos y medición

El cuestionario utilizado se administró online y está basado en: a) los cuestionarios empleados en los estudios previos de Henning *et al.* (2020) y Sureda *et al.* (2020); b) la validación del cuestionario mediante juicio de diez expertos nacionales en estudios sobre integridad académica y metodología de investigación social; y c) una prueba piloto del cuestionario administrada a 27 docentes de posgrado de 3 universidades españolas diferentes de las dos del estudio.

El cuestionario contaba con un bloque de preguntas sobre la importancia percibida por los participantes de 24 factores explicativos de la deshonestidad académica entre el alumnado de postgrado (4 factores institucionales; 2 factores tecnológicos; 4 relacionados con la sensación de impunidad del alumnado; 2 relacionados con la motivación del alumnado; 3 relacionados con la gestión del tiempo; 2 relacionado con las competencias informacionales; 2 relacionados con la presión autoimpuesta; 2 relacionados con la cultura del esfuerzo; 3 relacionados con la supervisión y tutorización). Para cada una de etas causas o factores, los encuestados debían responder en una escala donde: 1=Nula importancia; 2=Poca importancia; 3=Importancia media; 4=Bastante importancia; 5=Mucha importancia.

Análisis

Para analizar el grado de consenso/disenso entre el profesorado de postgrado respecto a la importancia de los 24 factores/causas del fraude, se obtuvieron las tablas de frecuencia y se calcularon los porcentajes de acuerdo global y el free marginal Kappa para cada uno de los ítems (Brennan y Prediger, 1981; Gwet, 2010; Randolph, 2008; Warrens, 2010). En este estudio,

se ha considerado un consenso aceptable aquellos que presentaban un índice de Kappa de Fleiss superior a 0,40, lo que coincide con las categorías «regular» de Fleis y «moderado» de Altman.

RESULTADOS

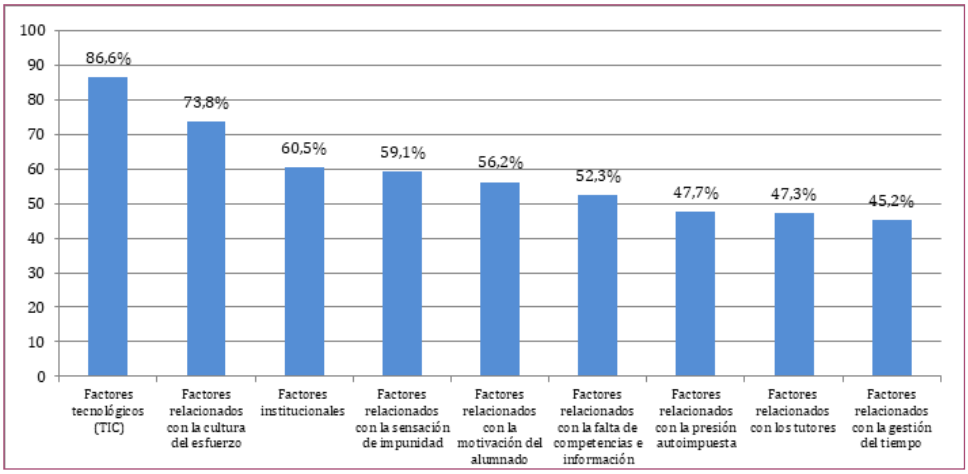
El presente trabajo documenta los resultados generales acerca de la importancia percibida respecto de 24 factores o causas potencialmente explicativas de la deshonestidad académica en postgrado. Del análisis, se puede establecer una clasificación de aquellos factores que, en opinión de los participantes en el estudio, tienen más peso explicativo a la hora de entender por qué el alumnado de posgrado puede llegar a cometer acciones de carácter deshonesto en el transcurso de sus estudios. En primer lugar se sitúan la facilidad, comodidad y anonimato que confieren las TIC para llevar a cabo conductas deshonestas; seguidamente encontramos la falta de esfuerzo y dedicación por parte del alumnado; a continuación, se posicionan factores relacionados con la creencia del alumnado acerca de la evaluación superficial de los docentes y la sensación de impunidad; seguidamente encontramos la mala planificación y gestión del tiempo; también destaca el factor que relaciona las conductas deshonestas como un medio para alcanzar un fin (obtener una titulación académica); otro factor relevante es la inexistencia de sanciones contundentes ante conductas deshonestas; finalmente encontramos factores como la falta de motivación del alumnado, déficits en competencias académicas y de investigación del alumnado y el desconocimiento por parte del profesorado de la comisión de conductas deshonestas entre sus alumnos. En el otro extremo, los factores menos importantes para explicar las conductas deshonestas son: el desconocimiento de las normas y políticas institucionales sobre la integridad académica, la presión impuesta por los docentes y por el alumnado mismo para publicar trabajos científicos y obtener buenas calificaciones, el volumen de trabajo y la falta de tiempo por motivos personales del alumnado, y, finalmente, la deficiente tutorización o asesoramiento por parte de los docentes y la sensación percibida por el alumnado que el resto de sus compañeros incurren en conductas deshonestas.

En cuanto al nivel de consenso alcanzado en torno a la importancia que los participantes confieren a los 24 factores analizados, llama la atención que en únicamente en tres factores se ha alcanzado un alto grado de acuerdo, destacando los de carácter tecnológico (con niveles de consenso superiores al 70%), siendo el tercer factor con un aceptable nivel de consenso la falta de cultura de esfuerzo entre el alumnado.

Por bloques, los factores que más sirven para explicar las malas praxis entre el alumnado están relacionados con: aspectos y características de las TIC, el esfuerzo y la dedicación del alumnado a sus estudios, factores de carácter institucional, la sensación de impunidad que puede tener el alumnado y la falta de motivación (véase figura 1).

Figura 1

Importancia explicativa de los factores clasificados por bloques



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis realizado ha permitido indagar en los factores explicativos de las conductas deshonestas del alumnado de posgrado a ojos de los docentes. Lo primero que llama la atención de los datos obtenidos es la externalización de los factores o causas asociadas a la comisión de conductas deshonestas entre el alumnado. Desde el punto de vista de la intervención, los resultados ilustran las posiciones más habituales del profesorado respecto a estas cuestiones y los posibles espacios de consenso y disenso que permitirían implementar medidas para hacer frente al fraude y a la deshonestidad en la universidad.

Desde el punto de vista de la investigación, los resultados abren varias líneas de investigación relacionadas con la construcción social del fraude académico. Así, se debería profundizar en la posible relación existente entre la percepción sobre las causas del fraude por parte del profesorado y la predisposición de este para implementar determinadas medidas de prevención, detección y sanción ante el mismo. Esta cuestión requiere aproximación mediante una elaboración de tipologías de profesorado que relacionen ambas cuestiones, pero también requiere de un análisis cualitativo que permita dibujar los discursos construidos en torno al fraude y la deshonestidad académica y las medidas convenientes para hacerle frente desde la universidad.

Otra futura investigación podría centrarse en el análisis de las diferentes percepciones respecto al fraude según la rama del conocimiento. Así, existen sospechas de que la percepción sobre los factores o causas del fraude y la deshonestidad, la percepción de su gravedad y las medidas necesarias para hacer frente podrían ser diferentes entre el profesorado de ciencias sociales, el de ciencias de la salud, el de ciencias puras e ingenierías. Averiguar estas cuestiones, en definitiva, facilitaría la construcción de consensos que legitimen la implementación de medidas antifraude en un posible escenario de reforma en la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbasi, P., Yoosefi-Lebni, J., Jalali, A., Ziapour, A., & Nouri, P. (2021). Causes of the plagiarism: A grounded theory study. *Nursing ethics, 28*(2), 282-296. https://doi.org/10.1177/0969733020945753.

Babaii, E., & Nejadghanbar, H. (2017). Plagiarism among Iranian graduate students of language studies: Perspectives and causes. *Ethics & behavior, 27*(3), 240-258.

Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and psychological measurement, 41*(3), 687-699. https://doi.org/10.1177/001316448104100307.

Cebrián-Robles, V., Raposo Rivas, M., & Ruiz Rey, F.J. (2020). Conocimiento de los estudiantes universitarios sobre herramientas antiplagio y medidas preventivas. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 57, 129-149. https://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i57.05.

Comas-Forgas, R. (2009). *El ciberplagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado universitario.* [Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears]. UIB Repositori. http://hdl.handle.net/11201/153195.

Glendinning, I. (2016). European perspectives of academic integrity. *Handbook of academic integrity*, 55-74. https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8.

Gwet, K.L. (2010). *Handbook of interrater reliability*. Gaithersburg, MD: Advanced Analytics.

Henning, M., Alyami, M., Melyani, Z., Alyami, H., & Al Mansour, A. (2020). Development of the Cross-Cultural Academic Integrity Questionnaire-Version 3 (CCAIQ-3). *Journal of Academic Ethics, 18*(1), 35-53.

Kittleson, M. J. (1997). Determining effective follow-up of e-mail surveys. *American Journal of Health Behavior, 21*(3), 193-196.

Kokkinaki, A.I., Demoliou, C., & Iakovidou, M. (2015). Students' perceptions of plagiarism and relevant policies in Cyprus. *International Journal for Educational Integrity, 11*(1), 1-11. https://doi.org/10.1007/s40979-015-0001-7.

Krishna, A., & Peter, S.M. (2018). Questionable research practices in student final theses–Prevalence, attitudes, and the role of the supervisor's perceived attitudes. *PloS one, 13*(8), e0203470. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203470.

Lynch, J., Everett, B., Ramjan, L.M., Callins, R., Glew, P., & Salamonson, Y. (2017). Plagiarism in nursing education: an integrative review. *Journal of Clinical Nursing, 26*(19-20), 2845-2864. https://doi.org/10.1111/jocn.13629.

Lynch, J., Salamonson, Y., Glew, P., & Ramjan, L.M. (2021). «I'm not an investigator and I'm not a police officer»-a faculty's view on academic integrity in an undergraduate nursing degree. *International Journal for Educational Integrity, 17*(1), 1-14. https://doi.org/10.1007/s40979-021-00086-6.

Newman, J. (2020). Academic integrity in public administration programmes: practical reflections on prevention and response. *Teaching Public Administration, 38*(1), 63-77. https://doi.org/10.1177/0144739419864128.

Randolph, J.J. (2008). Online Kappa Calculator [Computer software]. http://justus.randolph.name/kappa.

Redman, B. K., & Caplan, A. L. (2015). Closing the barn door: Coping with findings of research misconduct by trainees in the biomedical sciences. *Research Ethics, 11*(3), 124-132.

Sheehan, K. B., & Hoy, M. G. (1999). Using e-mail to survey Internet users in the United States: Methodology and assessment. *Journal of Computer-Mediated Communication, 4*(3).

Sureda-Negre, J., Cerdà-Navarro, A., Calvo-Sastre, A. y Comas-Forgas, R. (2020). Las conductas fraudulentas del alumnado universitario español en las evaluaciones: valoración de su gravedad y propuestas de sanciones a partir de un panel de expertos. *Revista de Investigación Educativa, 8*(1), 201-219. https://doi.org/10.6018/rie.358781.

Vučković, D., Peković, S., Blečić, M., & Đoković, R. (2020). Attitudes towards cheating behavior during assessing students' performance: student and teacher perspectives. *International Journal for Educational Integrity, 16*(1), 1-28. https://doi.org/10.1007/s40979-020-00065-3.

Warrens, M.J. (2010). Inequalities between multi-rater kappas. *Advances in Data Analysis and Classification, 4*(4), 271-286. https://doi.org/10.1007/s11634-010-0073-4

COMO EVITAR EL PLAGIO EN LA UNIVERSIDAD DE VIGO: UN ANÁLISIS ESTADÍSTICO TEXTUAL DE LAS PROPUESTAS DEL ALUMNADO

Camilo Isaac Ocampo Gómez
Alberto José Barreira Arias
M.ª Dolores Castro Pais
José Antonio Sarmiento Campos
Universidad de Vigo (España)

Resumen: El principal objetivo de este simposio es invitar a las personas presentes a reflexionar sobre los resultados correspondientes al análisis estadístico textual de las respuestas dadas por el alumnado de la Universidad de Vigo a la cuestión de *cómo creen que se puede evitar el plagio académico en sus trabajos.*

Dicha cuestión formaba parte del Cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos (CUDECO) (Muñoz-Cantero *et al.* (2019) que se aplicó en una primera fase del proyecto de investigación sobre plagio llevado a cabo por un equipo interuniversitario del área de Métodos de investigación y diagnóstico en Educación (MIDE) en Galicia. La muestra a la que se le aplicó se halla constituida por estudiantes de los grados y postgrados impartidos en centros de los distintos ámbitos científicos en la Universidad de Vigo. De ellos respondieron 491 a la cuestión planteada. El método utilizado es la estadística textual y las técnicas aplicadas son la clasificación jerárquica descendente y el análisis factorial de correspondencias. Como principal resultado hallamos que las actuaciones del profesorado y del alumnado en el contexto de los trabajos académicos devienen en causa del plagio académico y al mismo tiempo en solución para evitarlo.

Palabras clave: alumnado, clasificación jerárquica descendente, estadística textual, normas de citación, plagio académico

Abstract: The main objective of this symposium is to invite the people present to reflect on the results corresponding to the textual statistical analysis of the answers given by the students of the University of Vigo to the question of how they believe that academic plagiarism can be avoided in their work.

This question was part of the Questionnaire of attributions for the detection of coincidences in academic works (CUDECO) (Muñoz-Cantero *et al.* (2019) that was applied in a first phase of the research project on academic plagiarism carried out by an interuniversity team from the area of Research Methods and Diagnosis in Education (MIDE) in Galicia. The sample to which it was applied is constituted by students of the degrees and postgraduate courses taught in centers of the different scientific fields at the University of Vigo. Of those, 491 replied to the question referred. The method used is textual statistics and the techniques applied, top-down hierarchical

classification and factor analysis of correspondences. As a main result we find that the actions of teachers and students in the context of academic work become a cause of academic plagiarism and at the same time a solution to avoid it.

Keywords: students, descending hierarchical classification, textual statistics, citation rules, academic plagiarism

INTRODUCCIÓN

El plagio académico, como señalan Larkham, & Manns (2002), se sitúa en un continuo cuyo comienzo cabe situarlo en la paráfrasis del texto de un autor, hallándose el final del mismo en la copia o transcripción literal de textos completos o páginas sin que, ni en el primer caso ni en el segundo, se indique la fuente de donde se tomó. A ello habría que añadir el autoplagio, es decir, entregar nuevamente trabajos académicos ya evaluados (Bretag, & Mahmud, 2009). De igual modo, aunque no deja de ser una conducta de plagio como cualquier otra, debe tenerse en cuenta la modalidad del ciberplagio. En gran parte debido a la facilidad de acceso a la información que nos ofrecen las TIC, las conductas del alumnado universitario relacionadas con el plagio, o con otras conductas fraudulentas, en sus trabajos, se están convirtiendo en bastante habituales (Boillos, 2020; Singh, 2017).

Mas… ¿Cómo evitarlo? Para conocer la opinión del alumnado se le formuló, dentro de un cuestionario de elección de respuesta, la pregunta siguiente: ¿Cómo crees que se puede evitar el plagio (copiar sin citar)? Responde al reverso. El estudio de las contestaciones dadas por alumnado de la UVigo nos pareció de suficiente interés como para traer sus resultados aquí.

MÉTODO

El método empleado podría situarse entre la exigencia y sistematicidad algorítmica de la estadística multivariable y la categorización hermenéutica del análisis cualitativo. Se ha optado por un compromiso entre ambas posturas intentando trascender la dicotomía método cuantitativo/cualitativo. Así, se ha considerado la utilización de la estadística textual, análisis de datos textuales o minería de textos como el método de análisis más adecuado en este trabajo. Y más específicamente la vertiente francesa iniciada por Benzécri (1973, 1981) con el desarrollo del análisis factorial de correspondencias múltiples para datos lingüísticos y continuada por Lebart, y Salem (1988), Gragé, y Lebart (1994) y Lebart, Salem, y Bécue (2000) como campo de conocimiento y análisis que aúna informática, tratamiento de encuestas y textos, análisis del discurso, estadística clásica y lingüística.

No obstante, esta metodología presenta un punto crítico, que es la necesidad de cierta inyección semántica a la hora de interpretar los resultados, de ahí la necesidad de un conocimiento sólido del contexto estudiado. Para llevar a cabo las tres fases principales en el proceso de descubrimiento de conocimiento en texto (Justicia de la Torre, 2017, pp. 19-31), que se concretan en preprocesamiento, análisis de texto propiamente dicho y visualización, hemos utilizado el programa estadístico IRAMUTEQ (Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios) desarrollado por Pierre Ratinaud en la Universidad de Toulouse (Ratinaud, y Marchand, 2012) bajo Licencia Pública General (GNU).

Las técnicas a las que se han sometido las respuestas estudiadas han sido las siguientes: análisis factorial de correspondencias (AFC) y análisis de similitudes a partir de las tablas de concurrencias (Benzécri, 1982) y clasificación jerárquica descendente (CHD) a partir del método descrito por Reinert (1983, 1985,1986, 1987, 1990 y 2003).

Muestra e instrumento

La cifra correspondiente al alumnado de grados y postgrados de la Universidad de Vigo es de 18618 estudiantes (2019-2020). El 60,6% y el 38% mujeres. La cifra de la muestra relativa a esta investigación es 2664 estudiantes de los grados y postgrados de los distintos ámbitos científicos en la Universidad de Vigo. Se hallan distribuidos por cada uno de los cursos de las distintas titulaciones seleccionadas en función del criterio de complementariedad aplicado a las 3 universidades de Galicia. La cifra del alumnado que, además de contestar a los items del cuestionario, respondieron a la pregunta que se formulaba es de 491 estudiantes.

Las características técnicas de CUDECO, instrumento con el que se recogieron los datos, fueron analizadas y descritas en profundidad en un estudio al respecto (Muñoz *et al.*, 2019).

Fases de la investigación

1. Preprocesamiento, se identifican y procesan las unidades de contexto elementales (UCE), que nos servirán para el posterior análisis. En este caso se ha establecido el «párrafo» como unidad de reducción en lugar de número de palabras o caracteres en las cadenas de texto. Esta elección responde a la intención de mantener la unicidad de cada respuesta. Asimismo, se han lematizado los textos. Las palabras han sido reemplazadas por su forma canónica o su raíz. Como formas activas, incluidas en el análisis, se han considerado nombres, verbos, adjetivos y adverbios. Se han descartado las formas suplementarias: preposiciones, pronombres, formas no reconocidas. Finalmente se ha identificado cada uno de los textos con el sexo declarado de su autor/a y se pasó a la siguiente fase.

2. Análisis de texto mediante análisis factorial de correspondencias, análisis de similitudes, clasificación jerárquica desdendente (CHD) y frecuencia de palabras. El número total de palabras del corpus lingüístico sometido a análisis fue de 18152, de las cuales 1663 son de formas activas.

La (CHD) (Figura 1) busca agrupamientos, en este caso clases lexicales, que pueden ser descritos según el vocabulario que los forma. De los 491 segmentos de texto que formaban el corpus a analizar, han sido integrados en una de las seis clases obtenidas 430 (87,58%). En la figura se muestra la salida de aplicar CHD a los datos: el correspondiente dendrograma con la relación entre clases y su tamaño, expresado como porcentaje del corpus lingüístico.

RESULTADOS

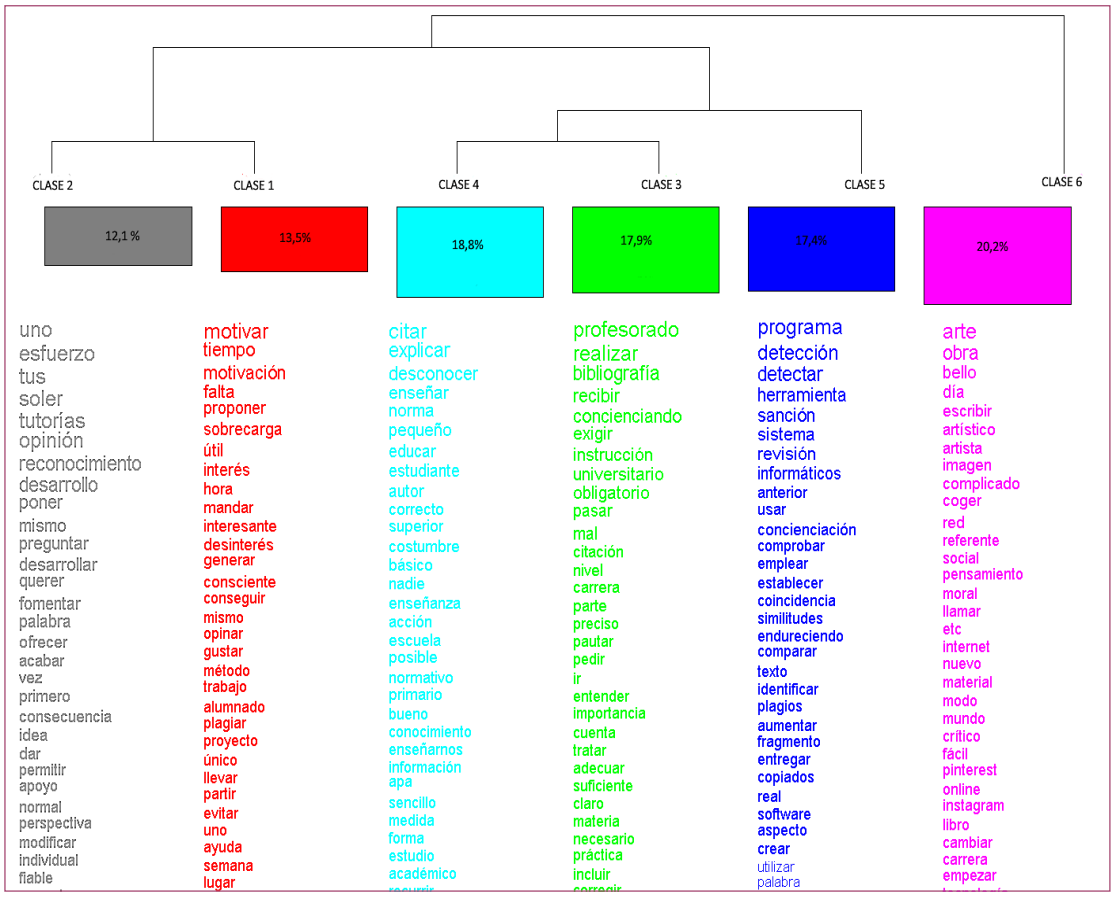
En el árbol de salida se observan tres ramas: 1ª, integra las clases 1 y 2, da cuenta de aquellas situaciones o estados del alumnado con carga emocional que están presentes en las conductas académicamente deshonestas. La 1 (13,5%) se centra en la necesidad de motivar y generar interés en el alumnado además de evitar la sobrecarga de trabajos y mejorar en la gestión de los tiempos dedicados a la elaboración de los mismos. La 2 (12,1%) contempla la importancia del reconocimiento del esfuerzo y la necesidad de un acertado proceso de tutorización del alumnado.

2ª, formada por las clases 3, 4 y 5, se refiere al proceder, a las actuaciones del profesorado ante las citadas conductas. Las medidas preventivas, de detección del plagio a través de programas informáticos, y aquellas otras de tipo sancionador ante conductas académicamente deshonestas configuran la clase 5, (17,4%). Las funciones que se le demandan específicamente al profesorado, en la cuestión estudiada, se concretan en concienciar al alumnado sobre el respeto a la propiedad intelectual y potenciar dicha concienciación con ejemplos claros en los trabajos que se le piden, por ejemplo, en la elaboración de bibliografías, Clase 3 (17,9%). El alumnado, en la clase 4 (18,8%), alega desconocimiento a la hora se saber citar correctamente las fuentes empleadas y por ello demanda formación al profesorado en este sentido.

La tercera de las ramas está constituida únicamente por la clase 6 (20,2%), la cual recoge la «situación especial» percibida por el alumnado de la Facultad de Bellas Artes ante el plagio. La emergencia de dicha clase pone de manifiesto la necesidad de un tratamiento diferencial con respecto al plagio dependiendo de la naturaleza del corpus de conocimiento y sus contenidos.

Figura 1

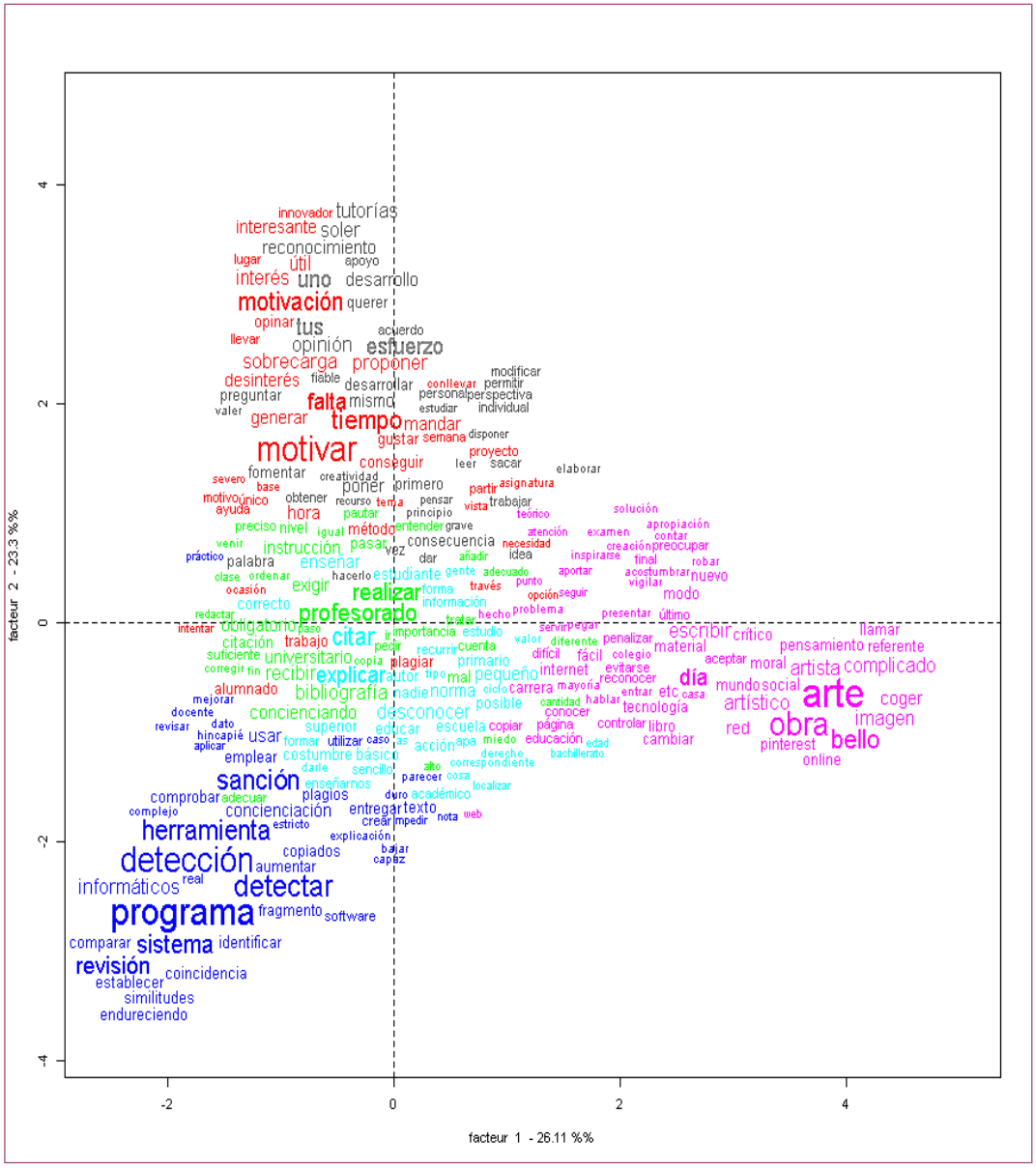
Dendrograma resultante del análisis jerárquico descendente (CDH) con las palabras más frecuentes y palabras con mayor asociación



En el análisis factorial de correspondencias (AFC), Figura 2, las palabras y los agrupamientos que forman se proyectan en un eje bidimensional que representa los factores, y su carga.

Figura 2

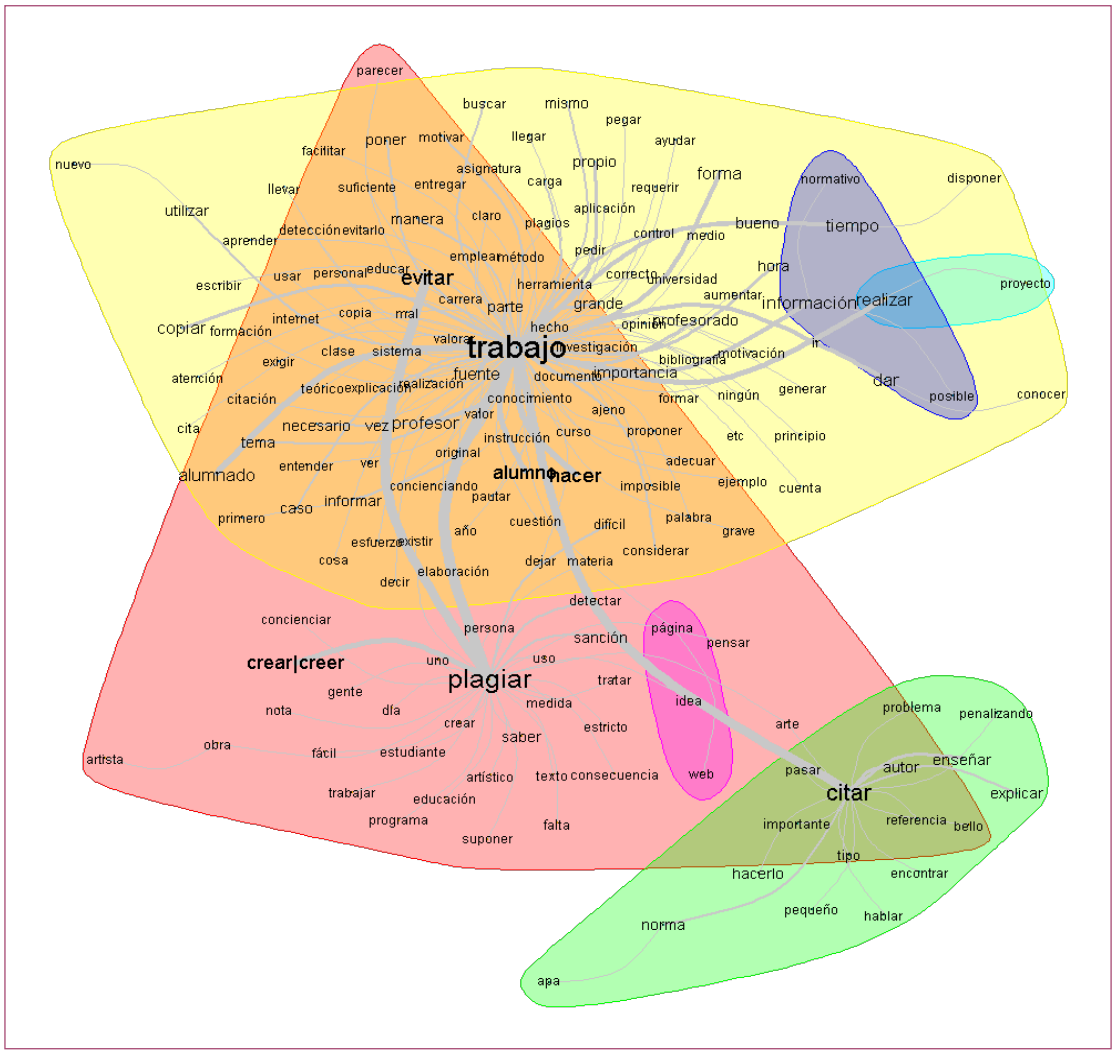
Representación de factores y situación en ellos de agrupamientos de palabras



A continuación, Figura 3, se muestran los resultados del análisis de similitud con los conglomerados, una técnica basada en la teoría de grafos y la coocurrencia que se da entre palabras, así como la distancia entre ellas. A la hora de interpretar dicho gráfico han de tenerse en cuenta las palabras de cada nodo y su tamaño, que representa su frecuencia de aparición y el enlace entre los nodos, más grueso cuanto mayor sea la *coocurrencia* entre palabras.

Figura 3

Resultados del análisis de similitud con los conglomerados detectados por el algoritmo



Interpretación de resultados

La interpretación que surge de los resultados y la aportación semántica derivada de la experiencia de los autores define, a la luz de la respuesta del alumnado sobre las posibles soluciones al fenómeno del plagio en los trabajos universitarios, *un núcleo central en el que las actuaciones del profesorado y alumnado en el contexto de los trabajos académicos devienen en causa y también solución al plagio.*

A partir de este principio fundamental se aparece una solución consistente en que el profesorado simplifique y clarifique, principalmente mediante *ejemplos*, tanto el fondo como la forma de los trabajos que se piden al alumnado. Además, se necesitaría que el profesorado llevase a cabo con el alumnado *actividades de información y formación sobre la importancia de la correcta citación de autorías en los trabajos*, propiciándose así una mayor concienciación del alumnado sobre el derecho de propiedad intelectual.

Del núcleo anterior parten otras temáticas que tendrían entidad por sí mismas: el conocimiento artístico como un campo especial en cuanto a cuestiones relativas al plagio, la propia acción de plagiar como concepto difuso, las medidas de detección, preventivas y punitivas y,

finalmente, todos los aspectos motivacionales y actitudinales implicados en la cuestión estudiada, principalmente aquellos referidos a la motivación del alumnado y al reconocimiento por parte del profesorado de su esfuerzo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Varias investigaciones llegan a conclusiones similares a los resultados hallados en este trabajo. Así la investigación de Muñoz-Cantero, Espiñeira-Bellón y Pérez-Crego (2021) indican que las categorías que surgen del análisis de la respuesta dada por el alumnado universitario a la cuestión sobre las medidas para combatir el fenómeno del plagio son: información con respecto al proceso de citación, formación en los procesos de citación y elaboración de los trabajos que se solicitan, supervisión por parte del profesorado y medidas sancionadoras, coercitivas y punitivas ¿En qué medida son acordes sus resultados con los nuestros? Tanto la muestra como el método empleado son diferentes en uno y otro caso. No obstante, las conclusiones de dicho trabajo podrían, con ciertos matices, describir los resultados que aparecen en los gráficos de similitud, de frecuencia y dendrograma de palabras (Figura 1).

La información y formación en los procesos de citación, fundamentalmente en y para los trabajos académicos, es una de las necesidades detectadas y expuestas por el alumnado en sus respuestas. Una de las posibles causas podría derivar de la falta de precisión en las diferentes normativas al respecto, así como de las conductas deshonestas en contraste con la descripción detallada de las sanciones y consecuencias del comportamiento académico deshonesto (Morales y Lujano, 2021).

La poca competencia del alumnado en la búsqueda de información de manera lineal y sistemática (Egaña, 2012) podría derivar también en la necesidad de información y formación apuntadas. Todo lo anterior, según Boillos (2020), generaría contextos propicios a conductas académicamente deshonestas, ya no percibidas como tales por el alumnado, sino imperceptibles para el mismo, generándose una taxonomía de conductas de plagio inconsciente.

Por otro lado, se observa la necesidad de una redefinición del plagio, fundamentalmente con la identificación de excepciones en el contexto de los saberes académicos (Arias, 2020). Cuestión observada en el alumnado de Bellas Artes cuando se identifica en él un discurso específico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, F. (2020). Lo que no es plagio académico. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho,* 7 (2), 185-204. doi:10.5354/0719-5885.2020.57657

Benzécri, J. P. (1973). *L'Analyse des Données* (tome 1 et 2). Paris: DUNOD

Benzécri, J. P. (1981). Practique de l'Analyse des Données : linguistique et lexicologie Paris: DUNOD

Benzécri, J.P. (1982). Histoire et préhistoire de l'Analyse des Donées. París: DUNOD

Boillos, M. M. (2020). Las caras del plagio inconsciente en la escritura académica. *Educación XX1*, 23(2), 211-229, https://doi.org/ 10.5944/educXX1.25658

Council of Europe Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education (ETINED) (2018). *Volume 5. Sout-East European Project on Policies for Academic Integrity.* Strasburg: Council of Europe Publising. https://bit.ly/2FBxxwX

Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., y Ruiz-Rey, F. (2020). Conocimiento de los estudiantes universitarios sobre herramientas antiplagio y medidas preventivas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educació*n, 57, 129–149. https://doi.org/10.12795/pixelbit 2020.i57.05

Comas-Forges, Morey-López y Sureda-Negre (2021)

Egaña, T. (2012). Uso de bibliografía y plagio académico entre los estudiantes universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC*), *9*, (2) 18-30. http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1209

Estow, S., Lawrence, A. K., & Adams, K. A. (2011). Practice makes perfect: Improving students´ skills in understanding and avoiding plagiarism with a themed methods course. *Teaching of Psichology, 38* (4), pp. 255–258.

Gragé, D., & Lebart, L. (1994). *Traitements statistiques des enquêtes*. Paris: Dunod.

Justicia de la Torre, M. C. (2017). *Nuevas técnicas de minería de textos: Aplicaciones*. Granada: Universidad de Granada (Tesis doctoral). [http://hdl.handle.net/10481/46975]

Larkham, J., & Manns, S. (2002). Plagiarism and its Treatetment in Higher Educatión. *Journal of Further and Higher Education, 26* (4), 339-449. https://doi.org/10.1080/0309877022000021748

Lebart, L., Salem, A., & Bécue, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Milenio: Lleida.

Lebart, L., & Salem, A. (1988). Analyse statisque de donnes textuelles. Questions ouvertes et lexicométrie. Paris: Bordas.

Morales, M., & Lujano, I. (2021). Entre la integridad académica y el plagio estudiantil ¿qué dicen las universidades públicas mexicanas en su normatividad*? Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *29* (166). https://doi.org/10.14507/epaa.29.5635

Muñoz-Cantero, J. M., Espiñeira-Bellón, E. M., y Pérez-Crego, M. C., (2021). Medidas para combatir el plagio en los procesos de aprendizaje. *Educación XX1, 24* (2), 97-120. https://doi.org/10.5944/educXX1.28341

Muñoz-Cantero, J. M., Rebollo-Quintela, N., Mosteiro-García, J., & Ocampo-Gómez, C. I. (2019). Validación del cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos. *RELIEVE, 25* (1), art. 4. http://dx.doi.org/10.7203/relieve.25.1.13599

Ratinaud, P., & Marchand, P. (2012). Application de la méthode ALCESTE à de « gros » corpus et stabilité des « mondes lexicaux »: analyse du « CableGate » avec IRaMuTeQ. In : *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, JADT 2012, Liège, 835-844.

Rebollo-Quintela, N., Espiñeira-Bellón, E. M., & Muñoz-Cantero, J. M. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.* (6), 192-196. http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2453

Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique: Application à l'analyse lexicale par contexte. *Cahiers de l'Analyse des Données, 3*, 187-198. http://www.numdam.org/item/CAD_1983__8_2_187_0

Reinert, M. (1985). Classification Descendante Hiérarchique: un algorithme pour le traitement des tableaux logiques de grandes dimensions. Communication aux *Quatrièmes Journées Internationales «Analyses des Données et Informatique*», organizado por INRIA

Reinert, M. (1986). Classification descendante hiérarchique: un algorithme pour le traitement des tableaux logiques de grandes dimensions. E. Diday, & coll. (Eds.), *Data analysis and informatics*. Elsevier Science, pp. 23-28.

Reinert, M. (1986). Un logiciel d'analyse lexicale. *Cahiers de l'analyse des données, 11*, (4), 471-481. http://www.numdam.org/item/CAD_1986__11_4_471_0/

Reinert, M. (1987). Classification Descendante Hierarchique et Analvse Lexicale par Contexte - Application au Corpus des Poesies D'A. Rihbaud. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique, 13*(1), 53–90. https://doi.org/10.1177/075910638701300107

Reinert, M. (1990). Une méthode de classification des énoncés d'un corpus présentée à l'aide d'une application. *Cahiers de l'analyse des données, 15* (1), 21-36. http://www.numdam.org/item/CAD_1990__15_1_21_0/

Reinert, M. (2003). Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode «ALCESTE». *Semiotica-La HayeThen Berlin-, 147*(1/4), 38–420. https://doi.org/10.1515/semi.2003.100

Singh, N. (2017). Level of awareness among veterinary students of GADVASU towards plagiarism: a case study. *The Electronic Library, 35* (5), 899–915. doi: 10.1108/EL-06- 2016-0132.

Sureda-Negre, J., Reynés-Vives, J., y Comas-Forgas, R. (2016). Reglamentación contra el fraude académico en las universidades españolas. *Revista de la Educaci*ón Superior, 22, 31–44.

Walker, J. (2010). Measuring plagiarism: Researching what students do, not what they say they do. *Studies in Higher Education, 35*, 41-59.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

HERRAMIENTAS DE DETECCIÓN DE PLAGIO: VISIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

Jesús Miguel Muñoz Cantero
Eva María Espiñeira Bellón
María Cristina Pérez Crego
Universidad de A Coruña (España)

Resumen: El objetivo de este estudio se centra en analizar la percepción del profesorado universitario sobre el empleo de herramientas de detección de plagio en las universidades públicas del Sistema Universitario de Galicia. A través de cuatro grupos focales se recogen las percepciones de 17 docentes sobre el programa *Turnitin* empleado en dichas universidades. El análisis de las entrevistas, a través de metodología cualitativa, se efectuó con el programa *Atlas.ti 8*; la información relacionada con las herramientas de detección de plagio dio lugar a varias categorías de análisis centradas en el «Acceso docente a la Herramienta», la «Valoración del Programa» y la «Reacción del alumnado ante su empleo». De acuerdo con dichas categorías, los resultados recogen las valoraciones que dichos agentes efectúan sobre estas herramientas y la reacción del alumnado ante ellas. Se destaca la importancia de su empleo didáctico, así como de la necesidad de pautas y criterios de empleo unificados.

Palabras clave: plagio académico, grupos focales, software antiplagio, integridad académica

Abstract: The objective of this study is to analyze the perception of university professors about the use of plagiarism detection tools in the public universities of the Galician University System. Through four focus groups, the perceptions of 17 teachers about the *Turnitin* program used in these universities are collected. The analysis of the interviews, through qualitative methodology, was carried out with the *Atlas.ti 8* program; The information related to the plagiarism detection tools gave rise to several categories of analysis focused on «Teaching Access to the Tool», «Program Assessment» and «Student Reaction». According to these categories, the results collect the assessments that these agents make on these tools and the reaction of the students to them. The importance of their didactic use is highlighted, as well as the need for unified employment guidelines and criteria.

Keywords: academic plagiarism, focus groups, antiplagiarism software, academic honesty

INTRODUCCIÓN

Actualmente se están produciendo numerosas denuncias ante situaciones de plagio con un amplio impacto en la sociedad y concretamente en el ámbito científico y académico (Falcón, 2019), constatándose la existencia de multitud de investigaciones que se centran en conocer por qué plagia el estudiantado y sus causas (Morey-López *et al.*, 2013), pero también que analizan la perspectiva del personal docente, entendiendo que éste juega un importante papel en la prevención del plagio (Flint *et al.*, 2006). La mayoría de las investigaciones determinan las formas de actuación ante el plagio: concienciar, prevenir, informar, formar, detectar y sancionar (Porto-Castro *et al.*, 2019).

Detección de plagio

Centrándose en la detección, Caldevilla (2010, p. 152), recomienda el empleo de «sistemas informáticos detectores de plagio», existiendo numerosos, tanto de pago como gratuitos, centrados en contrastar los documentos entregados por el alumnado con información disponible en Internet y/o en sus propias bases de datos.

Las investigaciones analizan las diversas variantes de tipo técnico, relacionadas con su eficacia, efectividad o diseño (Torres *et al.*, 2018; Weber, 2016), pero también en el uso que efectúan los/las docentes ya que, como señalan Pezuk *et al.* (2020, p. 18), «la elección correcta del software es fundamental para una verificación del plagio de manera eficiente», señalando determinadas cuestiones que es necesario tener en cuenta al emplearlo.

Es necesario resaltar que dichos programas «no determinan el plagio sino el porcentaje de similitud» (Berbey & Caballero, 2020, p. 455). Por lo tanto, es el profesorado quien debe «determinar si existe o no plagio»; es decir, es el responsable de realizar la interpretación de los resultados que muestran las herramientas (Berbey & Caballero, 2020, p. 455; Carabantes, 2020). Además, el uso del programa ha de ir acompañado de la concienciación y de la difusión de medidas sancionadoras (Falcón, 2019), lo que conlleva la necesidad de un respaldo universitario centrado en políticas de honestidad académica (Gallent & Tello, 2021).

En el momento de tomar una decisión con respecto a su empleo, autores como Cortés (2019) señalan que antes de emplearlo es importante que el profesorado realice una revisión de los documentos del estudiantado, desde las versiones preliminares, dedicando tiempo a su seguimiento.

En otro orden de cosas, se recomienda que el alumnado tenga conocimiento del empleo del programa por el profesorado, con el fin de que actúe como medida disuasoria (Sanchis *et al.*, 2019), ya que, el alumnado alude al miedo a ser sorprendido como una de las causas para no plagiar y se ha comprobado, además, que el uso del programa disminuye el plagio (Morales, 2021; Power, 2009). En este sentido, existe acuerdo en que el programa ha de emplearse desde la perspectiva de la prevención, como una herramienta formativa y pedagógica (Mphahlele & McKenna, 2019); por lo cual, además de informar al alumnado sobre su uso, se considera conveniente dejárselo utilizar para revisar sus propios trabajos. Esta es una cuestión reclamada por el estudiantado en estudios realizados como los de Cebrián-Robles *et al.* (2020).

También se ha demostrado el ínfimo empleo por parte del profesorado, motivado por la «poca capacitación sobre las consecuencias en el aprendizaje de los alumnos que practican plagio, escasez de tiempo o de interés, o carencia de herramientas confiables de fácil acceso y simples de usar» (Pezuk *et al.*, 2020, pp. 15-16), por lo tanto puede ser no recomendable cuando

alumnado y/o profesorado no están formados en su utilización (Power, 2009), ya que conocer estas herramientas conlleva «una formación que no todo el profesorado universitario ha adquirido» (Gallent & Tello, 2021, p. 4).

La herramienta Turnitin

Turnitin es una de las herramientas eficaces para detectar el plagio (Cortés, 2019; Sanchis *et al.*, 2019) que compara el contenido de los trabajos presentados por el alumnado con el de su base de datos, la cual contiene información que proviene de libros, revistas, webs, blogs, ... y de documentos que ya han sido revisados. En el informe de originalidad, se muestra el porcentaje de similitud, resaltando las coincidencias y pudiendo visualizar las páginas web de las publicaciones copiadas (Carabantes, 2020).

Existen varias opciones en el uso que puede realizar el profesorado, quien dispone de la opción de que los trabajos se integren o no en la base de datos e, incluso, que el propio alumnado pueda revisar su trabajo y recibir un informe de originalidad antes de entregar la versión definitiva. También dispone de filtros para excluir las citas o la bibliografía empleadas por el/la estudiante (Carabantes, 2020).

Muñoz-Cantero *et al.* (2020), han puesto de manifiesto la realidad del plagio en las aulas universitarias, así como la búsqueda de medidas para poder evitarlo. Se reflejan a continuación las valoraciones realizadas por el profesorado con respecto a la detección de estas conductas mediante el empleo de *Turnitin.*

MÉTODO

Se ha considerado la metodología cualitativa como la adecuada para el objeto de estudio, mediante un diseño de investigación abierto y emergente (Flick, 2012, 2014), ya que permite adaptar la investigación asegurando la comprensión del significado que tienen para los sujetos entrevistados sus propias acciones (Stake, 2010) y con carácter inductivo, construyendo proposiciones teóricas a partir de los datos recogidos.

Personas informantes

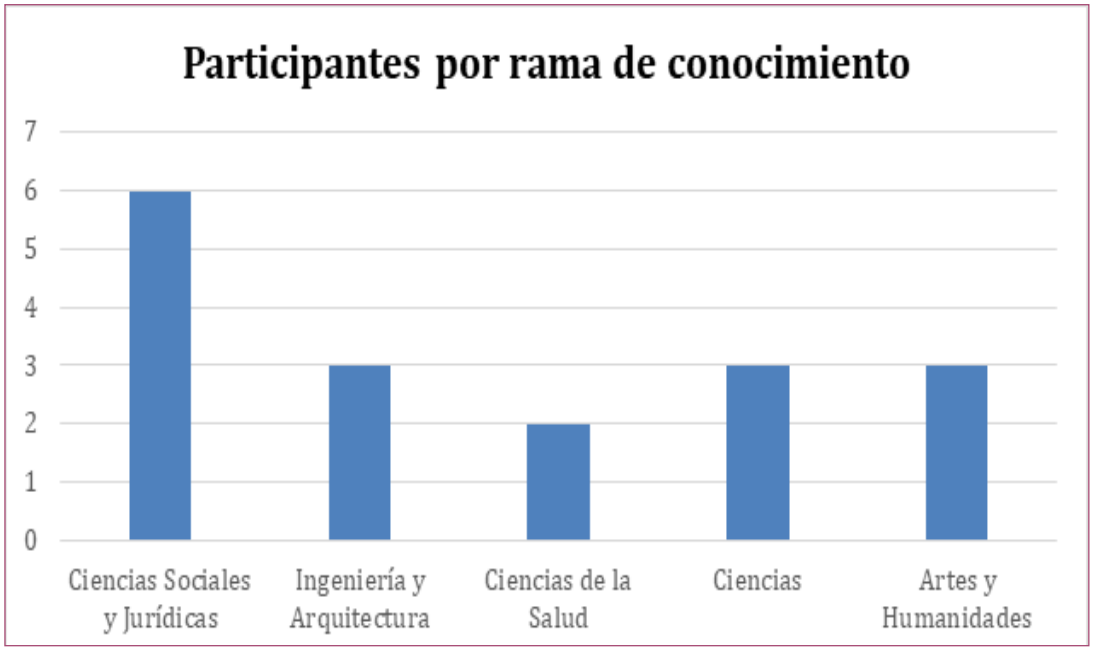
Las 17 personas participantes son docentes pertenecientes a las tres universidades públicas gallegas, atendiendo a los siguientes criterios de selección: equidad entre hombres y mujeres, como se recoge en la Figura 1, y representación en las diferentes ramas de conocimiento, como se recoge en la Figura 2.

Figura 1

Participantes en el estudio por sexo

Figura 2

Participantes en el estudio por rama de conocimiento



Recogida de datos, instrumento, criterios de credibilidad y análisis

La técnica de grupos focales seleccionada se considera útil para examinar los conocimientos y las vivencias de las personas participantes a través de un ambiente de interacción (Hamui & Varela, 2013).

En las sesiones de recogida de información, fueron explicados los objetivos del estudio y solicitados los consentimientos informados. Se empleó un guion de preguntas, una de ellas centrada en conocer las medidas que el profesorado considera que se deberían adoptar para evitar el plagio académico. Las grabaciones se realizaron con grabadora o a través de la plataforma Microsoft *Teams*, respetando el criterio de literalidad estilística y sin perder de vista su «subjetividad, lenguaje y expresiones particulares» (Hamui & Varela, 2013, p. 58).

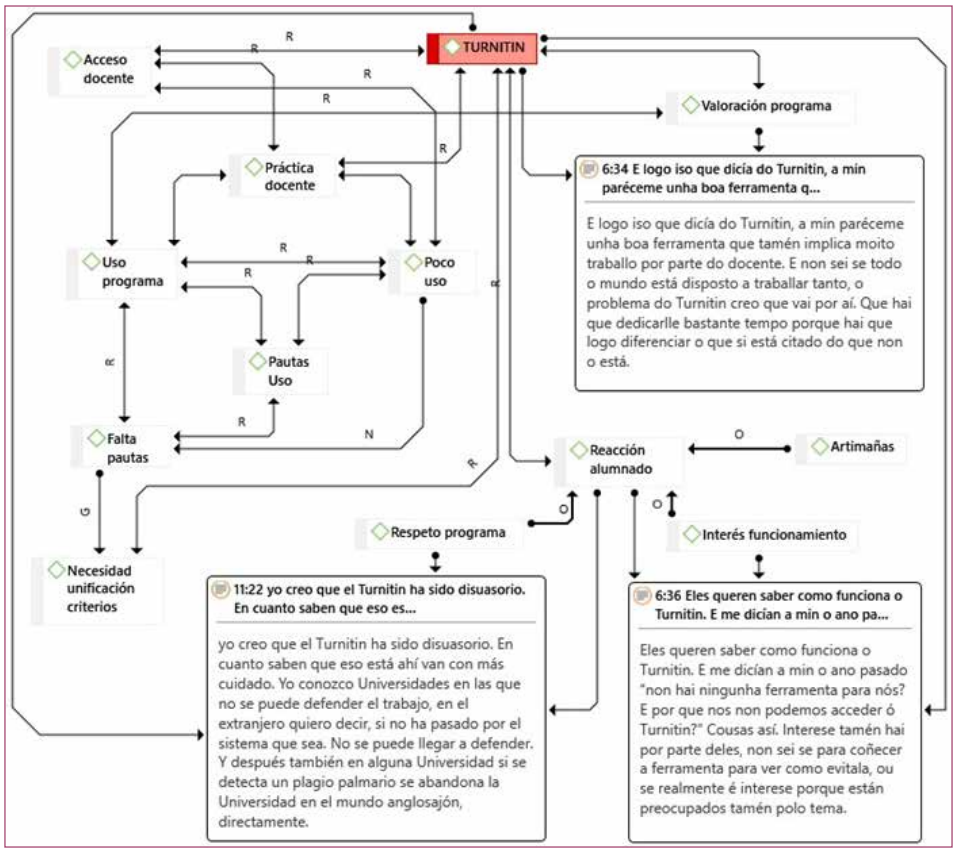
La información transcrita fue validada por cada participante, creándose un código de identificación de cada persona preservando su identidad. El proceso de análisis se efectuó con el programa *Atlas.ti 8*.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los hallazgos vinculados a la valoración de *Turnitin* por parte del profesorado. En la figura 3, se observan los aspectos generales detectados.

Figura 3

Valoración realizada por el profesorado sobre el programa Turnitin



Se pone de manifiesto la importancia de la práctica docente en la búsqueda de comportamientos indebidos:

Para que funcione el *Turnitin* no vale de nada si solo yo introduzco los trabajos y el resto del profesorado del área no. Tenemos que estar todos a lo mismo, tanto en el modelo de prácticas como en la búsqueda de comportamientos no procedentes (D 9:21 GF 2_ D4_ H_AH_ Filología, UDC).

El acceso docente a este programa y el tipo de formación recibida es otra de las cuestiones a las que se hace referencia: «Aquí se dio una formación de lo que es la aplicación en sí misma, a las representantes del Equipo Decanal, al Vicedecano de Calidad y luego al profesorado; ha venido una persona que nos ha explicado cómo manejarlo» (D 1:25 GF 1_ D 1_ M_CSJ_ Educación, UDC), y se recalca la falta de pautas en el uso e interpretación de los datos, así como la necesidad de formular criterios unificados para el uso adecuado del programa:

En mi caso nos informaron a través de la Universidad. Pero después, en mi opinión, deberían haber establecido una serie de pautas. Desde quién lo va a pasar, si cada profesor individual, si tiene que hacerse o no tiene que hacerse. ¿Qué es lo que pasa si un trabajo se demuestra que está falsificado? Creo que se soltó una herramienta y no nos dieron pautas (D 3:37 GF 1_ D3_ M_ CS_Enfermería, UDC).

Aunque se puede apreciar una valoración positiva de las posibilidades de uso del programa, «Yo creo que es una herramienta buena. Lo único es que no se ha acompañado de unas pautas. Bien utilizada me parece estupenda» (D 3:39 GF 1_ D3_ M_ CS_Enfermería, UDC), algunos/as informantes indican que la emplean con asiduidad, «Yo sí utilizo herramientas de detección» (D 4:16 GF_D4_M_CSJ_Empresas, UVigo) pero también existen discursos en los que se señala un empleo nulo o puntual, lo cual puede deberse al ámbito científico al que pertenezca el/la docente: «No; la verdad es que allí se utiliza poco por el tipo de proyectos que tenemos» (D 2:24 GF 1_ D2_ H_IA_ Ingeniería de Caminos, UDC); «Yo me negué a aprender un programa más» (D 1:20 GF_ D1_ M_ AH_ Bellas Artes, USC); «Yo lo hice una vez, una vez sé que utilicé esa herramienta, el *Turnitin*, o bueno, no sé si es ese su nombre» (D 3:27 GF_D3_M_ C_ Microbiología, UVigo).

El profesorado considera que son varias las reacciones del alumnado ante el empleo de la herramienta; por una parte, de respeto, especialmente en los Trabajos Fin de Grado (TFG) y Máster (TFM) pero también como herramienta de amenaza: «El efecto disuasorio, yo creo que sí que funciona» (D 1:29 GF_ D1_ M_ AH_ Bellas Artes, USC); «Al menos en mi facultad se utiliza como amenaza -tened en cuenta que lo pasamos por el Turnitin así que no plagiéis o no copiéis-» (D 8:22 GF 2_ D3_ H_ C_Química, UDC).

Se manifiesta el interés por parte del estudiantado sobre el funcionamiento del programa; no obstante, existen dudas sobre la posibilidad de mostrar o no mostrar el informe que ofrece el Turnitin al alumnado:

Lo intenté usar una vez con dos alumnas para explicarles cómo iba, porque ellas mismas me dijeron -Si lo tienes pásamelo, a ver si me quedó alguna cita sin referenciar-, porque intenté pasarlo y aquello fue una cosa complejísima y dije «yo paso» (D 1:28 GF_ D1_ M_ AH_ Bellas Artes, USC).

Muchas veces a los alumnos se les permite ver el resultado. Entonces lo que hacen es parafrasear la frase incorrecta. Entonces realmente ¿están entendiendo lo que es un plagio? …. Yo lo limitaría a que ellos vean el porcentaje, pero no a dejarles ver el informe completo, por lo menos a alumnos de TFG (D 7:41 GF 2_ D2_ H_IA_Arquitectura, UDC).

Finalmente, también hay que tener en cuenta las opiniones que manifiestan los/las docentes sobre el alumnado que intenta engañar al programa:

En cuanto saben que usas *Turnitin*, saben cómo hacer para que no se detecte. Y eso hace, por ejemplo, que en los últimos años tenga incrementado bastante importante de trabajos en gallego. Porque al ser en gallego, pues no lo detecta. O sea, hecha la ley, hecha la trampa (D 4:17 GF_D4_M_ CSJ_Empresas, UVigo).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Detectar el plagio, por parte del profesorado universitario, puede resultar sencillo, a partir de una primera lectura de los trabajos académicos teniendo en cuenta cuestiones referentes a la presentación de textos sin conexión o hilo conductor, aportación de ideas sin referenciar, coincidencias en la presentación de varios trabajos o presentación de los mismos errores en diferentes trabajos, etc. En el caso de que estos aspectos no resulten tan evidentes, existen herramientas de detección digital como *Turnitin* (Caldevilla, 2020; Cortés, 2019; Sanchis *et al.*, 2019).

El Sistema Universitario de Galicia (SUG) dispone de estas herramientas, pero es necesario que se establezca un despliegue adecuado, tal y como reclaman las personas encargadas de emplearlas. La realidad, en el SUG, es que ni todo el personal docente emplea la herramienta, ni, en muchos casos, ha tenido la oportunidad de formarse; cuando, para manejarlas, resulta fundamental que tenga acceso a la herramienta, que le sea impartida formación sobre su funcionamiento, así como unos criterios unificados para poder valorar los resultados del informe que genera el programa (Gallent & Tello, 2021; Pezuk *et al.*, 2020; Power, 2009).

Las posturas no están tan claras al considerar la posibilidad de que el alumnado tenga acceso a la plataforma: para algunos/as sería positivo de cara a la formación del alumnado, al igual que señalan Cortés (2019) o Morales (2021); otros/as consideran que se puede convertir en una herramienta de deshonestidad en las manos del alumnado, burlando a la herramienta, bien parafraseando los textos consultados, bien cambiando el idioma (Carabantes, 2020).

Resulta imprescindible la transmisión al alumnado de la importancia del valor del aprendizaje, logrando que llegue a disfrutar del conocimiento que puede adquirir, sumando la dedicación del profesorado en la revisión de los trabajos y produciéndose una responsabilidad compartida entre alumnado y profesorado en dicha detección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berbey, A., & Caballero, R. (2020). Propuesta de una guía práctica universitaria para criterios anti-plagio. En E. Serna (Ed.), *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI* (pp. 554-560). Instituto Antioqueño de Investigación.

Caldevilla, D. (2010). Internet como fuente de información para el alumnado universitario. *Cuadernos de Documentación Multimedia, 21,* 141-157. https://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/view/CDMU1010110141A

Carabantes, D. (2020). Integridad académica y educación superior: nuevos retos en la docencia a distancia. En Fundación Carolina, *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes* (pp. 159-170). Fundación Carolina.

Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., & Ruiz-Rey, F. (2020). Conocimiento de los estudiantes universitarios sobre herramientas antiplagio y medidas preventivas. *Píxel-BIT Revista de Medios y Educación, 57*, 129-149. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i57.05

Cortés, J.J. (2019). *Hacia universidades libres de plagio académico.* Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Falcón, B.E. (2019). El plagio: parte de nuestra cruda realidad. *Revista Médica Basadrina, 13*(1), 55-58. https://doi.org/10.33326/26176068.2019.1.777

Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata.

Flick, U. (2014). La gestión de la calidad en investigación cualitativa. Morata.

Flint, A., Clegg, S., & Macdonald, R. (2006). Exploring staff perceptions of student plagiarism. *Journal of Further and Higher Education, 30*(2), 145-156. https://doi.org/10.1080/03098770600617562

Gallent, C., & Tello, I. (2021). Percepción docente sobre el ciberplagio universitario a través de un grupo de discusión por videoconferencia. *Revista de Educación, 45*(2), 1-18. https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43527

Hamui, A., & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica, 2*(1), 55-60. https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8

Morales, P. (2021). Trabajos escritos: el problema del plagio. *Miscelania Comillas, 79*(154), 83-107. https://doi.org/10.14422/mis.v79.i154.y2021.002

Morey-López, M., Sureda-Negre, J., Oliver-Trobat, M.F., & Comas-Forgas, R.L. (2013). Plagio y rendimiento académico entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Estudios sobre Educación, 24,* 225-244. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29571/2/MOREY.pdf

Mphahlele, A., & McKenna, S. (2019). The use of turnitin in the higher education sector: Decoding the myth. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 1-11. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1573971

Muñoz-Cantero, J.M., Porto-Castro, A.M., Ocampo-Gómez, C.I., Pérez-Crego, M.C., Espiñeira-Bellón, E.M., & Mosteiro-García, M.J. (2020). *Informe técnico sobre la percepción de los grupos de interés sobre el plagio académico en el Sistema Universitario de Galicia.* (Vol. 6). Grupo GITIAES y GIACE de la UDC, IDEA de la USC y GIA de la UVigo.

Pezuk, J.A., Nogueira, S., Mara, R., Donizete, I., Lobo, N.M., & Alves, M. (2020). El uso de softwares para identificar plagio en textos académicos y educacionales. *Educ. Pesqui., 46,* 1-22. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217838

Porto-Castro, A.M., Espiñeira-Bellón, E.M., Losada-Puente, L., & Gerpe-Pérez, E.M. (2019). El alumnado ante políticas institucionales y de aula sobre plagio. *Bordón, 71*(2), 139-153. https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.69104

Power, L.G. (2009). University Students' Perceptions of Plagiarism. *The Journal of Higher Education, 80*(6), 643-662. https://doi.org/10.1080/00221546.2009.11779038

Sanchis, R., Díaz, M., Pérez, M., & Poler, R. (2019). *Herramientas antiplagio al alcance del docente universitario* [Presentación en papel]. XVII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas, Alcoi, Universitat Politècnica de València. http://hdl.handle.net/10251/179352

Stake, R. (2010). Investigación con estudio de casos. Morata.

Torres, J.C., Duart, J. M., & Hinojosa, M. (2018). Plagiarism, internet and academic success at the university. *Journal New Approaches in Educational Research, 7*(2), 106-112. https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.324

Weber, D. (2016). Plagiarism Detection Software: Promises, Pitfalls, and Practices. In T. Bretag. (Ed.), *Handbook of Academic Integrity* (pp. 635-638). Springer Singapore.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

SIMPOSIO 11

LA COLABORACION COMO EJE CENTRAL DE DINAMIZACIÓN DE LA DELEGACION TERRITORIAL DE AIDIPE EN ANDALUCIA

Coordinación: Soledad Romero Rodríguez

CO-CONSTRUYENDO UNA FORMA DE HACER AIDIPE

Soledad Romero Rodríguez
Universidad de Sevilla (España)
María de la O Toscano Cruz
Universidad de Huelva (España)

Resumen: Desde la Delegación Territorial de AIDIPE en Andalucía nos propusimos desarrollar una gestión colaborativa que partiera de una reflexión compartida sobre las necesidades de las personas socias. Para ello, partimos de un sondeo realizado a través de la herramienta *padlet* y un cuestionario elaborado a partir de los resultados de esta herramienta y la celebración del *I Encuentro de AIDIPE en Andalucía: Retos, propuestas y compromisos.* A lo largo del proceso, se ha creado y ampliado un grupo de trabajo que está compuesto en la actualidad por 18 personas. Los resultados del sondeo inicial indicaron la necesidad de abordar 3 ejes temáticos: 1) Creación de sinergias de investigación; 2) Necesidades de formación; 3) Acompañamiento a noveles. Además, se planteó la necesidad de buscar modelos más participativos de gestión de AIDIPE. En esta primera aportación simposio se presenta, precisamente, el proceso seguido para construir propuestas organizativas, de gestión y desarrollo para dar respuesta a las necesidades detectadas. Se cierra este primer trabajo con una reflexión sobre la aportación de los procesos colaborativos al desarrollo de una gestión democrática y participativa. Las aportaciones subsiguientes desarrollarán cada uno de los ejes temáticos de interés para la membresía, presentando la metodología de investigación seguida y los resultados obtenidos.

Palabras clave: investigación colaborativa, gestión colaborativa, participación, asociacionismo

Abstract: AIDIPE's Territorial Delegation in Andalusia set out to develop collaborative management based on a shared reflection on the needs of its members. To this end, we started with a survey carried out using the padlet tool and a questionnaire based on the results of this tool and the holding of the 1st AIDIPE Meeting in Andalusia: Challenges, proposals and commitments. Throughout the process, a working group has been created and expanded and is currently made up of 18 people. The results of the initial survey indicated the need to address 3 thematic axes: 1) Creation of research synergies; 2) Training needs; 3) Accompanying newcomers. In addition, the need to look for more participatory models of AIDIPE management was raised. This first contribution to the symposium presents the participatory process followed to build organisational, management and development proposals to respond to the needs detected. This first work closes with a reflection on the contribution of collaborative processes to the development of democratic and participatory management. Subsequent contributions will develop each of the thematic axes of interest to the membership, presenting the research methodology followed and the results obtained.

Keywords: collaborative research, collaborative management, participation, associationism

INTRODUCCIÓN

Uno de los fines de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (ADIPE) es «agrupar a aquellas personas que cultivan el conocimiento en sus modalidades de investigación, desarrollo, innovación y docencia» (Estatutos de AIDIPE, art. 2). Desde la Delegación Territorial de Andalucía hemos entendido que este «agrupamiento» para «cultivar el conocimiento» debía implicar un proceso de construcción colectiva y, por tanto, de gestión colaborativa. Esto significa trabajar de forma colaborativa para diferenciar y contrastar puntos de vista y, generar, a partir de ahí, un proceso de construcción de conocimiento (Revelo-Sánchez *et al.*, 2018).

Los procesos colaborativos permiten la incorporación de las inquietudes y experiencias de todos los miembros (en este caso, de la asociación), para promover su mejora (Ivankova y Wingo, 2018). Al utilizar una metodología colaborativa, se ofrece a todos los miembros participantes los medios necesarios para que sus voces puedan ser escuchadas (Banks, 2019).

En este simposio se presenta el proceso seguido para construir propuestas organizativas, de gestión y desarrollo generadas con la finalidad de dar respuesta a las necesidades de los miembros de la Delegación. Específicamente, en esta primera aportación se presenta el proceso participativo seguido desde la identificación de necesidades de la membresía, pasando por los procesos colaborativos para la generación de ideas hasta la construcción de propuestas de acción. El desarrollo específico del proceso en relación con cada una de las áreas de interés identificadas y los resultados obtenidos se presentarán en las subsiguientes aportaciones. Se cierra esta aportación con una reflexión sobre la aportación de los procesos colaborativos para el desarrollo de una gestión democrática y participativa.

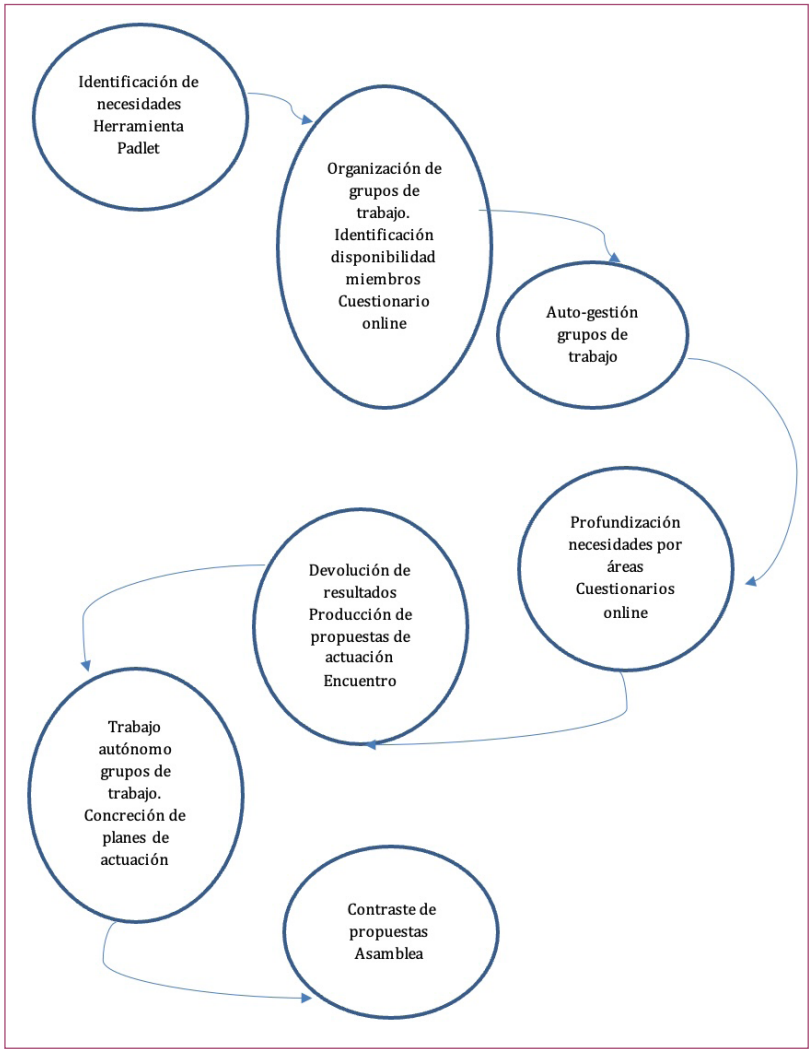
MÉTODO

Reason (1988: 32), recoge que la utilización de una metodología colaborativa atraviesa «una serie de pasos lógicos» o proceso a seguir comenzando por la identificación de cuestiones, seguido del establecimiento de bloques o dimensiones que agrupan esas cuestiones iniciales y se finaliza con la implementación de un plan de acción y la reflexión sobre la experiencia.

Desde la Delegación Territorial de AIDIPE en Andalucía partimos de la reflexión compartida sobre las necesidades de las personas miembros de AIDIPE en Andalucía. El proceso de investigación colaborativo que seguimos está recogido en la figura 1.

Figura 1

Proceso colaborativo desarrollado en la Delegación Territorial de AIDIPE-Andalucía



Con el fin de generar una propuesta de manera participativa y colaborativa, el proceso seguido se organizó en cuatro momentos: en primer lugar, realizamos un sondeo a través de la herramienta Padlet que titulamos Explorando necesidades y propuestas a través de la cual cada miembro de la Asociación en Andalucía pudo expresar, de forma anónima: a) la aportación que supone formar parte de AIDIPE; b) expectativas respecto a AIDIPE; c) propuestas de actividades formativas; d) actividades a compartir desde sus departamentos; e) propuestas de iniciativas a desarrollar desde la Delegación.

Una vez identificadas las principales inquietudes y áreas de interés de la membresía, se procedió a identificar, a través de un cuestionario online (https://forms.gle/PTuiWZQioBRarz1V7) la disponibilidad para participar en un Encuentro destinado específicamente a la membresía de AIDIPE en Andalucía y a comprometerse a coordinar y participar en un grupo de trabajo para la dinamización colaborativa de la Delegación. Se constituyó, a partir de aquí, un grupo de trabajo compuesto por 18 personas socias de AIDIPE-Andalucía. Todas las personas integrantes del grupo de trabajo pertenecen a alguna universidad andaluza (Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Málaga y Sevilla).

Este grupo, se subdividió, a su vez en subgrupos en función de las áreas de interés identificadas en los sondeos:

— Creación de sinergias de investigación.
— Necesidades de formación.
— Acompañamiento a noveles.

Cada subgrupo asumió la responsabilidad de profundizar en el diagnóstico de necesidades en relación con una de las temáticas específicas y de organizar el desarrollo de mesas de trabajo en el Encuentro.

La finalidad del *I Encuentro de AIDIPE Andalucía-Retos, propuestas y compromisos,* fue elaborar, a través de un proceso participativo, propuestas consensuadas de gestión, formación, sinergias de investigación y acompañamiento a los/as profesionales noveles. La agenda del Encuentro quedó como se recoge en la figura 2.

Figura 2

Agenda del I Encuentro de AIDIPE-Andalucía

Contenidos/sesión	Participantes/Coordinadores/as
Bienvenida y presentación general del Encuentro. Organización del Encuentro. Funcionamiento de la Plataforma	1. Soledad Romero Rodríguez (Presidenta Delegación Territorial de Andalucía) 2. Mariola Toscano (Secretaria de la Delegación Territorial de Andalucía) 3. Belén Quintero (UCO) 4. Eloísa Reche (UCO)
(En cada mesa) Presentación de dinámica de trabajo y elementos de reflexión de cada mesa. Análisis de retos Elaboración de propuestas de actuación en cada mesa.	Mesa 1: Vías para establecer sinergias en investigación y docencia. Coordina: Jaione Cubero (UCA), Fernando Guzmán (US), Emilio Berrocal (UGR). Mesa 2: Cartografía de necesidades y propuestas formativas y de asesoramiento investigador. Coordina: Teresa Pozo (UGR), Ignacio González (UCO), Soledad Romero (US). Mesa 3: Necesidades de apoyo, asesoramiento y orientación de noveles-MIDE. Coordinan: Celia Moreno (US), Beatriz Pedrosa (UGR), Mariola Toscano (UHU).
Puesta en común de Retos y propuestas de cada mesa	Presentan: -Mesa 1: Jaione Cubero (vocal de investigación) -Mesa 2: Ignacio González (vocal de formación) -Mesa 3: Celia Moreno (vocal de noveles)
Dinámica grupal. Retos y propuestas para una gestión participativa y transparente	Dinamiza: Soledad Romero Rodríguez

El Encuentro tuvo lugar el *17 de septiembre de 2021* en formato Online, a través de la plataforma *Cisco Webex* facilitada por la Universidad de Córdoba. Todas las personas socias de AIDIPE Andalucía fueron invitadas a participar en el mismo. Asimismo, se realizó una invitación a todas las personas socias de AIDIPE inscritas en la lista de distribución de la asociación y obtuvimos la participación de 47 personas (44 de la Delegación de Andalucía y 3 de las Delegaciones de Valencia y Cataluña. En términos porcentuales, participó el 47% de la membresía de Andalucía. Cada una de las mesas de trabajo se desarrolló mediante la utilización de dinámicas y

herramientas de generación colaborativa de ideas y de construcción de consensos. Para analizar los retos y propuestas para la gestión participativa transparente se utilizó de nuevo la herramienta colaborativa padlet, en la que las personas participantes pudieron expresar, a través de textos, imágenes y enlaces, los retos y horizontes en la gestión de AIDIPE en Andalucía. Esta herramienta colaborativa permitió que las ideas se pudieran visualizar conforma se iban incorporando. Posteriormente, se abrió un debate con todas las personas participantes.

RESULTADOS

Valorar los resultados de este tipo de procesos es difícil, puesto que va más allá de los productos observados. Además, se requiere de una evaluación a largo plazo, que pueda considerar el impacto real de las actuaciones desarrolladas. Sintetizamos en esta aportación algunas de las propuestas y decisiones que se han ido derivando del proceso participativo, si bien el detalle de cada una de ellas se irá mostrando en cada una de las aportaciones que componen este simposio.

El trabajo colaborativo en torno a cada uno de los ejes de trabajo identificados como necesarios derivó en una serie de propuestas y compromisos de actuación que se resumen a continuación.

En relación con las *Vías para establecer sinergias en investigación y docencia*, las principales líneas de acción a desarrollar son las siguientes:

- Crear cursos de formación en investigación orientados a fomentar la cultura científica en el profesorado en ejercicio (Educación Infantil, Primaria y Secundaria) y mejorar la toma de decisiones en procesos de intervención educativa a través de evidencias.
- Diseñar e implementar Proyectos de Innovación Docente coordinados entre diferentes universidades andaluzas para mejorar la cultura científica en educación y la toma de decisiones educativas a través de evidencias en la formación inicial del profesorado (Grados de Educación Infantil, Primaria, Pedagogía, Educación Social y el MAES).

Respecto a las *necesidades formativas del profesorado universitario*, la propuesta es diseñar un título de Experto/a en Docencia e Investigación Universitaria que trata de avanzar hacia una práctica investigadora multidisciplinar, sostenible, inclusiva, digitalizada, emprendedora e internacionalizada. Se considera, además, que el plan formativo debe incluir el desarrollo de competencias para una práctica orientadora a lo largo de la vida. El diseño del plan debe estar basado en competencias y, para su desarrollo se propone la utilización de metodologías docentes innovadoras, activas y creativas.

En relación con las *Vías para el acompañamiento y la acogida del profesorado novel de AIDIPE*, se identificó la necesidad de mejorar la acogida, así como el desarrollo de un acompañamiento más «cálido» y «humano» en las diferentes transiciones académicas y profesionales que tienen lugar en la trayectoria universitaria (doctorado, contratos postdoctorales, acreditaciones, etc.). Como una de las formas para responder a este reto se propone la creación de un grupo de trabajo específico en AIDIPE que atienda a estas necesidades.

Dada la complejidad y calado de las actuaciones propuestas para cada uno de los ejes, desde la Delegación se consideró la necesidad de crear una vocalía por cada uno de los ejes de trabajo: formación, investigación y noveles.

En relación con las propuestas relacionadas con la gestión de la Delegación Territorial, en particular y de la propia Asociación, a partir de la herramienta padlet (figura 3) y el debate desarrollado durante el Encuentro, se identificaron las que se recogen en la figura 4.

Figura 3

Padlet Nuevos retos, nuevos horizontes en la gestión AIDIPE Andalucía

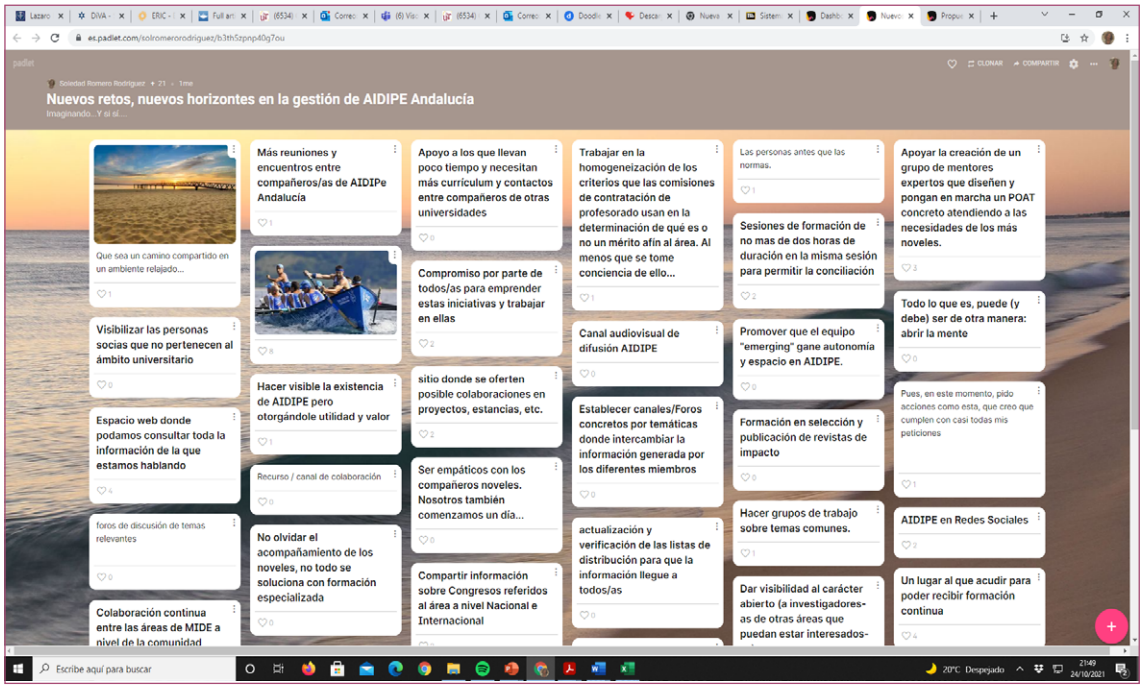


Figura 4

Propuestas para una gestión participativa y transparente

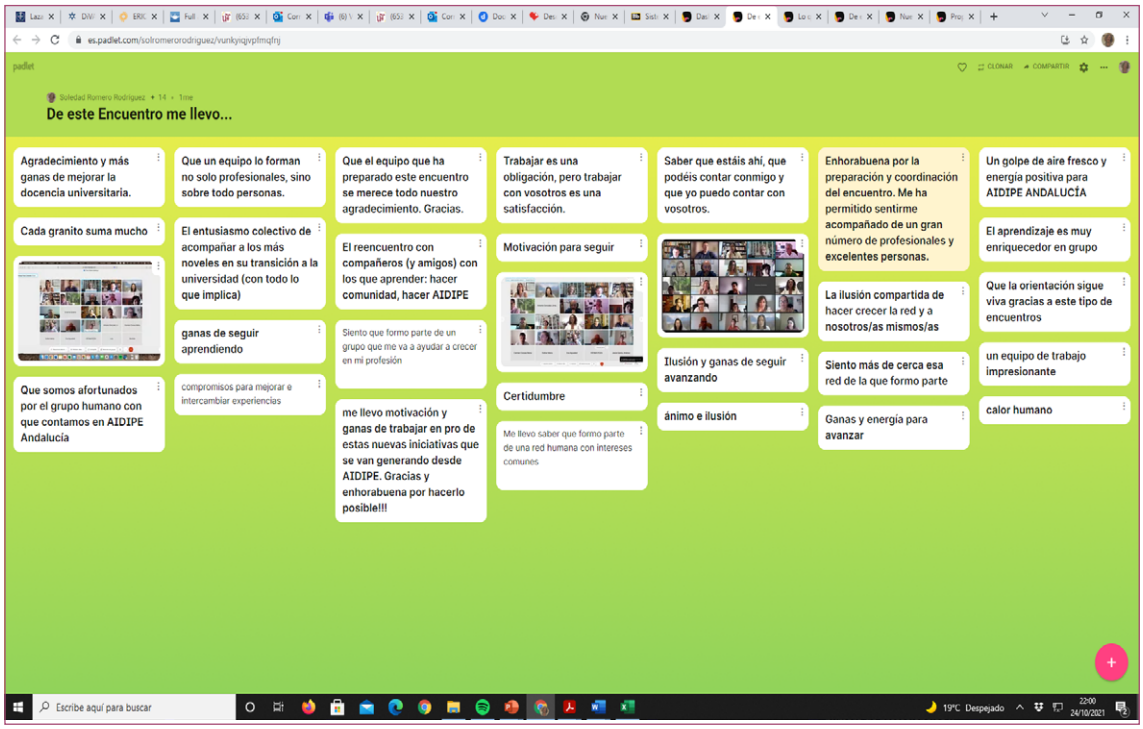
Propuestas para una gestión participativa y transparente de AIDIPE y Delegación Territorial

- Realizar Encuentros territoriales de manera periódica
- Homogeneizar criterios de afinidad de Área MIDE
- Visibilizar a las personas socias que no pertenecen al ámbito universitario
- Mejorar las vías de comunicación de AIDIPE: web, redes sociales, canal audiovisual
- Abrir foros temáticos de debate que contribuyan a la toma de decisiones
- Actualización y verificación de las listas de distribución
- Desarrollar un canal de asesoramiento en procesos de acreditación
- Desarrollar un plan de orientación y acompañamiento de noveles
- Hacer más presente a AIDIPE en eventos científicos y de políticas socio-educativas
- Visibilizar quiénes forman parte de AIDIPE
- Organizarse en grupos de trabajo con continuidad para dar forma a las propuestas
- Crear nuevas vocalías en delegaciones y Junta de AIDIPE para dinamizar y dar continuidad a ejes temáticos

Las valoraciones positivas del Encuentro, expresadas a través de la herramienta padlet (figura 5), ponen de manifiesto el interés de la membresía por este tipo de acontecimientos, como forma de «crear red», «sentirse acompañado», «tomar aire fresco y energía positiva», «sentir que se forma parte de un grupo que (me) va a ayudar a crecer en mi profesión», «sentir más de cerca la red de la que formo parte», «(tener) más motivación y ganas de trabajar en pro de nuevas iniciativas que se van generando en AIDIPE» o «comprometerme para mejorar e intercambiar experiencias».

Figura 5

Padlet De este Encuentro me llevo...



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este simposio se han mostrado las posibilidades de los procesos colaborativos para escuchar la voz de la membresía de la asociación. El desarrollo de procesos participativos se ha mostrado como favorecedor de una gestión compartida, atenta a las necesidades de las personas integrantes de la asociación, cercana y comprometida con las personas. Esta forma de gestión además es motivadora y favorece la adquisición de compromisos de la membresía. Asimismo, potencia la toma de conciencia de formar parte de un sistema en-red en el que, a la vez se realiza una aportación a esta y se recibe su apoyo.

Entre las limitaciones de esta forma de gestión de la asociación y, por tanto, también de este trabajo, destacaríamos que requiere de una importante dedicación de tiempo y diálogo por parte de quienes se comprometen a dinamizar y participar en los grupos de trabajo.

Los resultados han mostrado la mostrado la potencialidad de un modelo de gestión colaborativa que se puede transferir a la gestión colaborativa de la Asociación y sus delegaciones territoriales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (2015). *Estatutos de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). https://www.uv.es/aidipe/documentos/Reglamentos/Estatutos%20AIDIPE.pdf*

Banks, S., Hart, A., Pahl, K, y Ward, P. (Eds) (2019). *Co-producing Research: A Community Development Approach.* Policy Press.

Inkanova, N. y Wingo, N. (2018). Applying Mixed Methods in Action Research: Methodological Potentials and Advantages. *American Behavioral Scientist*, *62*(7), 978-997.

Reason, P. (1988). The co-operative inquiry group. En Reason (Coord.). *Human Inquiry in Action. Developments in New Paradigm Research* (pp. 19-38). Sage Publications.

Revelo, O., Collazos, C. A., y Jiménez, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, *21*(41), 115-134.

CARTOGRAFÍA DE NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. AVANCES PARA EL DISEÑO DE UN TÍTULO DE EXPERTO EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Ignacio González López
Belén Quintero Ordóñez
Eloísa reche Urbano
Universidad de Córdoba (España)
María Dolores Díaz Durán
Universidad de Málaga (España)
Isabel López Cobo
Universidad de Sevilla (España)
Antonio José González Jiménez
Universidad de Almería (España)
María Teresa Pozo Llorente
Universidad de Granada (España)

Resumen: La propuesta que aquí se expone presenta los pasos que, desde la Delegación Territorial de AIDIPE Andalucía, se vienen dando para diseñar un plan de formación que facilite el desarrollo profesional del profesorado universitario. Aplicado un cuestionario de demandas formativas y debatidos sus resultados mediante un padlet colaborativo, se propone un título de Experto en Docencia e Investigación Universitaria que trata de avanzar hacia una práctica investigadora multidisciplinar, sostenible, inclusiva, digitalizada, emprendedora e internacionalizada; que progrese hacia una práctica orientadora y de intervención educativa a lo largo de la vida; y que potencie la formación basada en competencias a través de metodologías innovadoras, activas y creativas. Su estructura se vertebra en tres módulos, uno de formación básica cuya meta es el acceso a información relativa a los sexenios, el diseño universal de aprendizaje, la sostenibilidad curricular, la investigación y la innovación en el aula y las estrategias para la redacción de artículos; un módulo de formación en docencia que pretende formar en aspectos relativos al liderazgo educativo, la neurociencia, las metodologías y técnicas didácticas y la evaluación en entornos de aprendizaje; y un módulo de formación en investigación que recoge aspectos relacionados con la gestión de proyectos, técnicas de investigación, métodos mixtos e impacto de los resultados.

Palabras clave: necesidades formativas, padlet colaborativo, plan de formación, profesorado universitario

Abstract: This proposal presents the steps that, from the Territorial Delegation of AIDIPE Andalusia, are being taken to design a training plan aimed at alleviating the professional needs

of university teachers. After applying a questionnaire of training demands, and discussing its results through a collaborative padlet, an Expert Degree in University Teaching and Research is proposed. It moves towards a multidisciplinary, sustainable, inclusive, digitized, entrepreneurial, and internationalized research practice; which progresses towards a guiding practice and educational intervention throughout life; and enhances training based on competencies through innovative, active, and creative methodologies. Its structure is divided into three modules: a basic training module whose goal is to provide access to information related to six-year periods, universal learning design, curricular sustainability, research and innovation in the classroom, and strategies for writing articles; a teaching training module that aims to provide training in aspects related to educational leadership, neuroscience, teaching methodologies and techniques and evaluation in learning environments; and a research training module that covers aspects related to project management, research techniques, mixed methods and impact of results.

Keywords: training needs, collaborative padlet, training plan, university teachers

INTRODUCCIÓN

Estamos frente a una necesidad de formación cuando «una función o tarea requerida por la organización no se desempeña, o no se podría desempeñar, con la calidad necesaria por carecer, quienes deben hacerlo, de los conocimientos, habilidades o actitudes requeridas para su ejecución en dicho nivel» (Blake y Mouton, 1986, como se citó en Gairín, 1995, p. 118).

A partir de aquí, este trabajo tiene por objetivo presentar las fases que han servido de base para el diseño de un plan de formación dirigido a paliar las necesidades profesionales del personal docente e investigador universitario que forma parte de AIDIPE. En primer lugar, se ha diseñado un cuestionario de demandas formativas dirigido a la membresía de la Delegación Territorial de Andalucía de la citada asociación, cuyos resultados han sido debatidos en el marco de una reunión de trabajo utilizando de manera colaborativa la herramienta digital padlet. Las evidencias encontradas han servido para establecer los elementos constitutivos de un futuro título de experto universitario en docencia e investigación ofrecido desde Andalucía al resto del territorio nacional.

IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO

A través de un formulario de Google Drive, se invitó al profesorado que forma parte de la Delegación de Andalucía de AIDIPE a participar en un cuestionario de detección de necesidades formativas para el ejercicio efectivo de su labor profesional. Este estuvo formado por 15 preguntas agrupadas en dos dimensiones. La primera trató de definir el perfil profesional del profesorado de la delegación andaluza en cuestiones relativas al tiempo como socio, situación laboral, años de experiencia profesional, descriptores de su práctica profesional e intereses por la investigación educativa. En un segundo momento, se detectaron sus necesidades de formación en diferentes ámbitos de la carrera docente e investigadora, siendo relevantes aspectos como las convocatorias de investigación, cooperación y transferencia, difusión y divulgación de la investigación, sexenios, enfoques y técnicas innovadoras de investigación, enfoques y técnicas innovadoras de orientación e intervención psicopedagógica y metodologías docentes, entre otras.

A este llamamiento respondieron un total de 55 docentes, cuyo perfil ha condicionado el objetivo de estos párrafos, el diseño de un plan de formación dirigido a paliar las necesidades profesionales del profesorado universitario. Hay que señalar que el 36.5% lleva perteneciendo a AIDIPE más de 20 años, resaltando un 23.1% que llevan en la asociación menos de 5 años. El 83% tiene una situación laboral estable, representada por una media de 19.5 años de experiencia profesional (mínimo: 3 años; máximo: 45 años). En referencia a su ámbito de desarrollo profesional, el 96.2% respondió que ejerce su labor en la universidad, desarrollando sus funciones laborales fuera del entorno educativo el 3.8% restante.

En atención a los descriptores de su práctica y desarrollo profesional, es relevante indicar que, a partir de todas las respuestas ofrecidas, la información se agrupó en los siguientes elementos que nos llevan a entender el peso específico del área MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) en la delegación territorial:

— Orientación
— Formación del profesorado
— Tecnologías de la información y la comunicación
— Metodologías de la investigación
— Evaluación
— Atención a la diversidad
— Innovación educativa

Preguntados por sus intereses en la investigación educativa, estos se centraron en elementos tales como:

— Desarrollo de competencias y su evaluación
— Orientación y tutoría
— Contextos en riesgo
— Interculturalidad y transculturalidad
— Medición y evaluación educativa
— Identidad profesional docente

Como ya se ha expresado, las necesidades de formación demandadas fueron agrupadas en los elementos definitorios que condicionan la labor docente e investigadora del profesorado universitario, así como en virtud de los referentes disciplinares de las materias de las que es responsable el profesorado de AIDIPE. Las primeras cuestiones solicitadas atienden a la identificación, participación y gestión de convocatorias de investigación, cooperación y transferencia. La información ofrecida en la tabla 1 muestra que las necesidades en este ámbito se centran en la difusión y divulgación de los resultados, en la preparación de la propuesta y el diseño de los proyectos, así como en la identificación de los diferentes organismos convocantes de proyectos y su gestión.

Tabla 1

Necesidades formativas relacionadas con la identificación, participación y gestión de convocatorias de investigación, cooperación y transferencia

Elementos de valoración	Media	DE
Identificación de los diferentes organismos y entidades (públicas y privadas) convocantes y potenciales financiadoras	3,10	0,968
Acceso a la información sobre convocatorias	3,03	0,903
Participación en convocatorias: preparación de la propuesta y diseño del proyecto	3,21	0,801
Gestión de proyectos: gestión económica, gestión de recursos, elaboración de informes y memorias	3,10	0,912
Difusión y divulgación de resultados	3,41	0,818

Al ser preguntados por sus necesidades en relación con la difusión y divulgación de la investigación, la información que ofrece la tabla 2 destaca como prioritarias las estrategias para la difusión social de la investigación, las estrategias para aumentar el impacto de las publicaciones, así como estrategias para la selección y difusión en revistas de ámbito internacional.

Tabla 2

Necesidades formativas relativas a la difusión y divulgación de la investigación

Elementos de valoración	Media	DE
Estrategias para la selección y difusión en revistas nacionales	3,26	0,850
Estrategias para la selección y difusión en revistas Internacionales	3,41	0,850
Estrategias para aumentar el impacto de las publicaciones (redes sociales, Mendeley, etc.)	3,46	0,913
Estrategias para la difusión social de la investigación	3,51	0,914

En atención a la formación necesaria para la solicitud de sexenios, elementos de reconocimiento profesional en los distintos ámbitos de la profesión universitaria, la tabla 3 muestra que se demanda formación en relación con los sexenios de transferencia y docencia, entendiendo que los relativos a la investigación tienen un largo recorrido y una clara significación para el profesorado.

Tabla 3

Necesidades formativas en relación con los sexenios

Elementos de valoración	Media	DE
De investigación	2,59	1,189
De transferencia	3,14	1,195
De docencia	3,14	0,970

Asimismo, ha sido interesante conocer sus demandas de formación en relación con los enfoques y técnicas innovadoras de investigación. Las respuestas se clasificaron en las siguientes necesidades:

— Diseños mixtos
— Minería de datos
— Investigación acción
— Fotovoz
— Mapas corporales
— Meta-análisis

Por otro lado, se solicitó que identificasen necedades de formación relativas a enfoques y técnicas innovadoras de orientación e intervención psicopedagógica. Las más destacadas fueron:

— Coaching
— Mindfulness
— Evaluación auténtica
— Neuroeducación
— Desarrollo de competencias
— Teatro social

Atendiendo a las metodologías docentes, las necesidades formativas identificadas han sido:

— Gamificación
— Modelos híbridos de aprendizaje
— Trabajo por proyectos
— Aula invertida
— Aprendizaje cooperativo

En referencia a la labor profesional ejercida en ámbitos no formales de intervención, las necesidades se han centrado en los siguientes temas:

— Coaching
— Mentoría
— Trabajo por proyectos
— Mindfulness
— Aprendizaje servicio

Por otro lado, se solicitó que indicasen demandas a partir de los tópicos emergentes de la profesión universitaria en aspectos docentes e investigadores. Las más significativas fueron:

— Neuroeducación
— Programación neurolingüística
— Inteligencia emocional
— Realidad mixta
— Diseño para todos y todas
— Aprendizaje adaptativo
— Evaluación alternativa

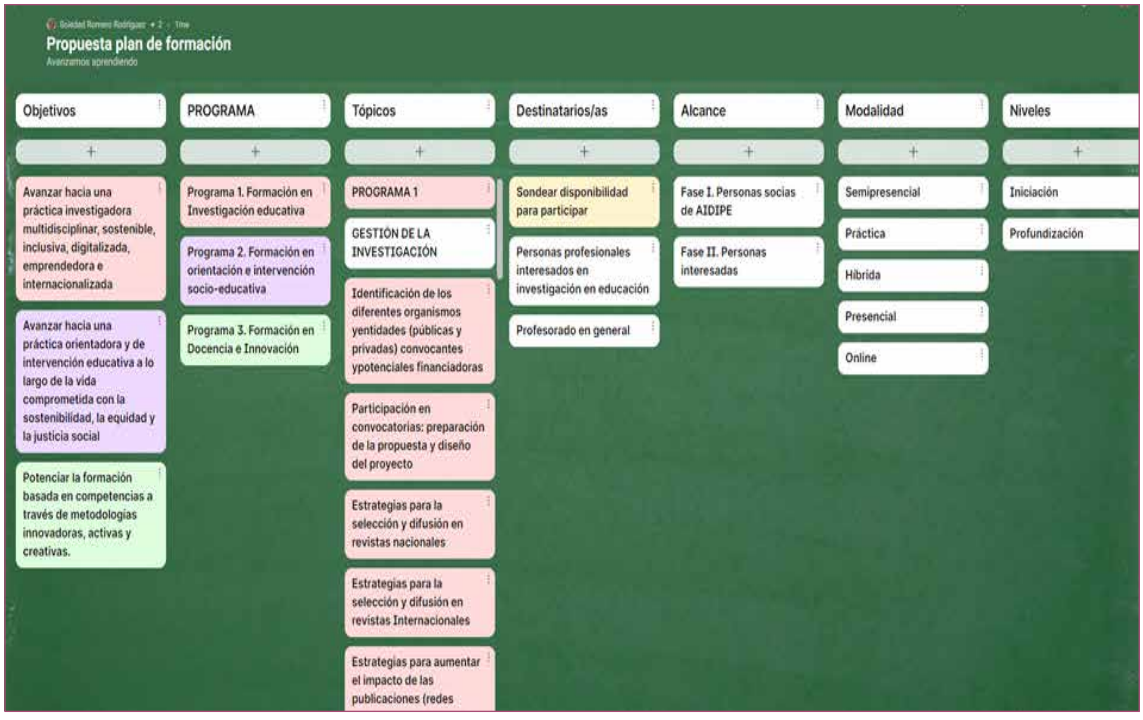
Finalmente, se preguntó por otros intereses formativos no amparados en las dimensiones anteriores. Fue interesante recibir demandas relacionadas con:

— Liderazgo educativo
— Evaluación compartida a través de las TIC
— Aprendizaje en la naturaleza
— Igualdad de género

Los resultados de este análisis de necesidades formativas fueron debatidos en el marco del *I Encuentro AIDIPE Andalucía: retos y propuesta de futuro*, celebrado de manera virtual el 17 de septiembre de 2021. A través de la herramienta Padlet o mural colaborativo virtual (Renovell, 2020) se elaboraron propuestas para el diseño de los elementos del plan de formación objeto de este trabajo, resultando del debate de 11 participantes los siguientes elementos (ver figura 1): objetivos, programa formativo (tópicos), destinatarios, alcance, modalidad, niveles, perfil de las y los ponentes, presupuesto y reconocimiento.

Figura 1

Imagen del padlet colaborativo



PROPUESTA DEL PLAN DE FORMACIÓN

El plan de formación surge de las fases de trabajo hasta aquí descritas, lo que ha permitido la estructuración de una formación adaptada a la realidad profesional del profesorado universitario que pertenece a AIDIPE.

La estructura del plan de formación se vertebra en tres módulos: uno de formación básica y dos módulos específicos, concretamente de docencia y de investigación universitaria.

- El módulo de *formación básica* aglutina cinco acciones formativas de carácter transversal cuya meta es el acceso a información y conocimientos relativos a los sexenios, el diseño universal de aprendizaje, la sostenibilidad curricular, la investigación y la innovación en el aula y las estrategias para la redacción de artículos.
- El módulo específico de *formación en docencia* incluye cuatro cursos que pretenden formar al profesorado universitario en aspectos relativos al liderazgo educativo y sus elementos constitutivos, la neurociencia, las metodologías y técnicas didácticas y la evaluación en entornos de aprendizaje.
- El módulo de *formación en investigación*, configurado por cuatro experiencias de formación, recoge aspectos relacionados con la gestión de proyectos, técnicas de investigación, métodos mixtos e impacto de resultados.

Las características definitorias de este plan son las siguientes:

- Modalidad de formación: Título de Experto Universitario (Según Real Decreto 822/2021)
- Denominación: Docencia e Investigación Universitaria
- Objetivos: con el desarrollo de esta propuesta, las acciones formativas a diseñar tratarán de atender a los objetivos que a continuación se señalan:
- Avanzar hacia una práctica investigadora multidisciplinar, sostenible, inclusiva, digitalizada, emprendedora e internacionalizada.
- Progresar hacia una práctica orientadora y de intervención educativa a lo largo de la vida comprometida con la sostenibilidad, la equidad y la justicia social.
- Potenciar la formación basada en competencias a través de metodologías innovadoras, activas y creativas.
- Duración: 20 ECTS
- Destinatarias y destinatarios: profesorado universitario.
- Tipo de formación: cada actividad formativa se llevará a cabo de manera mixta, incluyendo una parte virtual síncrona con el profesorado encargado de cada acción, y una parte virtual asíncrona donde se propondrán actividades para desarrollar de manera autónoma en la plataforma de teleformación de la institución que albergue la propuesta.
- Contenidos: este plan de formación consta de tres módulos formativos: formación básica, formación especializada en investigación y formación especializada en docencia universitaria.
- Los módulos formativos se vertebran a través diferentes acciones formativas que se indican en la tabla 4.

Tabla 4

Contenidos plan de formación

Módulo	Acciones formativas	Contenidos	Créditos
Módulo: formación básica (10 ECTS)	1FB. Gestión de sexenios asociados al PDI	1FB.1. Investigación	2 ECTS
		1FB.2. Docencia	
		1FB.3. Transferencia	
	2FB. Diseño Universal de Aprendizaje		2 ECTS
	3FB. Sostenibilización curricular		2 ECTS
	4FB. Investigación e innovación aplicada a la praxis educativa	4FB.1. Diseños de investigación aplicados al aula	2 ECTS
		4FB.2. Técnicas creativas de innovación en el aula	
	5FB. Estrategias para la redacción y difusión de artículos de investigación e innovación		2 ECTS
Módulo: formación específica en docencia universitaria (10 ECTS)	1FD. Liderazgo educativo: coaching y gestión emocional		2.5 ECTS
	2FD. Neurociencia educativa		2.5 ECTS
	3FD. Metodologías y técnicas didácticas	3FD.1. Aprendizaje Servicio	2.5 ECTS
		3FD.2. Teatro social	
		3FD.3. Aprendizaje en la naturaleza	
		3FD.4. Gamificación	
		3FD.5. Trabajo por proyectos	
		3FD.6. Aprendizaje cooperativo	
		3FD.7. Aprendizaje adaptativo	
		3FD.8. Aula invertida	
		3FD.9. Técnicas emergentes	
	4FD. Evaluación en contextos de aprendizaje	4FD.1. Evaluación alternativa	2.5 ECTS
		4FD.2. Evaluación auténtica	
		4FD.3. Evaluación compartida	
		4FD.4. Mentoría	
Módulo: formación específica en investigación (10 ECTS)	1FI. Gestión de proyectos de investigación	1FI.1. Convocatorias públicas y privadas	2.5 ECTS
		1FI.2. Preparación de propuestas	
		1FI.3. Estrategias de difusión	
	2FI. Técnicas de investigación	2FI.1. Meta-análisis	2.5 ECTS
		2FI.2. Minería de datos	
	3FI. Métodos mixtos de investigación		2.5 ECTS
	4FI. Difusión de resultados de investigación: estrategias para aumentar su impacto		2.5 ECTS

— Metodología: la metodología docente de este plan formativo asume los principios del aprendizaje activo y participativo. El paradigma descrito por Esteve y Gisbert (2011) considera que el estudiante es el centro de todo el proceso educativo, que una metodología de enseñanza activa alienta la capacitación de personas y profesionales más versátiles, con desarrollo de habilidades para el empleo, que continúan aprendiendo a lo largo de la vida y que se debe hacer un seguimiento de este proceso, en el que la evaluación se convierte en un elemento clave para mostrar que se ha cumplido con los requisitos educativos planteados al inicio del proceso. Esta metodología docente proporciona al estudiante un papel más importante en su formación, fomentando el trabajo colaborativo y estimulando la adquisición de aprendizaje autónomo y permanente. Asociado al carácter activo pretendido, la metodología de este plan de formación también será participativa (López Noguero, 2005), ya que se basa en procesos de intercambio de conocimiento, experiencia, lecciones de vida y gestión de las emociones, con el objetivo de llevar a cabo una resolución colaborativa de problemas y la construcción del conocimiento individual y colectivo.
— Diseño instruccional: el diseño de los aspectos pedagógicos de esta propuesta formativa «online» requiere de una explicitación homogénea de los aspectos técnicos y diversa en virtud de los contenidos, que den lugar a una marca identitaria de este plan. Es diseño de puede realizar bajo el prisma del modelo integral denominado ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), cuya estructura atiende a las siguientes fases (García, 2021):
— Análisis: esta fase supone el análisis de las características y necesidades de las personas destinatarias del plan formativo
— Diseño: en este momento se establecen los objetivos del plan, el modelo de formación a adoptar y la estructuración del contenido.
— Desarrollo: a continuación, se elabora el contenido a desarrollar y se produce todo el material que se precisa incluir en la plataforma de teleformación. Esto supone, entre otras cosas, diseñar el entorno de aprendizaje, que debe incluir todas las herramientas de comunicación, gestión, seguimiento y evaluación. Una vez se dispone de todo el material, se pone en marcha la acción formativa difundiendo la información de esta e iniciando la acogida del alumnado (selección y matriculación).
— Implementación: esta fase supone la impartición de las acciones formativas diseñadas en virtud de la modalidad formativa elegida, así como el acompañamiento tutorial.
— Evaluación: finalmente, se lleva a cabo el seguimiento del alumnado y la evaluación tanto del alumnado como del plan formativo y sus elementos constitutivos.
    — Número máximo de plazas por curso: 50
    — Certificación: se plantean dos vías de certificación, independientes, pero no exclusivas. La primera implica poder cursar acciones formativas de manera independiente. La segunda permite obtener el título de experto universitario, para ello, deberá cursarse íntegramente el módulo de formación básica (10 ECS) y, al menos, dos cursos de cada módulo formativo (5 ECTS+5 ECTS).

CONCLUSIONES

La apuesta por el diseño basado en evidencias de un plan de formación del profesorado, a partir del trabajo colaborativo de docentes de diferentes universidades de la comunidad autónoma de Andalucía, ha permitido ofrecer a todo el profesorado del territorio nacional la posibilidad de cursar un Diploma de Experto Universitario que palíe sus necesidades en los ámbitos de investigación y docencia universitaria, tanto para la promoción laboral como del perfeccionamiento docente e investigador. En estos momentos se están tomando decisiones derivadas de la gestión administrativa de este plan, el diseño de las fichas de formación de cada unidad formativa, así como de elección de las personas que serán las responsables de su impartición.

REFERENCIAS BILIOGRÁFICAS

Esteve, F. M. y Gisbert, M. (2011) El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria, 9*(3), 55-73.

Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos.* CIDE.

García, C. (2021). El diseño instruccional en la formación online, qué es y cuáles son sus fases. Innovación y Cualificación. https://www.innovacionycualificacion.com/iconsejos/el-diseno-instruccional-en-la-formacion-online-que-es-y-cuales-son-sus-fases/.

López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria.* Narcea.

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad (Boletín Oficial del Estado número).

Renovell, E. (2020). Padlet: comunicación y versatilidad dentro del aula. *TECLA. Revista de la Consejería de Educación en Reino Unido e Irlanda*, 2, 15-20.

VÍAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO Y LA ACOGIDA DEL PROFESORADO NOVEL DE AIDIPE

Celia Moreno Morilla
Universidad de Sevilla (España)
Beatriz Pedrosa Vico
Universidad de Granada (España)

Resumen: Esta propuesta aborda la necesidad planteada por los doctorandos/as y el personal docente e investigador más novel de nuestra asociación. Durante el I Encuentro de AIDIPE Andalucía (2021) las voces de las personas allí presentes coincidían en la necesidad de mejorar la acogida, así como el desarrollo de un acompañamiento más cálido entre las diferentes transiciones universitario-académicas (doctorado, contratos postdoctorales, acreditaciones, etc.). Para ello, se ha elaborado un cuestionario (https://bit.ly/3fwsFdg) con la intención de identificar a las personas interesadas y formalizarnos como colectivo parte de AIDIPE. La creación de este colectivo tiene la función principal de trabajar conjuntamente por y para el bien común de los más noveles. Se plantea la posibilidad de crear un grupo asesor a nivel regional que asuma su liderazgo por legislaturas temporales. El cuestionario que citábamos anteriormente también nos ha ayudado a identificar las necesidades más urgentes y otras que se podrían desarrollar a medio-largo plazo. Como complementario a este procedimiento se ha realizado un *padlet* co-construido con los participantes. Los resultados derivados de este enfatizan la necesidad de intervenir en torno a cuatro líneas prioritarias: actuaciones de acogida, actuaciones para una información actualizada, actuaciones para la creación de una red, y actuaciones para el egreso. Una vez finalizado el proceso de recogida, análisis y gestión de la información se prevé crear un espacio específico en la página web de AIDIPE donde alojar todos los recursos desarrollados, así como personas de contacto para cada cuestión en concreto.

Palabras clave: profesorado novel, acompañamiento, educación superior

Abstract: This proposal addresses the need raised by doctoral students and the most novel teaching and research staff of our association. During the First Meeting of AIDIPE Andalucía (2021), the voices of those present agreed on the need to improve the welcome and the development of a warmer accompaniment between the different university-academic transitions (doctorate, postdoctoral contracts, accreditations, etc.). To this end, a questionnaire has been drawn up (https://bit.ly/3fwsFdg) with the aim of identifying the people interested and formalising us as a group within AIDIPE. The main function of the creation of this group is to work together for the common good of the most novice members. The possibility of creating an advisory group at regional level to take on its leadership for temporary terms of office is being considered. The

above-mentioned questionnaire has also helped us to identify the most urgent needs and others that could be developed in the medium to long term. As a complement to this procedure, a padlet co-constructed with the participants has been carried out. The results derived from this emphasise the need to intervene along four priority lines: reception actions, actions for updated information, actions for the creation of a network, and actions for the exit. Once the process of collecting, analysing and managing the information has been completed, it is planned to create a specific space on the AIDIPE website to house all the resources developed, as well as contact persons for each specific issue.

Keywords: beginning teachers, accompanying, higher education

INTRODUCCIÓN

El docente es considerado un factor clave para la calidad educativa, existe un sólido corpus de investigación que demuestra la influencia del docente universitario como parte del éxito académico de los estudiantes (Álvarez- Gómez 2021). Este hecho, genera que, dentro del ámbito de la evaluación de la calidad de la educación superior española existan procedimientos obligatorios instaurados en las universidades con el objetivo de hacer un seguimiento del progreso y actuaciones académicas y de investigación de su profesorado. Estos procedimientos de evaluación pretenden, entre otros aspectos, medir nuestra competencia docente e investigadora en términos de capacidad de coordinación, liderazgo, innovación y gestión. No obstante, no siempre las instituciones realizan un acompañamiento del profesorado más novel que comienza a trabajar en la institución de la educación superior. Si bien, este profesorado suele contar con una formación académica muy sólida y completa, requiere apoyo en lo personal y profesional (Rodríguez-Torres 2020).

La palabra novel según la RAE hace alusión a: «[persona] Que es nueva en una situación o una actividad determinada, por lo que carece de experiencia». Un docente novel es aquel que «está pasando por un proceso de transición para ejecutar su ejercicio pedagógico por primera vez o en un nivel distinto al anterior» (Nuñez 2021, p. 31). En palabras de Herrera- Torres (2011), el docente novel es aquel que requieren de una atención orientada al conocimiento de la estructura y funcionamiento de la institución educativa. Los noveles suelen ser las personas más vulnerables que conforman la Universidad y tienen relaciones mayoritariamente precarias en España. Nos referimos a los becarios (con y sin doctorado) del MEC, a cargo de proyectos o del Plan Propio de las universidades, el profesorado asociado, el profesorado ayudante doctor, entre otros perfiles, dependiendo de la comunidad autónoma. En palabras de Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez (2016), «estos docentes noveles universitarios se encuentran inmersos en una realidad compleja y desconocida, en la que se enfrentan a nuevas concepciones y preocupaciones» (p.141), y por tanto requieren de un acompañamiento específico y planificado.

El perfil de docente universitario es complejo, va desde la competencia pedagógica hasta la investigadora. Todo ello cubierto de dinámicas de trabajo departamentales arraigadas en el tiempo (Tardif 2004) y las relaciones interpersonales que se generan en el espacio de trabajo. Granados- Moreno (2017) analiza más de diez trabajos sobre el profesorado novel universitario concluyendo que todos tienen en común la demanda de formación pedagógica, necesidad de apoyos que faciliten las primeras experiencias, necesidad de formar parte de una comunidad o necesidad de ser acompañados en el proceso. «De ello se desprende que la identidad docente se

forja en el plano individual pero también y simultáneamente se alimenta de imágenes colectivas compartidas por todos sus miembros» (Granados-Romero 2017, p.169).

El profesor novel universitario se encuentra con el desconocimiento, la inexperiencia, la presión por la aceptación, la desorientación, la falta de formación, entre otros. Este estado emocional puede llegar a generar un sentimiento de sufrimiento (Chisvert y Marhuenda, 2012, Orejuela y Gómez 2020), donde las angustias, inquietudes, y sensaciones negativas puedan ser causa de la falta de apoyo de la institución universitaria.

«La situación profesional de los docentes universitarios que se han incorporado más recientemente dista mucho de ser la ideal. Un profesorado que percibe, en su gran mayoría, que su trabajo está mal pagado, que no ve estabilidad laboral y que convive en un ambiente laboral competitivo no puede realizar su trabajo rindiendo plenamente» (Goenechea, 2020.p.17).

Por ello, es muy importante que las universidades apuesten por hacer un buen diagnóstico que sirva de antesala a la elaboración de programas y planes de acompañamiento. Solo a través de la inserción de estos procesos lograríamos dar respuesta a las necesidades reales de los implicados y por ende una buena propuesta de intervención-acción, pero ¿cómo hacer un buen diagnóstico y plan de acompañamiento? Apostamos por la combinación propuesta por Zabalza-Beraza (2004) en relación a la formación inicial, atendiendo a la formación institucionalizada, siendo esta la impuesta y organizada desde arriba, y la formación democrática, basada en las necesidades, inquietudes, demandas e intereses de los implicados. Como indican Diz-López (2017) y Bozu (2009), las necesidades constituyen la base justificativa de las metas y objetivos de los programas de formación y/u orientación. En esta línea, el trabajo presentado se centra en la realización de un correcto diagnóstico. Partiendo de cuestiones como: ¿para quién?; ¿con quién?; ¿cómo?; ¿dónde?; ¿cuándo? y ¿para qué? La respuesta a estas preguntas nos proporciona los parámetros para un diseño ajustado a las necesidades del profesorado novel. Los objetivos principales de nuestra actuación son los siguientes:

— Empatizar con el colectivo destinatario para identificar sus necesidades reales.
— Analizar la información aportada por las personas usuarias, y definir el reto principal.
— Desarrollar posibles soluciones y concretar la alternativa más adecuada.

MÉTODO

El diseño de nuestra actuación se ha inspirado en el enfoque de Design Thinking (Brown, 2008). Tomamos de referencia algunas de las fases propuestas por el citado enfoque. La muestra estuvo compuesta por un total de 15 participantes, esperamos poder ampliarla durante el desarrollo del congreso AIDIPE 2022 (**III Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles en Educación).** Como procedimiento de recogida de información hemos utilizado un cuestionario (https://bit.ly/3fwsFdg) donde preguntamos a los participantes por su situación laboral, actuaciones de acogida de las que se han servido, posibilidad de acceso a información de interés, entre otros aspectos. Este cuestionario sigue un formato clásico de escala tipo Likert (0-5 puntos). Además, nos hemos ayudado de la herramienta *Padlet*, como instrumento para generar necesidades por parte del profesorado más novel (código de acceso en las Tablas 1 y 2). Como procedimiento de análisis, hemos recurrido a la categorización temáticas de las necesidades identificadas por los participantes. Por último, hay que destacar que la participación fue voluntaria y cumplió con las normas de consentimiento informado del Comité Ético de la Universidad de Sevilla, donde entre otros aspectos, se garantiza el anonimato de las personas.

RESULTADOS

Los datos analizados evidencian como la mayoría de los participantes en el estudio tienen una situación de precariedad laboral que les dificulta su desarrollo profesional. Además, muestran un sentimiento generalizado de desconocimiento sobre algunos de los procedimientos universitarios (p.e. acreditación, creación de grupos de investigación, posibilidad de estancias en otros centros/universidades, etc.) que les genera cierta inquietud. También destacan la soledad e individualismo de la profesión cuando llegan a un nuevo departamento y/o universidad. El 50% de los participantes puntúan con 4/5 la necesidad de mejorar las medidas de acogida para el profesorado novel respecto a las instituciones en las que se encuentran. El 75% puntúa con un valor de 5 la necesidad de acceder a información relevante a través de listas de distribución, páginas web u otros medios. Consideran también muy relevante que se les faciliten oportunidades de encuentro con los compañeros más noveles. Por ejemplo, el 50% plantea la importancia de crear «tertulias de noveles» trimestrales/semestrales donde compartir buenas prácticas en el desarrollo de sus tesis doctorales, primeros artículos de investigación, solicitud de contratos, etc. En la Tabla 1, compartimos algunos de los testimonios compartidos por los participantes (se puede acceder al resultado completo a través del código QR). Estos resultados provienen de un *padlet* denominado: *¿Qué significa ser estudiante de doctorado o profesorado novel?*

Tabla 1

Testimonios aportados por los participantes en el padlet 1: ¿Qué significa ser estudiante de doctorado o profesorado novel?

VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE DOCTORADO			
Acceso a la evidencia completa:	«Yo cumplo con todas las tareas, hago todo lo que me dicen mis jefes, aunque muchas veces no le vea el sentido, pero bueno, es lo que tiene ser becario»	«Mis compañeros de doctorado son rivales, hasta que no se tiene una plaza no se hace amigos dentro de la Universidad»	«No conozco a mis compañeros del área MIDE Andalucía. Parece que compartir las cosas qué hago y mis experiencias influye negativamente en mi carrera. Mejor no contar nada a nadie»
«Nivel de exigencia alto, por ejemplo, a la publicación de un artículo al mismo tiempo que estás desarrollando la Tesis»	«Me preocupa el tema de tener que realizar estancias de investigación internacionales, no sé dónde ir, no conozco a nadie y mi equipo tampoco»	«Veo que hay ciertas incongruencias dentro del área, no siempre mis productos de investigación son afines a MIDE»	«Veo que la formación que me ofrecen no tiene sentido, no me aporta nada para el desarrollo de mi tesis doctoral»
«Veo pocas oportunidades, especialmente, para consolidar una carrera laboral que permita tener seguridad»	«La competitividad que se genera de cara a las aspiraciones hace que se adquieran ciertos compromisos o labores a modo de trámite y no por gusto/vocación/interés»	«Nos encontramos que las revistas, publicaciones, etcétera, tienen unos plazos y las promociones o contratos otros. La pescadilla que se muerde la cola»	«Contexto de supervivencia y obligatoriedad a todo. Tienes que estar en todo y para todo. Sino parece que te quedas atrás»

VISIÓN DEL PROFESORADO CONTRATADO MÁS NOVEL
más, hacer más… Estoy de acuerdo en la superación, pero en ocasiones creo que estamos sometidos a mucha presión y competitividad. Se evalúa más la competitividad que la competencia. Demasiados requisitos y pasos, un proceso muy lento que debes aprender solo o con ayuda de algunos compañeros»

A través del segundo padlet se identificaron otras necesidades de acogida y acompañamiento demandadas por los participantes (véase Tabla 2). A continuación, se muestra una selección, se puede acceder al texto completo a través del código QR.

Tabla 2

Propuestas aportadas por los estudiantes de doctorado y profesorado novel respecto al padlet 2: Vías para la acogida y el acompañamiento

Acceso a la evidencia completa:	«Acompañamiento por parte de directores/as a congresos/ jornadas/encuentros de redes específicas o interdisciplinares para generar «conciencia de pertenencia al área MIDE y a la Universidad»	«Tutor-coach para atender a los problemas personales y académicos de los doctorandos»	«Disponer de alumnado-mentor (años superiores de tesis) que compartan experiencias en jornadas de acogida»
«Espacio web departamentos con información para los doctorandos (becas, cursos, procesos administrativos…)»	«Se podrían organizar seminarios formativos desde la delegación territorial donde se ofrezcan seminarios sobre (nuevos) enfoques de investigación, redacción de artículos, promoción de revistas que se ajusten a los investigadores noveles, etc.»	«La delegación territorial podría preparar algún seminario formativo acompañado de una guía donde se expliquen los principales pasos/ retos de la carrera pre-postdoctoral»	«Asesoramiento de publicación. Explicación de los tipos de revistas, bases de datos, etcétera. No creo que sea difícil, pero es bueno al entrar tener una pequeña dosis de formación, en mi opinión»

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se elabora la Tabla 3, donde se recogen algunas de las ideas a introducir en el futuro plan de orientación y acompañamiento del profesorado novel. No obstante, estas propuestas serán revisadas con los participantes inscritos en el Taller «Vías para el acompañamiento y la acogida del profesorado novel de AIDIPE» que tendrá lugar el 17 de junio durante la celebración del propio congreso.

Tabla 3

Propuesta de acciones para la mejora del acompañamiento del profesora y personal investigador novel de AIDIPE

Actuaciones para una acogida adecuada	Listado de tutores/directores disponibles y accesibles para la dirección de tesis doctorales (con la identificación de grupo y líneas de investigación).
	Sesiones informativas sobre posibilidad de becas/contratos predoctorales para la financiación de sus proyectos de investigación (FPU, FPI, PIF, etc.)
	Información sobre otros perfiles predoctorales en la Universidad: Colaboradores, honorarios, becarios de investigación asociados a proyectos, técnicos de apoyo del Plan de Garantía Juvenil de la JA, etc.
	Modalidades de tesis doctorales (por compendio/formato tradicional), ventajas e inconvenientes de cada una de ellas. Información para una buena temporalización y planificación del trabajo. Establecer unas pautas que sirvan de guía a este profesorado novel.
Actuaciones para una información actualizada	Crear un grupo de WhatsApp con todas las personas interesadas donde se difunda información sobre convocatorias, congresos nacionales e internacionales, bolsas de PSI, etc. Este grupo también podría servir para generar «nuevas demandas».
Actuaciones para una formación continua	Crear materiales didácticos sobre metodologías, etc. O proporcionar artículos que puedan servir de inspiración metodológica a los más nóveles de la Asociación.
	Ofrecer seminarios formativos sobre desarrollo y difusión de investigaciones, nuevos enfoques metodológicos de investigación, etc.
	Informar sobre las revistas de la Asociación, y las específicas de orientación. Hacer seminarios formativos en los que se analicen minuciosamente el tipo de trabajos que aceptan nuestras revistas.
	Ofrecer ejemplos de buenas prácticas en investigación, gestión y transferencia. Además, de informar cómo podrían ir desarrollando estas tres *«ramas»* necesarias en el profesorado universitario.
	Crear una red de grupos de investigación disponibles, con líneas y necesidades para facilitar el desarrollo de estancias de investigación nacionales a los más noveles.
Actuaciones para la creación de una red	«Tertulias» trimestrales/semestrales donde compartir buenas prácticas en el desarrollo de sus tesis doctorales, primeros artículos de investigación, contactos para estancias, solicitud de contratos, etc. Quizás se podría crearse un Drive bien organizado con toda la información.
	Organización de jornadas y congresos «emerging» para el intercambio de los resultados de investigación de los más noveles.
	Crear un repositorio con el título, los objetivos de las tesis doctorales y correo de contacto. De modo que se facilite el intercambio de materiales entre los doctorandos.
Actuaciones para el egreso	Organización de un seminario sobre salidas profesionales donde se informe no solo de las posibilidades laborales en las universidades públicas y privadas españolas, sino también aportar información sobre las convocatorias postdoctorales de Captación de Talento, Juan de la Cierva, María Zambrano, Margarita Salas, etc. (organizada por los doctores noveles).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Gómez, G. A., Álvarez Gómez, S. D., & Ramos Sánchez, R. E. (2021). Influencia de la formación del docente tutor para la investigación formativa de los estudiantes. *Universidad Y Sociedad*, *13*(S3), 416-423. Recuperado a partir de https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2499

Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 317-328.

Diz López, M. J. (2017). Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (06), 006-010. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2132

Conde-Jiménez, Jesús, & Martín-Gutiérrez, Ángela. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, *18*(1), 140-152. Recuperado en 16 de marzo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100010&lng=es&tlng=es.

Chisvert, M., & Marhuenda, F. (2012). Docencia e investigación en la Educación Superior: Revisión Crítica con Gimeno Sacristán. *Revista de Docencia Universitaria*,10 (2), 437-464.

Goenechea, C., Serrano-Diaz, N., & Valero Franco, C. (2020). Efectos de la crisis económica en el profesorado universitario novel. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(12). https://doi.org/10.14507/epaa.28.4898.

Herrera Torres, L; Fernández Bartolomé, A. M.; Caballero Rodríguez, K; et. al. Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. Profesorado: Vol. 15(3): 213-241(2011). http://hdl.handle.net/10481/23167

Núñez, M. (2021). Factores que influyen en la conformación de la identidad profesional de los docentes noveles universitarios. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, *18*(36), 27-41. Recuperado a partir de https://cuaderno.wh201.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/423

Orejuela, J. J., & Gómez, L. A. (2020). Vivencias de placer y sufrimiento en la formación de un grupo de doctorandos de la ciudad de Medellín. *Trabalho (En) cena*, *5*(1), 285-308. https://doi.org/10.20873/2526-1487V5N1P285

Rodríguez Espinar, S. (2020). Lights and shadows in the pedagogical training of university faculty in Spain. REDU. *Revista de Docencia Universitaria, 18(1)*, 143-168. https://doi.org/10.4995/redu.2020.13183

Rodríguez Torres , Ángel F. , Medina Nicolalde, M. A. ., & Tapia Medina, D. A. . (2020). La inducción y el acompañamiento pedagógico al profesorado novel. Una oportunidad para mejorar su desempeño profesional. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, *24*(3), 339-361. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1378

Romero, J. M. G., Ubillus, A. M. T., & Sierra, J. F. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *15*(2), 163-178.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Narcea, S.A.

VÍAS PARA ESTABLECER SINERGIAS EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA[1]

Jaione Cubero Ibáñez
Nicolás Ponce González
Universidad de Cádiz
Fernando Guzmán Simón
Universidad de Sevilla
Emilio Berrocal de Luna
Universidad de Granada

Resumen: La temática abordada surgió de los propios intereses de los/as socios/as de la delegación territorial de AIDIPE en Andalucía, quienes indicaron la necesidad de construir vías para establecer sinergias en investigación y docencia. Este grupo de trabajo, se propone promover la cultura científica y la toma de decisiones basadas en la evidencia como motor de cambio educativo. Las principales líneas de acción son: a) crear cursos de formación en investigación orientados a fomentar la cultura científica en el profesorado en ejercicio (Educación Infantil, Primaria y Secundaria) y mejorar la toma de decisiones en procesos de intervención educativa a través de evidencias. b) diseñar e implementar Proyectos de Innovación Docente coordinados entre diferentes universidades andaluzas para mejorar la cultura científica en educación y la toma de decisiones educativas a través de evidencias en la formación inicial del profesorado (Grados de Educación Infantil, Primaria, Pedagogía, Educación Social y el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas). Como resultado de la experiencia de las anteriores líneas de acción, se redactará un documento como referente para impulsar la sinergia entre investigación y docencia «medio/largo plazo-2030».

Palabras clave: investigación, docencia, educación, formación, investigación acción

Abstract: The topic addressed arose from the own interests of the members of the territorial delegation of AIDIPE in Andalusia, who indicated the need to create ways to establish synergies in research and teaching. This working group aims to promote scientific culture and evidence-based decision-making as a driver of educational change. The main lines of action are: a) To create research training courses aimed at promoting scientific culture in practicing teachers (Early Childhood, Primary and Secondary Education) and improving decision-making in educational intervention processes through evidence. b) To design and implement Teaching Innovation Projects coordinated between different Andalusian universities to improve scientific culture in

1 Trabajo liderado por la Delegación Territorial de AIDIPE en Andalucía y apoyado por la Cátedra UNESCO *en Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación.*

education and educational decision-making through evidence in initial teacher training (Degrees in Early Childhood Education, Primary Education, Pedagogy, Social Education and the Master's Degree in Teaching Compulsory Secondary Education and Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching). As a result of the experience of the previous lines of action, a document will be written as a reference in order to promote the synergy between research and «medium/long term-2030» teaching.

Keywords: research, teaching profession, education, training, action research

INTRODUCCIÓN

Una de las limitaciones que se le ha achacado a la investigación educativa ha sido la poca relación existente entre teoría y práctica (Bartels, 2003; Broekkamp y Van Hout-Wolters, 2007; Cordingley, 2008; Vanderlinde y van Braak, 2010; Williams y Coles, 2007). Esto ha supuesto una barrera para la aplicación de la propia investigación en el aula, impidiendo, por tanto, crear un cuerpo sólido de conocimientos sólidos e indiscutibles o difundir adecuadamente sus resultados (Muñoz-Repiso, 2004).

Sin embargo, actualmente se aboga por un concepto integrador, que entiende que estos dos elementos, teoría y práctica educativa, deben articularse conjuntamente, de forma que permitan un ejercicio docente construido con una base en la práctica, los saberes generados en la experiencia, el intercambio entre pares y las evidencias que se registran en el campo de la investigación educativa (Hederich Martínez *et al.*, 2014). Es en esta idea, en la que se sustenta el concepto de Investigación Educativa Basada en Evidencias, con el fin de que todas las propuestas de intervención que se realicen sobre la educación tengan una base práctica que rija la toma de datos y de decisiones.

Esta concepción parte del modelo de investigación utilizado en campo de la medicina, en el cual existe una relación directa entre los conocimientos adquiridos en su formación profesional con los saberes que tienen lugar en la práctica clínica, es decir, en la atención, comunicación, práctica y diagnóstico de los pacientes (Benavides *et al.*, 2021).

Desde la educación, se han propuesto modelos de investigación que han comenzado a adoptar una postura en relación con lo mencionado anteriormente como la propia Investigación-Acción (Berrocal y Expósito, 2011), que parte de una etapa centrada en la detección de necesidades, recogida de información, a partir de la propia práctica y que, sin duda, se ha convertido en uno de los pilares fundamentales de la investigación educativa actual, especialmente en la que se realiza en el aula.

Esta forma de proceder ha permitido, además, realzar la figura del docente como investigador, figura que durante años ha estado relegada, al menos en la educación no universitaria, a un papel de mero transmisor de contenidos pese a los aislados intentos del cambio de perspectiva (Stenhouse, 1987; Elliott, 2010; Carr, 1996). Desde este nuevo enfoque de Investigación Basada en la Evidencia, se pretende, por tanto, que sea el propio docente quien pueda identificar, de primera mano, cuáles son los tópicos sobre los que necesita investigar. Este cambio de rol del docente pone de manifiesto la necesidad de retomar la figura del maestro como investigador en el aula, un modelo del que Lewin (1946) ya comenzó a hablar en los años 40 del pasado siglo con

la propuesta de generación de estrategias que permitieran al docente propiciar la construcción del conocimiento y sistematizar sus saberes con la intención de transformar positivamente su práctica pedagógica.

No obstante, esto va más allá de un mero cambio ideológico y debe concretarse en una mejora en la formación del docente, que además de la adquisición de competencias en investigación, haga ver la necesidad de basar en la evidencia las intervenciones que realice en el aula.

Para superar la escasa formación investigadora de los docentes se necesita la presencia de formas más flexibles y menos jerárquicas donde estos se relacionen con los conocimientos que produce la investigación (Zeichner, 2010). Esto permitiría un desarrollo en los aprendizajes autónomos de los docentes que supondría un incremento en las oportunidades de aprendizaje del profesorado.

La apuesta por los procesos de innovación no debe, por tanto, dejar de asociarse a los de mejora de la práctica educativa, y esto solo puede lograrse si establecemos un proceso de actuación claramente delimitado que incluya los tres ejes fundamentales que se mencionan en la figura 1:

Figura 1

Elementos del proceso de innovación y mejora educativa

Con este proceso se establece una relación directa entre innovación y mejora siempre que estas vayan precedidas de una recogida de datos previa abordada desde una perspectiva de la investigación y que se base en una detección de necesidades a partir de la propia práctica educativa.

Lógicamente esto no es una tarea sencilla de abordar ya que son varias las dificultades que impiden una correcta relación entre teoría y práctica educativas (Korthagen, 2007; Korthagen y Kessels, 2009), desde la resistencia del profesorado a cambiar su forma de pensar, hasta el uso de un lenguaje extremadamente formalizado y técnico empleado por los académicos/investigadores pasando por, la ambigüedad de la práctica o el desconocimiento de las diferentes teorías o métodos que rigen la investigación científica.

Para promover una buena relación entre teoría y práctica, y conseguir que la investigación educativa impacte en la práctica docente, el profesorado debe establecer puentes permanentes entre conocimiento y acción, de esta forma, y a través de la lectura de textos profesionales y la revisión de la propia práctica, se favorecerá la coherencia y producirá una un crecimiento y desarrollo personal que favorecerá la emancipación (Álvarez, 2012).

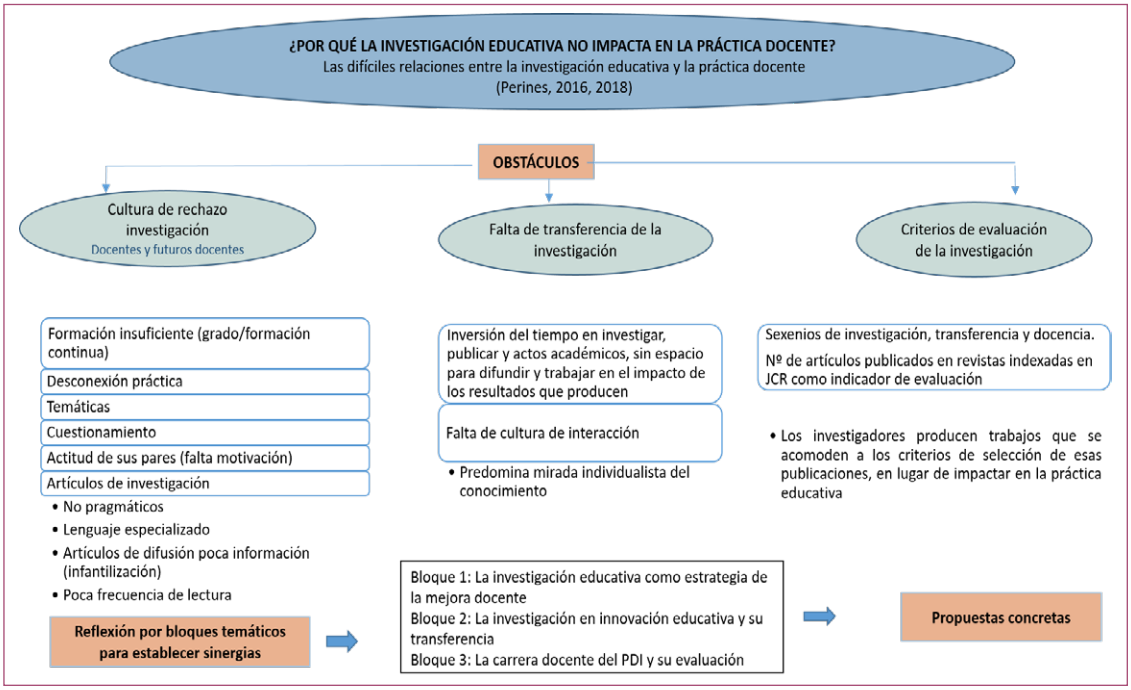
Por todo ello, consideramos necesaria una mejora significativa en la formación en competencias de investigación por parte de los futuros estudiantes de titulaciones de educación, así como para los propios docentes universitarios con el objetivo de poder establecer una sinergia real entre investigación y educación orientada a mejorar la relación entre teoría y práctica educativa.

MÉTODO

Este trabajo se ha llevado a cabo a través de un modelo de trabajo colaborativo, en el que se han implicado los/as socios/as de la delegación territorial de AIDIPE en Andalucía. Tras un primer sondeo para seleccionar temáticas de interés entre los/as socios/as, se celebró EI I Encuentro de AIDIPE ANDALUCÍA: retos y propuesta de futuro, abriendo espacio a una «mesa de trabajo» sobre la temática que nos ocupa. Previamente a su realización se envió a los asistentes documentación con los antecedentes de la problemática (ver figura 2) y cuestiones de reflexión (Ver tabla 1) para propiciar la participación y debate entre los/as asistentes.

Figura 2

Mapa de antecedentes para establecer vías de sinergia entre investigación y docencia



Como resultado de este encuentro, se redactaron una síntesis de propuestas, que fueron recogidas en una memoria con los acuerdos por temática y generales. Posteriormente, fruto del trabajo colaborativo de los miembros del equipo de la mesa de sinergia, se han transformado en compromisos y líneas de acción concretas, las cuáles se presentan en el siguiente apartado.

Tabla 1

Cuestiones de reflexión por bloque temático

Bloque 1: La investigación educativa como estrategia de la mejora docente	Bloque 2: La investigación en innovación educativa y su transferencia	Bloque 3: La carrera docente del PDI y su evaluación
¿Es suficiente la formación en investigación que se recibe en los grados? ¿En qué medida las investigaciones responden a necesidades que surgen de la práctica? ¿Cómo se deciden estos temas?, ¿con quién los consultamos?, ¿se utiliza algún mecanismo que regule la elección de los tópicos? ¿Qué ejemplos de buenas prácticas conocemos al respecto?	¿Qué hacemos los/as investigadores/as con la difusión de nuestras investigaciones?, ¿Transciende el conocimiento generado en las investigaciones más allá del informe o artículo publicado?, Las sugerencias políticas, o propuestas derivadas de las investigaciones ¿llegan a la práctica? ¿Es necesario además de los artículos científicos (extensos, complejos), elaborar artículos de difusión (un formato más cercano y agradable) para impactar en la práctica educativa?, ¿Sería de utilidad la existencia y la formación de intermediari@s o diseminadores/as entre los investigadores/as y los centros educativos?	¿La calidad de los artículos por número de JCR garantiza que obtengamos investigaciones que contribuyan a la mejora de la práctica educativa? ¿Los/as investigadores/as nos preguntamos qué podemos publicar que sea de interés para las personas que están en la práctica o qué línea de investigación puede ser más abordable desde el punto de vista de un artículo publicable en JCR?

RESULTADOS

Las dos líneas de acción que plantea este grupo de trabajo basado en la promoción de la sinergia entre investigación y docencia en educación son dos:

Línea de acción 1: Proyecto de innovación docente

La primera está compuesta por un Proyecto de innovación coordinado entre diferentes universidades andaluzas (Cádiz, Córdoba, Granada y Sevilla, entre otros) orientado hacia la formación inicial de profesorado (Maestros en Educación Infantil y Primaria y másteres) sobre alfabetización científica y la toma de decisiones educativas basadas en evidencias. Este proyecto coordinado se llevará a cabo durante el curso 2022/23 en diversas asignaturas de distintos títulos con el fin de mejorar la sensibilidad, los conocimientos y las habilidades científicas en Educación Superior. Esta línea no se centrará únicamente en el desarrollo de los procesos de investigación, si no en la implicación de los estudiantes para participar en un proceso de mejora continua en la Educación a partir de evidencias obtenidas en diversas investigaciones. También, este proyecto de innovación pretende crear una red de colaboración inter- e intra-universitaria con el fin de sensibilizar al profesorado en la Educación Superior hacia la integración de la alfabetización científica a través del currículo de los distintos títulos. Los objetivos de este proyecto de innovación serán los siguientes:

— Elaboración de propuestas educativas innovadoras en el ámbito de la alfabetización científica a través de las disciplinas.
— Discusión sobre metodología, estrategias de enseñanza y materiales didácticos que mejoren la formación inicial de la alfabetización científica en futuros profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
— Redacción de un documento de buenas prácticas para la mejora de la alfabetización científica en el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Este proyecto iniciará un programa piloto de coordinación horizontal y vertical de mejora de la alfabetización científica aplicada a la educación, generando diversas experiencias en las aulas que, con posterioridad, serán presentadas en unas jornadas interuniversitarias de reflexión donde participarán todos los equipos de innovación de dicho proyecto. Las conclusiones de estas jornadas permitirán la redacción de un documento sobre buenas prácticas en el aula y los retos de mejora del futuro.

Línea de acción 2: MOOC

Por otro lado, la segunda línea de acción se compone de la elaboración de un MOOC (Massive Online Open Course) con las características que le son propias: curso online, de acceso abierto, gratuito, sin límites de matriculaciones y orientado a estudiantes de Facultades de Educación y profesorado en ejercicio que tiene dificultades de acceso a programas formativos relacionados con la investigación y su transferencia al ámbito educativo. Esta herramienta tiene la finalidad de relacionar el conocimiento, tanto en la diversidad de opiniones, experiencias y el aprendizaje continuo de los estudiantes genera nuevo conocimiento por parte de los individuos que llevan a cabo los cambios educativos (profesores en activo). El diseño de la formación estará compuesto por diversos módulos que tendrán un mismo ciclo de aprendizaje que concluirá con una prueba donde se comprobará el grado de asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes. Los materiales estarán compuestos por microvídeos, documentos y foros de debate elaborados y coordinados por distintos especialistas nacionales e internacionales de cada uno de los contenidos de los módulos. Los contenidos aproximados de esta formación serán los siguientes:

— Módulo 1. La investigación en Educación
— Módulo 2. Las fases de la investigación en Educación
— Módulo 3. El diseño de la investigación educativa
— Módulo 4. Los diseños experimentales, cuasi-experimentales y no experimentales
— Módulo 5. Los diseños de investigación cualitativa
— Módulo 6. Los diseños de investigación mixta
— Módulo 7. La transferencia de la investigación a innovación educativa
— Módulo 8. La ética de la investigación en Educación

El eje sobre el que se construye este programa es la toma de decisiones por parte del profesorado para plantear determinados retos educativos como preguntas de investigación y cómo llevar a cabo esta investigación siguiendo los criterios de rigor y validez.

A continuación, se representa el cronograma aproximado de estas dos líneas de acción (ver Figura 3).

Figura 3

Cronograma de las líneas de acción propuestas

	Línea de acción 1	Línea de acción 2
Diseño	Junio 2022	Septiembre 2022-Mayo 2023
Implementación	Septiembre 2022-Mayo 2023	Septiembre 2023
Evaluación	Junio-Julio 2023	Junio 2024

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los antecedentes de la temática nos han demostrado, que es necesario que se produzca un acercamiento entre investigación educativa y práctica docente. En este sentido, Perines y Murillo (2017), destacan algunas propuestas coincidentes con las líneas de acción planteadas en este trabajo, defendiendo que las universidades deben mejorar sus mecanismos de transferencia de los conocimientos y la formación inicial de los profesores debe ser más cercana a la investigación.

Esperamos que con la puesta en práctica de las acciones planteadas podamos dar un paso adelante para derribar las murallas invisibles entre la investigación educativa y los docentes (Perines 2017) y de esta forma favorecer la figura del docente como investigador de su propia práctica.

Este grupo de trabajo colaborativo está iniciando los primeros pasos para poder dar respuesta a las necesidades detectadas, pero se pretende, como resultado de las anteriores acciones mencionadas, elaborar un documento, apoyado por la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, como referente para impulsar la sinergia entre investigación y docencia a medio/largo plazo-2030. La finalidad de este escrito es elaborar una serie de principios y propuestas que sirva de apoyo a docentes, estudiantes en formación, e instituciones educativas para eliminar las barreras y fortalecer los lazos entre la investigación y docencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI, 30*(2), 383-402. https://revistas.um.es/educatio/article/view/160871/140871

Bartels, N. (2003). How teachers and researchers read academic articles. *Teaching and Teacher Education, 19*(7), 737-753. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.06.001

Benavides, M.A., de Agüero, M., Pompa, M. y Sánchez, M. (2021). El curso en Educación Basada en Evidencias (EBE): reflexiones para la transdisciplina, la docencia y la investigación. *Didac,* (78 JUL-DIC), 8-19.

Berrocal, E. y Expósito, J. (2011). El proceso de Investigación-Acción. En R. López (coord.), *Innovación docente e Investigación Educativa* (pp. 35-50). Grupo Editorial Universitario.

Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation, 13*(3), 203–220. https://doi.org/10.1080/13803610701626127

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación.* Morata

Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: Focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, *38*(1), 37-52. https://doi.org/10.1080/03057640801889964

Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Hederich, C., Martínez, J. y Rincón, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista colombiana de educación*, (66), 19-54. https://doi.org/10.17227/01203916.66rce19.54

Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational re-search and evaluation*, *13*(3), 303-310. https://doi.org/10.1080/13803610701640235

Korthagen, F., & Kessels, J. (2009). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, *28*(4), 4-17. https://doi.org/10.3102/0013189X028004004

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, *2*(4), 34-46. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

Muñoz-Repiso, M. (2004). ¿Sirve para algo la investigación educativa? *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, *12*(1), 8-14. http://hdl.handle.net/11162/33643

Perines, H. (2016). *Las difíciles relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/675641/perines_veliz_haylenalejandra.pdf?sequence=1

Perines, H. (2017). Las murallas invisibles entre la investigación educativa y los docentes. Ciencia y Educación, 1(1), 11-21.

Perines, H., & Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *43*(1), 251-268.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata

Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, *36*(2), 299-316. https://doi.org/10.1080/01411920902919257

Williams, D., & Coles, L. (2007). Teachers' approaches to finding and using research evidence: An information literacy perspective. *Educational Research*, *49*(2), 185– 206. https://doi.org/10.1080/00131880701369719

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, *61*(1-2), 89-99. https://doi.org/10.1177/0022487109347671

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

SIMPOSIO 12

ANALISIS CRITICO COMPARATIVO DEL DISEÑO DE COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN MÁSTERES DE CIENCIAS SOCIALES. RESULTADOS DEL PROYECTO FLOASS

Coordinación: María Soledad Ibarra Sáiz

CRITERIOS Y HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE[1]

María Soledad Ibarra Sáiz
Antonio Balderas Alberico
Gregorio Rodríguez Gómez
Universidad de Cádiz (España)

Resumen: Este estudio está desarrollado en el contexto del Proyecto FLOASS que lideran la Cátedra UNESCO en *Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación* y el grupo de investigación EVALfor-SEJ509-*Evaluación en contextos formativos* de la Universidad de Cádiz. Se ha contado con la colaboración de los grupos de investigación EPSE-*Evaluación de Programas Socioeducativos* (Universidad de Oviedo), HEPE-*Evaluación de Programas Educativos* (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea), GIACE-*Evaluación y Calidad Educativa* (Universidade da Coruña), mi-E-tic-*Métodos de Investigación y Tecnologías de la Información y Comunicación* (Universidad de Valencia) y SBRLAB-*Social and Business Research Lab* (Universidad Rovira i Virgili). El estudio que se presenta pretende dar respuesta a dos cuestiones de investigación planteadas en el Proyecto FLOASS: ¿qué categorización podemos establecer para analizar las competencias y los resultados de aprendizaje? y ¿qué herramienta podemos utilizar para facilitar su análisis y valoración? Respondiendo a la primera cuestión, se presenta la Escala ANVALDOC que permite categorizar las competencias y resultados de aprendizaje especificados en las memorias de los títulos, de acuerdo a su alcance y nivel cognitivo. Para facilitar el proceso de análisis y valoración de las competencias y resultados de aprendizaje se ha desarrollado la herramienta web CORAMeval que organiza jerárquicamente cada uno de los componentes y ofrece gráficos e informes de resultados ilustrativos.

Palabras clave: competencia, evaluación, aplicación informática, educación superior, investigación sobre el currículo

Abstract: This study has been developed within the framework of the FLOASS Project led by the UNESCO Chair in *Evaluation, Innovation and Excellence in Education* and the EVALfor-SEJ509 Research Group *Assessment & Evaluation in training contexts* belonging to the University of Cádiz. Furthermore, it has been carried out together with researchers from the research groups

1 Trabajo elaborado en el marco de desarrollo del Proyecto FLOASS - *Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible*, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Ref. RTI2018-093630 -B -100) y el apoyo de la Cátedra UNESCO *en Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación.*

EPSE-*Evaluation of Socio-educational Programs* (University of Oviedo), mi-E-tic-*Research Methods and Information and Communication Technologies* (University of Valencia), HEPE -*Evaluation of Educational Programs* (University of the Basque Country/Euskal Herriko Unibertsitatea), SBRLAB-Social and Business Research Lab (Rovira i Virgili University) and GIACE-*Evaluation and Educational Quality* (University of La Coruña). The study presented aims to answer two research questions raised in the FLOASS Project: what categorization can we establish to analyze the skills and learning outcomes? And what tool can we use to facilitate its analysis and assessment? In response to the first question, the ANVALDOC scale is presented, which allows for categorizing the skills and learning outcomes present in the reports of the degrees, according to their scope and cognitive level. To facilitate the process of analysis and assessment of skills and learning outcomes, the CORAMEVAL web tool has been developed, which organizes each of the components hierarchically and offers illustrative graphs and results reports.

Keywords: competence, evaluation, software, higher education, curriculum research

INTRODUCCIÓN

Las competencias y los resultados de aprendizaje son elementos fundamentales sobre los que sustentar el diseño de las materias y asignaturas de los títulos universitarios. Sin embargo, no existen un marco definido para su concreción de manera que, en ocasiones, se definen de forma ambigua o inconsistente con el nivel de exigencia académica exigible a nivel de estudios universitarios.

Entre las diferentes cuestiones de investigación que se abordan en el Proyecto FLOASS se encuentran las referidas a qué tipología de resultados de aprendizaje están especificados en los títulos de máster, cuál es la coherencia de éstos con las competencias seleccionadas y qué herramienta podemos utilizar para facilitar su análisis y valoración. Para dar respuesta, en primer lugar, se diseñó la escala ANVALDOC y, posteriormente, se desarrolló la herramienta CORAMeval, que facilitaron el análisis de las competencias, resultados de aprendizaje y medios de evaluación especificados en las memorias de 89 títulos de máster de las seis universidades participantes en el proyecto, pertenecientes cada una de ellas a diferentes comunidades autónomas y distribuidos en tres ámbitos de conocimiento diferenciados del campo de las Ciencias Sociales: Educación (34), Comunicación (10) y Economía y Empresa (45).

Aunque tanto la escala ANVALDOC como la herramienta CORAMeval permiten el análisis y valoración de las competencias, resultados de aprendizaje, esta aportación se centra en los dos primeros elementos.

La escala ANVALDOC

En la escala ANVALDOC se conceptualizan las competencias como un atributo latente, conocimiento, actitud, habilidad, destreza y facultad para el desarrollo de una profesión, puesto de trabajo o desempeño académico, ejecutando adecuada y correctamente las actuaciones y actividades laborales o académicas exigidas.

Así mismo, se consideraron los resultados de aprendizaje como realizaciones o desempeños concretos y con determinados niveles de ejecución o de logro que evidencien lo que el estudiante es capaz de hacer y de demostrar.

Sobre la base de esta conceptualización, se establecieron los criterios que debían considerarse para valorar la calidad de las definiciones explicitadas en las memorias de los títulos, estableciendo como criterios comunes para la valoración de las competencias y los resultados de aprendizaje los de corrección con tres niveles (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2022) (Tabla 1, recurso online[2]), proceso cognitivo (6 niveles) y tipo de conocimiento (4 niveles) según la taxonomía de Anderson *et al.*(2001) (Tablas 2 y 3, recurso online), estructura del conocimiento (5 niveles) según los niveles de la taxonomía SOLO (Biggs y Collis, 1982) (Tabla 4, recurso online). Se consideró así mismo valorar la transversalidad (Tabla 5, recurso online) de forma que se contemplara en la definición de la competencia o el resultado de aprendizaje el carácter afectivo/actitudinal, tecnológico y/o colaborativo.

Además, en el caso de los resultados de aprendizaje se añadieron como criterios específicos de valoración la verificabilidad (grado en que es observable, medible y evaluable) y la autenticidad (conduce a una actividad real y útil, orientado a la acción, al contexto profesional) (Tabla 6, recurso online).

La herramienta CORAMeval

Con el fin de facilitar el análisis y valoración de las competencias, resultados de aprendizaje y medios de evaluación con los criterios establecidos en la escala ANVALDOC, ha surgido la necesidad diseñar un programa informático del cual se describen las características que han orientado su diseño.

En primer lugar, el programa informático debe permitir trabajar a los evaluadores de manera colaborativa sobre un conjunto común de datos. La colaboración capacita a los educadores y profesionales para funcionar más eficazmente con el objetivo de completar una tarea o alcanzar una meta (Berg-Weger y Schneider, 1998). Son numerosos los programas informáticos que dan soporte al trabajo colaborativo dentro del ámbito educativo. Entre estos, entornos como los wikis o los foros han sido de los más utilizados entre estudiantes y profesores (Caballero-Hernández *et al.*, 2020; Chan y Chan, 2011; Duarte *et al.*, 2018). Sin embargo, estas herramientas favorecen más un trabajo de creación de contenido. Para realizar valoraciones numéricas y/o discretas sobre un conjunto de datos, es más apropiado un software tipo hoja de cálculo o una aplicación ad-hoc.

En segundo lugar, el programa informático también debe permitir que la información se almacene de manera segura, evitando la inconsistencia de datos y la redundancia de información. La hoja de cálculo es una herramienta informática cuyo uso está muy extendido para realizar la gestión de la labor docente. Las calificaciones, las actividades y la asistencia a clase, entre otros, son listados que los docentes terminan manejando en hojas de cálculo propias, ya sean exportadas desde los entornos virtuales o creadas manualmente. Sin embargo, las hojas de cálculo carecen de características necesarias para implementar la escala ANVALDOC. Aunque pueden utilizarse de manera colaborativa a través de entornos de colaboración (como el proporcionado por la suite de Google), la presentación a través de filas no es muy intuitiva cuando se trata de registros con descripciones muy extensas, siendo propenso a errores y la redundancia de datos (Cunha, Saraiva y Visser, 2009).

Por último, el programa informático debe permitir un acceso rápido a la información que favorezca una navegación intuitiva, así como una generación eficaz de listados e informes. Para agilizar el acceso a la información y generar de manera rápida listados e informes, la solución

2 Los recursos online pueden consultarse en https://doi.org/10.17632/kwxkx7t3jp.1

más adecuada es que el programa se desarrolle como una aplicación web que se conecte con una base de datos NoSQL, ya que estas son más escalables y ofrecen un mejor rendimiento que las bases de datos relacionales (Parker, Poe y Vrbsky, 2013).

De acuerdo a las anteriores razones, se decide que la opción más adecuada es realizar un programa informático ad-hoc para la implementación de la valoración de competencias y resultados de aprendizaje a partir de la escala ANVALDOC. Este programa informático, recibirá el nombre de herramienta CORAMeval.

MÉTODO

Este estudio se abordó mediante un diseño secuencial exploratorio ya que este diseño se considera de especial utilidad cuando hay necesidad de construir instrumentos, identificar variables, comprobar diferentes aspectos de teorías o clasificaciones emergentes o para explorar un fenómeno con mayor profundidad y analizar y valorar la prevalencia de sus dimensiones (Creswell y Clark, 2018). En una primera fase se concretó el diseño y validación del instrumento de análisis documental (Escala ANVALDOC) y, en una segunda fase, la valoración de las competencias y resultados de aprendizaje especificados en las memorias oficiales de los títulos de máster de Ciencias Sociales, utilizando para ello la herramienta CORAMeval.

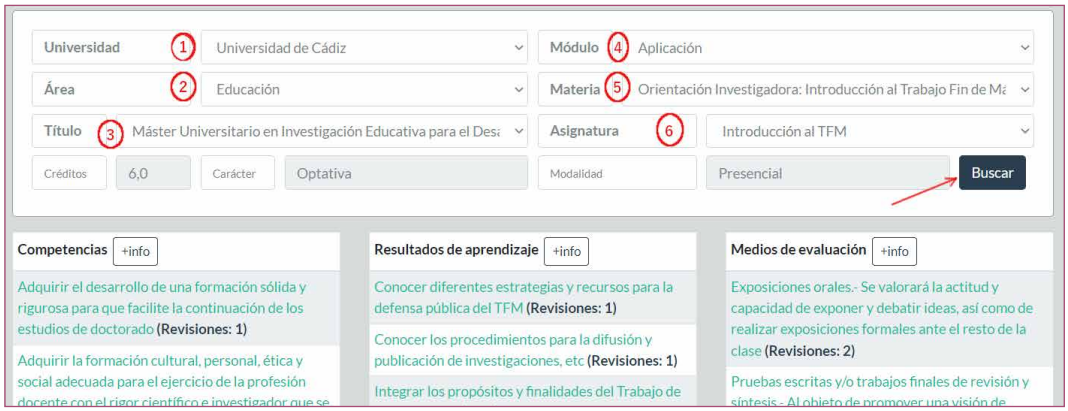
El diseño de la escala ANVALDOC se inició con una revisión de la literatura y, posteriormente, se procedió a un proceso de validación mediante jueces. De los diferentes métodos de validación de contenido (Johnson y Morgan, 2016) se optó por el método de consenso grupal, evitando así los sistemas de votación. La definición y concreción de los diferentes indicadores se revisaron al finalizar cada uno de los ciclos.

El método utilizado para la realización de las valoraciones basadas en la escala ANVALDOC, se basa en un programa informático en entorno web, software CORAMeval[3], que implemente dicha escala y que permita a los evaluadores trabajar de forma colaborativa e intuitiva. La herramienta CORAMeval desarrolla una estructura jerárquica para la selección de competencias, resultados de aprendizaje y medios de evaluación. Esta estructura proporciona a los evaluadores una intervención intuitiva y amigable con el software. Como se numera en la Figura 1, los evaluadores deberán seleccionar, en primer lugar, una *universidad*, en segundo lugar, un área, en tercer lugar, un *título*, en cuarto lugar, un *módulo*, en quinto lugar, la *materia* y finalmente la *asignatura*. Después, pulsarán el botón *buscar*, de manera que accederán al listado de competencias, resultados de aprendizaje y medios de evaluación de dicha asignatura.

3 https://corameval.uca.es/

Figura 1

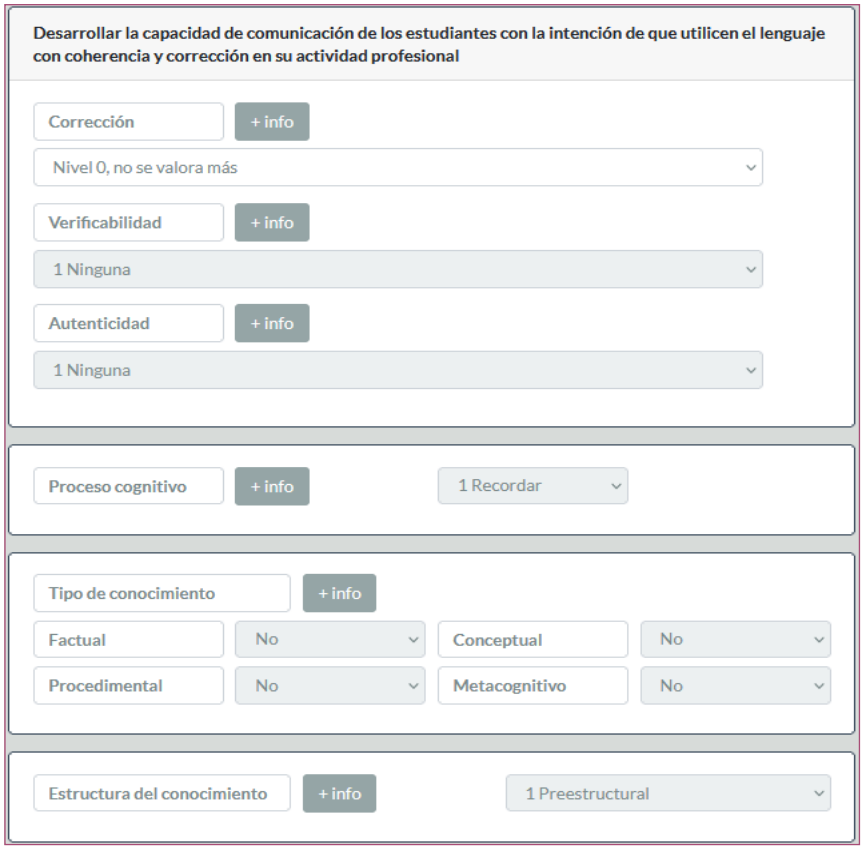
Formulario de búsqueda de competencias, resultados de aprendizaje y medios de evaluación



Para acceder al formulario de evaluación solamente hay que pinchar en la descripción de lo que se desee valorar. Una vez dentro, se muestra un formulario con cada uno de los elementos de la escala ANVALDOC. En la Figura 2, a título de ejemplo, se muestra parcialmente el formulario de evaluación para un resultado de aprendizaje. Del mismo modo, en la parte inferior del formulario se muestra un listado con el histórico de cambios realizado, lo que facilita el trabajo colaborativo entre diferentes evaluadores.

Figura 2

Formulario de evaluación de los resultados de aprendizaje



RESULTADOS

El primer resultado obtenido ha sido la decisión, acuerdo y conceptualización de los criterios para valorar las competencias y resultados de aprendizaje especificados en los títulos de máster. En segundo lugar, se destaca la estructuración y organización de los criterios en la escala ANVALDOC que permite realizar una valoración sistemática de las competencias y resultados de aprendizaje de acuerdo a los criterios de corrección, proceso cognitivo y tipo de conocimiento que implican, estructura del conocimiento y transversalidad. Asimismo, permite valorar los resultados de aprendizaje en relación a su verificabilidad y autenticidad. Estos dos primeros resultados dan respuesta a la primera cuestión planteada en este estudio ¿qué categorización podemos establecer para analizar las competencias y los resultados de aprendizaje? tanto en lo que se refiere a ¿qué tipología de resultados de aprendizaje están especificados en los títulos de máster? como a ¿cuál es la coherencia de éstos con las competencias seleccionadas?

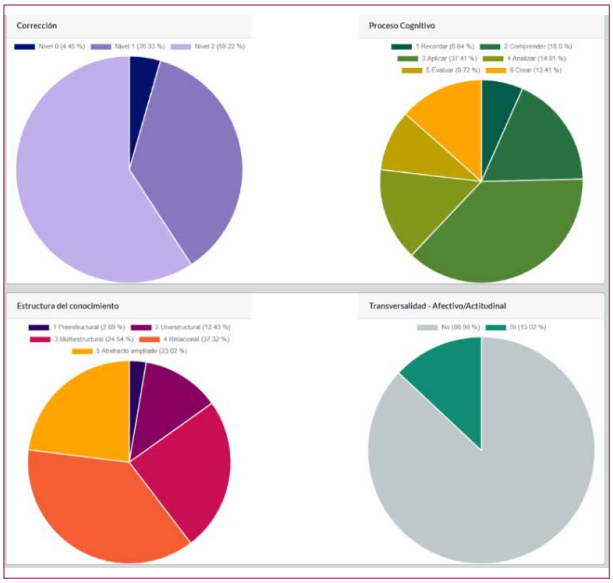
Por otra parte, el diseño y puesta en práctica de un programa informático específico para facilitar la valoración a partir de la escala ANVALDOC, herramienta CORAMeval, ofrece una solución válida al segundo interrogante de investigación ¿qué herramienta podemos utilizar para facilitar su análisis y valoración? Los resultados del funcionamiento del software CORAMeval arrojan evidencias de la idoneidad de la herramienta para la implementación de la escala ANVALDOC.

Durante los cursos 2019-20 y 2020-21, 21 evaluadores de 6 universidades han valorado la definición de 28.441 competencias, 9.415 resultados de aprendizaje y 6.729 medios de evaluación de títulos de estas 6 universidades. A partir de estas evaluaciones, se han obtenido valiosos informes que dan soporte al análisis de estos elementos.

En la figura 3, se muestra el porcentaje de competencias clasificadas según los criterios de Corrección, Proceso Cognitivo, Estructura del Conocimiento y Transversalidad afectivo/actitudinal. Si se posiciona el ratón encima sobre cualquiera de las porciones de la figura se muestra el porcentaje y el número de competencias.

Figura 3

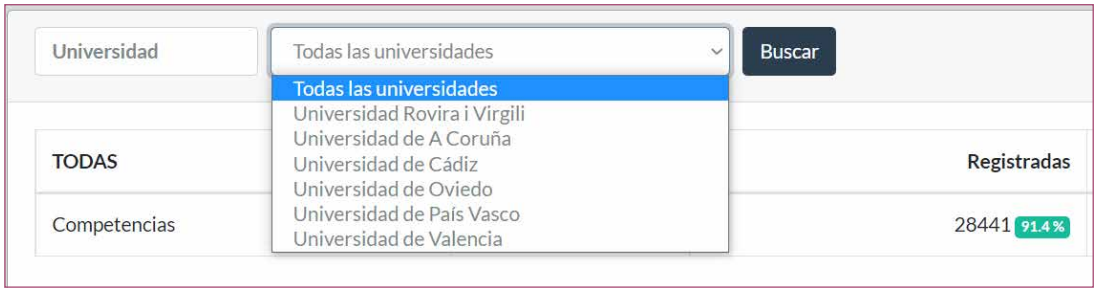
Gráficos de valoración de corrección, proceso cognitivo, estructura del conocimiento y transversalidad afectivo/actitudinal de las competencias



Estos gráficos pueden ser obtenidos a nivel de todas las universidades, como se muestra en la Figura 3, o a nivel de una universidad seleccionando la universidad deseada en el buscador (Figura 4). De esta forma, se puede obtener de forma sencilla un gráfico particular de una universidad que facilite un análisis más enfocado a una institución en particular.

Figura 4

Buscador de informe de competencias por universidad



Las siguientes imágenes (Figuras 5 y 6), muestran el resto de informes correspondientes a los criterios para las competencias. Transversalidad - Tecnológico, Transversalidad - Colaborativo, Tipo de Conocimiento - Factual y Tipo de conocimiento - Conceptual (Figura 5); y Conocimiento - Procedimental, Tipo de Conocimiento - Metacognitivo y Tipo de Conocimiento - Prioridad 1 (Figura 6). Los gráficos correspondientes a los resultados de aprendizaje incorporan dos criterios adicionales recogidos en la escala, además de los mismos criterios que las competencias. Estos criterios adicionales son la verificabilidad y la autenticidad.

Figura 5

Gráficos de valoración de transversalidad - tecnológica, la transversalidad - colaborativa, el tipo de conocimiento factual y el tipo de conocimiento conceptual de las competencias

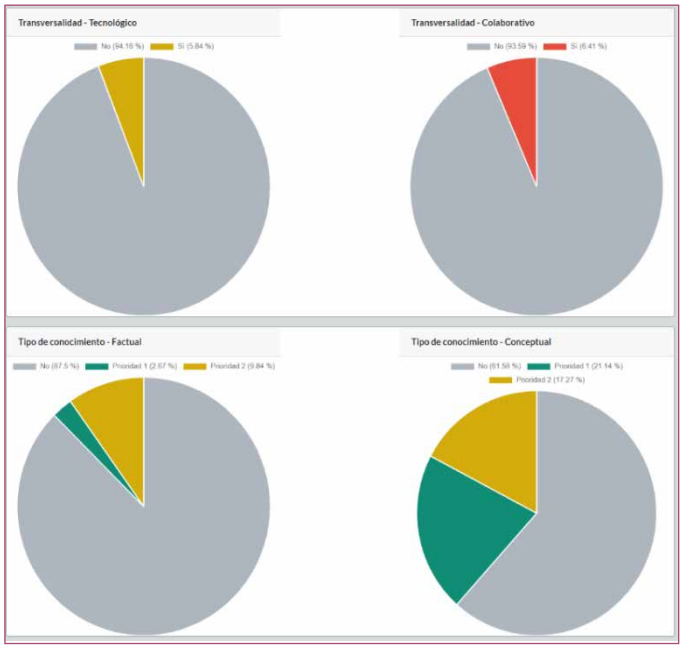
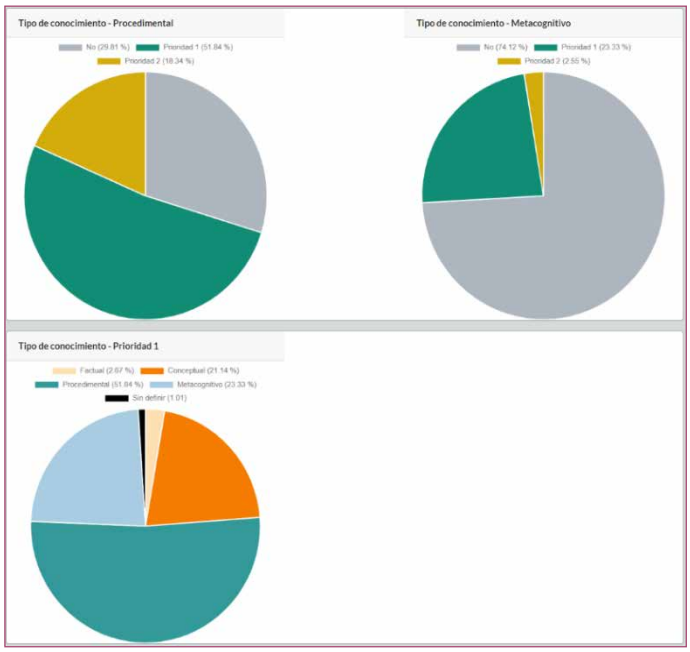


Figura 6

Gráficos de valoración del tipo de conocimento - procedimental, tipo de conocimiento - metacognitivo y tipo de conocimiento - prioridad 1 de las competencias



CORAMeval también permite comparar las valoraciones de las competencias, resultados de aprendizaje y medios de evaluación de dos universidades, títulos o áreas. Por ejemplo, en la Figura 7 muestra la comparación entre la Universidad de Cádiz y la Universidad del País Vasco.

Figura 7

Ejemplo de comparación de criterios de valoración para las competencias de dos universidades

Para valorar la idoneidad de CORAMeval en la valoración de la descripción de competencias, resultados de aprendizaje y medios de evaluación, se realizó un cuestionario siguiendo un modelo de aceptación tecnológica (TAM). Los resultados fueron muy positivos, pues los

evaluadores consideraron que la herramienta les ayudó en la tarea destacando positivamente la utilidad de CORAMeval, su facilidad de uso, el interés en utilizarlo y la satisfacción con los informes obtenidos (Balderas, Ibarra-Saiz y Rodriguez-Gomez, 2021).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los análisis y valoraciones realizados sobre las competencias y resultados de aprendizaje en relación a los criterios especificados en la escala ANVALDOC permiten valorar positivamente la idoneidad de dicha escala.

Gracias a la implementación de la escala ANVALDOC en la herramienta CORAMeval, los evaluadores pueden valorar de una forma intuitiva, de manera colaborativa y deslocalizada las competencias, resultados de aprendizaje y medios de evaluación de los títulos de máster.

Como trabajo futuro, se pretenden utilizar técnicas de *machine learning* para que la herramienta CORAMeval pueda ayudar al evaluador en la valoración de la descripción de las competencias, resultados de aprendizaje y medios de evaluación tras haber aprendido de todo el trabajo realizado previamente por los evaluadores (Balderas y Rodríguez-Gómez, 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., *et al.* (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

Balderas, A., Ibarra-Saiz, M., & Rodriguez-Gomez, G. (2021). CORAMeval: A Software to Evaluate Competencies, Learning Outcomes and Assessment Formats in Higher Education. In *2021 International Symposium on Computers in Education (SIIE)* (pp. 1–5). https://doi.org/10.1109/siie53363.2021.9583629

Balderas, A., & Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendizaje automático para la descripción de las competencias, los resultados del aprendizaje y los instrumentos de evaluación en la enseñanza superior. In Grupo de Investigación EVALfor SEJ509 - Evaluación en contextos formativos (Ed.), *Actas del Congreso Internacional EVALtrends2020* (pp. 161–164). Cádiz.

Berg-Weger, M., & Schneider, F. D. (1998). Interdisciplinary collaboration in social work education. *Journal of Social Work Education*, *34*(1), 97-107.

Biggs, J.B., & Collis, K.F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning. The SOLO Taxonomy (Structure of the OBserved Learning Outcome)*. Academic Press. https://doi.org/10.1016/C2013-0-10375-3

Caballero-Hernández, J. A., Balderas, A., Palomo-Duarte, M., Delatorre, P., Reinoso, A. J., & Dodero, J. M. (2020). Teamwork assessment in collaborative projects through process mining techniques. *International Journal of Engineering Education*, *36*(1B).

Chan, C. K. K., & Chan, Y.-Y. (2011). Students' views of collaboration and online participation in Knowledge Forum. *Computers & Education*, *57*(1), 1445–1457. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.003

Cunha, J., Saraiva, J., & Visser, J. (2009). Discovery-based edit assistance for spreadsheets. In *2009 IEEE Symposium on Visual Languages and Human-Centric Computing (VL/HCC)* (pp. 233-237). IEEE.

Creswell, J. W., & Clark, V. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Duarte, M. P., Balderas, A., Dodero, J. M., Reinoso, A. J., Caballero, J. A., & Delatorre, P. (2018). Integrating quantitative and qualitative data in assessment of wiki collaborative assignments. In *Proceedings of the Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality - TEEM'18* (pp. 328–332). New York, New York, USA: ACM Press. https://doi.org/10.1145/3284179.3284232

Johnson, R. L., & Morgan, G. B. (2016). *Survey scales. A guide to development, analysis, and reporting*. The Guilford Press.

Parker, Z., Poe, S., & Vrbsky, S. V. (2013). Comparing NoSQL MongoDB to an SQL DB. In *Proceedings of the 51st ACM Southeast Conference on - ACMSE '13* (p. 1). New York, New York, USA: ACM Press. https://doi.org/10.1145/2498328.2500047

Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Sáiz, M.S. (2022). *ANVALDOC - Criterios de la escala para el análisis y valoración documental de los títulos de máster en Ciencias Sociales.* Mendeley Data, V1. https://doi.org/10.17632/kwxkx7t3jp.1

EFECTO DEL CONTEXTO EN EL DISEÑO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y SU EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR[1]

Gregorio Rodríguez Gómez
María Soledad Ibarra Saíz
Universidad de Cádiz (España)

Resumen: Este estudio se ha desarrollado en el contexto del Proyecto FLOASS que lideran la Cátedra UNESCO en *Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación* y el grupo de investigación EVALfor-SEJ509-*Evaluación en contextos formativos* de la Universidad de Cádiz. Además, se ha contado con la participación de investigadores de los grupos de investigación EPSE-*Evaluación de Programas Socioeducativos* (Universidad de Oviedo), mi-E-tic-*Métodos de Investigación y Tecnologías de la Información y Comunicación* (Universidad de Valencia), HEPE-*Evaluación de Programas Educativos* (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea), SBRLAB-*Social and Business Research Lab* (Universidad Rovira i Virgili) y GIACE-*Evaluación y Calidad Educativa* (Universidade da Coruña). El objetivo principal se centra en el análisis textual de los resultados de aprendizaje y los medios e instrumentos de Ciencias Sociales, en los ámbitos de conocimiento de Educación, Economía y Empresa y Comunicación. Para el análisis textual se ha utilizado el paquete *Xplortext* para R. Se han analizado 11.670 definiciones de resultados de aprendizaje y 7.588 descripciones de medios e instrumentos de evaluación. Los resultados ponen de manifiesto la importancia de condiciones contextuales, como la universidad o el ámbito de conocimiento, en tanto que se asocian a la forma en que se conceptualizan, se describen y se eligen tanto los resultados de aprendizaje como los medios e instrumentos de evaluación.

Palabras clave: evaluación, wducación superior, resultados de aprendizaje, medios de evaluación, análisis textual

Abstract: This study has been developed within the framework of the FLOASS Project led by the UNESCO Chair in *Evaluation, Innovation and Excellence in Education* and the EVALfor-SEJ509 Research Group *Assessment & Evaluation in training contexts* belonging to the University of Cádiz. Furthermore, it has been carried out together with researchers from the research groups EPSE-*Evaluation of Socio-educational Programs* (University of Oviedo), mi-E-tic-*Research Methods and Information and Communication Technologies* (University of Valencia), HEPE -*Evaluation of Educational Programs* (University of the Basque Country/Euskal Herriko Unibertsitatea),

1 Trabajo elaborado en el marco de desarrollo del Proyecto FLOASS - *Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible,* financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Ref. RTI2018-093630 -B -100) y el apoyo de la Cátedra UNESCO *en Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación.*

SBRLAB-Social and Business Research Lab (Rovira i Virgili University) and GIACE-*Evaluation and Educational Quality* (University of La Coruña). The main objective is focused on the textual analysis of the learning outcomes and the means and instruments of Social Sciences, in the fields of knowledge of Education, Economy and Business and Communication. For the textual analysis, the Xplortext package for R has been used. 11,670 definitions of learning outcomes and 7,588 descriptions of means and assessment instruments have been analysed. The results show the importance of contextual conditions, such as the university or the field of knowledge, insofar as they are associated with the way in which both learning outcomes and assessment means and instruments are conceptualized, described and chosen.

Keywords: higher education, assessment, learning outcomes, assessment methods, textual analysis

INTRODUCCIÓN

La importancia del diseño y la evaluación de los resultados de aprendizaje se ha destacado por autores como Coates (2016), Melguizo y Coates (2017) o Zlatkin-Troitschanskaia *et al.* (2016). Este estudio se centra en analizar las diferencias en el diseño de los resultados de aprendizaje y los medios e instrumentos de evaluación que se especifican en los títulos de máster, a partir de las características contextuales universidad y ámbito de conocimiento de cada máster. Para una mejor comprensión de la evaluación de los resultados de aprendizaje se parte del marco tridimensional (Coates, 2018) constituido por tres dimensiones: sustantiva, técnica y práctica. Específicamente, este estudio se sitúa en la dimensión sustantiva por cuanto toma como objeto de estudio y análisis la identificación y definición de los resultados de aprendizaje y los medios e instrumentos que se proponen para su evaluación en las correspondientes memorias de los títulos de máster.

Este estudio aborda las posibles diferencias que pudieran establecerse en función de las variables contextuales. Para ello se ha realizado un análisis textual de las memorias de 89 títulos de máster de las seis universidades participantes en el proyecto, pertenecientes cada una de ellas a diferentes comunidades autónomas y distribuidos en tres ámbitos de conocimiento diferenciados del campo de las ciencias sociales: Comunicación (10), Economía y Empresa (45), y Educación (34).

A continuación, se presenta brevemente la metodología de trabajo que se desarrolló y los resultados básicos alcanzados estructurados en relación a las dos características contextuales como elementos de diferenciación: la universidad y el ámbito de conocimiento.

MÉTODO

En este estudio se ha seguido la secuencia característica del análisis textual (Bécue-Bertaut, 2018). En primer lugar, se construyó la base de datos textuales, para lo cual que se transcribieron todas las definiciones de los resultados de aprendizaje, así como las de los medios e instrumentos de evaluación que se describían en las 86 memorias de los títulos analizadas. En esta base de datos se consideraron como datos contextuales la universidad y el ámbito de conocimiento. En segundo lugar, se procedió al análisis de este cuerpo textual mediante las técnicas de análisis textual planteadas por Bécue-Bertaut (2018).

En el análisis textual se utilizaron diferentes funciones del paquete *Xplortext* (Bécue-Bertaut *et al.*, 2021) en el entorno de desarrollo RStudio para el lenguaje de programación R. Concretamente se ha utilizado la función *TexData* para la construcción de tablas textuales y contextuales, la función *LexCa* para realizar el análisis de correspondencias de las tablas lexicales, y la función *LexChar* para determinar las palabras características de los documentos.

Inicialmente se realizó un análisis exploratorio del corpus textual analizando 11.670 definiciones de resultados de aprendizaje y 7.500 documentos en los que se describen los medios de evaluación. Posteriormente, se efectuó un análisis de correspondencias de las tablas lexicales, a partir de lo sustantivos o verbos que se utilizaron al menos en 400 ocasiones. Para estos análisis se consideraron como variables de clasificación la universidad y el ámbito de conocimiento.

RESULTADOS

La universidad como contexto diferenciador en la conceptualización de los resultados de aprendizaje

En una tabla de asociaciones se comparan los perfiles fila/columna para comprobar el modelo de independencia entre el conjunto de documentos y el vocabulario. Tomando como variable de clasificación la universidad, en la Tabla 1 se presenta una muestra de los resultados obtenidos en los perfiles fila, columna y la tabla de asociaciones cuando se definen los resultados de aprendizaje. Se obtuvo un valor significativo ($p<.001$) de Chi-cuadrado, por lo que se rechaza la hipótesis de independencia y se comprueba que hay una cierta asociación entre las diferentes universidades y el vocabulario que se utiliza en cada una de ellas para describir los resultados de aprendizaje.

Tabla 1

Perfiles fila, columna y asociaciones de los resultados de aprendizaje por universidades

	alumnado	análisis	analizar	aparece	aplicar	aprendizaj	así	comunicac	conocer	esiona	recursos	saber	ser	social	sociales	técnicas	trabajo	suma
UCA	1.26	2.97	3.34	1.12	2.08	4.26	2.15	2.39	7.81	1.77	2.52	2.25	1.94	2.76	2.01	1.98	2.83	100
UDC	1.87	2.17	3.74	6.76	2.17	2.42	1.69	6.22	5.25	2.6	2.6	4.17	2.11	1.57	2.42	4.11	2.05	100
UNIOVI	0.59	3.41	4.14	0	5.28	1.99	1.65	1.01	11.07	1.37	1.6	5.79	1.69	1.3	1.53	2.95	2.1	100
UPV/EHU	0	0.43	0	87.87	0.43	0	0.43	0	0.21	0.43	0	0	0	0.21	0	0.43	0.21	100
URV	0.89	3.18	3.01	0	3.9	4.4	3.27	2.77	5.47	2	1.87	3.25	0.96	2.94	0.65	2.5	1.76	100
UV	2.44	1.01	2.5	0.01	2.45	6.77	3	1.39	6.21	1.8	1.42	2.44	3.04	2.82	2.32	1.47	1.33	100
perfil medi	1.69	2.02	2.97	2.03	3.05	4.97	2.62	1.93	6.87	1.79	1.69	3.15	2.26	2.47	1.85	2.07	1.71	100

	alumnado	análisis	analizar	aparece	aplicar	aprendizaj	así	comunicac	conocer	esiona	recursos	saber	ser	social	sociales	técnicas	trabajo	perfil.medio
UCA	7.96	15.62	11.98	5.9	7.25	9.12	8.74	13.16	12.1	10.57	15.91	7.61	9.16	11.88	11.57	10.16	17.62	10.65
UDC	6.67	6.46	7.58	20.04	4.28	2.92	3.88	19.36	4.6	8.74	9.25	7.96	5.63	3.81	7.84	11.91	7.22	6.01
UNIOVI	5.59	26.75	22.13	0	27.47	6.35	9.99	8.27	25.57	12.2	15.05	29.18	11.9	8.36	13.14	22.59	19.53	15.86
UPV/EHU	0	0.36	0	73.88	0.24	0	0.28	0	0.05	0.41	0	0	0	0.15	0	0.35	0.21	1.71
URV	8.82	26.21	16.87	0	21.28	14.73	20.8	23.87	13.26	18.7	18.49	17.19	7.07	19.79	5.88	20.14	17.2	16.66
UV	70.97	24.6	41.44	0.18	39.48	66.89	56.31	35.34	44.43	49.39	41.29	38.06	66.24	56.01	61.57	34.85	38.22	49.12
suma	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	alumnado	análisis	analizar	aparece	aplicar	aprendizaj	así	comunicac	conocer	esiona	recursos	saber	ser	social	sociales	técnicas	trabajo
UCA	0.75	1.47	1.13	0.55	0.68	0.86	0.82	1.24	1.14	0.99	1.49	0.72	0.86	1.12	1.09	0.95	1.66
UDC	1.11	1.08	1.26	3.33	0.71	0.49	0.65	3.22	0.76	1.45	1.54	1.32	0.94	0.63	1.31	1.98	1.2
UNIOVI	0.35	1.69	1.4	0	1.73	0.4	0.63	0.52	1.61	0.77	0.95	1.84	0.75	0.53	0.83	1.42	1.23
UPV/EHU	0	0.21	0	43.32	0.14	0	0.16	0	0.03	0.24	0	0	0	0.09	0	0.21	0.12
URV	0.53	1.57	1.01	0	1.28	0.88	1.25	1.43	0.8	1.12	1.11	1.03	0.42	1.19	0.35	1.21	1.03
UV	1.44	0.5	0.84	0	0.8	1.36	1.15	0.72	0.9	1.01	0.84	0.77	1.35	1.14	1.25	0.71	0.78

De forma gráfica esta asociación se observa globalmente en la representación del plano factorial (Figura 1), donde cada universidad se sitúa en un espacio diferente, así como en los planos factoriales representados para cada una de las universidades (Figura 2). Se observa en el plano factorial cómo la Universidad del País Vasco se encuentra en un extremo alejado, mientras que las restantes se sitúan en un espacio próximo, pero en diferentes puntos del plano espacial.

Figura 1

Plano factorial del AC sobre resultados de aprendizaje de la categoría universidad

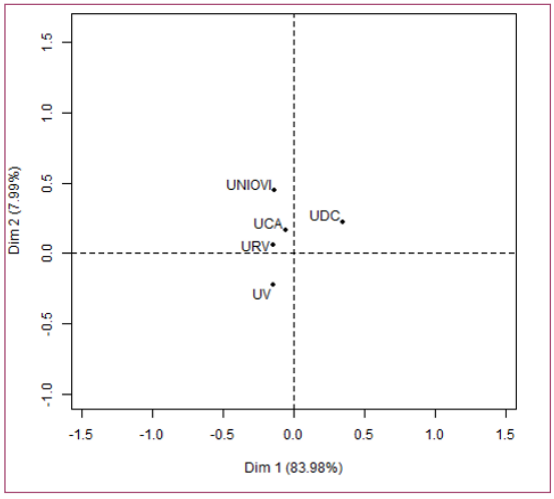
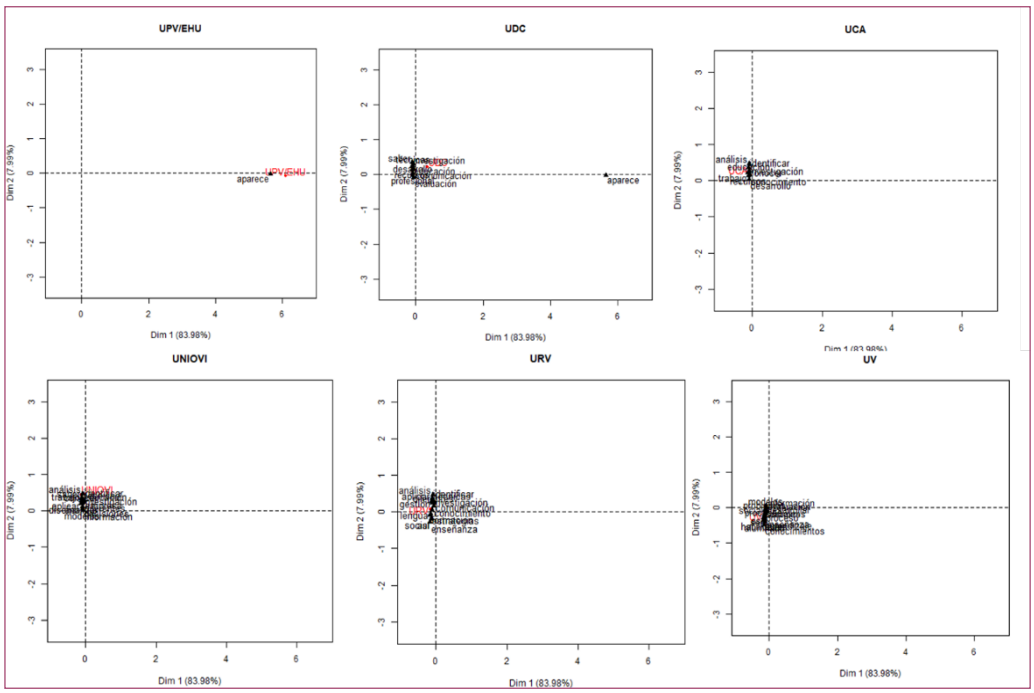


Figura 2

Planos factoriales del AC sobre resultados de aprendizaje en las seis universidades



La universidad como contexto diferenciador en la conceptualización de los medios e instrumentos de evaluación

En la Tabla 2 se muestran los resultados obtenidos en los perfiles fila, columna y la tabla de asociaciones correspondiente a los medios de evaluación. Se alcanzó un valor significativo ($p<.001$) de Chi-cuadrado, por lo que se rechaza la hipótesis de independencia y se comprueba que hay una cierta asociación entre las diferentes universidades y el vocabulario que utiliza cada una de ellas en la descripción de los medios de evaluación.

Tabla 2

Perfiles fila, columna y asociaciones de los medios de evaluación por universidades

Perfil fila	actividade	asistencia	aula	desarrollo	etc	evaluación	examen	exposicion	grupo	orales	participaci	prácticas	prácticos	presentaci	prueba	pruebas	trabajo	trabajos	suma
UCA	**21.16**	1.76	**12.12**	0.22	3.26	1.94	**6.44**	1.61	**6.7**	2.23	**11.42**	5.46	0.33	0.4	0.04	5.97	**5.35**	13.58	100
UDC	6.99	**8.21**	3.36	**3.1**	3.43	**5.24**	4.01	0	0.91	0.45	**12.81**	3.56	3.3	**5.05**	**20.05**	2.78	**5.17**	11.58	100
UNIOVI	2.01	1.35	0.97	**6.6**	**10.73**	0.39	0.42	0.04	**6.68**	**6.18**	1.89	5.91	0.15	**6.22**	0.19	**35.1**	1	14.17	100
UPV/EHU	0	**7.03**	1.68	0.58	0.06	3.68	**14.26**	**13.94**	2.32	0	6.97	0.97	**20.39**	1.87	0.58	0	**3.42**	**22.26**	100
URV	1.63	0.34	3.17	**6.51**	0	1.37	0	**5.4**	0	2.57	2.57	**18.51**	**6**	1.03	0	**33.16**	**3.68**	14.05	100
UV	7.64	**3.89**	4.32	2.46	1.89	**11.56**	**5.16**	2.75	**7.7**	**4.29**	**9.45**	5.54	1.73	**4.86**	2.54	6.35	2.78	**15.1**	100
perfil medio	7.83	3.51	4.75	3.02	3.7	4.85	4.97	3.21	5.2	3.14	7.88	5.97	3.87	3.54	3.15	13.07	3.39	14.94	100

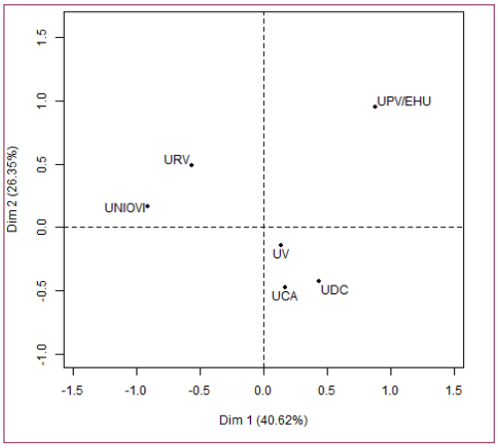
Perfil columna	actividade	asistencia	aula	desarrollo	etc	evaluación	examen	exposicion	grupo	orales	participaci	prácticas	prácticos	presentaci	prueba	pruebas	trabajo	trabajos	perfil.medio
UCA	**55.58**	10.28	**52.46**	1.5	18.13	8.22	**26.63**	10.33	**26.48**	14.63	**29.8**	18.79	1.75	2.34	0.24	9.38	**32.37**	18.69	20.55
UDC	10.38	**27.19**	8.24	**11.97**	10.79	**12.56**	9.38	0	2.03	1.68	**18.91**	6.94	9.92	**16.56**	**73.99**	2.48	**17.74**	9.02	11.64
UNIOVI	5	7.49	3.96	**42.64**	**56.62**	1.55	1.66	0.23	**25.04**	**38.37**	4.68	19.29	0.78	**34.18**	1.19	**52.33**	5.76	18.49	19.49
UPV/EHU	0	**23.34**	4.12	2.24	0.2	8.84	**33.43**	**50.7**	5.21	0	10.32	1.89	**61.48**	6.16	2.15	0	**11.75**	**17.38**	11.67
URV	1.83	0.86	5.86	**18.95**	0	2.48	0	**14.79**	0	7.19	2.87	**27.24**	**13.62**	2.55	0	**22.28**	**9.53**	8.26	8.78
UV	27.21	**30.84**	25.36	22.69	14.26	**66.36**	**28.9**	23.94	**41.24**	**38.13**	**33.43**	25.85	12.45	**38.22**	22.43	13.53	22.84	**28.16**	27.87
suma	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Asociaciones	actividade	asistencia	aula	desarrollo	etc	evaluación	examen	exposicion	grupo	orales	participaci	prácticas	prácticos	presentaci	prueba	pruebas	trabajo	trabajos
UCA	**2.7**	0.5	**2.55**	0.07	0.88	0.4	**1.3**	0.5	**1.29**	0.71	**1.45**	0.91	0.09	0.11	0.01	0.46	**1.58**	0.91
UDC	0.89	**2.34**	0.71	**1.03**	0.93	**1.08**	0.81	0	0.17	0.14	**1.63**	0.6	0.85	**1.42**	**6.36**	0.21	**1.52**	0.78
UNIOVI	0.26	0.38	0.2	**2.19**	**2.9**	0.08	0.09	0.01	**1.28**	**1.97**	0.24	0.99	0.04	**1.75**	0.06	**2.68**	0.3	0.95
UPV/EHU	0	**2**	0.35	0.19	0.02	0.76	**2.87**	**4.35**	0.45	0	0.88	0.16	**5.27**	0.53	0.18	0	**1.01**	**1.49**
URV	0.21	0.1	0.67	**2.16**	0	0.28	0	**1.68**	0	0.82	0.33	**3.1**	**1.55**	0.29	0	**2.54**	**1.09**	0.94
UV	0.98	**1.11**	0.91	0.81	0.51	**2.38**	**1.04**	0.86	**1.48**	**1.37**	**1.2**	0.93	0.45	**1.37**	0.8	0.49	0.82	**1.01**

En la Figura 3 se representa el plano factorial, donde cada universidad se sitúa en un punto espacial bien diferenciado, así como en los planos factoriales representados para cada una de las universidades que se presentan en la Figura 4.

Figura 3

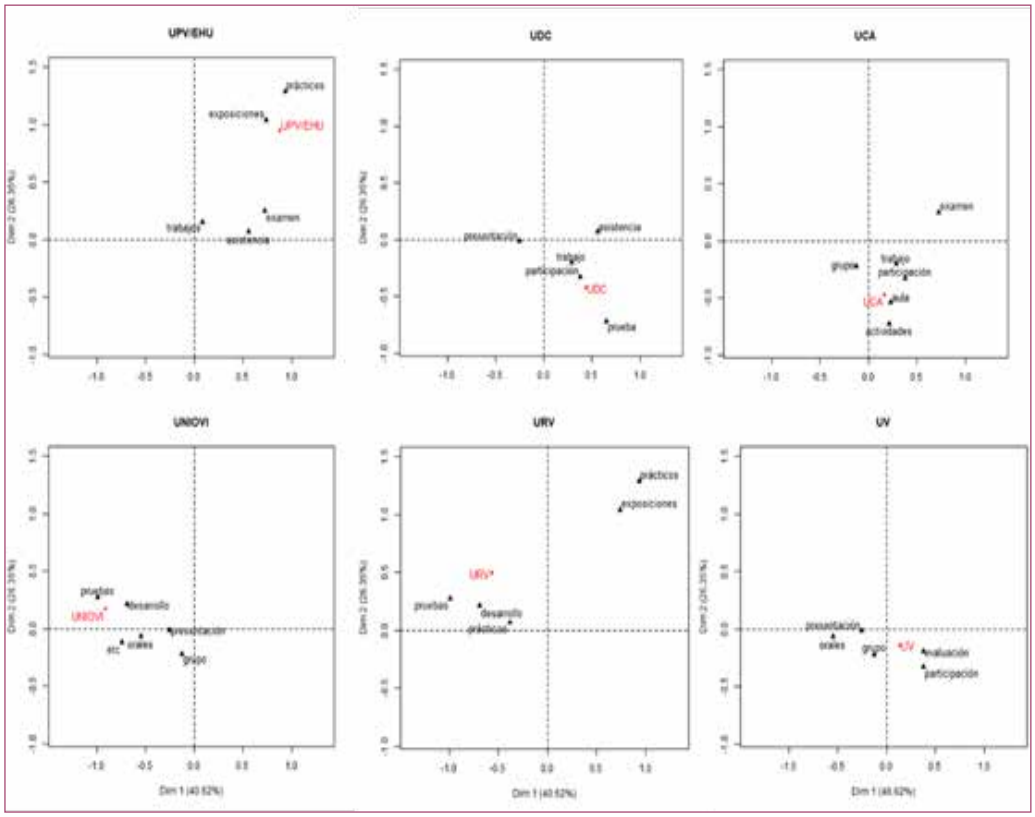
Plano factorial del AC sobre medios de evaluación de la categoría universidad



En el plano factorial se observa cómo las universidades de Cádiz, de A Coruña y de Valencia, a pesar de estar situadas en diferentes puntos del plano espacial, comparten cercanía con las palabras «participación» y «trabajo». En cambio, la Universidad del País Vasco, de Oviedo y la Rovira i Virgili están situadas a mayor distancia de las anteriores y no comparten esas palabras como las utilizadas con mayor frecuencia.

Figura 4

Plano factorial del AC sobre medios de evaluación en las seis universidades



El ámbito de conocimiento como contexto diferenciador en la conceptualización de resultados de aprendizaje

En la Tabla 3 se presenta un extracto de los resultados obtenidos en los perfiles fila, columna y la tabla de asociaciones a partir de la consideración como variable contextual los tres ámbitos de conocimiento que se han considerado en este proyecto: educación (EDU), economía y empresa (ECO) y comunicación (COM). En este caso se obtuvo un valor significativo de Chi-cuadrado ($p<.001$), por lo que se rechaza la hipótesis de independencia y se comprueba que existe una cierta asociación entre los diferentes ámbitos de conocimiento y el vocabulario que utilizan en cada uno de ellos para describir los resultados de aprendizaje.

Tabla 3

Perfiles fila, columna y asociaciones de los resultados de aprendizaje por ámbitos de conocimiento

	alumnado	análisis	analizar	aparece	aplicar	aprendiza	así	comunicación	conocer	conocimie	conoci
COM	1.14	4.38	3.25	7.47	0.81	0.32	2.92	22.4	1.79	3.25	1
ECO	0.41	3.53	4.35	2.39	4.25	0.4	3.19	1.2	10.09	2.26	2
EDU	2.4	1.12	2.21	1.64	2.48	7.63	2.29	1.61	5.29	1.66	4
perfil med	1.69	2.02	2.97	2.03	3.05	4.97	2.62	1.93	6.87	1.9	3

	ofesiona	recursos	saber	ser	social	sociales	técnicas	trabajo	suma
COM	1.14	1.46	0.65	3.08	2.27	1.79	5.03	2.6	100
ECO	1.41	1.75	4.7	2.21	1.87	0.71	2.97	2.05	100
EDU	2.01	1.66	2.39	2.25	2.81	2.48	1.48	1.49	100
perfil med	1.79	1.69	3.15	2.26	2.47	1.85	2.07	1.71	100

	alumnado	análisis	analizar	aparece	aplicar	aprendiza	así	comunicación	conocer	conocimie	conoci
COM	1.51	4.85	2.44	8.23	0.59	0.15	2.5	25.94	0.58	3.82	1
ECO	8.39	60.14	50.49	40.61	48.04	2.77	42.02	21.43	50.66	41.03	21
EDU	90.11	35.01	47.07	51.16	51.37	97.08	55.48	52.63	48.76	55.15	77
suma	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

	ofesiona	recursos	saber	ser	social	sociales	técnicas	trabajo	perfil.medio
COM	1.42	1.94	0.46	3.05	2.05	2.16	5.43	3.4	2.24
ECO	27.24	35.7	51.56	33.76	26.1	13.14	49.39	41.4	34.48
EDU	71.34	62.37	47.98	63.18	71.85	84.71	45.18	55.2	63.29
suma	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	alumnado	análisis	analizar	aparece	aplicar	aprendiza	así	comunicación	conocer	conocimie	conoci
COM	0.67	2.17	1.09	3.68	0.27	0.07	1.12	11.61	0.26	1.71	0
ECO	0.24	1.74	1.46	1.18	1.39	0.08	1.22	0.62	1.47	1.19	0
EDU	1.42	0.55	0.74	0.81	0.81	1.53	0.88	0.83	0.77	0.87	1

	ofesiona	recursos	saber	ser	social	sociales	técnicas	trabajo
COM	0.64	0.87	0.21	1.37	0.92	0.96	2.43	1.52
ECO	0.79	1.04	1.5	0.98	0.76	0.38	1.43	1.2
EDU	1.13	0.99	0.76	1	1.14	1.34	0.71	0.87

Esta asociación se observa en la representación del plano factorial presentado en la Figura 5, donde cada ámbito de conocimiento se sitúa en un espacio diferente, así como en los planos factoriales representados para cada uno de los tres ámbitos de conocimiento (Figura 6).

Figura 5

Plano factorial del AC sobre resultados de aprendizaje de la categoría ámbito de conocimiento

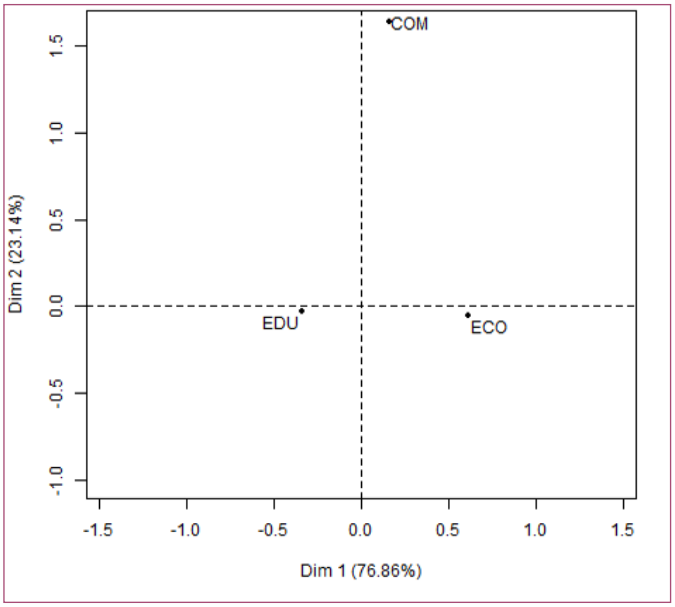
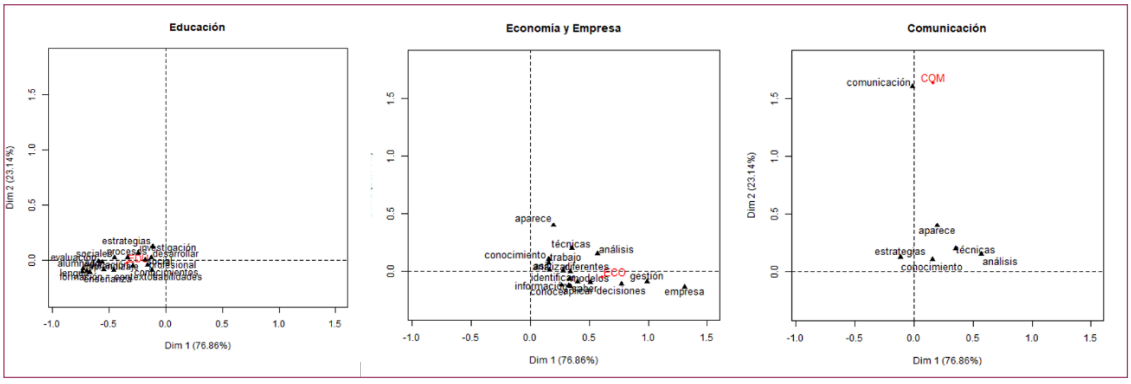


Figura 6

Plano factorial del AC sobre resultados de aprendizaje en los tres ámbitos de conocimiento



El ámbito de conocimiento como contexto diferenciador en la conceptualización de los medios e instrumentos de evaluación

En la Tabla 4 se presentan los resultados obtenidos en los perfiles fila, columna y la tabla de asociaciones a partir de la consideración como variable contextual el ámbito de conocimiento. En este caso se obtuvo un valor significativo de Chi-cuadrado ($p<.001$), por lo que se rechaza la hipótesis de independencia y se comprueba que existe una cierta asociación entre los diferentes ámbitos de conocimiento y el vocabulario que utilizan en cada caso para describir los medios e instrumentos de evaluación.

Tabla 4

Perfiles fila, columna y asociaciones por ámbitos de conocimiento

Perfil fila	actividades	asistencia	aula	desarrollo	etc	evaluación	examen	exposicion	grupo	orales	participaci	prácticas	prácticos	presentaci	prueba	pruebas	trabajo	trabajos	suma
COM	5.85	**7.75**	4.13	0.17	0	**7.75**	1.89	**4.3**	3.61	0	**13.43**	3.79	**11.02**	1.89	0	6.2	**5.34**	**22.89**	100
ECO	6.8	**3.98**	**1.73**	**4.36**	**4.21**	**6.4**	**6.54**	2.6	4.44	**3.15**	6.5	**7.42**	**3.88**	**4.14**	1.96	**16.86**	2.27	12.77	100
EDU	**9.02**	2.67	**7.79**	1.95	3.52	3.06	3.71	**3.71**	**6.1**	**3.41**	**8.74**	4.74	3.21	3.11	**4.61**	9.96	**4.33**	**16.36**	100
perfil medio	7.83	3.51	4.75	3.02	3.7	4.85	4.97	3.21	5.2	3.14	7.88	5.97	3.87	3.54	3.15	13.07	3.39	14.94	100

Perfil columna	actividades	asistencia	aula	desarrollo	etc	evaluación	examen	exposicion	grupo	orales	participaci	prácticas	prácticos	presentaci	prueba	pruebas	trabajo	trabajos	perfil.medio
COM	3.27	**9.64**	3.8	0.25	0	**6.98**	1.66	**5.87**	3.04	0	**7.45**	2.77	**12.45**	2.34	0	2.07	**6.87**	**6.7**	4.37
ECO	41.25	**53.75**	17.27	**68.58**	**54.18**	**62.64**	**62.48**	38.5	40.52	**47.72**	39.16	**59.02**	**47.67**	**55.41**	29.59	**61.26**	31.71	40.6	47.5
EDU	**55.48**	36.62	**78.92**	31.17	45.82	30.39	35.85	**55.63**	**56.44**	**52.28**	**53.39**	38.21	39.88	42.25	**70.41**	36.67	**61.42**	**52.7**	48.13
suma	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Asociaciones	actividades	asistencia	aula	desarrollo	etc	evaluación	examen	exposicion	grupo	orales	participaci	prácticas	prácticos	presentaci	prueba	pruebas	trabajo	trabajos
COM	0.75	**2.2**	0.87	0.06	0	**1.6**	0.38	**1.34**	0.7	0	**1.7**	0.63	**2.85**	0.53	0	0.47	**1.57**	1.53
ECO	0.87	**1.13**	0.36	**1.44**	**1.14**	**1.32**	**1.32**	0.81	0.85	**1**	0.82	**1.24**	**1**	**1.17**	0.62	**1.29**	0.67	0.85
EDU	**1.15**	0.76	**1.64**	0.65	0.95	0.63	0.74	**1.16**	**1.17**	**1.09**	**1.11**	0.79	0.83	0.88	**1.46**	0.76	**1.28**	1.09

Gráficamente esta asociación se observa en la representación del plano factorial (Figura 7), donde cada ámbito de conocimiento se sitúa en un espacio diferente y las palabras que se utilizan con mayor frecuencia no coinciden en los tres ámbitos. En la Figura 8 se presentan los planos factoriales representados para cada una de los ámbitos de conocimiento (Figura 6).

Figura 7

Plano factorial del AC sobre medios de evaluación de la categoría ámbito de conocimiento

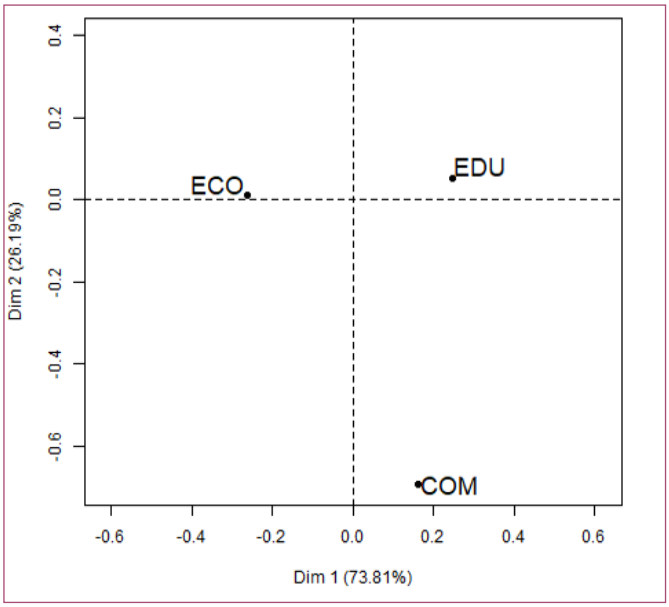
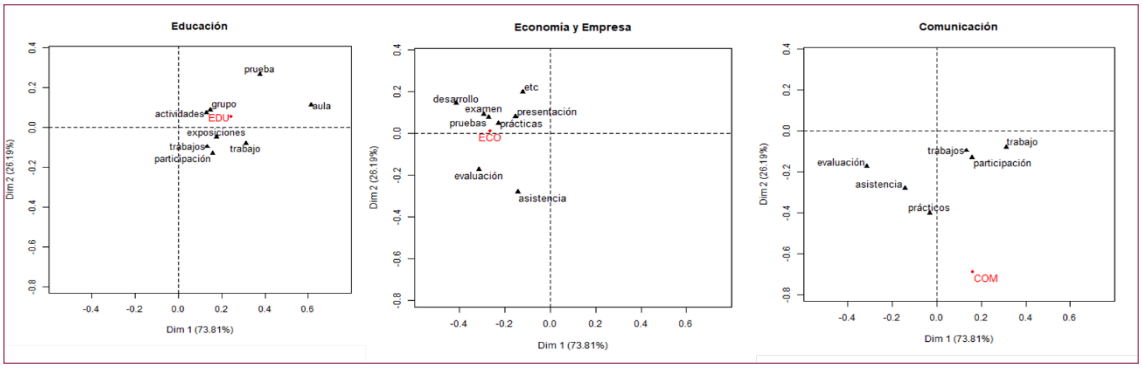


Figura 8

Plano factorial del AC sobre medios de evaluación en los tres ámbitos de conocimiento



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de este trabajo consistía en determinar la posible asociación existente entre algunas características contextuales y la conceptualización realizada de los resultados de aprendizaje y los medios e instrumentos de evaluación propuestos para su evaluación.

Los resultados alcanzados ponen de manifiesto la importancia que tienen estos dos contextos, en tanto que pueden ser elementos moduladores de la dimensión que Coates (2018) denomina sustantiva. Esta dimensión de la evaluación de los resultados de aprendizaje identifica y define lo que realmente cuenta, por lo que será preciso establecer procesos de colaboración en los que participen los diferentes grupos de interés (asociaciones profesionales, agentes sociales, agencias de acreditación, profesorado, estudiantado, etc.) para avanzar en una conceptualización y concreción de los resultados de aprendizaje coherentes y útiles para el aprendizaje a lo largo de la vida del estudiantado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bécue-Bertaut, M. (2018). *Analyse textuelle avec R.* Presses Universitaires de Rennes.

Bécue-Bertaut, M., Alvarez-Esteban, R., Sánchez-Espigares, J. A., & Kostov, B. (2021). *Xplortext: Statistical Analysis of Textual Data. R package version 1.4.1.* https://cran.r-project.org/package=Xplortext

Coates, H. (2016). Assessing student learning outcomes internationally: insights and frontiers. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 41*(5), 662–676. https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1160273

Coates, H. (2018). Research and Governance Architectures to Develop the Field of Learning Outcomes. Cross-National Comparisons and Perspectives. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, M. Toepper, H. A. Pant, C. Lautenbach, & C. Kuhn (Eds.), *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education* (pp. 3–18). Springer. https://libro.eb20.net/Reader/rdr.aspx?b=96085667

Melguizo, T., & Coates, H. (2017). The Value of Assessing Higher Education Student Learning Outcomes. *AERA Open, 3*(3), 1–2. https://doi.org/10.1177/2332858417715417

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., & Coates, H. (2016). Assessing student learning outcomes in higher education: challenges and international perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 41*(5), 655–661. https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1169501

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DE LOS MÁSTERES DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UPV/EHU[2]

Alaitz Santos Berrondo
Karin Van der Worp
José Francisco Lukas Mujika
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

Resumen: El estudio que se presenta a continuación (proyecto FLOASS) ha sido diseñado y ejecutado por la Universidad de Cádiz, la Universidad de Valencia, la Universidad de Oviedo, la Universidad Rovira i Virgili y la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). El objetivo principal de este estudio es describir y valorar el alcance y la coherencia de las competencias señaladas en los títulos de los másteres de la UPV/EHU. En concreto, realizar el análisis de las competencias de los másteres de Ciencias Sociales (Educación, Economía/Empresa y Comunicación) en función de la comprensibilidad, el proceso cognitivo, la estructura del conocimiento y la transversalidad. Se ha realizado una comparación entre las competencias de las diferentes áreas. Asimismo, se han analizado los medios que se proponen para evaluar las competencias. El estudio se ha realizado a través de la plataforma digital CORAMeval El análisis se ha llevado a cabo utilizando la plataforma digital CORAMeval. Según los resultados obtenidos, todavía en la mayoría de los másteres no se tienen en cuenta los resultados de aprendizaje, pero sí las competencias. La mayor parte de las competencias se relaciona con el proceso cognitivo de la aplicación, aunque todavía hay muchas competencias relacionadas con la memoria, sobre todo en los másteres de Educación.

Palabras clave: educación universitaria, competencias, evaluación, resultados de aprendizaje

Abstract: The study presented below (FLOASS project) has been designed and carried out by the University of Cadiz, the University of Valencia, the University of Oviedo, the University of Rovira i Virgili and the University of the Basque Country (UPV/EHU). The main objective of the research study is to analyze the competences of Social Sciences Masters (Education, Economy/Bussiness Administration and Communication) according to intelligibility, cognitive process, knowledge structure and transversality. A comparison between the competences from different areas has been made and the ways proposed to assess competences have been analysed. Likewise, the means that are proposed to evaluate the competences have been analysed. The analysis has been carried out using the CORAMeval digital platform. According to the results obtained,

2 Trabajo elaborado en el marco de desarrollo del Proyecto FLOASS - *Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible*, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Ref. RTI2018-093630 -B -100) y el apoyo de la Cátedra UNESCO *en Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación.*

most master's degrees still do not take learning outcomes into account, but competences are considered. Most of the skills are related to the cognitive process of the application, although there are still many skills related to memory, especially in Master's degrees in Education.

Keywords: university education, competences, assessment, learning outcomes

INTRODUCCIÓN

Los estudios universitarios de tercer ciclo deben contribuir a la formación humana y a la inserción laboral de los alumnos. Las diferentes orientaciones de la OCDE han recomendado a las universidades trabajar más cerca del sector económico a la hora de diseñar y desarrollar programas de formación dirigidos a facilitar la inserción laboral y laboral del alumnado. Sin embargo, otras voces temen estos mensajes criticando este modelo neoliberal que da prioridad a la burocratización académica y provoca efectos disruptivos en el funcionamiento y organización de la universidad (Alvesson, 2013).

El Estado español cuenta con la octava tasa de matriculación en educación terciaria más alta del mundo. La implantación de los másteres oficiales ha sido rápida e improvisada a veces. Como consecuencia, han superado el número de grados y, por supuesto, los programas de doctorado. La oferta de másteres universitarios en España se ha multiplicado por cuatro en nueve años (Cuenca, Compte y Matilla, 2018).

En pleno contexto de cambios, Aramendi, Aiertza y Buján (2005) realizaron un estudio sobre las implicaciones del GHEE-CEESPV en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias. Los autores reflejaban entonces una serie de cuestiones de carácter docente y organizativo que podían incidir en la docencia. Entre otras cosas se planteaban estas cuestiones: ¿Cómo se adaptan los planes a las necesidades de la sociedad y del mercado? ¿Qué procedimientos se siguen para impulsar la coordinación de los planes? ¿Cómo se definirán los perfiles profesionales de las titulaciones? ¿Qué capacidades y objetivos hay que trabajar para conseguir estos perfiles? ¿Cómo evaluar?

Sobre estas cuestiones, García Areitio (2020) señala que las taxonomías facilitan el análisis de los planes desde cuatro perspectivas: qué se quiere enseñar, cómo se debe enseñar, cómo se debe evaluar el aprendizaje y cómo se alinean los objetivos, la instrucción y las evaluaciones para una educación eficaz.

La evaluación es el nivel fundamental de la actividad docente universitaria. Es un componente del currículo con importantes implicaciones educativas y sociales (promoción, acreditación, selección). En la actualidad existe un amplio consenso entre los expertos en que la evaluación de competencias se encuentra en los inicios, es decir, que nuestra capacidad para evaluar habilidades cognitivas y sociales complejas sigue limitada (Care y Luo, 2016; Lamb, Maire y Doecke, 2017; Vista, Kim y Care, 2018). Estos elementos complejos y contradictorios de la evaluación nos indican que estamos ante un reto importante.

El tipo de evaluación correspondiente a la educación superior debe ser acorde con las características de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2013) ha señalado que la implantación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) en titulaciones oficiales de grado y postgrado ha supuesto la introducción de un nuevo modelo de formación en educación superior centrado en el alumno. En educación superior, esta reformulación de la organización curricular ha supuesto

la introducción de un nuevo concepto: determinar qué debe conocer y mostrar un alumno al final de la sesión formativa (ANECA 2013).

Ante esta situación, mediante este estudio se pretende analizar las competencias de los másteres de Ciencias Sociales (Educación, Economía/Empresa y Comunicación) en función de la inteligibilidad, el proceso cognitivo, la estructura del conocimiento y la transversalidad. Para ello, se ha realizado una comparación entre las competencias de diferentes ámbitos y a su vez se han analizado los medios que se proponen para evaluar las competencias, ofreciéndose así un marco de acción en la educación superior, Marco de Acción FLOASS.

MÉTODO

Para poder llevar a cabo el objetivo propuesto se trabajó siguiendo distintos pasos. En primer lugar, se identificaron los másteres de Educación (6), Economía/Empresa (9) y Comunicación (3) de la UPV/EHU y se realizó una revisión exhaustiva de cada una de sus páginas webs y memorias de trabajo.

A continuación, se propuso una definición sobre qué son la inteligibilidad de las capacidades, el proceso cognitivo, la estructura del conocimiento y la transversalidad.

Finalmente, se recogieron los medios que se proponen para la evaluación de las competencias. Teniendo en cuenta que los medios de evaluación son entendidos como evidencias o pruebas tangibles u observables que sirven para recopilar información sobre el objeto a evaluar.

Para la realización del estudio se creó la plataforma digital CORAMeval en la Universidad de Cádiz (Balderas Alberico, Ibarra Saiz & Rodríguez Gómez, 2021). CORAMeval se ha desarrollado como una aplicación web que permite a evaluadores, diseñadores y responsables de títulos trabajar de forma deslocalizada. En ella se pueden realizar análisis de los estudios de másteres y asignaturas según los criterios anteriormente mencionados.

En esta plataforma CORAMeval, se vaciaron las competencias de los 18 másteres mencionados, los resultados de aprendizaje y los procedimientos de evaluación que se proponen. Como se ha indicado, toda esta información fue obtenida de las webs y memorias de los másteres.

El trabajo de los investigadores/as se centró en la clasificación de cada una de las competencias atendiendo a los criterios mencionados en los diferentes ámbitos (inteligibilidad, proceso cognitivo, tipo de conocimiento, estructura del conocimiento y transversalidad). No obstante, antes de comenzar con la revisión definitiva se realizó una prueba piloto. En ella cada investigador/a analizó de manera individual las capacidades de 3 másteres. Posteriormente se debatieron y consensuaron los desacuerdos encontrados entre los investigadores. Cuando se consiguió un total entendimiento y consenso entre todas las partes, por parejas, se comenzó con el análisis de las competencias de todos los másteres. Para el análisis de la información se utilizó el programa SPSS-V27.

RESULTADOS

En las asignaturas de los 18 másteres analizados se han detectado y analizado 5207 competencias distintas. Sin embargo, en el caso de los resultados de aprendizaje solo aparece 38 en un único de los másteres estudiados.

Los resultados preliminares apuntan a que existen diferencias significativas en cuanto a la comprensibilidad, inteligibilidad y corrección a la hora de especificar las competencias obteniendo mejores resultados los másteres de Educación, seguido de los másteres de Economía y Empresa y por último los de Comunicación. En cualquier caso, tomando los datos globales, casi dos tercios de las competencias están redactados de manera correcto y no llega al 1% las competencias mal redactadas.

En cuanto a los tipos de procesos cognitivos, en las tres áreas analizadas, la mayoría se relacionan con la aplicación (alrededor del 40€ de las mismas), seguido del análisis (20%) y de la comprensión (18%). No obstante, los procesos cognitivos más complejos como son la evaluación y la creatividad solo están relacionados con el 4,5 y 8,5% de las competencias respectivamente. Es de destacar que el proceso mental del conocimiento (recuerdo o memoria), el más básico, está más presente en las competencias de los másteres de Educación (casi el 12%) que en el resto de los másteres (alrededor del 4%). Esta diferente distribución hace que las diferencias entre ellos sean significativas.

En relación al tipo de conocimiento, en cómputo general destaca el de tipo procedimental (54% de las competencias), seguido con alrededor del 20% tanto por el conocimiento conceptual como por el conocimiento metacognitivo. El conocimiento factual queda en un 7%. Sin embargo, es en el área de Educación el que más relaciona con este tipo de conocimiento, que es el más básico.

Centrándonos en la estructura del conocimiento, la estructura multiestructural y la estructura relacional son las que más destacan, situándose en ellas alrededor del 30% de las competencias, mientras que, las estructuras más básicas (preestructural y uniestructural) son relacionadas con el 10% de las competencias. Una vez más, es el área de Educación la que se centra en la estructura de conocimiento más elemental, es decir la preestructural (12% frente alrededor del 4% en el resto de las áreas).

En cuanto a la transversalidad las competencias de los másteres apenas se vinculan a aspectos tecnológicos, colaborativos o afectivos. La única excepción son los másteres de Comunicación en el que casi el 30% de las competencias se relacionan con aspectos tecnológicos.

Con respecto a la corrección de los medios utilizados para la evaluación de las competencias, en la mayoría de los casos se sitúan en un nivel intermedio. Lo mismo sucede con el nivel de autenticidad de los medios utilizados para la evaluación. En la mayoría de los casos se sitúan en un nivel medio.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de aprendizaje son especificaciones de competencias para un cierto nivel y son el resultado global del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las competencias, por su carácter general, no permiten una dirección evaluable clara. Por eso hay que concretar los resultados de aprendizaje. Sin embargo, de los 18 másteres analizados, sólo se encuentran detallados en uno de ellos.

En el caso de las enseñanzas de máster, el objetivo del título debe permitir que los estudiantes adquieran una formación especializada y multidisciplinar avanzada, orientada a la especialización académica o profesional, o que se inicien en las tareas de investigación (ANECA, 2015). Para que una competencia esté correctamente escrita, debe incluir un verbo activo. Asimismo, la competencia debe clarificar la descripción del objeto de la acción y el contexto en el que se

aplica. El estudio realizado ha puesto de manifiesto que todavía no se ha conseguido que las competencias de estos másteres estén correctamente escritas. Por lo tanto, hay dos tareas que necesitan ser trabajadas. La correcta redacción de las competencias y la especificación de los resultados del aprendizaje asociados.

La aplicación o utilización de un modelo o procedimiento en una situación concreta es el proceso cognitivo más utilizado. Habría que revisar qué pasa con los másteres de Educación porque muchas capacidades (quizás demasiadas) están relacionadas con la memoria.

Cuando se ha tenido en cuenta el tipo de conocimiento, se ha percibido una situación similar en las competencias analizadas. En las tres áreas, la mayoría de las competencias requerían tareas relacionadas con cómo hacer algo, métodos y habilidades de investigación, conocimientos de algoritmos, técnicas y criterios de uso de métodos, etc. Es decir, conocimientos procedimentales. También en este caso, en la demanda de nivel más bajo, es decir, en el conocimiento factual, se han clasificado más competencias educativas que en las otras dos áreas.

Cuando se han clasificado las competencias según la taxonomía SOLO, la mayoría se ha situado en estructuras de conocimiento superior. Es decir, relacionar aspectos independientes, comprender puntos relevantes, independientes y significativos de la información (multiestructural) o integrar elementos de información con otros mediante procesos de inducción (relacional) o utilizar la deducción y la inducción, considerar posibles alternativas lógicas y que se relacionan con procesos como la transferencia a otros dominios (abstracto ampliado). Sin embargo, también en esta ocasión, en el ámbito de la Educación, se han situado bastantes capacidades en la estructura de conocimiento más baja (preestructural). En esta estructura se obtienen unidades de información sin ningún tipo de conexión, por lo que no supone un aprendizaje significativo.

En cuanto a los medios definidos para la evaluación, hay aspectos que mejorar. En las páginas web de la mayoría de los másteres se aprecia cuál será el producto que el estudiante debe realizar para cada una de las asignaturas para ser evaluado, pero no se especifica correctamente. No aparecen claramente evidencias o pruebas tangibles u observables que sirvan para recopilar información sobre el objeto a evaluar. Además, en el caso de los másteres de Educación, en algunos casos no se informa del producto o actividad objeto de evaluación.

Finalmente, se ha querido realizar un análisis de los medios utilizados para la evaluación. De esta manera se ha querido ver hasta qué punto el producto o actividad de evaluación propuesta estaba relacionado con el contexto real y profesional. La evaluación real implica la participación del alumnado en tareas realistas que aporten una idea clara de sus conocimientos, habilidades y capacidades. Es real, porque exige que el alumnado aplique los conocimientos y habilidades de manera que refleje el mundo real. Estas actividades todavía no están estrechamente relacionadas con los trabajos que el alumno va a encontrar en la realidad, por lo que no se puede hablar de evaluación real.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvesson, M. (2013). *The triumph of emptiness. consumption, higher education & work organization.* Oxford University Press.

ANECA (2013). G*uía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje.* ANECA.

ANECA (2015). *Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de Verificación de los títulos oficiales universitarios (Grado y Máster).* ANECA.

Aramendi, P., Aiertza, M. & Bujan, K. (2005). *La incidencia de la convergencia europea de la Educación Superior y la nueva concepción de los créditos europeos (ECTS) en las estrategias de enseñanza-aprendizaje del profesorado universitario. Análisis de las necesidades de formación continua (Área de Educación).* Ibaeta-Pedagogia.

Balderas Alberico, A., Ibarra Saiz, M., & Rodríguez Gómez, G. (2021). CORAMeval: Software para la Valoración de Competencias, Resultados de Aprendizaje y Medios de Evaluación en Educación Superior. XXIII Simposio Internacional de Informática Educativa (SIIE 2021). http://hdl.handle.net/10498/25516

Care, E., & Luo, R. (2016). *Assessment of transversal competencies: policy and practice in the Asia-Pacific region.* UNESCO.

Cuenca, J., Compte, M., & Matilla, K. (2018). El análisis de los másters universitarios españoles especializados en Relaciones Públicas y Comunicación Corporativa curso 2016-2017 desde la perspectiva de las Relaciones Públicas.*Obra Digital, 13*, 37-57.https://doi.org/10.25029/od.2017.156.13

García Areitio, L. (2020). Unas taxonomías de Bloom más actualizadas. *Contextos universitarios mediados, 1*, 1-4. https://aretio.hypotheses.org/4027

Lamb, S., Maire, Q. & Doecke, E. (2017). Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review. Victoria University. https://vuir.vu.edu.au/35865/1/Key-Skills-for-the-21st-Century-Analytical-Report.pdf

Vista, A., Kim, H., & Care, E. (2018). Use of data from 21st century skills assessments: Issues and key principles. Center for Universal Education at the Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2018/10/EffectiveUse-Vista-Kim-Care-10-2018-FINALforwebsite.pdf

LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS COORDINADORES Y LOS ESTUDIANTES DE LOS MÁSTERES DE CIENCIAS SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO[1]

José Miguel Arias Blanco
María del Henar Pérez Herrero
Joaquín Lorenzo Burguera Condon
Marta Virgós Sánchez
Universidad de Oviedo (España)

Resumen: La delimitación de los resultados de aprendizaje resulta de suma importancia en el diseño y desarrollo de los programas formativos universitarios, de ahí la necesidad de abordar dicha cuestión mediante un enfoque teórico y empírico con objeto de garantizar la calidad de los títulos universitarios. El presente estudio tiene como objetivos describir y comparar la conceptualización que tienen los coordinadores y los estudiantes de máster universitario de la rama de Ciencias Sociales de la Universidad de Oviedo sobre *resultados de aprendizaje*. Para ello, se han efectuado entrevistas individuales a los coordinadores de los títulos y grupos focales con el alumnado de varios másteres universitarios de Ciencias Sociales. Las transcripciones de las entrevistas han sido categorizadas y analizadas mediante el programa MAXQDA (v.20). Los resultados apuntan hacia un cierto desconocimiento por parte del estudiantado del concepto *resultado de aprendizaje* y de su concreción que puede dificultar su integración y transferencia al mundo profesional. Los coordinadores, por el contrario, mantienen que los resultados de aprendizaje contemplados en los títulos y diseñados, en su mayor parte, de manera coordinada entre en profesorado del máster, reflejan de forma adecuada las situaciones reales que se encontrarán los titulados.

Palabras clave: resultados de aprendizaje, evaluación, educación superior

Abstract: The delimitation of learning outcomes is of great importance in the design and development of university training programs. For this reason, we must delve into this issue through a theoretical and empirical approach in order to guarantee the quality of university degrees. The present study aims to describe and compare the conceptualization held by the coordinators and students of the Social Sciences master's at the University of Oviedo and analyze the knowledge they have of the concept of learning outcome. For this, we have carried out individual interviews with the coordinators of the degrees and focus groups with the

1 Trabajo elaborado en el marco de desarrollo del Proyecto FLOASS - *Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible*, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Ref. RTI2018-093630 -B -100) y el apoyo de la *Cátedra UNESCO en Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación.*

students of various Social Sciences master's. The interview transcripts have been categorized and analyzed using the MAXQDA program (v.20). The results point towards a lack of knowledge on the part of the students of the concept of learning outcomes and of its concretion, which can hinder their integration and transfer to the professional world. The coordinators, on the other hand, maintain that the learning outcomes contemplated in the degrees and designed, for the most part, in a coordinated manner among the master's teachers, reflect adequately the real situations that the graduates will encounter.

Keywords: competency based education, evaluation, higher education

INTRODUCCIÓN

El concepto de resultados de aprendizaje es uno de los principales a la hora de diseñar los programas formativos universitarios. Su importancia radica en que muchos de los restantes elementos que deben ser considerados quedan condicionados por los resultados de aprendizaje que constituyen la expresión operativa de los objetivos que se persiguen con el programa.

A pesar de esta importancia se trata de un concepto que plantea múltiples dificultades a las personas sobre las que más impacto tiene: el estudiantado y el profesorado. Y, dentro de este último grupo, los responsables del diseño de los títulos. Estas dificultades de conceptualización provienen de los múltiples significados que habitualmente encontramos en la literatura especializada y no especializada y en las normativas de aplicación, como se describirá posteriormente. Por esta razón resulta imprescindible la clarificación terminológica. Muestras de esta necesidad se han constatado en diversos estudios que han requerido abordar los significados de estos conceptos y muestran la necesidad de efectuar este análisis antes de cualquier intento de profundizar en su valoración por parte de estudiantes o profesores (Drew, 1998; Purdie & Hattie, 2002).

La reciente publicación del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad (BOE de núm. 233, de 29 de septiembre de 2021) muestra que estos conceptos siguen siendo muy relevantes; pero también exigen separar en dos planos diferentes la discusión teórica o académica que realizan los investigadores sobre educación superior de la delimitación, por un lado, y la concreción conceptual que precisa el profesorado y los gestores a la hora de diseñar los programas formativos de los títulos universitarios, por otro. El citado RD resalta la importancia de los resultados del proceso de formación y de aprendizaje puesto que les otorga un papel central en el diseño de una titulación. En este marco, se dice que estos resultados se concretan en conocimientos o contenidos, competencias y habilidades o destrezas y que deben ser evaluables. No obstante, no se ofrece una definición que clarifique qué puede ser considerado como tal e introduce cierta contradicción con las definiciones y clasificaciones que se han desarrollado a partir de la anterior normativa.

Por esta razón, en el marco del Proyecto FLOASS, nos hemos planteado que es muy relevante, entre otras cosas, conocer cuál es el concepto que el estudiantado, el profesorado y los coordinadores de los másteres universitarios tienen y su relación con otros elementos relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus consecuencias.

En esta aportación al Simposio presentamos los resultados parciales de la primera aproximación a estas cuestiones en los másteres universitarios de Ciencias Sociales que han sido analizados en la Universidad de Oviedo.

Objetivos

Los objetivos planteados para su desarrollo en esta aportación son los siguientes:

— Describir las características de los resultados de aprendizaje recogidos en los másteres según los coordinadores
— Analizar el concepto que tienen los estudiantes de «resultado de aprendizaje» y sus características
— Comparar la valoración que ambos, estudiantado y coordinadores, realizan acerca de la relación de los resultados de aprendizaje con la empleabilidad.

MÉTODO

En la Tabla 1 se recogen los datos identificativos de los másteres universitarios de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas que han sido que ha sido objeto de análisis. Se han seleccionado únicamente, tal y como se especifica en el Proyecto FLOASS, los másteres de Educación y de Economía.

En el proyecto se han utilizado para la recogida de información diversos instrumentos y estrategias. Los resultados que se presentan en este trabajo provienen de las entrevistas a los coordinadores y de los grupos de discusión realizados con el estudiantado.

Tabla 1

Másteres universitarios de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Oviedo de los ámbitos de Educación y Economía

Id RUCT	Máster	Ámbito
4315628	Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria	Educación
4312885	Máster Universitario en Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y Contenidos: Educación Infantil y Primaria	Educación
4310552	Máster Universitario en Intervención e Investigación Socioeducativa	Educación
4310551	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional	Educación
4312881	Máster Universitario en Dirección y Planificación del Turismo	Economía
4315569	Máster Universitario en Sistemas de Información y Análisis Contable	Economía
4312951	Máster Universitario en Administración y Dirección de Empresas	Economía

Las entrevistas a los coordinadores se pueden caracterizar como entrevistas en profundidad. Se han desarrollado utilizando la plataforma *MS Teams* dado que en las fechas de realización (marzo 2021) estaba restringida la posibilidad de realizar reuniones presenciales como consecuencia de la pandemia por COViD-19. Esta circunstancia no ha afectado a su desarrollo y ha facilitado la grabación de audio y video.

Los grupos de discusión con el estudiantado también se ha efectuado haciendo uso de la plataforma *MS Teams*. Al igual que en las entrevistas a coordinadores, su desarrollo no se ha visto comprometido en ningún momento por esta circunstancia.

Las entrevistas a los coordinadores se han centrado en los aspectos detallados en la Tabla 2, en la que también se incluyen los temas que se plantearon en el caso de los grupos focales con estudiantes.

Tabla 2

Contenido de las entrevistas a coordinadores y estudiantado

Entrevista con Coordinación	Grupo focales estudiantado
Datos identificativos Concepto y conocimientos sobre evaluación Coordinación. Gestión de guías docentes Evaluación: características Participación del estudiantado Formación del profesorado	Datos identificativos Concepto de resultados de aprendizaje Características de los resultados de aprendizaje del máster Participación en el proceso de evaluación Satisfacción del estudiantado

Para proceder al análisis de la información recogida se realizó la transcripción de las grabaciones para disponer de las respuestas a las preguntas y los comentarios de todos los informantes en un soporte que permitiera su codificación. Estas transcripciones y el resto de información pertinente relativa las personas y al máster universitario concreto fueron analizadas utilizando el programa para análisis de datos cualitativos MAXQDA (v.20).

Para el análisis se ha definido un sistema de categorías único con cinco categorías (documentación, organización, resultados de aprendizaje, evaluación y pandemia) en las que se han organizado un total de 710 fragmentos discursivos. En la Tabla 3 se recogen las subcategorías correspondientes a la categoría *Resultados de aprendizaje (RAP)* clasificadas en tres grupos en función de si se trata de subcategorías comunes a los dos agentes o si son específicas de cada uno de ellos.

Tabla 3

Subcategorías de la categoría de análisis Resultados de aprendizaje (RAP).

Comunes	Coordinadores	Estudiantes
Inexistente (NRA) Confusión con competencia (CFC) Empleabilidad (EMP)	Individualista (RIN) Coordinada (RCO) Desconocimiento individualista y coordinada (DIC)	Conceptualización (CON) Definición (DEF) Información (INF) Características (CAR) Comprensión (COM) Tipo de aprendizajes (TIP)

Los datos de identificación recogidos permiten caracterizar a los participantes tanto en las entrevistas en profundidad como en los grupos focales. En la Tabla 4 se sintetiza esta información.

Tabla 4

Características de los informantes

Coordinadores	Estudiantado
7 entrevistados (4 Educación, 3 Economía)	3 grupos de discusión
6 mujeres y 1 varón	11 (9 mujeres y 2 varones)
Antigüedad media: 10 años	Estudiantes actuales en el curso 2021-2022
Antigüedad en la coordinación: 5 años	
Antigüedad profesor Máster: 9 años	

RESULTADOS

Los resultados que se presentan en esta contribución se centran únicamente en la categoría *Resultados de aprendizaje (RAP)*. Esa categoría acumula un total de 60 fragmentos discursivos organizados siguiendo un criterio temático en doce subcategorías (ver Tabla 5 y Figura 1).

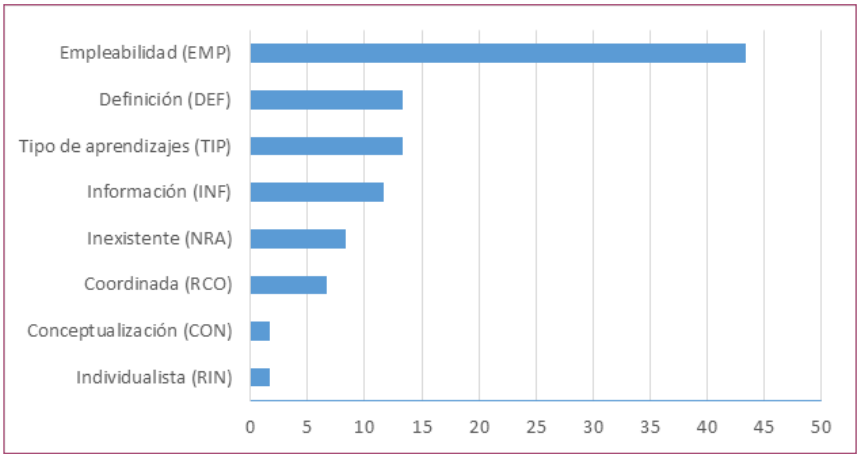
Tabla 5

Fragmentos discursivos de la categoría Resultados de aprendizaje *por subcategorías.*

	Segmentos	Porcentaje
Empleabilidad (EMP)	26	43,33
Definición (DEF)	8	13,33
Tipo de aprendizajes (TIP)	8	13,33
Información (INF)	7	11,67
Inexistente (NRA)	5	8,33
Coordinada (RCO)	4	6,67
Conceptualización (CON)	1	1,67
Individualista (RIN)	1	1,67
Desconocimiento individualista y coordinada (DIC)	0	0,00
Características (CAR)	0	0,00
Comprensión (COM)	0	0,00
Confusión con competencia (CFC)	0	0,00
TOTAL	60	100,00

Figura 1

Fragmentos discursivos de la categoría Resultados de aprendizaje por subcategorías



De gran interés en esta categoría resultan las explicaciones sobre cómo se ha procedido a la elaboración de los resultados de aprendizaje que aparecen en las distintas asignaturas del título. Los coordinadores y las coordinadoras entrevistados indican que, en su mayor parte, se elaboran de forma coordinada entre el profesorado de las diferentes asignaturas del título (6,67%).

Pero, en sentido contrario, también han surgido comentarios que señalan que hay ocasiones en los que los resultados de aprendizaje los elabora cada docente para su asignatura de forma individual y sin buscar el consenso del resto (1,67%). Estos comentarios contrastan con lo expresado por los estudiantes, que manifiestan que los resultados de aprendizaje no aparecen explicitados en las guías docentes o en los programas de las asignaturas (8,33%). A continuación, se muestra un fragmento representativo.

> «Se revisan íntegramente. A través de ese protocolo se va comprobando que en todas las guías docentes estén recogidos los resultados de aprendizaje que aparecen en la memoria de verificación, las competencias, la metodología y la evaluación. Se hace un análisis completo a través de un protocolo establecido por la propia universidad, precisamente para llevar a cabo esa supervisión y orientación al profesorado» (UNIOVI_EDU_M4315628_COORD_2).

La mayoría de los comentarios analizados dentro de la categoría *Resultados de aprendizaje* refiere que estos guardan una estrecha relación con la empleabilidad (43,33%), es decir, con las competencias que el alumnado va a tener que poner en acción en el desempeño de su trabajo profesional. Estas referencias han sido mayoritariamente expresadas por los coordinadores ya que únicamente seis de los fragmentos discursivos corresponden a los estudiantes.

> «Tratamos de adaptarlo lo más posible a situaciones que se puedan encontrar en la realidad, vamos nuestras asignaturas son muy prácticas y se basan en situaciones que se pueden encontrar cuando se pongan a trabajar en una empresa, siempre les decimos que, bueno, no nos limitamos a lo que es el registro contable que lo podrían hacer los estudiantes que hacen una FP, sino que tienen que ir un paso más allá, que ellos van a ser expertos contables [...] lo que tienen que hacer es saber salir de problemas que se van a presentar en la vida real, entonces yo creo que siempre tratamos de ir, bueno, no solo a que resuelvan mecánicamente ciertos ejercicios, sino que entiendan realmente qué es lo que está pasando, qué situaciones se pueden encontrar en la vida real que tienen que tratar de resolver. No

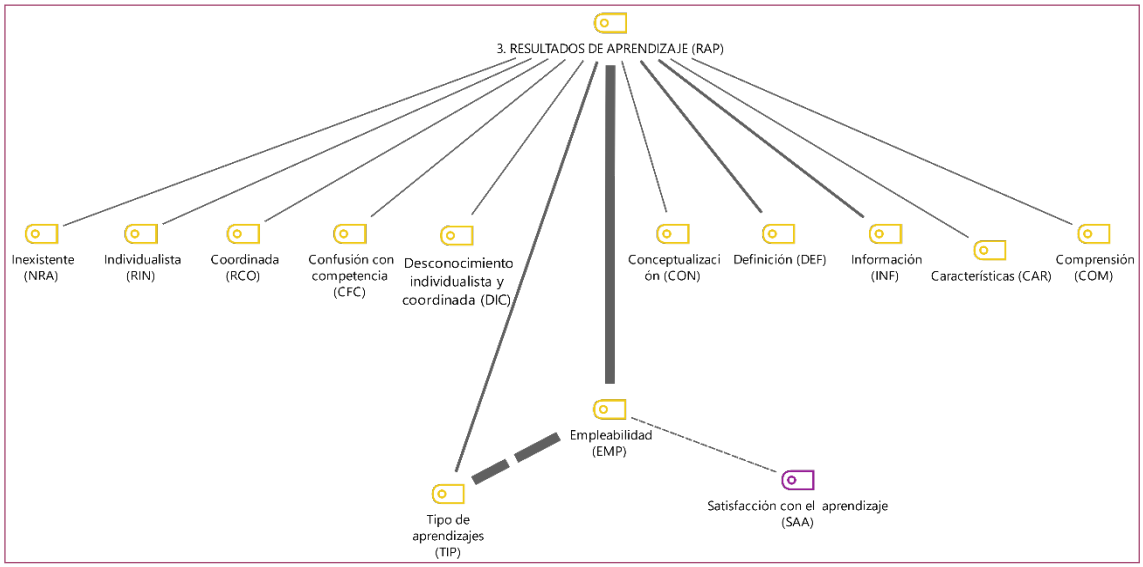
sé si lo conseguimos o no, pero yo creo que ya también en las asignaturas de grado el planteamiento que hacemos es ese, tratar de resolver problemas que se van a encontrar cuando salgan a la vida real» (UNIOVI_ECO_M4315569_COORD._1).

«Hemos tenido ese aprendizaje aplicado a la realidad, no tan teórico todo» (UNIOVI_ECO_M4315569_ALUMN_2).

Como puede observarse en el árbol de relaciones entre las subcategorías, la empleabilidad, además de ser la categoría más destacada, guarda una relación directa con la satisfacción de los estudiantes con el aprendizaje adquirido en el máster universitario que han cursado (ver Figura 2).

Figura 2

Árbol de relaciones entre las subcategorías



«Yo he aprendido, pero sin duda alguna me quedo con todo el aprendizaje de las prácticas. Todo lo que me enseñaban era increíble porque era la realidad». (*UNIOVI*_ECO_M4315569_ALUMN _4).

La información que tienen los estudiantes sobre los resultados de aprendizaje como se refleja en sus comentarios (11,67%) es confusa. Esto explica el desconocimiento del concepto que se percibe en los fragmentos discursivos (1,67%) y el recurso a la utilización de ejemplos para definirlo y a la incorporación frecuente de referencias a la evaluación (13,33%).

«Imagino que lo primero que a mucha gente le vendrá a la cabeza son las notas, pero realmente no es aprendizaje, eso es evaluación. El aprendizaje, realmente, sería contrastar que esa persona realmente sabe lo que se le ha enseñado. Se te puede examinar en cierto momento y tú puedes memorizarlo. Sinceramente, en muchos exámenes he hecho eso y he pensado; «Esto no me sirve de nada y se me olvida luego». (UNIOVI_ECO_M4315569_ALUM_7).

> «A ver, me puedo hacer una idea, cómo de efectivo es el resultado de aprendizaje, qué es lo que sacan los estudiantes de él. Me puedo hacer una idea, pero no sé exactamente…» (UNIOVI_ECO_ALUMN_9).

En consonancia con lo anterior, los tipos de aprendizaje que identifican los estudiantes en sus fragmentos discursivos (13,33%) aluden fundamentalmente a la distinción entre contenidos teóricos y prácticos.

> «Recordar conceptos, aplicar algunos y, sinceramente, analizar bastante». (UNIOVI_ECO_M4315569_ALUM_2).
>
> «Creo que cuando más se aprende es cuando esos conocimientos se ponen en marcha […], las soft skills, que se llaman ahora, las habilidades de comunicación, de trabajo en equipo, inteligencia emocional y todo eso. Creo que todo eso también es súper importante». (UNIOVI_ECO_M4315569_ALUM_6).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los coordinadores consideran que:

- Están bien definidos los resultados de aprendizaje.
- Los resultados de aprendizaje se diseñan, en su mayor parte, en coordinación con el profesorado del Máster.
- Reflejan situaciones reales que los egresados se encontrarán en su actividad profesional
- Se ajustan a lo recogido en la Memoria de Verificación del título.

En el caso de los estudiantes se pueden destacar las siguientes conclusiones:

- Existe cierta confusión conceptual que sumada al desconocimiento de los enunciados concretos que figuran en las guías docentes dificulta el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Extienden la distinción entre contenidos teóricos y prácticos a la idea de aprendizajes teóricos y prácticos. Esta idea dificultará la integración de los contenidos y la consecución de un verdadero aprendizaje que permita la transferencia a las situaciones reales profesionales y, en consecuencia, un adecuado desempeño.

Estas conclusiones contrastan con otros resultados de nuestro análisis, aun en un estado preliminar, que van en la línea de lo recogido por Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2018) en lo referente a la falta de conocimiento operativo del profesorado, en líneas generales, sobre los resultados de aprendizaje. Lo indicado por los coordinadores en cuanto a la alineación con la realidad profesional no coincide con lo que suelen indicar los empleadores sobre las competencias de los titulados.

La confusión que hemos encontrado en el estudiantado puede tener grandes consecuencias a la hora de la identificación de la importancia de las tareas que se les plantean, con el impacto que esto puede tener en la evaluación y refuerza la idea que expresa Adam (2004) sobre la complejidad de la relación entre los resultados de aprendizaje y las competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, S. (2004). *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels.* Report on United Kingdom Bologna Seminar, July 2004, Herriot-Watt University.

Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D. (2018). Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de Pedagogía. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 16*(1), 137-154. https://doi.org/10.4995/redu.2018.8895

Sue Drew (1998) Students' Perceptions of their Learning Outcomes, *Teaching in Higher Education, 3*: 2, 197-217, https://doi.org/10.1080/1356215980030206

Coates, H., Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2019) The Governance, Policy and Strategy of Learning Outcomes Assessment in Higher Education. *High Education Policy 32*, 507-512. https://doi.org/10.1057/s41307-019-00161-1

Purdie, Nola & Hattie, John (2002) Assessing Students' Conceptions of Learning. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 2*, 17-32.

SIMPOSIO 13

INTELIGENCIA ARTIFICIAL, EDUCACION FORMAL, NO FORMAL E INCLUSIVA

Coordinación: Sonia Val Blasco

1018

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REVISIÓN CRÍTICA DE LAS APLICACIONES DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) EN EDUCACIÓN: ¿QUÉ NOS OFRECE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EDUCACIÓN?

Leticia Mosteo Chagoyen
Sonia Val Blasco
Universidad de Zaragoza (España)

Resumen: El campo de la Inteligencia Artificial en la Educación ha experimentado una evolución significativa en los últimos veinticinco años. Al reflexionar sobre nuestro pasado y dar forma a nuestro futuro, nos planteamos algunas preguntas esenciales: ¿Cuáles son los principales usos de la inteligencia artificial en educación? y, ¿qué nuevas oportunidades se vislumbran en el horizonte? Analizamos una diversidad consistente de artículos de impacto para identificar los focos y escenarios típicos que ocupan el campo de la Inteligencia Artificial en Educación, utilizando estos resultados para sugerir escenarios de aprendizaje innovadores emergentes.

Los cambios educativos que se producirán con la aplicación de estas tecnologías cambiarán la forma de enseñar y aprender, por lo que es relevante conocer en profundidad cómo se están produciendo.

Teniendo en cuenta la situación actual y la rapidez con la que se suceden los avances en este campo, se hace necesario realizar una revisión de las principales utilizaciones de la Inteligencia Artificial en el ámbito educativo a todos los niveles y avanzar el posible escenario futuro que estas tecnologías pueden proporcionar.

Palabras clave: inteligencia artificial, aprendizaje activo, sistemas inteligentes de tutoría

Abstract: The field of Artificial Intelligence in Education has undergone significant evolution over the last twenty-five years. In reflecting on our past and shaping our future, we ask ourselves some essential questions: What are the main uses of artificial intelligence in education, and what are new opportunities on the horizon? We analyse a consistent diversity of impact articles to identify the typical foci and scenarios that occupy the field of Artificial Intelligence in Education, using these results to suggest innovative emerging learning scenarios.

The educational changes that will occur with the application of these technologies will change the way of teaching and learning, so it is important to know in depth how they are occurring.

Taking into account the current situation and the speed of the progress in this field, it is necessary to carry out a review of the main uses of Artificial Intelligence in the educational field at all levels and advance the possible future scenario that these technologies can provide.

Keywords: artificial intelligence, active learning, intelligent tutoring systems

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) es, sin duda, la fuerza tecnológica impulsora de la primera mitad de este siglo, y transformará prácticamente todas las industrias, así como las actividades humanas.

Se espera asimismo que la IA tenga un enorme impacto en lo que enseñamos, cómo lo enseñamos y en cómo aprendemos, con el consiguiente efecto en el rediseño de muchas ocupaciones e incluso en nuestra manera de concebir el mundo (cosmovisión). Por ejemplo, la Organización para el Desarrollo Económico y Cooperativo (OCDE)[1], como parte de su Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC), mide la competencia de los adultos en las principales habilidades de procesamiento de la información -alfabetización, aritmética y resolución de problemas en entornos ricos en tecnología- y recoge información y datos sobre cómo los adultos utilizan sus habilidades en casa y en el trabajo. La IA ya se ajusta a más del 50% de los niveles de competencia humana de este colectivo.

Además, la incorporación de estas tecnologías a nuestra vida diaria se ha producido casi sin saberlo, ya que muchas actividades que se realizan de forma cotidiana utilizan la Inteligencia artificial sin que seamos conscientes de ello (Sánchez *et al.*, 2021). Lo mismo está sucediendo en los ámbitos educativos, en los que se está trabajando con técnicas de Inteligencia artificial cuando se utilizan ciertas aplicaciones, por ejemplo.

En concreto, la incorporación de la IA a la educación está permitiendo crear condiciones que mejoran la experiencia de aprendizaje del alumnado, incluso desde la unidad más básica de la educación, la educación infantil. El objetivo de esta comunicación es precisamente revisar las aplicaciones más relevantes que se están llevando a cabo de la IA en educación para vislumbrar escenarios futuros innovadores y plausibles.

MÉTODO

Para ello, se analizan un mínimo de 20 artículos publicados en el periodo 2003 a 2021 (dada la significatividad de éste en el desarrollo de la IA) en revistas estrechamente conectadas con el objeto de estudio, como, por ejemplo, la *International Journal of Artificial Intelligence in Education* (entre otras) para poder identificar los focos y escenarios típicos que ocupan el campo de la IA en educación, clarificar sus usos, así como vislumbrar futuras líneas de aplicación.

RESULTADOS

A medida que el campo de la IA en educación ha ido evolucionando, también lo han ido haciendo los objetivos, las teorías y las prácticas de la educación (Chi y Wylie, 2014; Hake, 1998). Estas tendencias se unen a los rápidos cambios en las tecnologías de la información y la accesibilidad, como, por ejemplo, Wikipedia, Internet de alta velocidad y tecnologías móviles. Siguiendo lo sugerido por Roll y Wyllie (2016) agrupamos a continuación los principales avances recientes en la educación en tres grupos: (1) objetivos, (2) prácticas y (3) entornos.

En relación a los objetivos, cabe destacar que el conocimiento se está convirtiendo en un verbo, es decir, algo que hacemos, en lugar de un sustantivo o algo que poseemos (Gilbert,

1 https://www.oecd.org/skills/piaac/

2003), por lo que la introducción de la IA en las aulas está favoreciendo una transformación no sólo de los objetivos educativos, sino también, y como es lógico, del medio cómo se evalúa la consecución o no de éstos. Mientras que anteriormente las evaluaciones se enfocaban en medir el 'estado' de los conocimientos del alumnado, actualmente está emergiendo un movimiento creciente en torno a utilizar las evaluaciones para ayudar a captar las trayectorias y los procesos de aprendizaje. La evaluación ha pasado de ser una medida pura, sumativa del rendimiento, a una medida fluida, formativa, continua, que gracias a la IA puede incluso informar en tiempo real del apoyo que el educando puede estar precisando (Collins & Halverson, 2010; Shute, 2011).

Cuando hablamos de prácticas, hay que destacar que las prácticas actuales en el aula incorporan elementos más auténticos. Estos incluyen, por ejemplo, problemas más reales (Hmelo-Silver *et al.*, 2007), oportunidades de aprendizaje experimental, desafíos en equipo, etc. A modo de ejemplo, el equipo de Timms (2016), planteó que los *cobots* (la aplicación de robots que trabajan junto a profesores), se apliquen para enseñar a los niños tareas rutinarias incluyendo la ortografía y la pronunciación, ajustándose a las capacidades de los aprendices. Del mismo modo, la educación basada en la web, ha pasado de simplemente disponer de materiales en línea para que los estudiantes se limiten a descargar, estudiar y hacer tareas para aprobar, a incluir sistemas inteligentes y adaptativos basados en la web que aprenden el comportamiento de instructores y aprendices para ajustarse en consecuencia y poder así enriquecer la experiencia educativa.

Uno de los resultados que más se observan de estas implementaciones es una mayor complejidad en todos los aspectos: complejidad en las tareas, en los objetivos de aprendizaje (por ejemplo, de recordar mecánicamente a la búsqueda crítica de información y su síntesis), complejidad en las alfabetizaciones requeridas (por ejemplo, de la alfabetización puramente verbal a la tecnológica y de la información; Katz 2013), y la complejidad de las interacciones en el aula y su orquestación (Roll y Wyllie, 2016). Otro desafío importante para las prácticas escolares actuales es el de la cada vez más necesaria personalización (Collins & Halverson, 2010). Si bien los alumnos aportan diferentes experiencias, antecedentes y objetivos clave, el sistema escolar actual ha de seguir esforzándose para poder ofrecer vías de aprendizaje individualizadas. En esta línea, programas como *DeepTutor* y *AutoTutor*, tal y como exponen Rus *et al.* (2013), son programas completamente centrados en el aprendizaje que fomentan la personalización constante en función de las capacidades y necesidades del alumnado, lo que permite mejorar la experiencia del aprendiz y fomentar la consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos.

Los argumentos presentados por Pokrivcakova (2019) también demuestran que la IA ha fomentado la calidad y la eficacia de la enseñanza, ya que los sistemas actuales son sistemas adaptativos basados en la tecnología, lo que significa que los materiales o los contenidos presentados están determinados por las necesidades de los educandos, lo que garantiza una experiencia de aprendizaje optimizada.

En cuanto a los entornos de aprendizaje, aunque el propio sistema de escolarización mantiene todavía su estructura, los debates actuales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje se amplían y se extienden más allá del aula, incluyendo el aprendizaje informal y el que se desarrolla en el lugar de trabajo. En consecuencia, hay un gran interés en apoyar el aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar (aprendizaje a lo largo y ancho de la vida – *lifelong and lifewide learning*, UNESCO, 2001). Un ejemplo de ello es el creciente número de cursos masivos abiertos en línea (MOOC). Actualmente, millones de estudiantes cada año se inscriben en los MOOC (Pappano, 2012), fenómeno que ha permitido cambiar diametralmente el panorama en términos de accesibilidad y población estudiantil.

Sin embargo, la tasa de abandono escolar en los países europeos es todavía uno de los principales problemas a los que se sigue teniendo que dar una verdadera, efectiva respuesta, tal y como se recogía ya en la estrategia Europa 2020. En relación con esta línea, Agrusti, Bonavolontà y Mezzini (2019) identificaron 241 estudios relacionados con este tema en los catálogos de Scopus y Web of Science (WoS), de los que seleccionaron 73, centrándose en analizar las técnicas de extracción de datos que se utilizan para predecir el abandono universitario. Estos autores identificaron 6 técnicas de clasificación de extracción de datos, 53 algoritmos y 14 herramientas de extracción de datos. Resulta interesante destacar los avances que se están llevando a cabo en tanto al uso de IA para la prevención del abandono escolar. Como ejemplo, se puede citar un proyecto financiado por la Unión Europea, dentro del programa Erasmus+ acción KA203 de la convocatoria 2020, llamado Star APP (liderado por Unizar por un equipo compuesto por miembros del grupo de investigación Educativa).

Este proyecto tiene como objetivo programar una APP para la detección de forma preventiva de aquellos estudiantes que pudieran estar en riesgo de abandono o fracaso académico, utilizando los datos que ellos mismos suministran a la aplicación. En su desarrollo se utilizarán técnicas de Inteligencia artificial (Star App (star-app.eu). Este tipo de proyectos y desarrollos están en línea con las indicaciones del documento *Dropout and Completion in Higher Education in Europe Report* de 2015.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De los diversos estudios revisados se desprende que, a través de las innovaciones y avances tecnológicos, los ordenadores y las tecnologías relacionadas con la informática, así como otras innovaciones, se ha fomentado el desarrollo de lo que hoy conocemos como inteligencia artificial, que se ha instalado definitivamente en diferentes sectores de la sociedad, siendo el educativo uno de los ámbitos en los que se está aplicando cada vez más. Es evidente que la integración de la IA en la educación, en sus diferentes formas, ha permitido por ejemplo al alumnado una experiencia de aprendizaje más rica y gratificante (Chang *et al.*, 2015; Peredo *et al.*, 2011, Rowe *et al.*, 2011; entre otros) al permitir crear entornos de aprendizaje más dinámicos e innovadores, adaptados a las necesidades emergentes de los aprendices (y lo que es mejor, de manera prácticamente sincrónica a su surgimiento), así como estimulando a su vez su capacidad de autorregulación (Jones, Bull y Castellano, 2018).

La revisión crítica llevada a cabo en este trabajo pone de manifiesto un potente proceso de crecimiento, maduración y evolución. Es palpable en la literatura que la IA ofrece muchas oportunidades, así como desafíos. Se vislumbra que los avances en IA aplicada a la educación podrán (todavía más), en un futuro próximo, potenciar la imaginación y la creatividad de los estudiantes, analizando su estilo predominante de aprendizaje y sus estados emocionales, para poder optimizar su capacidad de aprendizaje, creatividad y estimular la capacidad de iniciativa. Para ello, se percibe que los entornos de aprendizaje interactivos deberían estar cada vez mejor integrados en los entornos de aprendizaje formales e informales. Por ejemplo, mientras que un tutor humano suele trabajar de forma individual, durante un tiempo determinado y en un espacio limitado, los entornos de aprendizaje interactivo pueden ser colaborativos, portátiles y omnipresentes, apoyando el aprendizaje en cualquier momento, cualquier lugar y por cualquier persona. Si bien no puede obviarse que el tutor humano no sólo apoya el conocimiento del dominio, sino también el desarrollo de habilidades para toda la vida y la interacción constructiva

entre compañeros, convirtiéndose en un mentor. La IA puede entenderse, así como un excelente complemento, nunca como sustituto.

Finalmente, debemos tener en cuenta los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje que la aplicación de estas tecnologías está provocando y que también influyen en la formación de los profesores y en la forma de plantear metodologías cada vez más activas en la enseñanza. Este concepto se alinea con las políticas que promueve la Unión Europea en este campo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrusti F., Bonavolontà G., Mezzini M. (2019), University Dropout Prediction through Educational Data Mining Techniques: A Systematic Review, *Journal of e-Learning and Knowledge Society, 15*(3), 161-182.

Chang, C. W., Lee, J. H., Chao, P. Y., Wang, C. Y. and Chen, G. D. (2015). Exploring the possibility of using humanoid robots as instructional tools for teaching a second language in primary school, *Journal of Educational Technology and Society, 13*(2), 13–24.

Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A. and Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview, *Procedia Computer Science, 136*, 16–24.

Collins, A. & Halverson, R. (2010). The second educational revolution: rethinking education in the age of technology, *Journal of Computer Assisted Learning, 26*, 18-27.

Chen, L., Pingping, C. and Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review, *IEEE Access, 8*, 75264-75278.

European Comission, Education and Culture. (2015) *Dropout and Completion in Higher Education in Europe Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Flogie, A. and Aberšek, B. (2021). AI in Education. In Lutsenko and Lutsenko (Eds.). *Active Learning: Theory and Practice* (pp. 1-21). London: Intechopen.

Gilbert, J. (2003). Catching the knowledge wave? the knowledge society and the future of education, *New Zealand Journal of Psychology, 12*, 244-252.

Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics, 66*(1), 64-74.

Heffernan, N. T. & Heffernan, C. L. (2014). The ASSISTments ecosystem: building a platform that brings scientists and teachers together for minimally invasive research on human learning and teaching, *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 24*(4), 470-497.

Hmelo-Silver, C. E., Golan Duncan, R., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problembased and inquiry learning: A response to kirschner, sweller, and clark (2006), Educational *Psychologist, 42*(2), 99-107.

Jones, A., Bull, S. and Castellano, G. (2018). I know that now, I'm going to learn this next' promoting self-regulated learning with a robotic tutor, *International Journal of Social Robotics, 10*(4), 439-454.

Katz, I. R. (2013). Testing information literacy in digital environments: ETS's iSkills assessment. *Information Technology and Libraries, 26*(3), 3-12.

Koedinger, K. R. & Corbett, A. T. (2006). Cognitive tutors: technology bringing learning science to the classroom. In K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 61–78). New York: Cambridge University Press.

Pappano, L. (2012). The year of the MOOC. *The New York Times, 2*(12).

Peredo, R., Canales, A., Menchaca, A. and Peredo, I. (2011). Intelligent Web-based education system for adaptive learning, *Experts Systems with Applications, 38*(12), 14690-14702.

Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education, *Journal of Language and Cultural Education, 7*(3), 135-153.

Roll, U. & Wyllie, R. (2016). Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education, *International Journal of Artificial Intelligence Education, 26*, 582-599.

Rowe, J. P., Shores, L. R., Mott, B. W. and Lester, J. C. (2011). Integrating learning, problem solving, and engagement in narrative-centered learning environments, *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 21*(1-2), 115-133.

Rus, V., D'Mello, S., Hu, X., and Graesser, A. (2013). Recent advances in conversational intelligent tutoring systems, *AI Mag, 34*(3), 42-54.

Sánchez Arias, V.G., Navarro Perales, J. y Rosas Chávez, L.A. (2021). Aplicaciones de la inteligencia artificial en educación: un panorama para docentes y estudiantes. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.

Shute, V. J. (2011). Stealth assessment in computer-based games to support learning, *Computer Games and Instruction, 55*(2), 503-524.

Timms, M. J. (2016). Letting artificial intelligence in education out of the box: Educational cobots and smart classrooms, *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 26*(2), 701-712.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. Global report of adult learning andeducation III: The Impact of Adult Learning and Education on Health andWell-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic andCommunity Life. 2001. Retrieved from Unesco website:http://uil.unesco.org/system/files/grale-3.pdf.

PREVENCIÓN DEL ABANDONO UNIVERSITARIO UTILIZANDO TÉCNICAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL[1]

Sonia Val Blasco
Alejandra Cortés Pascual
Universidad de Zaragoza (España)

Resumen: El estudiantado universitario tiene una alta tasa de abandono de los estudios que eligen en primera opción y en los primeros años. La pandemia ha contribuido también a que muchos estudiantes estén desmotivados y con necesidades de un seguimiento y apoyo específico que les ayude a superar obstáculos tanto a nivel académico como personal. Por este motivo, es de suma importancia la utilización de las técnicas de inteligencia artificial para diseñar algoritmos que puedan servir para ayudar a los alumnos universitarios en cualquier momento y que sirvan para prevenir posibles abandonos y motivarlos en la construcción de sus carreras profesionales.

En este estudio se hicieron encuestas a alumnos de diferentes centros universitarios de varios países europeos para valorar su percepción de los servicios de asesoría, tutoría, etc. en sus centros que sirvieran para programar con técnicas de inteligencia artificial una app que sea útil para el acompañamiento y tutoría, gestión del tiempo, información, etc. y que pueda complementar los servicios ya ofrecidos en cada institución. Se contó con la opinión de los tutores para obtener su visión de los servicios ofertados. Así, se han podido plantear los requisitos de la app que permitiría una mejor conexión entre estudiantes y tutores-profesores.

Palabras clave: abandono escolar, tutoría, inteligencia artificial, recursos educativos

Abstract: University students have a high dropout rate from the studies they choose as their first option and in the first years. The pandemic suffered worldwide has also made many students unmotivated and in need of specific follow-up and support to help them to overcome obstacles both academically and personally. For that, we understand that it is extremely important to use artificial intelligence techniques to design algorithms that can be used to help university students at any time and help to prevent possible dropouts as well as motivate them to build their professionals careers.

In this study, surveys were carried out on students from different university centers in several European countries to assess their perception of counseling services, tutoring, etc. in that centers that would serve to program an app with artificial intelligence techniques that will be useful for support and tutoring, time management, information, etc. and that can be complementary with the services already offered in each institution. The opinion of the tutors was

1 Esta investigación esta cofinanciada por el programa Erasmus+ de la Unión Europea, convocatoria de 2020 (2020-1-ES01-KA203-082090).

also obtained to get information on their vision of the services offered. In this way, it has been possible to establish the requirements of the app that would allow a better connection between students and tutors-teachers.

Keywords: drop out, tutoring, artificial intelligence, educational resources

INTRODUCCIÓN

La educación terciaria es el nivel de educación posterior a la educación secundaria y se imparte en universidades y otras instituciones de educación superior, variando en estructura y alcance entre países. Este nivel educativo tiene un componente de innovación, aumentando el desarrollo económico y el crecimiento, y mejora, de manera más general, el bienestar de los ciudadanos.

La educación terciaria está asociada con mejores resultados en el mercado laboral, ya que la tasa de desempleo es menor en aquellos que han finalizado estudios superiores (Education at a glance, 2018) para aquellos que tuvieron éxito en su trayectoria académica. Los análisis del mercado laboral también predicen que, en los próximos años, habrá una mayor demanda de personas altamente cualificadas como resultado de un panorama laboral cada vez más complejo y flexible. A medida que la globalización y la tecnología continúan reconfigurando las necesidades de los mercados laborales en todo el mundo, la demanda de personas con una base de conocimientos más amplia y habilidades más especializadas continúa aumentando. La educación terciaria representa, por tanto, una estrategia crucial para crear las competencias de alto nivel que son necesarias y desempeña un papel fundamental para mejorar la capacidad de Europa para innovar, fomentar la productividad y la justicia social.

Los datos de finalización de estudios superiores en los países de la Unión Europea son muy variados y oscilan entre el 26,8% de Italia y el 55,6% Lituania (https://data.oecd.org/eduatt/population-with-tertiary-education.htm). Además, es importante resaltar que del 20 al 50% de los estudiantes que se matriculan en educación terciaria en Europa no completan su trayectoria

Por tanto, reducir el abandono y aumentar las tasas de finalización en la educación superior es una de las estrategias clave para lograr este objetivo, pero estudios recientes demuestran que los datos sistemáticos basados en indicadores sobre el éxito del estudio y el conocimiento de varias iniciativas de políticas nacionales y su impacto son limitados. En general, existe la necesidad de acciones transnacionales más coordinadas a través para adquirir una base de conocimientos más sólida sobre acciones exitosas.

Esta comunicación presenta una primera investigación preliminar sobre posibles factores que contribuyen al éxito académico (Hepworth *et al.*, 2018), analizando la situación de partida e intentando definir estrategias para reestructurar la situación a través de la detección de los factores individuales que contribuyen al éxito académico y nos ayuda a definir las actividades de apoyo que tienen como objetivo dotar a los estudiantes de esas «capacidades» (Erling *et al.*, 2010) que les permitirán tener éxito completar su trayectoria académica y entrar sin problemas en el mercado laboral. La OCDE está trabajando en la línea de comprender la incorporación de la IA en los procesos de orientación y toma de decisiones (OCDE, 2019; 2020[2]).

Esta investigación, cofinanciada con fondos europeos del programa Erasmus+, proyecto 2020-1-ES01-KA203-082090, presentará los resultados de una serie de grupos focales y encuestas

2 https://www.oecd.org/parliamentarians/es/reuniones/reunion-del-grupo-ia-diciembre-2020/

realizadas en diferentes países participantes (Italia, España, Lituania, Chipre, Eslovenia) en el proyecto, que destacarán los aspectos individuales que se considera que tienen un impacto en el éxito académico, con un enfoque especial en las habilidades de gestión de carrera, valorando los servicios de apoyo a los estudiantes disponibles en diferentes contextos, con especial atención a los servicios de tutoría. Con estos datos, se podrán producir algoritmos basados en Inteligencia Artificial se generará una app cuyo objetivo será prevenir el abandono universitario y aumentar la tasa de éxito.

MÉTODO

La metodología será mixta, con cuestionarios a estudiantes y a tutores y la realización de grupos de discusión, de modo que se obtendrán datos cuantitativos y cualitativos.

En primer lugar, se utilizó un cuestionario para preguntar a los estudiantes sobre su percepción, otro cuestionario se administró a tutores universitarios y, finalmente, se organizaron también grupos de discusión para matizar las respuestas y valorarlas adecuadamente.

El cuestionario que realizaron los estudiantes está dividido en cuatro secciones: la primera sección del cuestionario incluye preguntas relacionadas con datos personales y demográficos; en la segunda sección hay un conjunto de preguntas sobre aspectos financieros; a continuación se pregunta por la utilización de espacios y servicios universitarios y los que se desea tener; finalmente, la última parte incluye preguntas para investigar las habilidades de gestión de carreras que juegan un papel en el éxito académico de los estudiantes. Todos los datos eran anónimos y solamente se utilizaron para esta investigación. Los alumnos fueron de diferentes grados y estudios de las instituciones de todos los participantes.

En el cuestionario de los tutores se preguntó por las tareas desempeñadas por el tutor en su centro y los servicios que se prestan en su institución, así como por las necesidades que detectaban.

La investigación se llevó a cabo en cuatro etapas principales:

— En la primera etapa, los expertos de cada socio revisaron la versión en inglés del cuestionario de estudiantes y tutores/orientadores, hicieron una prueba piloto del instrumento e hicieron las correcciones oportunas. Luego, la versión final en inglés del cuestionario se tradujo a los diferentes idiomas nacionales. Estos cuestionarios se implementaron en el proyecto y luego, los enlaces de las encuestas se enviaron a cada grupo objetivo para participar en la investigación. Cada socio utilizó sus propios métodos y base de datos de contactos para enviar el enlace de la encuesta a los posibles encuestados.
— En la segunda etapa, las personas del grupo destinatario recibieron los enlaces de los cuestionarios. Se les informó sobre el propósito de la investigación y se aseguraron que todos los datos de los participantes permanecerán anónimos y confidenciales. El proceso de recopilación de datos duró aproximadamente cuatro semanas. Al final de este proceso, recibimos casi 500 cuestionarios de estudiantes y 161 de tutores/orientadores.
— A continuación, se realizaron 20 grupos de discusión con estudiantes y tutores/orientadores.
— Con la valoración de los datos se procedió a la generación de los algoritmos para la configuración de la aplicación.

RESULTADOS

Una vez realizada una primera fase de la encuesta, se han obtenido 475 respuestas entre los diferentes socios de las encuestas de estudiantes y 161 de las de los tutores/orientadores. Para el análisis de los datos se ha utilizado el software SPSS de IBM.

Principales resultados obtenidos de los cuestionarios de estudiantes

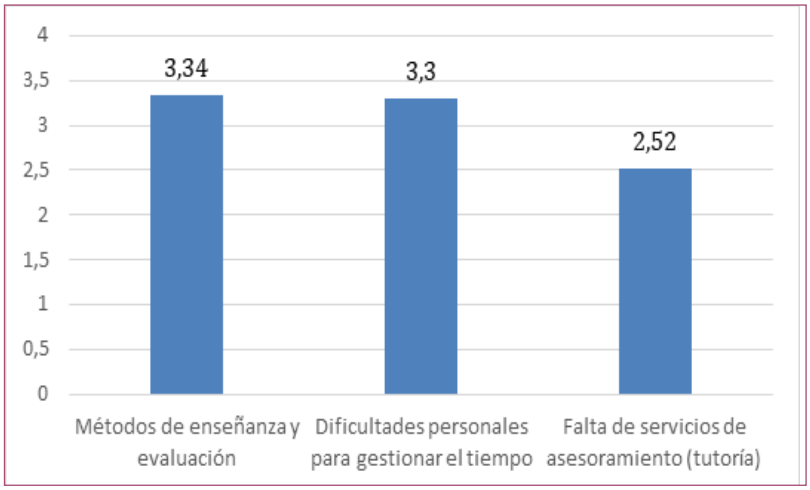
Las encuestas de estudiantes las realizaron un 40,2% de hombres y el 59,8 % de mujeres.

De las respuestas de la encuesta se observa que el 31,4% de los encuestados trabajan a la vez que estudian y que el 42,9% reciben algún tipo de beca para la realización de sus estudios.

Una vez analizados los factores que más importancia tienen para el abandono académico, se tienen los resultados del Gráfico 1. Cada uno de los factores se mide con una escala Likert del 1 al 5 y en el gráfico se muestran las medias obtenidas.

Gráfico 1

Factores que influyen en el abandono académico

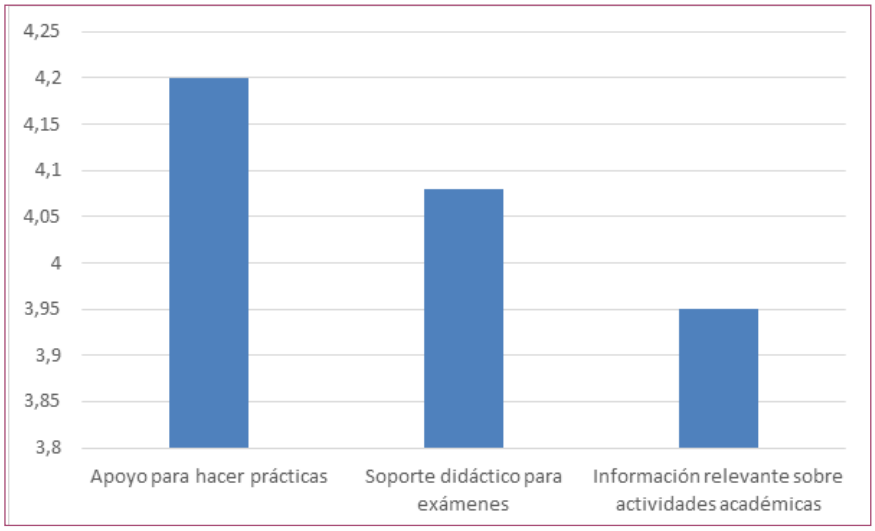


Como se puede ver, los métodos de enseñanza son determinantes para los estudiantes para decidir abandonar la opción elegida e incluso para el abandono definitivo. La falta de actualización, el desalineamiento con el mundo real o una inadecuada forma de evaluar son las principales causas relacionadas con los Métodos de enseñanza y evaluación. En cuanto a las dificultades para gestionar el tiempo, es un problema interno de los estudiantes, que tienen multitud de tareas, reuniones, etc. relacionadas con la actividad académica y que complementan con sus actividades personales. El tercero de los factores más influyentes en el abandono tiene que ver con la falta de posibilidades de tener un apoyo personal de un tutor universitario que los acompañe y asesore en los momentos de dificultad.

En cuanto a los servicios que usan los estudiantes y servicios que podrían querer tener, los principales aspectos que los estudiantes destacaron se pueden observar en el gráfico 2.

Gráfico 2

Factores que influyen en el abandono académico



En cuanto a la forma en que los estudiantes querrían acceder a los servicios de asesoramiento y orientación para resolver determinados problemas, se observan distintas respuestas en función del soporte valorado:

— Reunión presencial. En este formato, las principales actividades que los estudiantes quieren tener son: Gestión de relaciones interpersonales (16,8%), Apoyo a la planificación de la carrera (14,1%), Ayuda a gestionar la vida estudiantil y la carrera académica (13,9%).

— Servicio en línea. Con este soporte, les gustaría obtener información relevante sobre actividades sociales en la Universidad (11,4%), sobre actividades académicas (calendario, clases, exámenes) (10,5%) y para ayudarles a planificar la actividad académica y los exámenes. (8,6%)

— APP específica. A los estudiantes les gustaría que este sistema se utilizase especialmente para el suministro de información relevante sobre actividades académicas (9,9%), la aportación de información relevante sobre actividades sociales en la Universidad (8,8%) y para ayudarles a planificar la actividad académica y los exámenes (8,0%).

Gráfico 3

Valoración de los formatos para diferentes actividades

Como se puede observar, los alumnos valoran el servicio en línea como un soporte similar al de una APP específica, ya que entienden que los mismos servicios se pueden obtener con los dos sistemas.

Principales resultados obtenidos de los cuestionarios de tutores/orientadores

Los tutores piensan que el perfil de las personas que realizan estas funciones es muy heterogéneo y que, en muchas ocasiones, no hay una formación consistente. Este es el principal hallazgo obtenido tras el análisis de las encuestas de los tutores, que se resumen a continuación:

— Necesitarían una formación adicional sobre muchos aspectos: comunicación, pedagogía, orientación profesional, psicología, utilización de TIC para favorecer el desarrollo profesional, etc.
— Formación sobre cómo colaborar con otros servicios académicos y profesionales
— Formación para detectar mejor las necesidades de los estudiantes y comprender mejor las causas del abandono académico de los estudiantes

Principales resultados obtenidos de los grupos de discusión

Con el enfoque de grupos de discusión se intentó que todos los actores tuvieran un papel activo en la construcción de un nuevo conocimiento contextualizado (McKernan, 2013, Orefice, 2006).

En estos grupos participaron 120 estudiantes y 78 tutores de las diferentes universidades asociadas.

Los principales factores identificados por la relevancia que pueden tener en el éxito de los estudiantes son los siguientes:

— Elección incorrecta de la carrera debido a la ausencia de orientación adecuada antes de la elección.
— Dificultades para planificar la organización del tiempo.
— Falta de motivación, falta de expectativas, no ven la utilidad de lo estudiado, etc.
— Razones económicas, falta de dinero. Los estudiantes trabajan mientras estudian, el trabajo es más importante que los estudios.

— Métodos de enseñanza y evaluación, dificultades personales de aprendizaje.
— Razones familiares y personales, presión de los padres.
— Dificultades de inclusión social, limitaciones asociadas al área geográfica, etc.

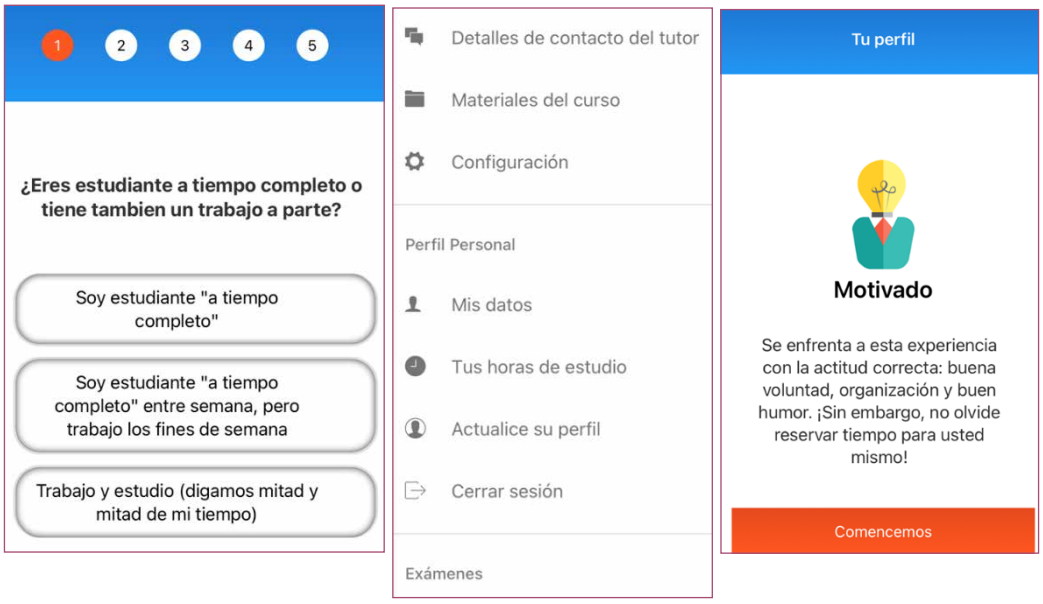
Implementación de los algoritmos de Inteligencia artificial

Con toda esta información, se pasó a realizar los algoritmos de inteligencia artificial y el diseño de una app que incorporase utilidades enfocadas a mejorar los factores identificados como más importantes para los estudiantes y tutores: apoyo en la planificación de la carrera, soporte para ayudar a gestionar la vida estudiantil y la carrera académica, obtención de información relevante sobre actividades sociales en la Universidad y académicas (calendario, clases, exámenes) y para ayudarles a planificar la actividad académica y los exámenes.

La APP tendrá una parte inicial de configuración para generar un perfil del usuario (Figura 2) que permitirá después gestionar un menú con datos sobre el curso académico, aspectos personales, etc. que la app utilizará para dar consejos, mensajes de ánimo, creación de objetivos, hábitos de estudio y descanso, etc.

Figura 1

Ejemplo de preguntas preliminares para establecer un perfil del usuario; menú de la app y mensaje al usuario



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las encuestas de estudiantes muestran que muchos de ellos trabajan y, por ello, tienen una falta de tiempo para dedicar a los estudios. Por eso, quizá sea necesario revisar los itinerarios de los grados universitarios y hacer ciertas modificaciones que reduzcan la presencialidad (Freixa, Llanes y Venceslao, 2018). En el escenario mundial actual de pandemia, estas modificaciones pueden ser interesantes, además, en otros niveles distintos del educativo. Al mismo tiempo, la app puede ayudar a gestionar ese limitado tiempo que tienen los estudiantes a través de indicaciones personalizadas para el estudiante y la posibilidad de comunicar con compañeros, tutores, centro, etc.

Parece claro también que hay que revisar la figura del tutor académico y la formación que reciben (Sánchez Encalada, 2016), tanto en las competencias propias de la actividad de tutorización como en competencias comunicativas, entre otras.

Por otra parte, la inclusión del proceso de tutoría en la vida de los alumnos, dando importancia a los periodos de descanso, de vida social, etc. y valorando la vida académica y personal como un todo es algo fundamental para un adecuado equilibrio de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hepworth, D., Littlepage, B., & Hancock, K. (2018). Factors Influencing University Student Academic Success. *Educational Research Quarterly, 42*(1), 45-61.

OECD (2018). Education at a glance 2018.

Erling, E. J., & Richardson, J. T. E. (2010). Measuring the Academic Skills of University Students: Evaluation of a diagnostic procedure. *Assessing Writing, 15*(3), 177-193. https://https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.08.002

Freixa Niella, M., Llanes Ordóñez, J., & Venceslao Pueyo, M. (2017). El abandono en el recorrido formativo del estudiante de ADE de la Universidad de Barcelona. *Revista Investigación Educativa, 36*(1), 185.

McKernan, J. (2013). *Curriculum Action Research.* Taylor and Francis.

Orefice, P. (2006). *La Ricerca Azione Partecipativa.* Napoli: Liguori.

Sánchez Encalada, M. L. (2016). Formación de tutores como estrategia para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Integración Académica en Psicología, 4*(12).

MARCO EUROPEO DE PROYECTOS VINCULADOS CON EDUCACIÓN NO FORMAL INCLUSIVA. POSIBILIDADES Y OPORTUNIDADES DE ESTE TIPO DE FORMACIÓN

Helena López Bueno
Rosario Cerrillo
Universidad Autónoma de Madrid (España)
Leticia Mosteo
Universidad de Zaragoza

Resumen: La educación no formal es una gran herramienta pedagógica cuyos beneficios son numerosos y ayudan a complementar la educación formal. Si a la ecuación le sumamos la variable de promover actividades educativas organizadas en torno a la inclusión y justicia social, observamos que los aprendizajes, el nivel de desarrollo de los participantes y la proyección social que revierte a la ciudadanía se incrementan de forma exponencial. En base a estas premisas analizaremos, dentro del marco europeo, una serie de proyectos y experiencias educativas del ámbito no formal que nos permitan conocer las posibilidades y oportunidades que nos brindan estos aprendizajes.

Palabras clave: justicia social, educación no formal, participación democrática

Abstract: Non-formal education is a great pedagogical tool whose benefits are numerous and help to complement formal education. If we add to the equation the variable of promoting educational activities organized around inclusion and social justice, we observe that learning, the level of development of the participants and the social projection that reverts to citizenship increase exponentially. Based on these premises, we will analyze, within the European framework, a series of educational projects and experiences in the non-formal field that allow us to know the possibilities and opportunities that these learnings offer us.

Keywords: social justice, non-formal education, democratic participation

INTRODUCCIÓN

La búsqueda de la equidad y la justicia social ha sido una prioridad política y educativa creciente en los últimos años, tanto a escala nacional como europea. Nancy Fraser (2008) defiende que la justicia implica la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente, para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su etnia, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características del grupo de pertenencia. En esa línea, una de las formas de

falta de respeto o minusvaloración de las personas está directamente relacionada con la forma de participación democrática; De modo que los ciudadanos sin participación están directa y estructuralmente excluidos de determinados derechos otorgados por la propia sociedad (Murillo, 2019). Por todo ello, adquiere especial importancia animar a los ciudadanos, particularmente a los jóvenes, a participar activamente en la vida política y social, siendo la educación una de las principales formas de alcanzar estas cuestiones (Red Eurydice, 2012). En este sentido, tanto la educación formal, como la no formal e informal se han considerado un medio fundamental para alcanzar dichos objetivos.

Hoy en día, la dificultad para afrontar los nuevos retos derivados de la globalización hace necesario redoblar los esfuerzos para ser capaces de responder de manera coordinada con una educación de calidad desde los distintos agentes sociales (Escobar, 2010). Cuando hablamos de «Preparar a las personas para participar plenamente en la vida cívica, basándose en el conocimiento de conceptos sociales y políticos, a sus estructuras, y un compromiso a la participación activa y democrática» (EU, 2007, p.9), debemos tener en cuenta la gran complejidad que conlleva y la dificultad de imbricar esta competencia ciudadana en los diferentes currículos académicos.

Dado que no siempre es posible desarrollar adecuadamente esta competencia en las aulas, encontramos en la educación no formal el agente complementario y elemento decisivo interrelacionado con los sistemas educativos formales para fomentar y desarrollar valores sociales comunes, de cohesión y lucha contra la exclusión (Colom, 2005). De esta forma y en muchas ocasiones, se ve la necesidad de complementar los distintos proyectos y programas que se vienen realizando desde los sistemas educativos formales, con la ayuda de las organizaciones no gubernamentales, organizaciones no lucrativas, asociaciones y entidades que trabajan en distintos contextos y con grupos de diversidad étnica, cultural, religiosa o económica (Conde y El Homrani, 2014). Aspectos como el pensamiento crítico; la participación ciudadana; y la justicia social están muy presentes en el desarrollo de actividades formativas y educativas por parte de estos agentes no formales. Es de valorar, que desde el ámbito sociocomunitario se intente establecer una interrelación con los sistemas formales educativos con el fin de mantener la calidad educativa de sus acciones (Domínguez, Lamata y Baraibar, 2003). No obstante, parece de todo necesario que esta relación mutua se establezca de forma bidireccional. Tanto de la educación no formal hacia la formal, que es más común que se establezca, como de la educación formal a la no formal. Es decir, conocer la trasferencia real y objetiva que estos programas de educación no formal promueven en la adquisición de valores, actitudes y competencias de los sujetos que participan de ellos.

Profundizando en los conceptos clave

Llegados a este punto vemos importante definir algunas percepciones que pueden ayudar a la mejor comprensión del presente trabajo. Estas definiciones, se enmarcan dentro de la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos adoptada en el marco de la Recomendación del Comité de Ministros (Consejo de Europa, 2010), sirviendo de marco y sustento teórico para el posterior análisis de los distintos programas europeos.

Tabla 1

Definiciones a efectos de la presente comunicación

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA	Se refiere a la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en la sociedad, para apreciar la diversidad y para jugar un papel activo en la vida democrática.
EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	Se refiere a la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para participar en la construcción y defensa de una cultura universal de los derechos humanos en la sociedad, con el fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales.
EDUCACIÓN FORMAL	Concierne al sistema estructurado de educación y formación que comienza en la escuela infantil y primaria y que continúa en la enseñanza secundaria y universitaria. Es impartida, normalmente, en los centros de enseñanza general o profesional y conlleva una titulación.
LA EDUCACIÓN NO FORMAL	Se refiere a todo programa educativo planificado destinado a mejorar una serie de aptitudes y competencias fuera del marco de la enseñanza formal.
LA EDUCACIÓN INFORMAL	Se refiere al proceso por el que cada individuo adquiere, a lo largo de la vida, actitudes, valores, competencias y conocimientos gracias a las influencias y los recursos educativos de su entorno y a su experiencia cotidiana (familia, compañeros, vecinos, reuniones, bibliotecas, medios de comunicación, trabajo, tiempo libre, etc.).

Fuente. Elaboración propia a partir de (Departamento de Educación Consejo de Europa, 2010)

ANÁLISIS DE PROYECTOS DE BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN NO FORMAL E INCLUSIVA REALIZADOS EN EL MARCO EUROPEO.

En este apartado realizaremos una revisión sistemática de varios proyectos europeos. Éstos, han sido seleccionados por responder a criterios revisados de experiencias de éxito. Estos criterios vinculados al concepto de buenas prácticas responden a iniciativas o modelos de actuación en tres direcciones (Díaz y Giménez, et. al., 2000):

- La transferencia de información y la capitalización de métodos: Dar a conocer, intercambiar y sistematizar los procesos de aprendizaje.
- La divulgación: Dar a conocer fuera de la propia organización las actividades existentes y las evoluciones que en ella se producen.
- El fomento de la reflexión: Transferencia de información, la capitalización de métodos, el establecimiento de protocolos de intervención, etc.

Posteriormente, en una segunda fase se valorarán dichas propuestas para concretar las oportunidades y posibilidades que ofrece este tipo de formación. Para ello, vamos a centrar el estudio en cuatro propuestas que la Comisión Europea a través del programa Erasmus+, Programa de la Unión Europea para la educación, la formación, la juventud y el deporte ha considerado historias exitosas o ejemplos de buenas prácticas, cumpliendo los criterios anteriormente citados:

- Proyecto AKI: La evaluación y reconocimiento de las competencias no formales adquiridas por los jóvenes en el marco de proyectos de movilidad al servicio de su integración en la sociedad y empleo.
- Proyecto ORA: desarrollo de capacidades para generar enfoques innovadores en el trabajo juvenil.
- Proyecto: Valorizar el aprendizaje no formal e informal en Europa.
- Proyecto: Calidad en Exteriores

Tabla 2

Cuadro resumen del Proyecto AKI

Nombre:	Proyecto AKI: La evaluación y reconocimiento de las competencias no formales adquiridas por los jóvenes en el marco de proyectos de movilidad al servicio de su integración en la sociedad y empleo.
Programa:	Erasmus+
País:	Francia (37 rue Labottière, 33000 Bordeaux)
Países participantes:	Francia, Alemania y Bélgica.
Link:	https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/eplus-project-details#project/2014-2-FR02-KA205-009142
Resumen del proyecto: Este proyecto se dedica a la evaluación y reconocimiento de las competencias no formales adquiridas por los jóvenes en el marco de proyectos de movilidad al servicio de su integración social y laboral. Debido a la actual crisis de desempleo juvenil en Europa, este proyecto ha considerado esencial ayudar a los jóvenes a identificar y evaluar las competencias no formales adquiridas en proyectos de movilidad y a encontrar un vocabulario común entre la educación no formal y el mundo laboral. Marca como objetivo principal unir estas habilidades con las competencias transversales que necesita la sociedad y los empresarios creando una guía común de las habilidades no formales desarrolladas y su herramienta de evaluación.	

Fuente. Elaboración propia a partir de (Comisión Europea Programa Erasmus+, 2022)

Tabla 3

Cuadro resumen del Proyecto ORA

Nombre:	ORA: desarrollo de capacidades para generar enfoques innovadores en el trabajo juvenil
Programa:	Erasmus +
País:	Bosnia Herzegovina
Países participantes:	Bosnia Herzegovina, Serbia, Alemania, Albania, Rumanía, Bélgica, Italia y Bulgaria
Link:	https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/eplus-project-details#project/573271-EPP-1-2016-1-BA-EPPKA2-CBY-WB

Resumen del proyecto: El objetivo general del proyecto es realizar un programa de educación no formal a largo plazo a nivel internacional para potenciar el trabajo juvenil en jóvenes provenientes de entornos desfavorecidos y/o grupos vulnerables, aumentando así sus capacidades para un mejor desempeño educativos, cultural y social.
Como objetivos generales del proyecto, se explicitan: 1) apoyar la innovación y la calidad de la educación no formal en trabajo juvenil adquiriendo y desarrollando nuevas metodologías, actividades y competencias; 2) Aumentar las oportunidades de inclusión de los alumnos provenientes de entornos desfavorecidos, potenciando su desarrollo social, cultural y económico y; 3) Reforzar la relación entre socios con el objetivo específico de planificar y
realizar proyectos futuros en el marco del programa Erasmus+.

Fuente. Elaboración propia a partir de (Comisión Europea Programa Erasmus+, 2022)

Tabla 4

Cuadro resumen del Proyecto Valoriza

Nombre:	Valorizar el aprendizaje no formal e informal en toda Europa
Programa:	Erasmus+
País:	Italia
Socios:	Italia, Eslovenia, Inglaterra, Bulgaria. Francia, Bélgica y España
Link:	https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/eplus-project-details#project/2018-1-IT02-KA204-048012

Resumen del proyecto: Este proyecto se inicia cuando todos los países europeos han definido sus propios procedimientos de validación de NFIL (Non Formal and Informal Learning o Educación no formal e informal), tal como lo solicitó la Comisión de la UE, no obstante, en la justificación del proyecto se detecta que estas medidas operativas adoptadas por cada país son diferentes y, sobre todo, no tienen en cuenta la posibilidad de reconocer NFIL en un marco transnacional. Evidentemente, el proyecto no podía fijarse el objetivo de modificar las prácticas institucionales para garantizar el reconocimiento transnacional de NFIL, por lo que el objetivo principal que se propone es; aumentar el nivel de transparencia en el proceso de reconocimiento de competencias y cualificaciones en un contexto transnacional para facilitar el aprendizaje, la empleabilidad y la movilidad laboral de los jóvenes.

Fuente. Elaboración propia a partir de (Comisión Europea Programa Erasmus+, 2022)

Tabla 4

Cuadro resumen del Proyecto Calidad en Exteriores

Nombre:	Calidad en Exteriores
Programa:	Erasmus+
País:	Lituania
Socios:	Lituania, Letonia, República Checa y Alemania
Link:	https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/eplus-project-details#project/2014-1-LT02-KA105-000112
Resumen del proyecto: el proyecto parte del Premio Internacional Duque de Edimburgo, concebido como un programa de educación no formal para jóvenes de 14 a 24 años y extendido por 140 países. El objetivo principal que persigue este proyecto es el de desarrollar y aplicar estándares en la capacitación de los participantes, aumentando la calidad del aprendizaje y fomentando la cooperación entre los países socios.	

Fuente. Elaboración propia a partir de (Comisión Europea Programa Erasmus+, 2022)

Valoración de las diferentes propuestas de buenas prácticas: Oportunidades y posibilidades de este tipo de formación.

Una vez analizadas las experiencias exitosas en el campo de la educación no formal inclusiva seleccionadas para este trabajo, podemos identificar factores o aspectos comunes que las han llevado a erigirse como banco de buenas prácticas. Es decir, historias de caso, que como hemos visto, están cuidadosamente documentadas y pueden establecerse como excelentes guías para la planificación y ejecución de nuevos proyectos (Díaz y Giménez, et. al., 2000).

En todos los casos analizados encontramos una sensibilidad especial hacia la **integralidad**, o la producción de transformaciones estructurales no aisladas, superando las concepciones reduccionistas que implantan modificaciones a modo de *tirita* para dar solución problemas detectados. Se entiende la inclusión como un fenómeno multidimensional que debe ser abordado desde distintos ámbitos de actuación para que se den resultados realmente significativos. Todos los programas analizados comparten propuestas integrales en los que la educación formal es la herramienta para transformar o compensar desigualdades detectadas con anterioridad.

La **innovación** es otro de los ejes vertebradores que guían estas experiencias analizadas. Innovación no solo en los resultados esperados, sino también mostrando creatividad y originalidad en las metodologías, recursos, actividades, etc., que se plantean.

Planificar mediante una **orientación estratégica**, dando al proyecto la flexibilidad y adaptabilidad necesaria para lograr el ajuste más favorable ante situaciones y cambios de diversa índole.

Efectividad, los resultados de los distintos proyectos estudiados han provocado un impacto social tangible, positivo y duradero. Como señalan (Díaz y Giménez, p.5, 2000), «una buena práctica debería perseguir tanto la consecución de los objetivos estratégicos marcados, como la sostenibilidad en el tiempo del impacto que se produce».

Otra característica de todas las experiencias presentadas es el punto de partida basado en una buena **fundamentación diagnóstica** de la realidad. Analizando las necesidades, debilidades y fortalezas que marcan el planteamiento, la implementación del proyecto y la evaluación de la acción realizada.

Por último, encontramos que la mayoría de las acciones que proponen los distintos proyectos son altamente **transferibles**, exportables y adaptables para futuras investigaciones o proyectos en un futuro.

Por otra parte, y centrándonos en el objeto de estudio de este trabajo, que no es otro, que entender las oportunidades y posibilidades que ofrece la educación no formal en torno a la adquisición de competencias inclusivas, podemos identificar resultados más específicos en este sentido. Todas las experiencias analizadas han llegado a resultados comunes que podemos clasificar en las siguientes categorías:

- Fomentar el uso de una terminología común de competencias entre los mundos de la educación no formal, laboral y civil.
- Fomentar la transferibilidad de competencias entre estos mundos.
- Una mejor definición de las competencias no formales y transversales adquiridas en este tipo de formación.
- Compartir herramientas comunes para la evaluación y el reconocimiento de las competencias adquiridas durante los proyectos de educación no formal.
- Propiciar una mejor visibilidad, comprensión y reconocimiento de las competencias desarrolladas en programas de educación no formal.

CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS

Como se ha visto anteriormente, la Educación no formal se esfuerza por seguir procesos de sistematización que permitan conocer la trasferencia real y objetiva que estos programas promueven en la adquisición de valores, actitudes y competencias de los sujetos que participan de ellos.

Somos conscientes de que, para aprender a vivir en sociedad, y que ésta sea más democrática y más justa, son necesarias aptitudes y competencias que promuevan la cohesión social, la resolución pacífica de conflictos, la gestión de las diferencias, así como la valoración de la diversidad y la igualdad. Valores que desde la educación formal en muchas ocasiones no se les da espacio propio y no se para a reflexionar, pero que desde la educación no formal se erigen como pilares fundamentales de la misma.

Son necesarios más estudios e investigaciones que dejen ver las interrelaciones entre estas dos caras de una misma moneda, fomentar como fin último una verdadera educación integral. En este sentido, se hace del todo necesario conocer con datos fiables y objetivos la complementariedad entre educación formal y no formal y su aportación en la transmisión de valores, actitudes y competencias de las personas que se benefician de ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación* (338), 9-22.

Comisión Europea Programa Erasmus+ (2022). *Programa de la UE para la educación, la formación, la juventud y el deporte*. Recuperado en: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects.

Conde, A. y El Homrani, M. (2014). Interrelaciones entre la educación formal y la educación no formal en la transmisión de valores europeos. *Revista Egitania Sciencia*, *19*(3), 10-11.

Consejo de Europa (2010). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. Recuperado en: https://www.coe.int/es/web/compass/council-of-europe-charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education

Díaz, L., Giménez, L., Giménez, M., Gomà, J., y Obradors, A. (2000). *Buenas prácticas para la inclusión social en Diari Instituto de Govern i polítiques Publiques (IGOP)*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Domínguez, R., Lamata, R., y Baraibar, J.M. (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Narcea.

Escobar, R.A. (2010). Las ONG como organizaciones sociales y agentes de transformación de la realidad: desarrollo histórico, evolución y clasificación. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales* (32), 121-131.

Fraser, N. (2008). *Escalas de Justicia*. Herder.

Murillo, F. J. (2019). Construyendo escuelas socialmente justas para transformar el mundo. *Ruta Maestra*, *27*, 77-80.

Murillo, F., y Hernández, R. (2011). *Hacia un Concepto de Justicia Social. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en linea], *9*(4), 7-23 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55122156002.

Red Eurydice (Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural). (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Eurydice. Doi: 10.2797/85574.

EXPERIENCIA PRÁCTICA DE EDUCACIÓN NO FORMAL QUE POSIBILITA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL: ETOPIA KIDS[1]

Pilar Martín
Fundación Zaragoza Ciudad del Conocimiento (España)
Alejandra Cortes Pascual
Universidad de Zaragoza (España)

Resumen: ETOPIA_KIDS es un programa de aprendizaje y experimentación con tecnologías creativas de código abierto dirigido a niños y niñas de edades comprendidas entre los 6 y los 18 años. Iniciado en 2013 con la Colonia Urbana de verano, ETOPIA_KIDS es un proyecto que no ha parado de crecer y bajo cuya marca se desarrolla también el programa ETOPIA_KIDS FAMILY, con actividades y talleres durante todo el año para disfrutar en familia, o las aulas DIWOK, espacios de trabajo colaborativo para chicos y chicas de entre 14 y 18 años.

El objetivo principal del proyecto es el aprendizaje tecno-científico a través del juego y la experimentación con tecnologías creativas (robótica, programación, electrónica básica con Arduino…) y tecnologías de la imagen y la comunicación, para descubrir nuevas capacidades y alimentar la creatividad de los niños y niñas.

En ETOPIA_KIDS los niños y las niñas participan en talleres de diseño de videojuegos, animación, audiovisual, robótica, electrónica, ciencia o modelado 3D. Todo basado en la filosofía «hazlo tú mismo» y de la mano de profesionales en la formación en el ámbito de las tecnologías creativas de colectivos, startups y proyectos educativos.

Palabras clave: innovación educacional, educación y tiempo libre, ciencia abierta, tecnología educacional, educación no formal

Abstract: ETOPIA_KIDS is a learning and experimentation program using open source and creative technologies for ages between 6 and 18. It started in 2013 with the Urban Summer Colony and since then ETOPIA_KIDS has not stopped growing and under this name ETOPIA_KIDS FAMILY has been developed too, with activities and workshops throughout the year to enjoy with the family, or the DIWOK classrooms, collaborative work spaces for boys and girls between 14 and 18 years old.

The main objective of ETOPIA_KIDS is allowing techno-scientific learning through play and experimentation with creative technologies (robotics, programming, basic electronics with Arduino…) and image and communication technologies, to discover new capabilities and feed the creativity of boys and girls.

1 ETOPIA_KIDS es un proyecto de la Fundación Zaragoza Ciudad del Conocimiento y Fundación Ibercaja, en colaboración con el Ayuntamiento de Zaragoza y los Laboratorios CESAR en Etopia.

At ETOPIA_KIDS, boys and girls participate in video game design, animation, audiovisual, robotics, electronics, science or 3D modeling workshops. All those activities are based on the «do it yourself» philosophy and from the hand of professionals in training in the field of creative technologies for groups, startups and educational projects.

Keywords: educational innovations, leisure and education, open science, educational technology, non-formal education

INTRODUCCIÓN

Etopia Kids es un programa de aprendizaje y experimentación con tecnologías creativas y de código abierto para edades comprendidas entre los 6 y los 17 años. El proyecto se inició en 2013 con la Colonia Urbana para los meses de verano y actualmente sus actividades se extienden a lo largo del año ofreciendo también talleres y actividades para realizar en familia.

Figura 1

Itinerario de microbiología Colonia Etopia Kids 2021

El objetivo principal es permitir el aprendizaje tecno-científico a través del juego y la experimentación con tecnologías de disciplinas como robótica, diseño e impresión 3D, electrónica, desarrollo de videojuegos, bioquímica, fotografía, producción audiovisual o inteligencia artificial. Busca descubrir nuevas habilidades, vocaciones y alimentar la creatividad en la infancia y la adolescencia (Dogan *et al.*, 2021).

Forma parte de la filosofía de Etopia Kids la transmisión de valores cívicos, éticos y sociales en el desarrollo de los talleres. Para ello, durante la colonia fomentamos el trabajo en equipo, buscamos fórmulas para la participación y la co-creación, se prioriza el uso de herramientas digitales libres y de código abierto y se estimula el pensamiento crítico en torno a los temas tratados en cada taller.

Nuestro objetivo es despertar vocaciones y ampliar la formación curricular facilitando un acercamiento a la ciencia, el arte y la tecnología desde un punto de vista lúdico que despierte y

alimente la imaginación de los niños y niñas. Por esa razón se priorizan los procesos y la generación de experiencias significativas y positivas, tal como se indica en del Moral Pérez *et al.*, 2016.

En el programa Etopia Kids trabajamos, asimismo, por la inclusión y la erradicación de la brecha digital (Peña-López, 2010) en nuestra ciudad que se ha puesto de nuevo de manifiesto a raíz de la situación creada por el COVID-19 en los centros educativos. Para ello, se aumentaron de un 10% a un 15% de las plazas de la colonia para menores en riesgo de exclusión social, que adjudicamos gracias a la colaboración con los equipos de educadoras/es y trabajadoras/es sociales de entidades públicas y privadas zaragozanas, cuya actividad se enmarca en la atención al menor y/o en la intervención familiar.

Figura 2

Taller infantil Etopia Kids

De la misma manera, se centran buena parte de los esfuerzos en la supresión de las barreras de género en el ámbito científico-tecnológico (Velázquez *et al.*, 2005), favoreciendo la participación de las niñas en los diferentes talleres de la colonia urbana. Actualmente las chicas suponen un 40% de la participación en los talleres de Etopia Kids; además este año se va a crear un comité, mayoritariamente femenino, compuesto por profesionales en distintos ámbitos científicos, tecnológicos y educativos cuya finalidad es trabajar en estrategias durante los dos próximos años para llegar a la paridad de género y para la innovación constante de los formatos y contenidos del programa.

En definitiva, Etopia Kids es un proyecto que surge con un espíritu de innovación, acercando el conocimiento de una manera didáctica y lúdica hacia la población infantil y juvenil. Además, se trata de un proyecto con vocación urbana y transformadora, por lo que trabaja por llegar a amplias capas de la población a través de los siguientes objetivos:

— Promover vocaciones, partimos de una metodología de aprendizaje que prioriza la generación de experiencias significativas, positivas y compartidas en el desarrollo de actividades tecnocientíficas, y que trabaja en el diseño de espacios, procesos y dinámicas con los que los participantes de esta franja de edad se sienten cómodos. Por ejemplo, los participantes llevan a cabo proyectos que ellos mismos eligen y los implican desde

el primer día, como la creación de juegos de mesa con biomateriales, su propio satélite casero o su propio sensor de movimiento.

— Inclusión y erradicación de la brecha digital en Zaragoza, para lo que este año se reservarán un 15% de las plazas de la colonia para menores en riesgo de exclusión social, que adjudicamos gracias a la colaboración con los equipos de educadoras/es y trabajadoras/es sociales de entidades públicas y privadas zaragozanas cuya actividad se enmarca en la atención al menor y/o en la intervención familiar.

— Fomentar la creatividad, el pensamiento racional y el espíritu crítico es un objetivo consustancial en la filosofía de Etopia Kids, donde se fomenta un uso activo y creativo de las tecnologías que los chicos y chicas tienen a su alcance, esto les permite pasar de un rol pasivo de consumo a otro activo de prosumo y crear proyectos audiovisuales, desarrollos tecnocientíficos o investigaciones científicas.

— Fomentar el desarrollo de proyectos de impacto social y que den solución a retos de su entorno más inmediato, poniendo en valor la utilidad de los conocimientos tecnocientíficos y las habilidades adquiridas en áreas de un bien común, como los itinerarios de biología en los que trabajan con biomateriales, los itinerarios de sonorización que trabajan en la medición y concienciación de los datos ambientales o los itinerarios focalizados en la astrofísica donde toman conciencia del impacto de las disciplinas científicas en nuestra sociedad.

MÉTODO

El proyecto combina el aprendizaje cooperativo (Pujola, 2004) y el aprendizaje basado en proyectos y a través de estos procesos se trabaja en la creación de comunidad orientada a la producción social de conocimiento, generando espacios para el análisis, el sentido crítico y el estímulo para la creación (Herrada y Baños, 2018).

Esto permite interactuar con el currículo académico y complementarlo a través de competencias técnicas y científicas, que permiten experimentar con procesos y herramientas de la esfera profesional. Además, facilita a las alumnas y alumnos, buscar su identidad y trabajar la autoestima combinando el aprendizaje de contenidos fundamentales, con el desarrollo de destrezas que aumentan su autonomía y sus aptitudes (England *et al.*, 2020).

Esta estrategia de enseñanza establece un modelo de instrucción auténtico en el que los participantes forman parte de los proyectos y talleres, que tienen aplicación en el mundo real más allá de la clase, tomando decisiones colaborativamente.

Etopia Kids es un programa basado en la experimentación donde se trabajan disciplinas como robótica, inteligencia artificial, electrónica, bioquímica o microbiología. Siempre manteniendo una filosofía de accesibilidad priorizando el uso de tecnología de código abierto.

Formato y grados de innovación

El proyecto parte del objetivo de facilitar un acercamiento a la ciencia, el arte y la tecnología desde un punto de vista lúdico que despierte y alimente la imaginación de los niños y niñas. Por esta razón, priorizamos los procesos, y la generación de experiencias significativas y positivas.

La innovación del programa está en los siguientes aspectos:

— Diseño de los itinerarios. Pensados para sorprender e inspirar a las/os más jóvenes, utilizando para ello los elementos tecnológicos como un medio y no como un fin en sí mismo, haciendo un uso activo y creativo de los dispositivos que tienen a su alcance. La actividad se estructura en itinerarios adecuados a diferentes rangos de edad, todos de una semana de duración y que se repiten a lo largo de las 7 semanas. Esto permite que los asistentes puedan inscribirse en diferentes talleres fomentando la interdisciplinariedad. En todos los itinerarios se puede participar sin ningún conocimiento previo y no se requiere la aportación de ningún tipo de material por parte de los y las participantes. A lo largo de la semana de duración, cada itinerario trabaja con el fin de realizar un proyecto pautado por el docente, pero con libertad de introducir cambios y transformarlo. Por lo que cada semana el proyecto es algo vivo y cambia según las ideas de sus participantes.
— División de los talleres en tres tipos de secciones:
    — Introducción de conocimiento en áreas científicas y tecnológicas: Se dedica parte del tiempo en facilitar un input de conocimiento técnico y científico que resulta necesario para llevar a cabo el trabajo o la investigación.
    — Input de práctica técnica: Se trabaja la técnica de forma práctica para hacer uso del equipamiento de forma supervisada.
    — Desarrollo de proyectos: Se reserva un espacio de tiempo para la investigación, reflexión y trabajo en el proyecto de forma grupal.

RESULTADOS

La Colonia urbana Etopia Kids cumple este año su décimo aniversario, pese a los últimos años marcados por la crisis sanitaria de la Covid-19, el programa se ha mantenido estable y a día de hoy sigue luchando por llegar a más chicos y chicas. Desde su creación en 2013, la colonia de ETOPIA KIDS ha incrementado las inscripciones a los talleres. Incluso en 2020, con los condicionantes de aforo que se impusieron a raíz de la COVID se consiguieron ocupar todas las plazas ofertadas. Este año, poco a poco se van recuperando los números de plazas ofertadas de años anteriores, manteniendo eso sí los protocolos sanitarios.

Al ampliar las plazas también se pueden ofertar más plazas becadas, ya que estas suponen el 15% de las inscripciones totales del programa. Esto ayudará, sin duda, a la conciliación de las familias, tanto en el ámbito laboral como familiar.

Gráfico 1

Participación en la Colonia Etopia Kids durante los diez años del proyecto

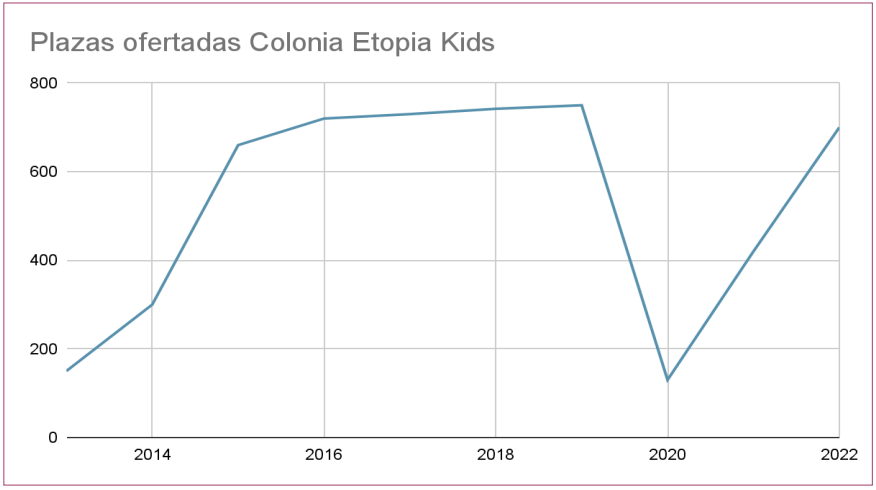
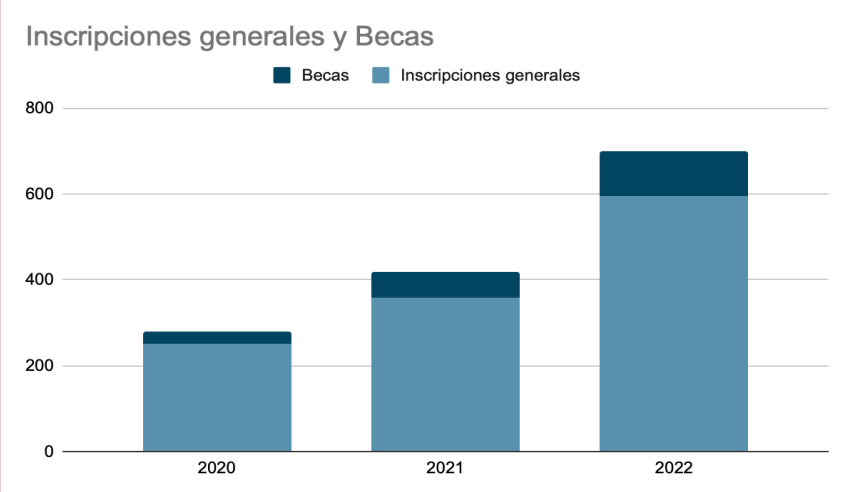


Gráfico 2

Inscripciones y becas ofertadas en años Covid-19



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Colonia Urbana Etopia Kids es uno de los proyectos estrella ofrecidos a través de las actividades programadas en Etopia. A través de talleres diferentes adaptados a los distintos rangos de edad, esta colonia de verano celebrará este año 2022 su décima edición con capacidad para 700 niños y niñas de entre 6 y 16 años y con un histórico de más de 5000 participantes en estos diez años. La valoración de los participantes a lo largo de estos años ha sido altamente satisfactoria, con niños y niñas que han repetido la experiencia durante varios años.

Las actividades, dinámicas y didácticas planteadas buscan crear un espacio para el trabajo en equipo, la cooperación, la socialización y la transmisión de valores cívicos y éticos, así como reducir la brecha digital y de género. Este tipo de actividad de enseñanza no formal ayudará, además, a la mejora e inclusión de las llamadas soft skills (Shahabadkar *et al.*, 2015) en los hábitos de trabajo de los participantes.

Otro aspecto importante es que las colonias ayudan a la conciliación laboral y familiar al ser ofertadas especialmente en periodos vacacionales de verano, aunque también hay formatos reducidos de colonias en Semana Santa, Navidad y otros periodos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Velázquez, S. C., & Pedraza Amador, E. M. (2020). La brecha digital de género como factor limitante del desarrollo femenino. *Boletín Científico INVESTIGIUM De La Escuela Superior De Tizayuca, 5*(10), 22-27. doi:10.29057/est.v5i10.5281

Dogan, N., Manassero, M.A. & Vázquez-Alonso, Á. (2020). El pensamiento creativo en estudiantes para profesores de ciencias: Efectos del aprendizaje basado en problemas y en la historia de la ciencia. *Tecne, Episteme y Didaxis: Revista De La Facultad De Ciencia Y Tecnología, Universidad Pedagógica Nacional,* (48). doi:10.17227/ted.num48-10926

England, T. K., Nagel, G. L., & Salter, S. P. (2020). Using collaborative learning to develop students' soft skills. *Journal of Education for Business, 95*(2), 106-114. doi:10.1080/08832323.2019.1599797

Herrada, R.I., Baños, R. (2018). Revisión de experiencias de aprendizaje cooperativo en ciencias experimentales. *Campo Abierto. Revista De Educación, 37*(2), 157-170.

del Moral Pérez, M.E., Fernández, L.C. & Guzmán Duque, A.P.. (2016). Proyecto game to learn: Aprendizaje basado en juegos para potenciar las inteligencias lógico-matemática, naturalista y lingüística en primaria. *Pixel-Bit : Revista De Medios Y Educación,* (49).

Peña-López, I. (2010). De los portátiles a las competencias: superación de la brecha digital en la educación. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento, 7*(1).

Pujola s, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes : los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula.* Barcelona: Editorial Octaedro.

Shahabadkar, P. K., Vispute, P. S., & Nandurkar, K. N. (2014). Soft skills training through cooperative learning: A case study. *Proceedings of the international conference on transformations in engineering education* (pp. 573). New Delhi: Springer India. doi:10.1007/978-81-322-1931-6_72.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

SIMPOSIO 14

INVESTIGACION DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN MÉXICO, SU CONTRIBUCIÓN PARA LA EDUCACION DE CALIDAD CON EQUIDAD

Coordinación: Lya Sañudo Guerra

UNA DÉCADA DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EDUCATIVO EN JALISCO

Lya Sañudo Guerra
Secretaría de Educación Jalisco / CEMEJ
Guadalajara (México)

Resumen: La investigación es un instrumento privilegiado para comprender y profundizar en los procesos y resultados en educación, se trata de generar de conocimiento que apoye la mejora con equidad. Por esto apoyar la solidez, la finalidad y el sentido ético de la investigación y sus agentes es esencial. Este simposio da cuenta de resultados parciales de una investigación más amplia que tiene como propósito comprender, consolidar y mejorar la investigación educativa en el país. Es un proyecto basado en la complejidad con énfasis en la perspectiva sistémica; la estrategia metodológica es estudio de casos; la primera fase es descriptiva y la segunda, interpretativa. Se utilizan como herramientas un cuestionario en línea, entrevistas y análisis de contenido. Los resultados indican la consolidación de la profesionalización de las y los investigadores, avances sustanciales en el uso de resultados, fortalecimiento en la gestión del conocimiento, entre otros.

Palabras clave: gestión de la investigación, investigación educativa, utilización de la investigación, relación teoría-práctica

Abstract: Research is a privileged instrument to understand and deepen the processes and results in education, it is about generating knowledge that supports improvement with equity. That is why supporting the solidity, purpose and ethical sense of research and its agents is essential. This symposium reports partial results of a broader research that aims to understand, consolidate, and improve educational research in the country. It is a complexity-based project with an emphasis on the systemic perspective; the methodological strategy is case studies; the first phase is descriptive and the second is interpretive. An online questionnaire, interviews and content analysis are used as tools. The results indicate the consolidation of the professionalization of researchers, substantial advances in the use of results, strengthening in knowledge management, among others.

Keywords: research management, educational research, research utilization, theory practice relationship

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación es la primera de cuatro que conforman el Simposio Investigación de la investigación educativa en México, su contribución para la educación de calidad con equidad. Este simposio da cuenta de resultados parciales de una investigación más amplia que tiene como propósito comprender, consolidar y mejorar la investigación educativa en el país, y específicamente, el propósito de esta contribución es mirar los resultados la investigación Estado del conocimiento de la investigación educativa en la década 2012-2021. En este texto se reporta lo que corresponde a una de las entidades federativas del país: Jalisco.

El grupo de investigación se constituye de investigadores de trayectoria consolidada, en formación y estudiantes de posgrado. Es interinstitucional, de manera que participan investigadores de universidades públicas y privadas, de instituciones de formación docente, centros de investigación e instancias gubernamentales. Lo que se presenta aquí es una síntesis del trabajo colaborativo.

Uno de los resultados más relevantes es que a partir de esta década los y las investigadoras muestran mayor preocupación sobre el papel que la investigación educativa ha cumplido y debe cumplir, en la mejora educativa. La intención es caracterizar a los investigadores y sus proyectos; mostrar las tendencias, perspectivas y mostrar cómo atienden el beneficio humano y educativo.

MÉTODO

Las personas que hacen investigación educativa tienen la experiencia cotidiana de que las decisiones, conducir o participar en proyectos, ser miembros de grupos o redes, distribuir el conocimiento producido son componentes relacionados entre sí. Estas relaciones de acción recíproca están asociadas a la experiencia y a trayectos formativos que generan una red de significación que le da sentido y organización a la práctica de investigación. El supuesto epistemológico es que la interacción entre colegas, los significados propios y compartidos, las acciones y demás manifestaciones de investigación están relacionados entre sí.

La investigación se organiza como subsistemas heterogéneos que agrupan acciones del mismo tipo. Por un lado, está constituido por agentes que investigan y producen conocimiento. Pero, por otro, estos agentes son acogidos y responden a lógicas institucionales que tienen un modo de producir y gestionar este conocimiento. Y esta producción tiene necesariamente que compartirse con diversos consumidores y usuarios. Cada una de ellas se caracteriza de diferente manera y presentan una naturaleza específica, y por lo mismo, se estudian e interpretan teóricamente de manera específica. Por esto el paradigma de la complejidad (Morin, 1996; 2000; 2005; 2009) con énfasis en su componente de la Teoría general de Sistemas (Bertalanffy, 1989; García, 1977) es una perspectiva pertinente.

Las interrelaciones sistémicas (García, 1994) entre estos subsistemas generan la cultura científica educativa, donde se construyen, comparten e innovan concepciones sobre educación y sobre la investigación misma. Estos subsistemas de la investigación educativa y sus categorías que los constituyen. Estas ideas están fundadas en el paradigma de la complejidad que articula lógicas distintas para entender una actividad profesional compleja en sí misma que no tiene explicaciones únicas, que se encuentra llena de diversidad, incertidumbres y contradicciones.

El supuesto es que, desde esta situación incierta, la producción de conocimiento científico en educación es una construcción social, legitimada por condiciones históricas y contextuales. Da cuenta de la complejidad los objetos/sujetos, sus interrelaciones y la energía que implica su evolución o involución educativa, en donde «toda alteración en un sector se propaga de diversas maneras a través de un conjunto de relaciones que definen la estructura del sistema y, en situaciones críticas, genera una reorganización total» García (1994:86).

La intención es identificar los subsistemas orgánicos que componen la práctica investigativa. Que, aunque son diversos no son independientes, se inter determinan y definen. Y que no se pueden comprender más que desde un enfoque interdisciplinario. De la misma manera la práctica presenta nudos o eventos críticos que la desvían, replantean y reorientan; procesos que dan pauta para establecer nuevas maneras de hacer, abordar o proponer los objetos educativos. Ante el posible caos producido por los incidentes críticos, se tiende a una meta organización a partir de la cual se originan nuevas cualidades que eventualmente se integrarán a las redes de significación y con ello a plantear prácticas innovadoras.

Asumir un pensamiento complejo para estudiar la práctica investigativa, se establece un distanciamiento del tratamiento descriptivo, normativo y simplificador tradicional y pretende con ello, recuperar el hacer complejo de la investigación cotidiana. con respecto a su hacer y al saber acumulado que implica su práctica. En este paradigma los saberes, las creencias y las acciones de los agentes son interdisciplinarios, el orden y el desorden coexisten. La organización permite entender la lógica de articulación entre estos acontecimientos aparentemente diversos o inconexos (Morin, 1996). Además, como ya se afirmó, el objeto es complejo, constituido por componentes que se interrelacionan e interdefinen como sistema (Morin, 2000). Entra en fases de organización y equilibración constantes que le permiten mejorar su eficiencia en generar conocimiento.

Es una investigación de tipo interpretativa, comprensiva, se asume que el objeto de conocimiento, la investigación educativa no es algo tangible, se construye a partir de evidencias empíricas, descripciones lingüísticas y numéricas cuyo producto final son redes de significación mostradas en textos interpretativos. Se utilizaron métodos mixtos, descriptivos en una primera etapa, e interpretativos en una segunda. Los instrumentos son un amplio cuestionario en línea, entrevistas y análisis de contenido. El análisis inicial fue estadístico descriptivo e inductivo en la segunda. Se redactó un texto colaborativo que reporta desde el planteamiento epistemológico propuesto los componentes (agentes, su formación y redes; condiciones institucionales y uso y distribución de conocimiento) y las dimensiones de investigación (sociohistórica, epistemológica, uso de la teoría, metodología, ética y práctica investigativa) recuperada y sistematizada en la década 2012-2021 en 12 entidades federativas del país.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación de Machuca, Segura, González, García, Calderón y Sánchez (2020) de los 289 investigadores reportados en el Estado de Jalisco se encontró que el 42.9 % tienen de 1 a 5 años de experiencia en investigación, un 33 % reporta haber tenido algún puesto relacionado con la investigación, también se destaca que un 49.8% de los investigadores participan en grupos de investigación, da cuenta que 68 agentes participan de 1 a 5 proyectos durante la década. Del 100 % de los agentes en Jalisco, 170 son mujeres y 119 hombres, es decir

predomina el sexo femenino, el promedio de edad es de 48 años y oscila desde los 28 hasta los 74 años. La nacionalidad predominante es la mexicana, solo tres son de origen boliviano, colombiano y cubano.

De acuerdo con las autoras, en cuanto a su contratación los agentes cuentan con plazas de base, 84 % cuentan con tiempo completo, 4 % agentes con medio tiempo y 1.7 % con tres cuartos de tiempo. Se enfatiza que 1 % de los agentes registran su carga laboral que varía entre diez a veinticinco horas que es el caso de los que laboran por contrato, comisión u honorarios.

Aunque el 97% de los agentes tienen nombramiento de base de tiempo completo, su carga horaria semanal se dedica a diversas actividades como la docencia, tutoría, gestión y difusión. Poco menos de la mitad (47.6% de los y las investigadoras) se dedican a la investigación durante 10 horas semanales.

La formación del investigador se da en múltiples escenarios dentro y fuera de las instituciones en programas de maestría y doctorado; al mismo tiempo que en la interacción en los proyectos de investigación (Moreno Bayardo y Jiménez, 2010). Por ende, se reconoce que el perfil del investigador en su formación inicial ha aumentado el número de agentes con grados de maestría y doctorado.

Se avanzó en el número de investigadores que laboran en el nivel de educación básica que participan en el estudio, esto denota que la investigación no sólo se da en las instituciones destinadas este fin, sino que existen agentes con interés por la investigación en las propias instituciones educativas.

El 16. 6 % de los agentes investigadores consolidados son miembros del Sistema Nacional e Investigadores, mientras que el 62% cuentan con el reconocimiento del perfil docente por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), lo que corresponde a 20% más que la década del 2002-2011.

En promedio el agente dedica 13 horas a la investigación, lo que representa el 32.45% de su jornada de 40 horas, por lo que ha sido mínimo el aumento respecto a la década anterior que representaba solo el 2.5% de su jornada de trabajo. El 20% de los investigadores dedican más del 50% de su tiempo a la investigación. (Machuca *et al.*, 2020).

Con estas características y condiciones el agente investigador interacciona con sus colegas y en una situación institucional con situaciones a veces no muy propicias. Produce conocimiento, en los últimos años de manera colectiva, sobre todo. La indagación se dirigió a los mismos proyectos de investigación y la pregunta fue ¿cuáles son las orientaciones éticas de los reportes de investigación? Desde la perspectiva de la complejidad, se hace uso de la técnica de investigación documental que, de acuerdo con Rizo, (2015), se procedió a investigar, planear, recolectar, analizar y redactar los hallazgos sobre los reportes seleccionados, los cuales fueron localizados en los diversos medios de difusión de ciencia, como bases de datos especializadas, revistas indexadas y/o arbitradas, repositorios institucionales, entre otros. Siempre pensados como productos de un sistema interrelacional entre sus colegas, exigencias del financiamiento, propósitos institucionales, entre otros.

De acuerdo con Sañudo, García, Saludo y Domínguez (2022) se localizaron los diferentes documentos entre artículos, reportes de investigación, tesis de posgrado. El 90% de los documentos son reportes de investigación y uno es ensayo, la mayoría como obras colectivas. Más del 80% con protocolos éticos, temas sobre formación en valores, mejora de la convivencia, formación integral, aprender a ser, dimensión socioemocional y sobre el impacto en las políticas públicas para la inclusión, la justicia educativa, educación indígena o intercultural, revalorización de los docentes, etc. se ven reflejado en el 100% de los documentos. Por otro lado, se da

cuenta de resultados vinculados a la regeneración cultural para construir una cultura educativa que se oriente hacia valores humanos, solidaridad, justicia, equidad, inclusión, etc. Al mismo tiempo muestran las contradicciones propias de las sociedades complejas (dialogicidad) y de cómo coexisten en la cultura propia de la investigación educativa.

De acuerdo con Sañudo, et al (2022) en el total de los documentos analizados se identifica la presencia de la dimensión ética (entendida como construcción sociocultural del bien humano) en el nivel particular de las prácticas educativas, en el nivel social o estructural y en el nivel cultural en una condición hologramática.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En las investigaciones, el beneficio social y educativo no solo es un componente ético, sino una postura personal del y la investigadora. Está presente en la creación o puesta en marcha de una teoría, modelo, método, sino también, su distribución accesible. Sino que como afirma Carr (1996) la investigación educativa, lo es porque tiene un propósito educativo. Es decir, se hace cargo de lo que produce y lo que quiere lograr, una educación inclusiva y equitativa de calidad.

Aunque la línea principal en una investigación se centra en el estudio de un problema o fenómeno, es imprescindible considerar la dimensión ética planetaria en su actividad investigadora, el objeto central de la discusión que obliga a reflexionar no sólo en cuál es la mejor manera en la realización de la investigación y de generar conocimiento, sino también en considerar las diversas implicaciones que el conocimiento generado puede tener y para quién va dirigido.

Sin embargo, poco se habla de los sujetos que investigan, ciertamente, es fundamental poner en el centro de la investigación su propósito útil y relevante. También debe considerar con condiciones dignas y suficientes, ejercer su derecho a no ser discriminados por género, orientación sexual, diversidad cultural o física, institución de origen. Y especialmente ser consistentes en un trato respetuoso y formativo de los becarios asistentes o investigadores o investigadores nóveles.

Desde la utilización de los diversos financiamientos de proyectos ¿cuáles son las finalidades? ¿Quiénes son los que deciden, qué se hace con los resultados y con qué propósito? ¿Cómo orientan las demandas específicas de las convocatorias a la investigación educativa y con qué fin?

Este trabajo se alinea a Fornasari que afirma «que el sujeto ético como investigador es aquel que se deja interpelar por la otredad, y logra interpelar la complejidad del acto de educar, a partir de construir nuevos horizontes y caminos hacia el porvenir educativo.» (2018:30) Los dilemas éticos, coexisten en la investigación educativa donde de manera permanente se toman decisiones, que difieren los riesgos, afectando a generaciones futuras, por ejemplo, las que involucran cuestiones ambientales o que, a mayor plazo, incrementan la inequidad, como es el caso de las brechas digitales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bertalanffy, L. (1989). Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones. Fondo de Cultura Económica.

Carr, W. (1996). Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica. Morata.

Fornasari, M. L. (2018). La investigación educativa. Una perspectiva ética sobre la alteridad. *Diálogos Pedagógicos*, *16*(32). https://doi.org/10.22529/dp.2018.16(32)02.

García, J.E (1977) Fundamentos para la construcción de un modelo sistémico en el aula. *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* de Porlán, García y Cañal (Comps.) Diana.

García, R. (1994). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. En Leff, E. (Comp.), *Ciencias sociales y formación ambiental.* Gedisa.

Machuca, S., Segura, M., González, O., García, R., Calderón, R., & Sánchez, H. (2022). La investigación educativa. Sus agentes, formación, redes y comunidades. *Estados del conocimiento de la investigación educativa en el estado de Jalisco 2012-2021.* (En prensa)

Moreno, M. G., Jiménez, J. M., & Ortiz Lefort, V. (2010). Prácticas y procesos de formación para la investigación educativa en programas doctorales. Un encuentro de culturas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa,* 1(1), 1-16. México: Universidad de Guadalajara. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553457070006.

Morin, E. (1996). El pensamiento complejo contra el pensamiento único. Entrevista con Edgar Morin por Vallejo Gómez. *Revista Sociología y Política*, Nueva época, IV (8), 71-89.

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada.* Seix Barral.

Morin, E. (2005). El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología. Kairós.

Morin, E. (2009). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.

Rizo, L (2015) *Técnicas de investigación documental* en https//repositorio.unan.edu.ni/12168/1/100795.pdf.

Sañudo, L., García, R., Sañudo, I., & Domínguez, E. (2022). La ética en los proyectos de investigación de Jalisco. Un campo en construcción. *Estados del conocimiento de la investigación educativa en el estado de Jalisco 2012-2021.* (En prensa)

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

ANÁLISIS DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA[1]

Valencia Aguirre
Ana Cecilia
Universidad de Guadalajara
Guadalajara, Jalisco (México)

Resumen: El propósito del presente trabajo es analizar la práctica investigativa de académicos de una universidad pública a través del análisis de los proyectos de investigación educativa. El estudio se realiza con una muestra de 193 académicos, cuyas respuestas proporcionaron información sobre sus proyectos de investigación, considerando que dan cuenta de la producción del conocimiento, los tipos de colegiación, las condiciones materiales y financieras que permiten su concreción, los apoyos, la incidencia que tienen en sectores sociales, las metodologías y los enfoques epistemológicos que los sustentan. El análisis se centra en las particularidades de los proyectos de investigación educativa desde la lectura de sus fundamentaciones metodológicas, epistemológicas y de sustentos teóricos. Las conclusiones son el resultado de las inferencias de los análisis descritos a lo largo del estudio y con ello nos permitimos anclar ciertos supuestos, como hipótesis tempranas en el contexto de una discusión más amplia.

Palabras clave: investigación. educación. proyecto de investigación

Abstract: The purpose of this paper is to analyze the investigative practice of academics from a public university through the analysis of educational research projects. The study is carried out with a sample of 193 academics, whose answers provide information about their research projects, considering that they account for the production of knowledge, the types of membership, the material and financial conditions that allow their realization, the supports, the incidence that they have in social sectors, the methodologies and the epistemological approaches that support them. The analysis focuses on the particularities of educational research projects from the reading of their methodological, epistemological and theoretical foundations. The conclusions are the result of the inferences of the analyzes described throughout the study and with this we allow ourselves to anchor certain assumptions, as early hypotheses in the context of a broader discussion.

Keywords: research. education. research project

1 El presente trabajo es parte de un proyecto nacional denominado Estado del conocimiento educativo en la década 2011-2021 que da cuenta de la investigación educativa realizada en México con el propósito de comprender, consolidar y mejorar la investigación educativa en el país.

INTRODUCCIÓN

La investigación es una actividad que permite aclarar, ampliar y producir conocimiento, la cual tiene repercusiones importantes en la transformación, la intervención y el cambio social. Dado el propósito de analizar, explicar y comprender los proyectos de investigación durante la década 2011-2021 partimos de las siguientes premisas: 1. Toda práctica de investigación científica se enmarca en criterios convencionales establecidos por una comunidad que guían el trabajo investigativo (Kuhn, 2000) y que van configurando los modos de resolver los problemas desde culturas instituidas e instituyentes en el marco de las colegiaciones entre pares. 2. La investigación educativa se ha visto envuelta en una exigencia epistemológica que busca dar cuenta de manera compleja de sus explicaciones en torno a las realidades que indaga, y, 3. La investigación en el campo educativo, como lo muestran los Estados del Conocimiento de décadas anteriores, ha logrado la construcción y apropiación de sus propios lenguajes y teorías para comprender su objeto de estudio, el cual se enmarca en la multirreferencialidad (Weiss, 1999).

Estas dimensiones son un referente para acercamos a valorar los proyectos de investigación y generar diálogos crítico-reflexivos entre los anteriores estados del conocimiento y las nuevas perspectivas que se abren ante los hallazgos que nos aportan los análisis de esta década. El propósito final será mantener una posición crítica frente a los avances y hallazgos aportados por el estudio en ciernes, esperamos lograr este objetivo.

MÉTODO

El presente estudio toma como punto de partida los proyectos de investigación valorados como unidades de análisis, en tanto proporcionan y permiten dar una lectura sobre sus características y fundamentos teóricos, metodológicos y epistemológicos. El instrumento ponderado fue un cuestionario en línea aplicado a académicos de una universidad pública, respondido por 193 investigadores cuyas respuestas fueron seleccionadas en torno a lo que mencionaron sobre sus proyectos de investigación las cuales han sido analizadas desde una exploración y descripción que permitiera posteriormente analizar sus características a nivel metodológico, epistemológico y teórico.

La exploración aporta una mirada relacional donde valoramos las condiciones institucionales para la producción investigativa y mostramos las características y el impacto que tienen en los procesos de producción del conocimiento en el campo educativo y en las culturas instituidas de la investigación, así como sus implicaciones en los contextos sociales referidos. Reconocemos, por otro lado, que el alcance de un estudio exploratorio conlleva a indagar un ámbito a partir de un tratamiento de información, lo que permite abordar un fenómeno para construir nuevas categorías conceptuales o corroborar conceptos ya planteados (Yuni y Urbano, 2014).

RESULTADOS

Los proyectos de investigación son abordados como unidades de análisis ya que constituyen una valiosa fuente de información que facilita el entendimiento y la comprensión acerca de cómo se construye la base de una investigación, su posibilidad de realización, el contexto, las condiciones del proyecto, pero además permite entender y comprender al agente que lo elabora. Este elemento

acerca de la autoconstrucción del investigador a través de los proyectos es fundamental para conocer cómo el investigador se acerca a la realidad que pretender indagar y, hasta cierto punto, cómo él entiende ese ámbito de la realidad, puesto que el investigador parte de un proyecto en el que expone su perspectiva epistemológica y cómo se sitúa en la realidad y ante ella.

Cada proyecto en lo general, así como cada uno de sus componentes contiene al menos un posicionamiento epistemológico, una perspectiva teórica, un procedimiento metodológico y una intención investigativa que el investigador asume como preámbulo implícito de la investigación en ciernes, por lo que estos elementos en su conjunto sirven de elucidación respecto de las características –ahora en sentido inverso- de los agentes investigadores en particular en cuanto sujetos individuales y en lo general como sujetos colectivos. Así, ni el agente se distancia de su proyecto ni el proyecto es ajeno al agente que lo elabora.

Los proyectos de investigación tampoco se reducen a un mero documento requisitorio para el financiamiento de la investigación o para la aprobación de presupuestos en el rubro, o para cubrir con la evaluación académica y administrativa de los agentes, sino que en el conjunto de su elaboración y de su constitución como unidad de análisis alcanzan el carácter de identidad productiva y en ellos se proyectan, además, las identidades de los sujetos individuales y colectivos que los elaboran.

Por perspectiva epistemológica referiremos la fundamentación que sustenta la dimensión teórica en tanto usos de la teoría y del conocimiento, así como de fundamentación metodológica en los proyectos de investigación. En tal sentido, la fundamentación ofrece una determinada orientación al proyecto, y a las decisiones metodológicas del investigador, quien está implicado en un problema que busca comprender, explicar, fundamentar, dilucidar, problematizar, confrontar o intervenir.

Podemos inferir que en el campo educativo la episteme es un posicionamiento relacional, ya que en la medida de establecer relaciones entre saberes, datos, conocimientos y teorías se establecen nuevas maneras de comprensión, explicación, dilucidación e intervención de los fenómenos en juego. El conocimiento, por su parte, no es un asunto meramente teorético o contemplativo, sino que además posee una naturaleza práctica, ligada a la transformación de los contextos socioeducativos, comprometida con el saber para la mejora y el cambio, situada en los problemas que se viven en contextos complejos y diversificados, al respecto Eduardo Weiss señalaba que: «La investigación educativa mexicana se inició en los años setenta del siglo pasado, en estrecho contacto con los problemas educativos del país» (1999, p 288) y en consonancia con este argumento, consideramos que el elemento fundacional que nos refiere Weiss marca una episteme situada y comprometida, por tanto, la mirada de la episteme está enraizada a un conocimiento con sentido de utilidad ante los problemas educativos, así pues, partimos de que la manera de afrontar, explicar, comprender y transformar los problemas socioeducativos han sido en parte el gran motor del desarrollo investigativo en el terreno de la educación.

Por otra parte, el proceso de ganar autonomía relativa en el terreno de la investigación educativa se ha dado como resultado de un proceso histórico donde se reflejan visiones multireferenciales, expresadas en metodologías con enfoques diversos que se hacen visibles en los proyectos de los investigadores analizados; así vemos que de un total de 65 respuestas que nos ofrecieron los investigadores, 21 de ellas nos dicen que el tipo de investigación que realizan es aplicada, 19 señalan que es básica, 3 la consideran de desarrollo tecnológico y dos señalan otras alternativas, como se puede apreciar en la figura 1.

Figura 1

Tipos de investigación

Tipo de investigación	Frecuencia	Porcentaje
Aplicada	21	32.3
Básica	19	29.2
Desarrollo Tecnológico	3	4.6
Otros	2	3.1
Total 65		100.0

Estas respuestas corroboran la perspectiva de que los proyectos poseen enfoques diversificados en su abordaje, la cual no se puede explicar desde una perspectiva unicausal sino desde la complejidad como producto dinámico que sintetiza y tensiona tradiciones, formaciones, compromisos con cuerpos académicos, con redes de investigación y con programas educativos y de investigación, que conllevan a que los investigadores desarrollen proyectos de acuerdo con los problemas educativos y con determinadas agendas o bien con base en las convocatorias de organismos que promueven o financian investigaciones ante los diagnósticos y las prioridades de los contextos.

Ahora bien, con respecto al paradigma de investigación privilegiado en los proyectos analizados podemos valorar, con base en las respuestas dadas, que un porcentaje significativo de los proyectos poseen un enfoque explicativo 56.9% *(n37)* frente a un 35.4 % (*n23*) de enfoque comprensivo, solamente 5 académicos señalan que su paradigma es distinto al explicativo y comprensivo (ver figura 2). Podemos inferir que los paradigmas clásicos de la investigación educativa siguen permeando los proyectos de investigación educativa, con enfoques metodológicos diversos como lo podemos apreciar en la figura

Figura 2

Paradigmas de investigación

Paradigma	Frecuencia	Porcentaje
Comprensivo	23	35.4
Explicativo	37	56.9
Otro	5	7.7
Total	65	100.0

Figura 3

Enfoques metodológicos

Enfoques	Frecuencia
Análisis de contenido	2
Biográfico	1
Estudio de caso	17
Etnográfico	1
Exploratorio-descriptivo	13
Fenomenológico	7
Hermenéutico	3
Intervención educativa	2
Investigación-acción participativa	2
Investigación histórica	2
Positivista (empírico/analítico)	6
Mixto	13
Total	69

Una reflexión importante que surge a raíz de la lectura de estos datos es el interés que en el terreno de la investigación educativa asumen los sujetos en contextos situados. Desde la década pasada en los Estados de Conocimiento Eduardo Weiss (1999) constata pocos estudios con tendencias macroestructurales y un interés cada vez más dominante en temas de subjetividad, estudios de caso, intervención e investigación acción. Él se pregunta lo siguiente: «¿Hemos perdido la confianza en lograr cambios estructurales o estamos apostando a que los sujetos lograrán paulatinos cambios institucionales (como mostró el movimiento feminista)?» (p.288). Creemos que esta interesante pregunta posee una doble explicación: por un lado, las grandes crisis de nuestro incierto contexto que han mostrado la falibilidad de las explicaciones macroestructurales, las crisis de las instituciones y el replanteamiento de los grandes metarrelatos que sostenían el discurso educativo; en segundo lugar, y como consecuencia del primero, una vuelta a los escenarios micro y al terreno de las subjetividades, ante las búsquedas de sentido y la necesidad de comprender el mundo desde lo imaginario, la cultura, los intercambios simbólicos, las representaciones y los elementos intangibles.

Lo anterior también se corrobora con la metodología utilizado en sus proyectos, los cuales se diversifican con los siguientes enfoques metodológicos, donde (n, 2) 2.9 % del total de los proyectos señalan que su enfoque es el análisis de contenido. 1.4% (n, 1) utiliza el método biográfico. 24.6 % (n, 17) utiliza el estudio de caso. Por su parte el enfoque etnográfico es utilizado por un investigador (n1) dando un porcentaje de 1.4%. El enfoque exploratorio-descriptivo está presente en 13 proyectos (18.8 %). Un 10.1 % de proyectos declara que utiliza el enfoque fenomenológico (n, 7); Tres proyectos utilizan el método hermenéutico (4.3%). Mientras que 2 son de intervención educativa (2.9 %) Otros dos, señalan el enfoque de la Investigación-acción participativa (2.9%); seguidos de investigación histórica en dos proyectos (2.9%). El enfoque positivista (empírico/analítico) está presente en el enfoque metodológico de 6 proyectos (8.75%). Finalmente, el enfoque mixto está presente en 13 proyectos (18.8). Veamos la representación de todos estos datos en la figura 4, donde es posible visualizar que el enfoque más privilegiado en la

investigación educativa es el estudio de caso presente en 17 proyectos, seguido del exploratorio y del enfoque mixto, ambos consignados en 13 proyectos.

Figura 4

Enfoques metodológicos

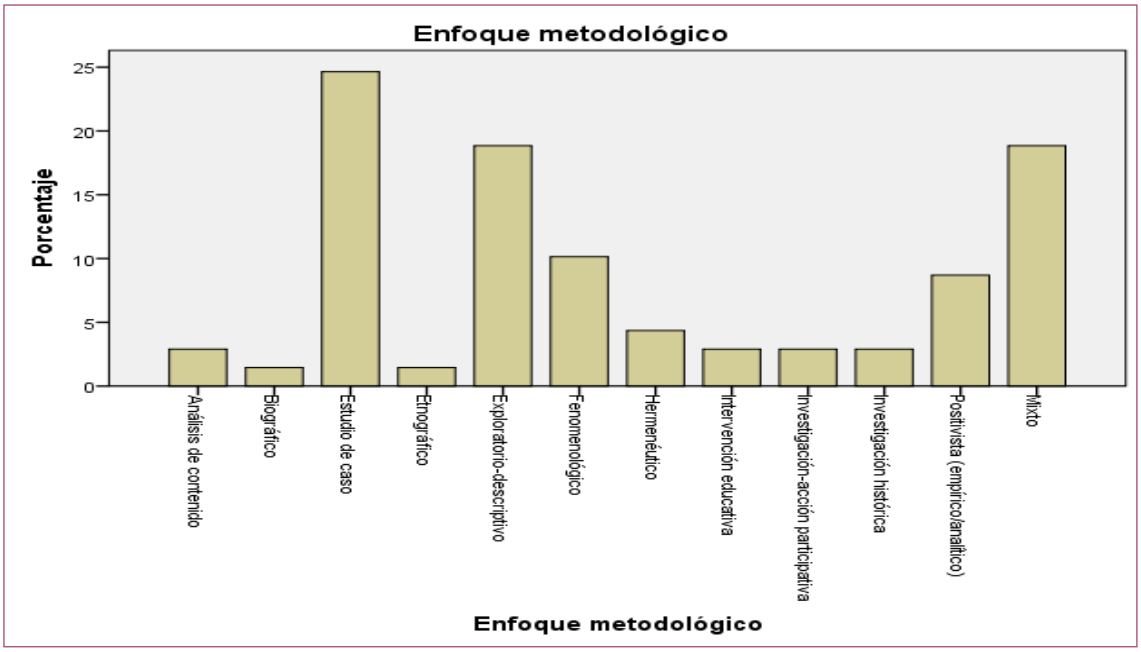
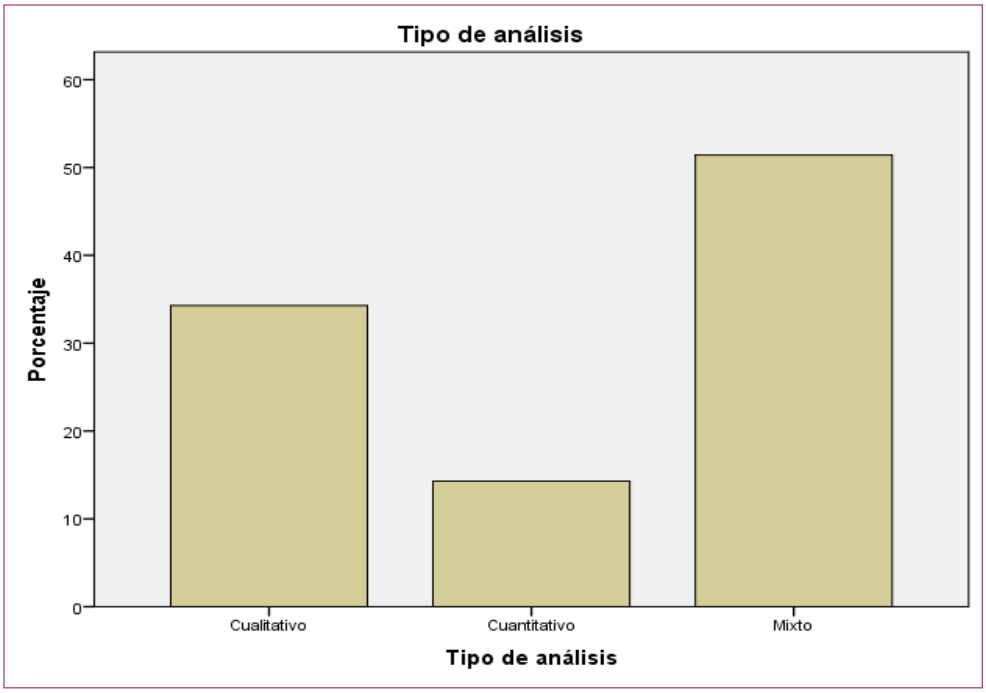


Figura 5

Tipos de análisis



En la figura 5 podemos apreciar que el tipo de análisis más utilizado es el mixto, seguido del cualitativo y finalmente del cuantitativo. Los enfoques de los proyectos que son mayormente utilizados por los investigadores empatan con la perspectiva relacionada con miradas subjetivas y modelos de comprensión y explicación que se sitúan en el contexto de los sujetos; donde los proyectos intentan recuperar voces, narrativas, acciones, sentidos, significados, representaciones e imaginarios como elementos explicativos que se muestran en los enfoques, tipos de análisis y paradigmas descritos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con base en los datos aportados por los investigadores podemos sostener la tesis de que los proyectos de investigación son un corpus que nos permite valorar la investigación como un terreno multireferencial, donde la investigación educativa se apoya en una complejidad de perspectivas epistemológicas y disciplinarias para comprender y explicar los fenómenos desde una diversidad de dimensiones que permiten valorar a los objetos de estudio como prismas, desde la lectura epistemológica de los proyectos podemos también sostener que las investigaciones están orientadas no sólo a producir conocimientos, sino a resolver problemas, a intervenir situaciones y contextos, a configurar nuevas interpretaciones sobre situaciones, a resignificar lo ya nombrado, a sistematizar experiencias, elaborar diagnósticos, evaluar proyectos, acciones, programas, y a elaborar nuevos planes, programas, y materiales educativos.

No es posible inferir el impacto de estos proyectos, al menos desde este estudio, lo que sí es posible afirmar, desde el análisis y la descripción de estos proyectos, es que si bien en la década de los años ochenta y parte de los años noventa, se intentó profesionalizar el campo de la investigación educativa como lo señalan Weiss, (1999), Chavoya (2003), Clark (1987), hoy se puede hablar de un desarrollo de la autonomía en el campo que no se traduce en un actuar en solitario, sino en trabajo diversificado en redes, en territorios trazados por la geografía de las instituciones, atravesado por instancias internacionales y evaluado por actores externos al campo de la propia institución, la figura de la red en el campo es la que mejor describe la autonomía y a la vez la interrelación de estos factores.

Es innegable que existen posiciones de instancias tanto políticas como institucionales que exigen que la investigación tenga impacto en los sectores sociales y en las grandes problemáticas nacionales, esto genera nuevas tendencias en las agendas científicas que dependen de recursos financieros y materiales de parte de los sectores que definen dichas políticas. Sin embargo, en este análisis podemos valorar que los proyectos se mueven entre las investigaciones aplicadas y básicas, y desde esta lectura consideramos que los productos de investigación no solo impactan el campo social, sino que también producen conocimientos que sirven para generar nuevos saberes, que movilizan a los agentes, que promueven nuevas formas de mediación y de consumo. Quizás esta condición permita situar nuevas lecturas de los proyectos enfocados en los modos de producción del conocimiento, asunto ya planteado por Gibbons y colaboradores (1998) quienes promueven el tránsito de la triada «investigación-difusión–uso» a una interacción triangular y dinámica entre las investigaciones, los usuarios y los intermediarios. En ese dinamismo no se descartan nuevas formas de enriquecimiento y apropiación de los saberes producidos por la investigación. De igual manera, podemos inferir que los proyectos de investigación nos permiten lecturas desde estas posibilidades. Nuestros supuestos, bajo una mirada prudencial, se ofrecen para nuevos ensayos, análisis y discusiones. Esperamos concretar este denuedo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chavoya, María Luisa y Weiss, Eduardo (2003). Un balance de la investigación educativa en México, 1993-2001. En E. Weiss (Coord.), *El campo de la investigación educativa 1993-2001* (pp. 641-668). Colección COMIE

Clark, Burton R. (1987). The Academic Life. *Small worlds, different worlds*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Gibbons, Michael, C. Limoges, H. Nowontny, S. Schwartzman, P. Scott y M. Trow, (1998). La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Ediciones Pomares - Corredor.

Keller, A. *Teoría general del conocimiento*. Herder.

Kuhn, T. (2000). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.

Secretaría de Educación Pública (2021). *Tercer Informe de Labores. Educación*. Gobierno de la República Mexicana.

Villanueva-Lomelí, Ricardo (2019). Anexo estadístico 2019. Universidad de Guadalajara.http://www.rectoria.udg.mx/sites/default/files/ia2019_rvl_anexo_estadistico_2019.pdf

Weiss, E. (1999). El desarrollo de la investigación educativa (1963-1996). En *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Conferencias Magistrales, COMIE. pp.288.

Yuni, J. A., y Urbano, C, A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas

LAS REDES DE CONOCIMIENTO ALGUNAS EXPERIENCIAS DE LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN JALISCO[1]

Rocío Calderón García
Universidad de Guadalajara
Guadalajara (México)

Resumen: La presente contribución analiza el tipo de redes de conocimiento como parte de los procesos de investigación de los programas de posgrado participantes en el diagnóstico para obtener el Estado del Conocimiento sobre la Investigación Educativa, para la década del 2012 al 2021 del Estado de Jalisco, México. Se trata de una investigación de tipo cuantitativo, no experimental y de tipo transversal, utilizando la encuesta: «Condiciones Institucionales para la Investigación Estado del conocimiento: Investigación de la Investigación Educativa» encontrando como principales hallazgos que de las 15 Instituciones de Educación Superior participantes en el Estudio, todas se encuentran vinculadas a redes locales e internacionales, sin embargo se abre como área de oportunidad el poder documentar las acciones que han desarrollado de forma colaborativa para nutrir los diversos proyectos de investigación que se encuentran desarrollando.

Palabras clave: redes de conocimiento, posgrados en educación, Jalisco

Abstract: This contribution analyzes the type of knowledge networks as part of the research processes of the postgraduate programs participating in the diagnosis to obtain the State of Knowledge on Educational Research, for the decade from 2012 to 2021 in the State of Jalisco, Mexico. It is a quantitative, non-experimental and cross-sectional type of research, using the survey: «Institutional Conditions for Research State of knowledge: Research on Educational Research» finding as main findings that of the 15 Higher Education Institutions participating in the Study, all are linked to local and international networks, however it opens up as an area of opportunity to be able to document the actions that have been developed collaboratively to nurture the various research projects that are being developed.

Keywords: knowledge networks, postgraduate education, Jalisco

1 La ponencia forma parte del proyecto Condiciones Institucionales para la Investigación Estado del conocimiento: Investigación de la Investigación Educativa del COMIE.

INTRODUCCIÓN

En la Sociedad del Conocimiento es vital la generación de investigación de vanguardia que pueda atender los diversos problemas sociales que enfrentamos. Las Universidades juegan un papel fundamental para la construcción de sociedades basadas en el bienestar. En sus misiones además de la transmisión de conocimiento plantean la generación de investigación, el fomento de la innovación y la transferencia y uso del conocimiento. Por tanto, tomando en cuenta estudios como los que han elaborado Argueta y Jiménez, 2017) hacen referencia que:

Para las universidades, el conocimiento es la materia prima y el producto en la formación de nuevos profesionistas, por lo que analizar cómo se gestiona es relevante ante el sinnúmero de estudios sobre la Gestión del Conocimiento (GC) en distintas organizaciones, no así en las instituciones de educación (Argueta y Jiménez, 2017, p. 1).

Por su parte en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas se ha señalado a través de los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible la necesidad de construir un mundo mejor donde nadie se quede atrás para la generación de bienestar y lograr un equilibrio y respecto de cada uno de los ecosistemas, atendiendo al compromiso y principales retos plasmados en el Objetivo del Desarrollo Sostenible No. 4. Educación de Calidad, donde se expresa:

Como parte integral del compromiso adquirido por el Estado mexicano, el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, orienta la acción que plantea el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (Diario Oficial de la Federación, 2020).

En este sentido por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha realizado diversas acciones para fortalecer el ecosistema de educación en México donde se destacan diversos encuentros, Congresos e investigaciones que han dado lugar a importantes publicaciones entre las que podemos destacar las Colecciones sobre la investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa; la investigación educativa en México del período que comprendió 1992-2002, la Colección Estados del Conocimiento 2002-2011 y actualmente se encuentra trabajando sobre los estudios que dan cuenta de la investigación de la investigación educativa en México 2012-2021 (Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2012) y (Sañudo Guerra, 2021).

En los estudios realizados por el COMIE se aborda la necesidad de crear y/o consolidar las redes de conocimiento como espacios de vinculación que nos permita la realización de proyectos interinstitucionales, estancias de investigación, veranos de ciencia, programas educativos con doble titulación, prácticas profesionales por mencionar algunas que permiten que las instituciones educativas consoliden su internacionalización y calidad de acuerdo a sus misiones (Sañudo Guerra, 2010, 2014; Vergara Fregoso *et al.*, 2021; Vergara Fregoso y Ojeda Alva Aurora, 2014).

MÉTODO

El objetivo del presente estudio se centró en:

— Analizar la vinculación que se establece a través de las redes de conocimiento como parte de los procesos de investigación de los programas de posgrado participantes en el diagnóstico de Jalisco sobre la Investigación de la Investigación Educativa, para la década del 2012 al 2021.

Se trata de una investigación de tipo cuantitativo, no experimental y de tipo transversal, utilizando la encuesta: «Condiciones Institucionales para la Investigación Estado del conocimiento: Investigación de la Investigación Educativa». El universo de estudio se conformó de 15 Instituciones de Educación del Estado de Jalisco mismas que se incorporaron por su perfil y misión institucional. Vr. Cuadro 1.

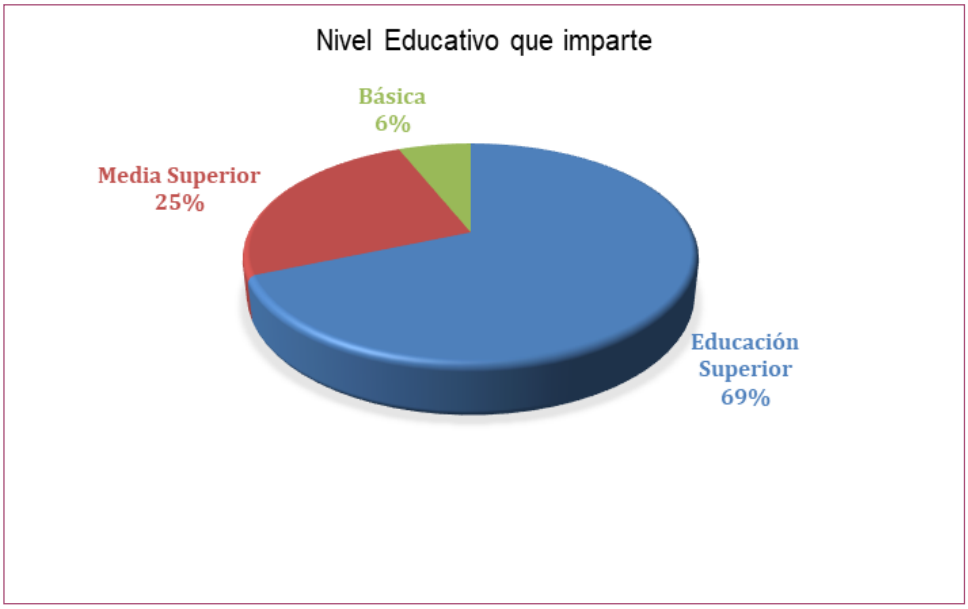
Cuadro No. 1 **Instituciones participantes en el estudio**
Universidad de Guadalajara (UDG)
Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA)
Universidad Panamericana (UP GDL)
Universidad Marista de Guadalajara (UMG)
Subsecretaría de Educación Básica (SEB)
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (BYCENJ)
Escuela Normal Superior de Especialidades (ENSE)
Escuela Normal para Educadoras de Arandas (ENEA)
Escuela Normal Experimental de Colotlán (ENECO)
Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM)
Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa (CIIE)
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco (CEYTEJ)
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica del Estado de Jalisco (CONALEP)
Secretaría de Educación Jalisco (SEJ-Básica)
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

Fuente. Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el cuestionario: «Condiciones Institucionales para la Investigación Estado del conocimiento: Investigación de la Investigación Educativa» en el Estado de Jalisco. Diseño del Instrumento: Carlos Hernández Rivera de la REDMIIE, a través de la Coordinación del Proyecto en Jalisco Dra. Lya Sañudo Guerra.

El levantamiento de los datos se llevo a cabo de enero a noviembre del 2021. La plataforma de captura http://ec-iie.com/iie2/index.php/664629?newtest=Y&lang=es-MX; la validación del instrumento para el Estado de Jalisco se realizó a través de un grupo focal conformado por 10 académicos expertos en los campos de educación e innovación. El procesamiento de los datos fue a través de los softwares iQ3 y Atlas ti.

De las instituciones que participaron en el estudio se destaca que el 69% fueron Universidades que imparten Educación Superior, seguidas del 25% a Nivel Medio Superior y/o Bachillerato General y Tecnológico y el 06% de educación básica de la Secretaria de Educación Jalisco.

Figura 1



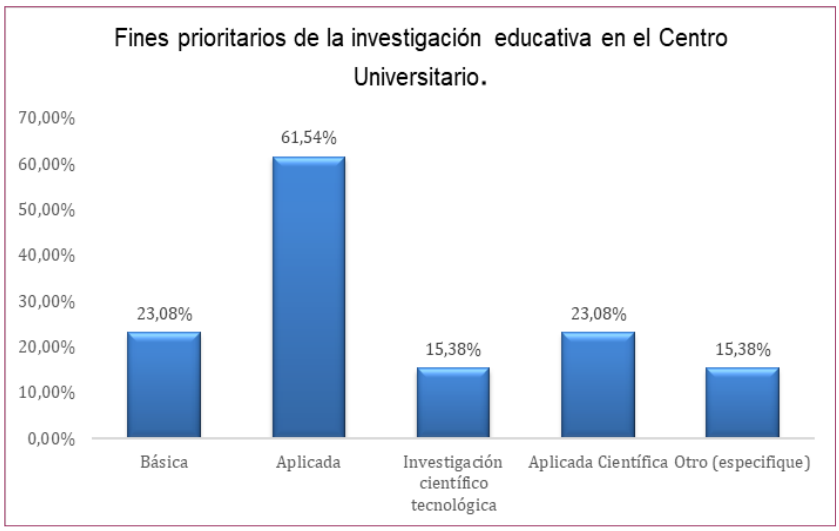
Fuente. Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el cuestionario: «Condiciones Institucionales para la Investigación Estado del conocimiento: Investigación de la Investigación Educativa» en el Estado de Jalisco.

Con relación a la modalidad de impartición de estudios se destaca mayoritariamente de tipo escolarizado con un 43%, seguido de la modalidad mixta con un 38% y no escolarizada y/o abierta a distancia un 19%. En cuanto al tipo de sostenimiento la mayor parte de las instituciones integradas al estudio son de tipo público 79% y de tipo privado 21%, todas las instituciones forman parte del Sistema de Educación de Jalisco y del Sistema de Educación Pública de México y el 60% cuentan con el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT), con el que participan con fondos estatales y federales para financiar proyectos de investigación ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el Consejo Estatal de Jalisco de Ciencia y Tecnología (COECYTJAL).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las redes de conocimiento fortalecen los procesos de investigación, así como de intercambio y vinculación (Secretaría de Educación Jalisco, Dirección General de Planeación, 2021; Secretaría de Educación Pública, 2020; Universidad de Guadalajara, Vicerrectoría Ejecutiva, Coordinación General Académica y de Innovación, Coordinación de Internacionalización, 2021), de los hallazgos encontrados en el presente estudio se puede destacar que los fines principales por lo cual se realiza investigación en las instituciones que participaron en esta investigación el 61.54% es investigación aplicada, con igual porcentaje del 23.08% son proyectos orientados principalmente hacia la investigación básica con un 23.08%, e investigación científica, el 15.38% se menciona de tipo experimental aplicada científica, e igual porcentaje las clasificaron como otras principalmente de tipo de gestión educativa. Vr. Gráfica No. 2

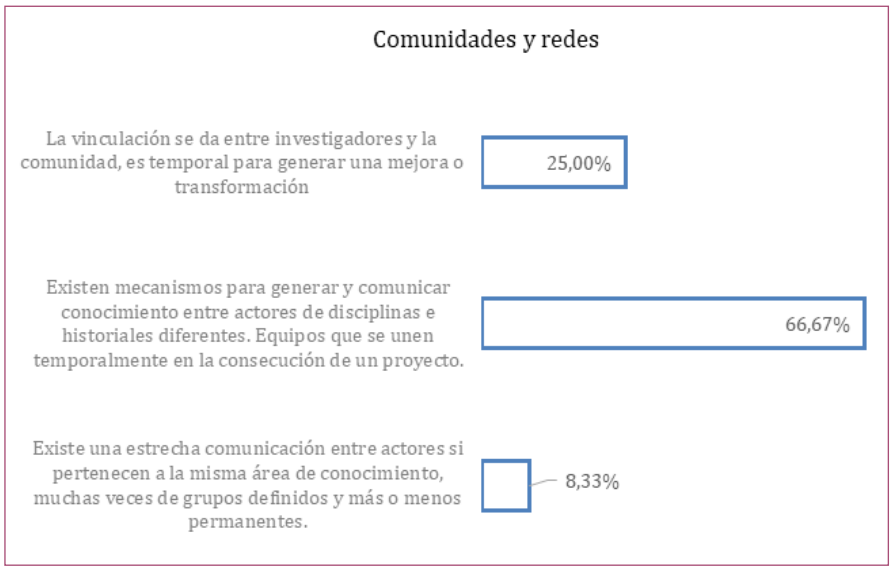
Figura 2



Fuente. Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el cuestionario: «Condiciones Institucionales para la Investigación Estado del conocimiento: Investigación de la Investigación Educativa» en el Estado de Jalisco.

En cuanto a las comunidades y redes las instituciones manifestaron en un porcentaje importante 66.67% que cuentan con mecanismos para generar y comunicar conocimiento entre actores de disciplinas e historiales diferentes, así como equipos que se unen de forma temporal para la consecución de un proyecto, así mismo también manifestaron que la vinculación se da entre investigadores y la comunidad, sobre todo para mejorar o transformar los hechos educativos con un 25% indicando un 8.33% que existe una estrecha comunicación entre los actores perteneciente a la misma área de conocimiento, muchas veces en grupos definidos y más o menos permanentes.

Figura 3



Fuente. Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el cuestionario: «Condiciones Institucionales para la Investigación Estado del conocimiento: Investigación de la Investigación Educativa» en el Estado de Jalisco.

Las redes de conocimiento son un área de oportunidad para fortalecer la generación de conocimientos, la formación de talento, así como la transferencia y uso de la investigación fortaleciendo la tercera misión de las institucionales orientada hacia la vinculación e innovación, así como la internacionalización de las instituciones, donde tomando en cuenta la actual crisis sociosanitaria que nos encontramos viviendo a nivel global abren la oportunidad de continuar estos lazos estableciendo alianzas estratégicas que nos permitan resolver problemas complejos ante nuevas realidades y buscando nuevos acercamientos mediados por el uso y aplicación de tecnología (Calderón García *et al.*, 2021; Gueta Solis y Segura Vaca, 2021; Mora Oropeza *et al.*, 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argueta, G. V. M. y Jiménez, C. P. (2017). Gestión del conocimiento en investigadores de la Universidad de Guadalajara (México). *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, *19*(3), 1–6. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412017000300001&script=sci_arttext

Calderón García, R., Jiménez Torres, J. A., Vergara Fregoso, M. y Ramírez Cerón, G. G. (2021). Perfil Institucional. En M. Vergara Fregoso (Ed.), *Reporte del análisis de datos. Diagnóstico de la Investigación de la Investigación Educativa* (Estados del conocimiento, pp. 69–80). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2012). *Lineamientos, características generales y alcances de los Estados del Conocimiento 2012-2021 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.* Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/06/Lineamientos_EC_2012_2021_vf.pdf

Diario Oficial de la Federación. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024.* Secretaría de Gobernación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf

Gueta Solis, L. y Segura Vaca, I. (2021). *Agentes y condiciones institucionales. Posgrados Secretaria de Educación Jalisco* (Estado de Conocimiento de Investigación de la Investigación Educativa.). Guadalajara, Jalisco, México. Secretaría de Educación Jalisco.

Mora Oropeza, M. E., Montes Pacheco, L. d. C., Zacarias, M., Suarez Tellez, L. y Pérez Baltazar, E. (2021). Redes, comunicades, grupos y cuerpos académicos. En L. Sañudo Guerra (Ed.), *Hacia el Estado del Conocimiento del Area temática 3. La investigación de la investigación educativa. La comprensión de sus componentes y dimensiones* (1ª ed., pp. 30–40).

Sañudo Guerra, L. (2010). *La producción de conocimiento científico educativo desde la perspectiva de la cultura* (Estado de Conocimiento de Investigación de la Investigación Educativa.). México.

Sañudo Guerra, L. (Ed.). (2014). *Serie Estado de Conocimiento de la Investigación Educativa en Jalisco 2002-2011: Vol. 1,000. Usos y distribución del conocimiento en Jalisco* (1ª ed.). Ediciones de la Noche.

Sañudo Guerra, L. (Ed.). (2021). *Hacia el Estado del Conocimiento del Area temática 3. La investigación de la investigación educativa. La comprensión de sus componentes y dimensiones* (1ª ed.).

Secretaría de Educación Jalisco, Dirección General de Planeación. (2021). *Estadística Educativa 2020.* Secretaria de Educación Jalisco. http://indicadores.sej.gob.mx/publicaciones/Ini2020-2021/index.htm

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Acuerdo No. 35/12/20 por el que se emite las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2021.* SEP. http://www.dgesui.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Reglas%20de%20Operaci%C3%B3n%20PRODEP%202021.pdf

Universidad de Guadalajara, Vicerrectoría Ejecutiva, Coordinación General Académica y de Innovación, Coordinación de Internacionalización. (2021). *Redes de colaboración.* Universidad de Guadalajara, Vicerrectoría Ejecutiva, Coordinación General Académica y de Innovación, Coordinación de Internacionalización. http://ci.cgai.udg.mx/es/personal_universitario/redes_colaboracion

Vergara Fregoso, M., González Fernández, M. O., García Reynaga, R., Padilla Cambero, C., Valencia Aguirre, A. C., Cárdenas Olivares, G., Huízar Aguilar, A., Huízar Aguilar, I., Calderón García, R., Jiménez Torres, J. A., Ramírez Cerón, G. G., Silva Guerrero, J. E., Luna Rizo, M., Rodríguez Morán, M. y Cobián Pozos, S. E. (2021). *Reporte del análisis de datos. Diagnóstico de la Investigación de la Investigación Educativa* (Estados del conocimiento). Guadalajara, Jalisco, México. Universidad de Guadalajara.

Vergara Fregoso, M. y Ojeda Alva Aurora (Eds.). (2014). *La producción del conocimiento en las Instituciones Educativas en Jalisco: Serie Estado del Conocimiento de la Investigación Educativa en Jalisco (2002-2011).* Red Posgrados en Educación, A.C.

FINANCIAMIENTO Y POLÍTICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL ESTADO DE JALISCO[1]

Juana Eugenia Silva Guerrero
Marisol Luna Rizo
Universidad de Guadalajara
Guadalajara, Jalisco (México)

Resumen: El propósito de este trabajo es presentar el análisis del financiamiento, de las políticas educativa y científica a nivel nacional y de las políticas institucionales que inciden en las condiciones institucionales en que se da la producción del conocimiento sobre la educación en las Instituciones de Educación Superior del estado de Jalisco. Los datos fueron obtenidos a través de una encuesta y la revisión de documentos de planeación de las quince instituciones participantes en el estado del conocimiento 2012-2021 sobre la investigación de la investigación educativa. En donde encontramos, que, tanto las políticas que se traducen en programas gubernamentales como el financiamiento a la investigación educativa tuvieron continuidad en la mayor parte de la década estudiada, pero en los últimos tres años (2019-2021) han disminuido los programas presupuestales federales tendientes a fomentar la investigación en general y de la educativa en particular. Además, la política científica tiende a cambiar su orientación hacia la solución de problemas reales, lo cual se considera un acierto, no obstante, el grado de austeridad de las instituciones dificulta que esto sea realidad ya que pone a prueba las condiciones institucionales en las que sucede la investigación.

Palabras clave: financiamiento de la investigación, política científica, política educativa, políticas institucionales

Abstract: The purpose of this work is to present the analysis of the educational and scientific policies and its financing at the national level and of the institutional policies that affect the institutional conditions in which the production of knowledge about education takes place in higher education institutions in the state of Jalisco. The data were obtained through a survey and from reviewing planning documents from the fifteen institutions participating in the state of knowledge 2012-2021 on research on educational research. We find that, both the policies that translate into government programs and the financing of educational research were given continuity in most of the decade studied, but over the past three years (2019-2021), federal budget programs tending to encourage research in general and education in particular have declined.

1 Este trabajo forma parte del proyecto de investigación «Estados del Conocimiento 2012-2021» y tomó como referencia, para su contenido y estructura, los lineamientos y características establecidas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (2012) a nivel nacional, cuyo propósito es contribuir a mejorar las condiciones educativas tanto de los agentes como de las instituciones que realizan investigación de la investigación educativa, entre ellas el finaciamiento y políticas de las instiiciones educativas.

In addition, scientific policy tends to shift its orientation toward solving real problems, which is considered as a positive shift, but the degree of austerity of the institutions makes it difficult for this to be a reality, as it tests the institutional conditions in which research takes place.

Keywords: research financing, scientific policy, educational policy, institutional policies

INTRODUCCIÓN

Este estudio tuvo propósito elaborar la revisión y análisis del financiamiento, las políticas públicas y las políticas institucionales que tienen efecto sobre las condiciones organizacionales en que se genera la producción del conocimiento sobre la educación a través de los investigadores educativos de las Instituciones de Educación Superior (IES) del estado de Jalisco, México, que participaron en el estado del conocimiento 2012-2021.

Hablar de políticas educativa y científica en un contexto nacional, hace necesario tornar el análisis no solo hacia las instituciones de educación sino también considerar el papel del Estado, las entidades federativas y sus respectivos gobiernos como elementos clave en su discusión.

En este análisis que se presenta respecto al tema, se entiende por políticas públicas al conjunto de cursos de acción diseñados y decididos por los gobiernos para solucionar problemas de orden público orientados hacia resultados (Silva, 2017, p.147), los cuales pueden concretarse en cambios en la distribución, redistribución, regulación, capitalización y régimen ético de recursos financieros, simbólicos, entre otros.

Por otra parte, las políticas referidas a la educación, la ciencia y la tecnología tienen como propósito cumplir con los objetivos o finalidades que el Estado Nación se ha fijado en esos temas. De ahí la importancia del lugar que ocupen dichas políticas en los planes nacionales de desarrollo sexenales, los programas sectoriales y el conjunto de programas presupuestales que se derivan de ellos.

Ante estas definiciones, es preciso señalar que las políticas públicas en términos de ciencia y educación no surgen en el vacío, existe un contexto determinante para que haya una adecuada educación, o para que la investigación resuelva los problemas más apremiantes de la sociedad, y el financiamiento toma un rol trascendente en el tema. Para abordar el carácter multifactorial de la educación se necesita no solo de investigadores expertos en diferentes disciplinas, también se requiere una adecuada conjunción entre actores, instituciones, recursos financieros y políticas institucionales y públicas para aportar orientaciones viables para la atención de los problemas que aquejan al mundo actual en términos educativos.

Programas que impulsan la Investigación Educativa

Los antecedentes del financiamiento con recursos públicos a la investigación educativa en México se pueden ubicar a partir de la creación en 1984 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); la introducción del Programa de Estímulos al Desempeño Docente a inicios de los 90; del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en 1996, todos ellos tenían, entre otros fines, fortalecer la investigación científica en las universidades públicas.

A partir de dichos programas tendientes a mejorar la calidad educativa, las universidades públicas y sus académicos iniciaron un camino de profesionalización como docentes, investigadores, tutores y gestores.

Los profesores de las instituciones de formación docente empezaron dos décadas después a combinar la investigación educativa con las tareas de docencia y gestión dentro de su carga

académica. La política de profesionalización del profesorado que incluía a la investigación fue oficializada con la firma del Acuerdo-GT-EN-3a.13 del Consejo Nacional de Autoridades Educativas en 2008, en donde las instituciones formadoras de docentes se sumaron al PROMEP (Pérez, Bringas y Pérez, 2013), beneficiando en su mayoría a las instituciones del sector público y a los agentes adscritos a éstas. Posteriormente, el Gobierno Federal concretó y dio continuidad a dicha política mediante las Reformas Educativas de 2013 y 2019, ambas incluyen a las instituciones formadoras de docentes en el PROMEP, hoy Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y en el SNI.

De acuerdo con Edel-Navarro, Ferra-Torres, y de Vries (2018), la inclusión administrativa de las Escuelas Normales al Sistema de Educación Superior significó participar en las convocatorias por recursos federales extraordinarios, aprender nuevas prácticas de gestión educativa y tratar con nuevos actores.

Algo similar ocurrió con la educación superior privada, fue hasta 2008 que se decidió incorporar al SNI a los científicos adscritos en universidades privadas y éstas recibieron el 30% de los estimulos salariales (Ibarra & Villagrán, 2013); en 2014 el CONACYT firmó un convenio para que se cubrieran el 100% de dichos estímulos (Poy, L. 2014). Sin embargo, a partir del año 2021 se tomó la decisión por parte del CONACYT de dejar fuera del SNI a los investigadores de dichas instituciones.

METODOLOGÍA

Como parte del diseño metodológico del proyecto de investigación fue elaborada una encuesta para la recolección de datos titulada: «Condiciones Institucionales. Estado del conocimiento: Investigación de la investigación educativa», con la intención de identificar el perfil de las instituciones y las condiciones en que se produce conocimiento educativo, comprender las formas en que se gestiona y la manera en que influye el financiamiento y las políticas educativas y científicas en la investigación educativa.

La recolección de información comprendió el periodo 2012-2021, en la encuesta participaron 15 instituciones educativas del Estado de Jalisco: Universidad de Guadalajara (UdeG), Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), Universidad Marista de Guadalajara (UMG), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad Panamericana (UP), la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, Escuela Normal Superior de Especialidades, Escuela Normal para Educadoras de Arandas, Escuela Normal Experimental de Colotlán, el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa (CIIE), la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), Subsecretaría de Educación Básica, el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco (CECYTEJ) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica del Estado de Jalisco.

Del conjunto de instituciones participantes, 43% son instituciones de formación docente, 36% son universidades públicas y privadas, 7% son centros de investigación y 14% fue clasificado como otro tipo de institución u organización. Tomando como criterio de tipificación el nivel educativo que se imparte en estas instituciones encontramos que el 69% son de educación superior, el 25% de educación media superior y el 6% de educación básica.

Se trata de muestreo teórico que tomó como criterio de selección a aquellas instituciones u organizaciones del estado de Jalisco que hacen investigación y tienen investigadores en educación.

RESULTADOS

En el aspecto financiero, se encontró que los investigadores de las instituciones participantes en el estudio tienen posibilidad de acceder a diferentes bolsas federales y estatales que contienen fondos para financiar la investigación, además de existir fondos institucionales. Aunque han habido grandes logros en este rubro, aún falta mucho por hacer, una parte importante de los investigadores y docentes que hacen investigación no pueden acceder a dichos fondos por diferentes razones, unas de las más significativas es el incipiente financiamiento orientado al desarrollo de la ciencia y la tecnología a nivel federal; y, la disminución o reformulación de los programas presupuestales que están teniendo lugar tanto en el CONACYT como en la Dirección General de Educación Superior Universitaria adscrita a la Secretaría de Educación Pública (SEP) .

Las IES estudiadas a principios de la década 2012 -2021 participaban en concursos para el otorgamiento de financiamiento a proyectos de investigación a través de programas presupuestales federales y estatales, que otorgaba el CONACYT y la SEP como el SNI, el Apoyo a la Mejora en las Condiciones de Producción del SNI (PROSNI), el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), el Programa de Incorporación y Pertenencia de Posgrados (PROINPEP), los fondos especiales para investigación, el PRODEP, entre otros.

Los proyectos de investigación que reciben financiamiento interno en ocasiones se derivan de las prestaciones que otorgan los contratos laborales de algunas IES, sin embargo, dependerá de las características de la contratación como categoría, antigüedad, carga horaria y nombramiento. Algunas de las universidades participantes del estudio otorgan financiamiento para el desarrollo de los proyectos de investigación contemplados en los planes institucionales, que frecuentemente consisten en apoyo para la difusión de resultados de investigación, participación en congresos y publicación de libros.

Encontramos que en algunas instituciones el financiamiento de los proyectos de investigación también obedece a principios no escritos, por ejemplo en la UMG influye el interés que tenga la autoridad académica sobre temáticas a desarrollar, siendo más frecuente que apoyen temas de procesos de gestión, evaluación y desarrollo curricular que se convierten en insumos para la toma de decisiones institucionales, es decir, reportes técnicos, sin llegar a la generación y difusión del conocimiento más allá de la institución (Lira, 2021).

Los datos recabados a través de esta investigación indican el avance, sobre todo en las IES públicas, que las instituciones participantes han tenido en la conformación de redes, comunidades, cuerpos académicos y grupos de investigación al estar directamente relacionadas con los programas federales destinados al desarrollo y formación docente y de investigación como los que hemos mencionado líneas arriba.

Un cambio importante en la administración 2018-2024 es la orientación de la política de investigación y desarrollo promovida por el CONACYT, en 2019 lanzó la convocatoria para participar en los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES), concebidos como un medio para organizar los esfuerzos de investigación en torno a problemas nacionales concretos. Actualmente son 10 PRONACES, uno de ellos es el de Educación, el cual está centrado en apoyar financieramente proyectos nacionales de investigación e incidencia orientados al fomento de la lectoescritura como estrategia para la inclusión social (CONACYT, 2021).

Dicho cambio en la política de investigación está teniendo efectos sobre el tipo de producción que hacen los investigadores, los cuerpos académicos, las redes, los grupos de investigación, los estudiantes de los programas de posgrado de educación, especialmente en la IES públicas. Asimismo, muestra sus efectos en la forma en que se están vinculando las universidades públicas y privadas, las instituciones formadoras de docentes, los diferentes niveles de gobierno y las organizaciones de la sociedad civil.

Al contexto descrito anteriormente, se suman las condiciones institucionales que fomentan la planeación institucional de la investigación educativa, es decir, aquellas que intervienen directamente en los programas de investigación de la institución educativa y centros de investigación, así como las que surgen dentro de los proyectos de investigación como parte del proceso investigativo.

La Planeación Institucional está regida en las IES y Centros de Investigación por diferentes documentos instituciones que han tenido influencia sobre la investigación en general y la investigación educativa en particular. Resaltando que el 61% de las instituciones participantes consideran como relevante la planeación de la investigación dentro de los planes de desarrollo o documentos rectores para el mejoramiento de los procesos de la investigación.

En resumen, en los documentos que fundamentan la actividad investigativa de las diferentes instituciones estudiadas, se pueden detectar cuando menos tres características: a) los niveles en los que posicionan la investigación educativa que pueden ser desde un programa sectorial de educación a nivel nacional hasta reportes y estrategias institucionales; b) la investigación se contempla en general no especificando áreas del conocimiento; y, c) dos de las instituciones hablan de manera específica de la investigación educativa, esto responde a las características de su oferta educativa y su propia historia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los hallazgos, se puede afirmar que las políticas de educación y de ciencia y tecnología que promueven la investigación educativa en la década de estudio 2012-2021 se centraron en dar continuidad a las de la década anterior: 1) Establecer la evaluación como práctica normal del sistema. 2) Promover la competencia entre instituciones, programas educativos y personas desde el punto de vista de la calidad con que se realizan las acciones. 3) Aumentar el acceso a la educación y una mayor equidad. 4) Fomentar el impulso a la investigación científica y el desarrollo tecnológico por medio de criterios de productividad y de incentivos. 5) Mejorar la gestión institucional mediante el sistema nacional de planeación. 6) Continuar con un sistema de financiamiento que conjuga la participación financiera del gobierno federal, de los gobiernos estatales, de los usuarios y de los beneficiarios (Kent, R, 2009).

Por otra parte, se vislumbra a la investigación educativa en algunas instituciones de forma explícita articulando sus estrategias con las políticas de investigación a nivel nacional plasmada en el Programa Sectorial de Educación y el Programa de Ciencia, Tecnología e Innovación; y otras instituciones consideran en sus planes dichas políticas de manera implícita.

Es importante resaltar la nueva orientación social que está dando el CONACYT a la investigación en todos los campos del conocimiento, en particular el PRONACE de Educación que se enfoca en la lectoescritura, ha dificultado que algunos investigadores, programas de posgrado, cuerpos académicos y redes dedicadas a la educación en diferentes modalidades,

niveles educativos, y tendencias en educación, cuyo foco no sea la lectoescritura tengan dificultad en ubicar sus proyectos de investigación o sus orientaciones de sus posgrados en dicho PRONACE.

Por otra parte, la política científica en los últimos tres años se está enfocando, más que en el pasado, hacia la solución de problemas reales, lo cual se considera un acierto, no obstante, la disminución de programas presupuestales federales y la reformulación de los que están vigentes dificulta que esto sea realidad ya que ponen a prueba las condiciones institucionales en las que sucede la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2012). Lineamientos, características generales y alcances de los Estados del Conocimiento 2012-2021 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2021). *Programas Nacionales Estratégicos.* Sitio web: https://conacyt.mx/pronaces/

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2021). *Programas Nacionales Estratégicos/Educación.* Sitio web: https://conacyt.mx/pronaces/pronaces-educacion/

Edel-Navarro, R., Ferra-Torres, G., & de Vries, W. (2018). El PRODEP en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la educación superior*, *47*(187), 71-92. Epub 06 de septiembre de 2018. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000300071&lng=es&tlng=es.

Ibarra Arias, J., & Villagrán Guerrero, A. (2013). La investigación en las universidades privadas: ¿un lujo o una necesidad?. *Universidades*, *63*(55), 48-55. http://www.udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/238

Kent, R. (2009). Las Políticas de Educación Superior en México durante la Modernización. Un análisis regional. ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior.

Lira López, L. (2021). Condiciones Institucionales para la Gestión de la Investigación Educativa en la Universidad Marista de Guadalajara (Estados del conocimiento). México.

Pérez, J., Bringas, M., *&* Pérez, A. (2013). Investigación: trampa mortal para los docentes. Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-13. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2488.pdf

Poy, L. (2014). Incorporan al SNI a científicos de las universidades privadas. La jornada, 22 de enero.

Silva Guerrero, J. (2017). Red de políticas y toma de decisiones el uso de los resultados de las evaluaciones de logro educativo en la Reforma Integral de Educación Básica en México. CUCSH/Universidad de Guadalajara.

Secretaría de Educación Pública (1996). Programa de Mejoramiento del Profesorado. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf

SIMPOSIO 15

MODELOS EMERGENTES MEDIADOS POR LA TECNOLOGÍA, USO E IMPLEMENTACIÓN EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS ANTE LA PANDEMIA POR COVID 19

Coordinación: Jorge Alfredo Jiménez Torres

1076

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA FORMACIÓN PROFESIONAL A PARTIR DEL USO DE LAS TIC EN ESTUDIANTES DE LA LIC. EN TRABAJO DE CUVALLES DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALARA, MÉXICO

Rachel García Reynaga
Universidad de Guadalajara
Guadalajara, Jalisco (México)

Resumen: La presente contribución da cuenta de la investigación acción desarrollada en estudiantes de la Lic. en Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara.

En México, como en diversas partes del mundo, La crisis sanitaria causada por el COVID-19 por la que hoy atraviesa el mundo ha trastocado nuestras formas de convivencia cotidiana familiar y social. La cuarentena nos sorprendió repentinamente al modificar de un día para otro nuestra agenda personal, familiar, laboral y escolar.

A través del paradigma cualitativo, utilizando el estudio de caso y entrevista a profundidad, se muestran los hallazgos en torno a las competencias profesionales y blandas que se desarrollaron en los estudiantes, así como las dificultades, los aciertos y áreas de oportunidad a través de las clases virtuales para mejorar la formación profesional a través del uso de las TIC.

Palabras clave: formación profesional, competencias profesionales, TIC

Abstract: This contribution accounts for the action research developed in students of the Bachelor of Social Work at the University of Guadalajara.

In Mexico, as in various parts of the world, the health crisis caused by COVID-19 that the world is going through today has disrupted our forms of daily family and social coexistence. Quarantine suddenly surprised us by changing our personal, family, work and school agenda from one day to the next.

Through the qualitative paradigm, using the case study and in-depth interview, the findings are shown around the professional and soft skills that were developed in the students, as well as the difficulties, successes and areas of opportunity through the virtual classes to improve professional training through the use of ICT.

Keywords: vocational training, professional skills, ICT

1077

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

En el año 2019 en México la población total fue estimada en más de 125,9 millones de habitantes de los cuales la matrícula escolar del ciclo 2019-2020 fue de 36 millones 518 mil 712 alumnos en todos los niveles educativos, tanto de educación pública y privada. (STATISTA, 2020),

Ello significa que después de la contingencia sanitaria por el COVID-19, más de 30 millones de estudiantes de educación obligatoria pasaron de un día para otro a estudiar de una modalidad presencial a una 100% de manera virtual y a distancia. (SEP, 2020).

En el caso de la educación superior, no es la excepción, pues en la Universidad de Guadalajara (UdeG), considerada la segunda Universidad más grande de México, por albergar a 335 mil estudiantes de nivel medio superior, pregrado y posgrado. fue una más de tantas instituciones que utilizaron diversas plataformas digitales para cumplir el cometido educativo más importante (UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, 2020)

Sin embargo, no todos corrían con la misma suerte, ya que este cambio tan drástico tuvo y sigue teniendo diversas implicaciones ya que, la mayor parte de profesores, estudiantes e incluso padres de familia no tenían una capacitación previa ni el equipamiento necesario para enfrentar estos desafíos. Entre las que se pueden mencionar son de acceso y uso de infraestructura tecnológica, pedagogías y didácticas para enseñanza-aprendizaje de manera remota y de organización de tiempo e incluso implicaciones de hábitos saludables y nutricional saludables y de nutrición.

La Universidad de Guadalajara, considerada como la Red Universitaria del Estado de Jalisco, está constituida por 15 centros universitarios centros universitarios (CU´S) el Sistema de Universidad Virtual (SUV) y el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) para llevar la educación media superior y superior a casi la totalidad de las regiones, municipios y localidades, del Estado de Jalisco y tiene cobertura en municipios cuya población vive en extrema pobreza y nulo acceso a sus derechos más básicos. (UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, 2020).

La Rectoría General de la UdeG, implementó de manera emergente diversas estrategias para atender el impacto de la pandemia del COVID-19 de forma inmediata y constante:

- Distribución de correos institucionales a cada uno de los miembros de la comunidad universitaria (profesores, directivos, administrativos, estudiantes con información constante.
- Aplicación de encuesta a profesores y estudiantes para conocer la situación de cada persona y obtener un diagnóstico inmediato de equipamiento tecnológico
- Implementación del programa de préstamo de computadoras portátiles y tabletas para profesores, estudiantes y personal administrativo que no contara con ello.
- Incorporación de un programa de atención integral de salud para la comunidad universitaria, incluyendo a las familias.
- Se implementaron cursos de manera virtual para profesores y estudiantes sobre el uso de las TIC, especialmente para el uso de Moodle, Classroom, Zoom, Meet.
- Se implementó un proyecto de seguimiento académico para cada uno/una de los/las estudiantes con el fin de poder identificar en tiempo real, las limitaciones de conectividad.
- Se estableció un programa para brindar otra oportunidad a los/las estudiantes de recursar la asignatura el siguiente ciclo escolar; sin verse perjudicados en sus calificaciones finales, eliminando la asignatura reprobada por primera vez.

En el CUVALLES, desde su creación fue considerado un modelo híbrido de trabajo académico, donde las clases se llevan de manera semipresencial.

Sin embargo, algunos profesores la utilizaban poco, dando prioridad sólo a las clases presenciales, pero, a partir de la pandemia, las cosas cambiaron, y el confinamiento obligó a cambiar las formar de impartir la docencia, siendo en todo momento la comunicación con los estudiantes por diversas herramientas tecnologías como lo son: correo electrónico, plataforma Moodle, Youtube, teléfonos inteligentes, WhatsApp, Classroom, Meet y Zoom.

Algunas/os profesora/es, no tenían desarrollado su curso en línea totalmente cargado de contenidos y actividades para continuar de esa manera durante el ciclo escolar, lo que ocasionó un descontrol en algunos de ellos, por lo que, de manera emergente, la Rectoría del Centro Universitario invitó a capacitación vía remota a la planta académica con el fin de que se contara con el 100% de los cursos registrados y activos en la Plataforma Moodle, considerada como la plataforma oficial para los trabajos académicos.

Este tipo de actividades me llevó a reflexionar en torno a la experiencia única de revisar mi práctica docente (desde el aula virtual), con la finalidad de que, no sólo se cumpliera con un plan de clase, sino de que se sistematizara en todo momento esta experiencia, partiendo de analizar y evaluar mi propia práctica docente desde mi aula virtual, desde la dinámica cotidiana entre mis alumnas/os y desde mi papel como tutora.

Fue así como surgió el interés de investigar cómo se desarrollan las diversas competencias blandas que debe poseer las/los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social de la UdeG.

La propuesta de vincular la docencia con la investigación (de manera virtual) desde una perspectiva operativa, se trabajó desde la perspectiva metodológica en la que: «se entiende por problematizar un proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar» (Sánchez Puentes, 1993, pág. 3).

Considerando tres aspectos:

— Un período de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador.
— Un proceso de clarificación del objeto de estudio.
— Un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación. (Sánchez Puentes, 1993, pág. 3)

Las interrogantes: ¿Cómo desarrollar las competencias blandas en los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social del CUVALLES de la Universidad de Guadalajara?

La asignatura que se eligió para este trabajo fue: Mediación en Trabajo Social, que pertenece al área básica particular obligatorio del Plan de Estudios de la LIc. En Trabajo Social.

Asimismo, desde los cuatro pilares de la educación de (Delors 1996 en UNESCO,2016), se considera el aprender a SER, en el que el desarrollo de competencias transversales como el relacionarse bien con otros, cooperar, trabajo en equipo, gestionar y resolver conflictos, se deben fortalecer durante la trayectoria escolar del futuro profesionista, considerando el aprendizaje como un ecosistema en que la educación formal va más allá del aula, impactando en el contexto del estudiante (familia y comunidad) y en los diversos escenarios laborales. (. (UNESCO, 2016)

MÉTODO

Se consideró la investigación acción participativa, (IAP) de Eizagirre (2006) de manera virtual, en la que se desarrollaron trabajos conjuntos con los miembros de academia, estudiantes y directivos. Asimismo, se implementó un proyecto de seguimiento académico para cada uno de los 30 los estudiantes con el fin de poder identificar en tiempo real, las limitaciones de conectividad o problemática para evitar el rezago y la deserción durante el confinamiento.

Por lo tanto, para el desarrollo de etas competencias blandas en los estudiantes de Trabajo Social de la UdeG fue necesario cambiar la pedagogía rígida o tradicional por una innovadora, en la que el estudiante fuese co-responsable de su propio aprendizaje sino donde docente funge como un guía para su apoyo.

RESULTADOS

Hallazgos sobre las competencias identificadas

A continuación, se describen las competencias blandas que se identificaron y algunas actividades que se desarrollaron para fortalecer el desarrollo de las mismas:

- Comunicación asertiva: Las/los estudiantes realizaron escritos como ensayos, cuadros, análisis de textos y compartieron sus ideas de los textos y videos revisados en la asignatura. Desarrollaron una comunicación abierta, directa y clara entre los compañeros y entre la profesora. La mayoría mostró en todo momento en las sesiones esta habilidad, y quienes no la presentaban, se colaboró de cerca para el desarrollo de la misma, motivándoles a participar de manera que logren de manera eficiente el desarrollo de la misma.
- Desarrollo del pensamiento crítico: Se desarrollaron presentaciones de temas investigados, se le solicitó que realizaran un análisis de la información seleccionada previamente. Se les solicitó que mantuvieran un posicionamiento ante las problemáticas analizadas, pero con enfoque crítico desde los conocimientos investigados y los obtenidos del tema. Se elaboraron diversas preguntas, solicitando que las respuestas fueran desde la reflexión hacia las mismas, como, por ejemplo: ¡por qué es importante? ¿qué orilla a verlo de esa manera? ¿por qué se puede analizar desde esa perspectiva? Etc. Lo que permitió analizar cómo están interpretando su contexto, y cómo se apropiaron del conocimiento. Se hicieron dos foros, y un debate, en los que participaron con el tema investigado previamente y pudieron escuchar a los sus compañeros, logrando con esto, el que además de enriquecer su conocimiento, obtengan un pensamiento crítico del tema.
- Capacidad de crear, innovar y crear: Se solicitó que innovaran en la forma de presentar la investigación de un tema, por ejemplo, una obra de teatro, a través del uso de herramientas para la elaboración de videos, representando al autor que investigaron. También se les dio la flexibilidad para utilizar marcadores, pintura o plastilina. Para representar a través de dibujos, impulsando a salir de la rutina y de su estado de confort, lo que les permitió desarrollar la competencia de creatividad, recurriendo a concursos entre ellos, Elaboraron la técnica de sopa de letras con los temas de un texto. Elaboraron memoramas con frases claves sobre un tema.
- Capacidad de aprendizaje: Para la búsqueda de información en bases de datos científicas, en la que pueda ir seleccionando los autores que sustenten los temas de clase. Se le solicitó la elaboración de un video en el que además del análisis de un problema y la búsqueda de autores que sustenten su análisis, lo pueda presentar mediante el diseño de un video de no más de cinco minutos, y lo pueda compartir en clase con sus compañeros. Lo anterior era compartido a través de la plataforma Meet estos videos elaborados por ellos.
- Puntualidad. Actividades a desarrollar: Se le solicitó durante todo el curso, entregar en tiempo y forma sus actividades programadas en su plataforma Moodle, como la asistencia a sesiones virtuales. Si no los entregaban con puntualidad, se sondeaba el

motivo, apoyando en todo momento a cumplir, pero especialmente el apoyo fue para los estudiantes con dificultad de conectividad identificados previamente. Se hizo hincapié en la importancia de estar conectados de manera puntual y respetar el tiempo de sus compañeros que si lo estaban.

— Trabajo en equipo: Se les solicitó se organizaran en subgrupos para la investigación y presentación de temas en equipo, Se revisó su nivel del trabajo colaborativo a partir de la realización de una coevaluación por parte de los miembros de cada equipo y del mismo grupo, autoevaluación del estudiante y evaluación por parte del docente.

— Facilidad de adaptación a ambientes virtuales: Esta competencia es fundamental, ya que como estudiantes de Trabajo Social se desempeñan en diversos contextos, por lo tanto, para que los estudiantes lograran desarrollar esta competencia, durante cada sesión se hizo hincapié en la emergencia sanitaria y la necesidad del trabajo emergente que se estaba desarrollando a través del trabajo por plataformas Meet y Zoom, Los estudiantes pudieron visualizarse en ese escenario con preguntas rectoras que permitan ver cómo pueden solucionar un conflicto en algún contexto como por ejemplo, con personas indígenas, migrantes, adultos mayores, niños violentados, mujeres marginadas, etc. de acuerdo a la asignatura cursada.

— Toma de decisiones: Se vinculó esta actividad con las de la habilidad de facilidad de adaptación que le permitieron dirigir y redirigir su toma de decisión hacia la mejor de todas las que se les presentaba. Se pudieron desarrollar a través del estudio de caso, como se hizo en la competencia anterior. Y también al momento en que eligieron la forma de presentación de un proyecto de intervención social en algún ámbito de la mediación.

— Responsabilidad. Se pudo incidir en la formación en responsabilidad, desde la entrega de sus productos en tiempo y forma, en su asistencia y puntualidad a sesiones virtuales, en el uso de netiqueta, desde la forma de conducirse con el respeto y valores hacia sus compañeras/os y profesora, con ética. Se puede decir que es una conjugación de otras habilidades como la puntualidad y el respeto. Se motivó a lo estudiante para que desarrollaran sus tareas con responsabilidad en varios sentidos: responsabilidad social, responsabilidad moral y ética, responsabilidad civil y responsabilidad como ser humano.

— Liderazgo. Esta competencia fue una de las más difíciles de lograr, pues varios estudiantes no les gustan hablar frente a su grupo en su aula virtual, Para ello se les solicitó la investigación y análisis del tema de liderazgo, tipos de líderes, características de los líderes, cualidades a desarrollar en los líderes, etc. Revisaron cuáles tenía ellos y cuáles les hacía falta desarrollar, agregando cómo podrían hacerlo.

Aún hay varias competencias blandas importantes, pero estas son las identificadas en este proceso de la educación virtual.

En los logros se puede mencionar que, a pesar de las dificultades de los estudiantes, en su mayoría pudieron sacar adelante el ciclo escolar.

Los estudiantes también aprendieron el uso de nuevas tecnologías, que quizá no las conocían.

En una materia meramente teórica, el uso de las videoconferencias permitió invitar a colegas que dialogaban con las/los estudiantes lo que enriqueció su formación. Por otro lado, se fortaleció el trabajo autogestivo.

DISCUSIÓN/ CONCLUSIONES

Las herramientas más utilizadas por los estudiantes fueron:

— Uso de videos de la web, plataformas como Moodle, Classroom, Mendeley, Sotero, Kahoot.

— WhatsApp, Skype, Zoom, Google Drive

Logros:

A pesar de las dificultades de los estudiantes, en su mayoría pudieron sacar adelante el ciclo escolar. Por otro lado, se permitió reforzar el desarrollo de las competencias blandas como parte del perfil de egreso de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara.

A pesar de ser una asignatura teórica, el uso de las TIC permitió ser más interactiva y nada tediosa, al incluir las videoconferencias de expertos, los juegos elaborados por ellos y demás técnicas empleadas a lo largo de este documento tratando de que fuera para ellos una experiencia inolvidable al mismo tiempo de enriquecer su formación profesional.

Por otro lado, se fortaleció el trabajo autogestivo tanto de mis estudiantes como el mío como profesora, porque el uso de las clases virtuales ha requerido un doble esfuerzo que el presencial.

Se logró el desarrollo de competencia blandas a través de la virtualidad y se reforzaron las competencias profesionales que el Perfil de Egreso marca como: Diseñar planes programas o proyectos de intervención social. Planeación Social. Investigación Social, Gestión social, Sistematización de la práctica profesional, por mencionar algunas.

Obstáculos:

En el caso de la asignatura de Mediación en Trabajo Social, algunos estudiantes se rehusaban a utilizar las tecnologías, pero al ver que el confinamiento iba para largo, se dispusieron a capacitarse y a adaptarse a las nuevas estrategias de formación profesional.

La pandemia por el COVID-19, puso al descubierto la desigualdad social y la brecha tecnológica en la que se encuentran nuestros estudiantes, ya que no todos tienen la misma condición socioeconómica ni tienen al alcance la tecnología ni el equipamiento para actividades escolares desde casa.

La tecnología vino a ser una gran alternativa para el desarrollo de competencias profesionales y blandas, evitando así la deserción por esta pandemia del COVID-19 para sacar adelante un ciclo escolar que se encontraban en riesgo de perder miles y miles de estudiantes.

Aún hace falta mucho por hacer, como el capacitarnos aún más en torno al uso de las TIC en el ámbito de la educación, y su aplicación para un mejor aprovechamiento en el proceso formativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Eizagirre, M. y Zabala, N. (2006). Investigación-acción participativa (IAP). Diccionario de Ayuda Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. HEGOA, Universidad del País Vasco. http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132

Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educatvos*, 3.

SEP. (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020.* México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.

STATISTA. (30 de OCTUBRE de 2020). *STATISTA*. Obtenido de STATISTA: https://es.statista.com/estadisticas/635250/poblacion-total-de-mexico-en-2020/

UNESCO. (Agosto de 2016). *Halibidades para el mundo cambiante.* Obtenido de Habilidades para el mundo cambiante: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/01-Esther-Care-ESP-AprendizajeyDocencia.pdf

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. (30 de OCTUBRE de 2020). *Plan de Desarrollo Institucional 209-2025 Visión 2030 «Tradición y cambio»*. Recuperado el 2020, de http://www.udg.mx/es/PDI

RETOS DEL APRENDIZAJE HIBRIDO ANTE LA PANDEMIA POR COVID 19, EXPERIENCIAS DE ALGUNOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACION EN MÉXICO

Jorge Alfredo Jimenez Torres
Universidad de Guadalajara
Guadalajara, Jalisco (México)

Resumen: La pandemia por COVID 19 propicio la implementación de estrategias que modificaran prácticas en la educación, más por la emergencia sanitaria y las restricciones de interacción social, que a la postre han resultado en escenarios de oportunidad para las instituciones educativas. El modelo híbrido es una modalidad de la educación a distancia, la cual existía desde hace tiempo, pero con finalidades, metodología y recursos distintos, porque no se conocía un efecto real de su implementación a gran escala. El presente estudio analiza las principales características de los modelos híbridos, así como sus áreas de oportunidad para su implementación por parte de los coordinadores de 16 programas de posgrado en educación de la Universidad de Guadalajara, la Universidad del Valle de Atemajac, la Universidad de Guanajuato y la Universidad Autónoma de Zacatecas. Para la realización del presente estudio se partió de una metodología cuantitativa donde se utilizó un cuestionario estructurado, analizando los datos a través de los programas Sphinx iQ2 y DATAVID. Entre los beneficios de su implementación los participantes destacan que los recursos educativos que se pueden implementar, la gestión de tiempos y espacios para el aprendizaje son más accesibles al perfil y necesidades de los estudiantes.

Palabras clave: híbrido, educación, aprendizaje, posgrado.

Abstract: The COVID 19 pandemic led to the implementation of strategies that would modify practices in education, more so due to the health emergency and the restrictions on social interaction, which have resulted in opportunity scenarios for educational institutions. The hybrid model is a form of distance education, which has existed for a long time but with different purposes, methodology and resources, because the real effect of its large-scale implementation was not known. This study analyzes the main characteristics of the hybrid models as well as their areas of opportunity for their implementation by the coordinators of sixteen postgraduate programs in education at the University of Guadalajara, the University of Valle de Atemajac, the University of Guanajuato, and the Autonomous University of Zacatecas. To conduct the present study, a quantitative methodology was used where a structured questionnaire was used, analyzing the data through the Sphinx iQ2 and DATAVID programs. Among the benefits of its implementation, the participants highlight that the educational resources that can be implemented, the management of time and spaces for learning are more accessible to the profile and needs of the students.

Keywords: hybrid, apprenticeship, postgraduate, education

INTRODUCCIÓN

La pandemia por COVID 19 propicio la implementación de estrategias que modificaran prácticas en la educación, más por la emergencia sanitaria y las restricciones de interacción social, que a la postre han resultado en escenarios de oportunidad para las instituciones educativas.

El modelo híbrido es una modalidad de la educación a distancia, la cual existía desde hace tiempo, pero no se conocía un efecto real de su implementación a gran escala. Estaba prevista para determinados casos y perfil de personas. Ahora se ha valorado su dimensión y utilidad por un segmento amplio de la población, al considerar las ventajas que puede traer para las actividades laborales y escolares por la posibilidad de combinar horarios y espacios para su realización.

Para algunas instituciones educativas ha sido un esquema emergente de trabajar y atender a los estudiantes, administrar los programas educativos que ofertan y continuar las actividades propias de administración y gestión. Por ello, se presenta la oportunidad de evaluar la pertinencia de incorporar programas de estudio bajo esta modalidad o retomar la presencialidad y dejarla sólo como una modalidad.

Sin embargo, lo cierto es como señalan De Obbeso y Nuñez (2021: 2) «la pandemia impuso la adaptación de metodologías, recursos didácticos y pedagogías a una formación a distancia online para la que no había sido diseñada», y por esta situación extraordinaria las instituciones educativas implementaron algunas estrategias para capacitar a sus profesores en el manejo de plataformas y recursos digitales de apoyo a su actividad docente. Así también las instituciones revisaron sus procesos de administración de programas educativos, para hacerlos atractivos y colocarlos en el interés de quienes tuvieron que cambiar la presencialidad por la virtualidad.

Como lo señalan Guamán y Cedeño (2020:8) «la educación hibrida en tiempo de pandemia es un reto para los maestros, se requieren ciertas condiciones en el diseño de la planeación para desarrollar secuencia que atiendan la parte presencial y la virtual», porque se requieren como ya se dijo, de condiciones tecnológicas y de diseño instruccional, que permita la atención de manera sincrónica para quienes asisten en aula y para quienes están a distancia o vía remota, en la medida que las circunstancias lo permitieron. Fue un proceso de adaptación y aprendizaje rápido, para adecuarse a esta forma de realizar el proceso educativo.

El interés de conocer las experiencias de los coordinadores de posgrado en las instituciones participantes, así como de las experiencias de sus estudiantes, es porque a partir de ello se tendrán que hacer los ajustes pertinentes a esta modalidad. Por eso como lo señalan Guamán y Cedeño (2020:10) «el aprendizaje hibrido propone que los estudiantes, antes de la clase estudien un tema específico para prepararse y acudir al aula de clase con preguntas e inquietudes, que serán el punto de partida para las discusiones con compañeros y docentes», es debido al cambio de roles de estudiantes y profesores en la construcción del conocimiento, el nivel de complejidad es mayor y eso es lo que en otro momento, deberá ser evaluado para ajustarlo a las necesidades y perfiles de quienes participan en el aprendizaje híbrido.

Como lo explica Osorio (2010:3) «el concepto híbrido constituye una posibilidad de continuo en el proceso enseñanza-aprendizaje puesto que puede verse como la expansión y continuidad espaciotemporal (presencial y no presencial, sincrónica y asincrónica) en el ambiente

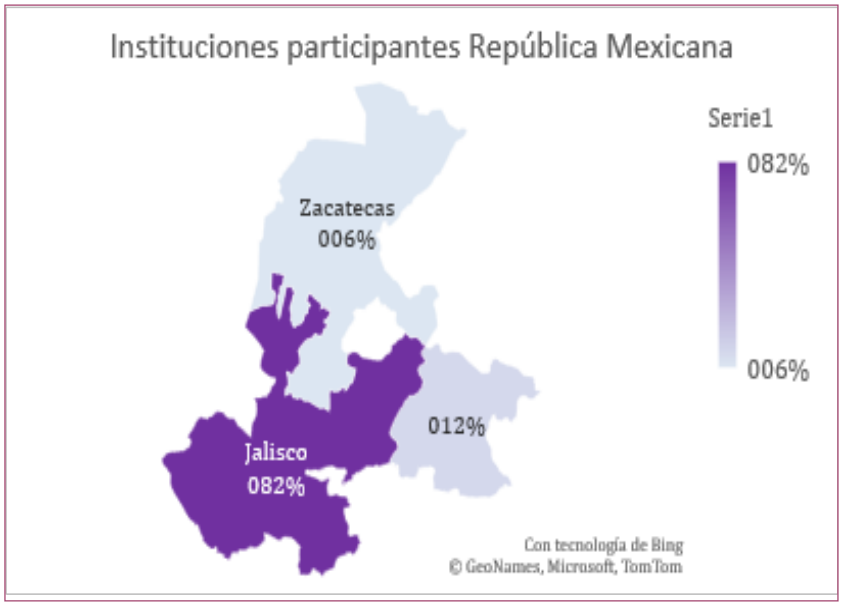
de aprendizaje», y eso representa un reto para cambiar las actitudes, los modos de trabajar en el aula y de evaluar el aprendizaje, puesto que las habilidades son en escenarios mediados por tecnología y recursos digitales.

Así es como ya se ha dicho, que las dinámicas de adaptación y actualización de parte de los profesores, implican una reingeniería en la planeación didáctica y en el propio diseño de contenidos curriculares, como lo comentan De Obbeso y Nuñez (2021:10) «el papel del profesor cambia y asume una responsabilidad, no solo como transmisor de conocimiento, sino como artífice de un proceso educativo para y por el estudiante, que va desde la creación de contenidos, diseño de una experiencia de aprendizaje y acompañamiento para un descubrimiento propio», se retoma el constructivismo pero en condiciones en las cuales el uso de la tecnología y los materiales de apoyo pedagógico, deben ser más cercanos al estudiante, de un contenido más significativo para su aprendizaje. Naturalmente que la responsabilidad de administrar sus tiempos y ritmo de enseñanza deben ser monitoreados por el profesor, porque la recuperación de experiencias se irá dando en la retroalimentación de su desempeño.

En estas condiciones, son pertinentes las respuestas de quienes participaron en el estudio, porque la revisión del modelo educativo que incorpora la tecnología digital al proceso es importante para todos los niveles y en particular, como en este caso, para los posgrados.

Es por lo anterior que se invitó a participar a algunas de las instituciones educativas de la región occidente, entre públicas y privadas de educación superior. Para conocer su experiencia a través de las estrategias seguidas ante esta pandemia por COVID 19 y los aprendizajes que esto les dejo al haber sido una acción emergente no prevista.

Figura 1



Fuente. Elaboración propia (2021). Derivado del proyecto Características y áreas de oportunidad de la implementación de los Modelos Híbridos en los Posgrados en Educación

1086

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

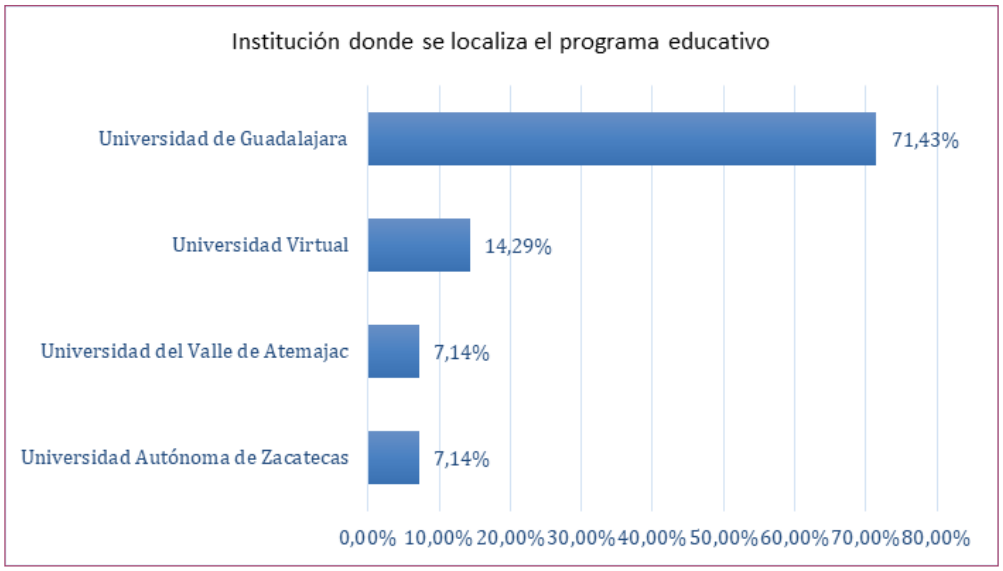
V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

MÉTODO

Por lo anterior el presente estudio analiza las principales características de los modelos híbridos, así como sus áreas de oportunidad para su implementación por parte de los coordinadores de 16 programas de posgrado en educación de la Universidad de Guadalajara, la Universidad del Valle de Atemajac, la Universidad de Guanajuato y la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Para la realización del presente estudio se partió de una metodología cuantitativa donde se utilizó un cuestionario estructurado, analizando los datos a través de los programas Sphinx iQ2 y DATAVID.

Grafica 1



Fuente. Elaboración propia (2021). Derivado del proyecto Características y áreas de oportunidad de la implementación de los Modelos Híbridos en los Posgrados en Educación

De las instituciones participantes, destaca la mayor cantidad de oferta educativa que se encuentra en la Universidad de Guadalajara con el 71.43% de los programas, seguida de la Universidad Virtual de la propia casa de estudios con el 14.29%, y la Universidad del Valle de Atemajac y la Universidad Autónoma de Zacatecas con el 7.14% respectivamente.

RESULTADOS

De las instituciones educativas participantes , los programas y estudiantes que fueron parte de este estudio son el Doctorado en educación 12.5%, Doctorado en gestión de la educación con el 6.25%, asi como Maestría en Tecnologías del aprendizaje con el 25.0%, la Maestría en educación con el 6.25% y la Maestría Superior internacional también con el 6.25%, esta muestra de acuerdo a la oferta educativa de cada una de las instituciones.

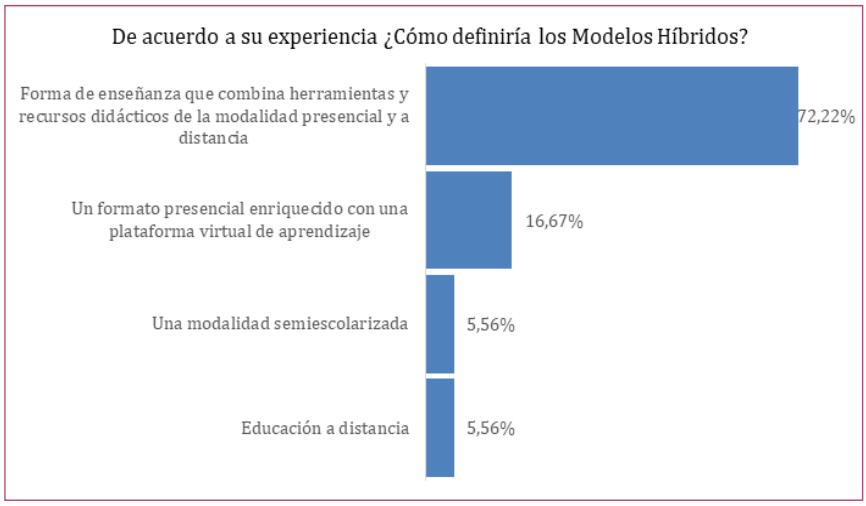
Cuadro 1

Programas Educativos Participantes	%	Casos
Doctorado en Educación	12.50%	2
Doctorado en Gestión de la Educación Superior	6.25%	1
Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos	0.00%	0
Maestría en Curriculum y Aprendizaje	0.00%	0
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	0.00%	0
Maestría en Educación	6.25%	1
Maestría en Educación Ambiental (A distancia)	0.00%	0
Maestría en Educación Básica	0.00%	0
Maestría en Educación Media Superior	0.00%	0
Maestría en Educación Superior Internacional	6.25%	1
Maestría en Educación y Expresión para las Artes	6.25%	1
Maestría en Enseñanza de las Matemáticas	0.00%	0
Maestría en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales	0.00%	0
Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior	6.25%	1
Maestría en Humanidades línea Formación Docente	0.00%	0
Maestría en Inteligencia Emocional en Educación	0.00%	0
Maestría en Investigación Educativa	6.25%	1
Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje	6.25%	1
Maestría en Psicología Educativa	0.00%	0
Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje	25.00%	4
Otro (especifique)	18.75%	3
	Casos	16
	Perdidos	2

Fuente. Elaboración propia (2021). Derivado del proyecto Características y áreas de oportunidad de la implementación de los Modelos Híbridos en los Posgrados en Educación.

Otro dato relevante es la respuesta que dieron las instituciones participantes respecto de qué es para sus coordinadores, el modelo híbrido. Destaca que en el 72.22% de las respuestas se entiende como una forma de enseñanza que combina las herramientas didácticas de la modalidad presencial, para trabajar de modo presencial y a distancia. Por otra parte, la consideran un formato presencial con el uso de una plataforma virtual de aprendizaje, en el 16.67% de los casos.

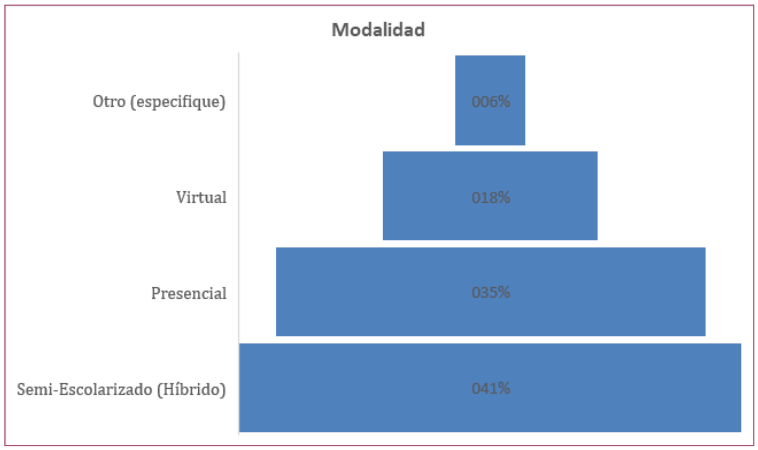
Gráfica 2



Fuente. Elaboración propia (2021). Derivado del proyecto Características y áreas de oportunidad de la implementación de los Modelos Híbridos en los Posgrados en Educación

Por otra parte, respecto de la modalidad en que se ofertan los programas de las instituciones participantes, destaca que el 41.18% de los programas tienen la modalidad de híbridos o semiescolarizado, de modo presencial el 35.29% y el 17.65% son de modo virtual. Como se puede apreciar, existe una oportunidad para las instituciones que participaron en el estudio, para valorar la pertinencia de adecuar esta modalidad a una cantidad mayor de programas que se ofertan, tomando en cuenta factores como: la necesidad del mercado, capacitación docente para operar esta modalidad y la infraestructura propia en lo tecnológico para hacerlo.

Gráfica 3



Fuente: Elaboración propia (2021). Derivado del proyecto Características y áreas de oportunidad de la implementación de los Modelos Híbridos en los Posgrados en Educación

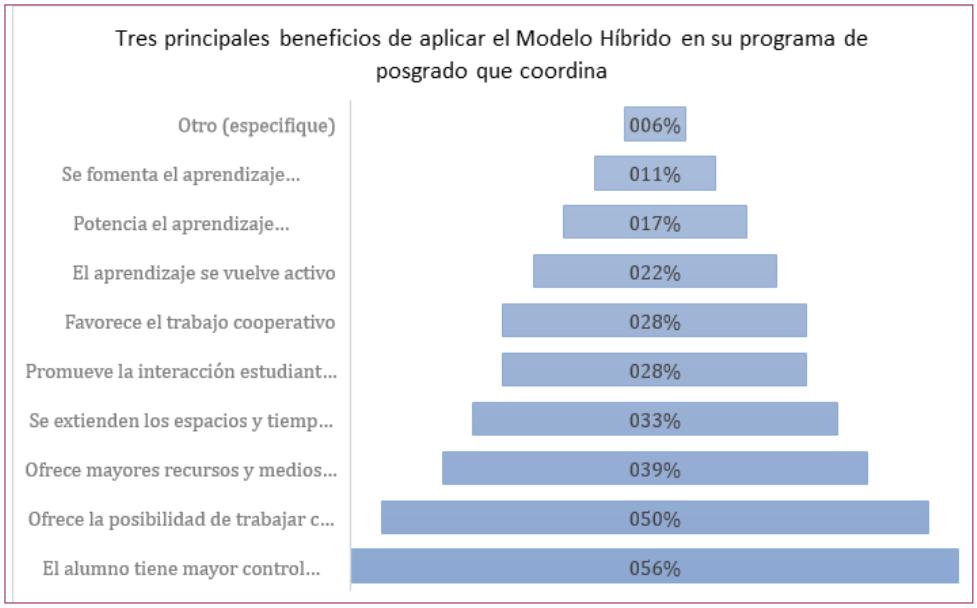
Fortalece esta posibilidad la mención de que se implementó esta modalidad en el 89% de los casos de los programas participante mencionados en el estudio.

Gráfico 4

Fuente. Elaboración propia (2021). Derivado del proyecto Características y áreas de oportunidad de la implementación de los Modelos Híbridos en los Posgrados en Educación

Respecto de los beneficios que identifican de esta modalidad en los programas de posgrado que ofertan, identificaron como las tres principales: el alumno tiene mayor control sobre su aprendizaje en el 55.5% de los casos, así como el ofrecer la posibilidad de trabajar con el uso de tecnología y que esta modalidad ofrece mayores recursos y medios de interacción, con el 38.8% de las menciones.

Gráfica 5



Fuente: Elaboración propia (2021). Derivado del proyecto Características y áreas de oportunidad de la implementación de los Modelos Híbridos en los Posgrados en Educación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los modelos híbridos como proceso de formación fortalecen la interacción socio-tecnológica-cultural y educativa como lo han señalado autores que han estudiado el impacto de estas modalidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje entre los que podemos destacar a (Fainholc, 2021; Fernández Esteban *et al.*, 2020; Gallegos de Dios, Osvaldo Amauri, 2021; Guzmán Chávez *et al.*, 2020) coincidiendo con los hallazgos encontrados en la información proporcionada por los coordinadores de los programas de posgrado en educación que participaron en el presente estudio donde resaltaron que al implementar estos modelos los alumnos pueden tener un mayor control de sus actividades de aprendizaje y de su propia agenda lo que en los espacios de la presencialidad les apoyaba para fortalecer la socialización e intercambio de ideas.

La educación deberá reinventarse, transformando su misión para responder a las nuevas necesidades de formación con una perspectiva inclusiva, de innovación y pertinencia. En este sentido se destaca que «La educación superior debe actualizarse, transformarse, reformularse en los procesos pedagógicos, de investigación y extensión en sus prácticas institucionales y docentes». (Fainholc, 2021, p. 2)

Lo anterior nos invita a reflexionar sobre los procesos que estamos implementando para la transmisión del conocimiento y revalorar nuevas pedagogías acordes a los perfiles de formación y las circunstancias del entorno que influyen en los procesos de aprendizaje con la finalidad de evitar la deserción. Ya que como se expresó por algunos de los coordinadores de las instituciones participantes, el modelo híbrido combina elementos de la presencialidad con recursos que se pueden trabajar para la interacción a distancia.

Tomando en cuenta lo anterior deberemos reconfigurar escenarios de inclusión entre lo digital y lo presencial para nos implique un proceso más equitativo y justo tomando en cuenta las realidades socioeconómicas de los estudiantes debido a que no todos puede tener conectividad y/o aparatos para recibir su educación en la virtualidad. Como lo expresaron los participantes en el estudio, acorde a las necesidades y circunstancias de los estudiantes quienes encontraron en esta emergencia áreas de oportunidad para adaptar los recursos digitales y el uso de tecnologías a su aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Obeso, M., & Nuñez, M. (2021). El modelo educativo hibrido: una respuesta necesaria de la enseñanza universitaria a partir de la COVID 19, *Digital society*, 10.13140/RG.2.2.34706.89289. (PDF) El modelo educativo híbrido: una respuesta necesaria de la enseñanza universitaria a partir de la Covid-19 (researchgate.net)

Guamán, R. Villareal, A., & Cedeño, E. (2020).» La Educación Híbrida como alternativa frente al Covid -19 en el Ecuador». («La Educación Híbrida como alternativa frente al Covid -19 ...»), *Revista de Investigación Científica* TSE´DE, 3(1), 134-147.

Osorio, L. A. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. file:///C:/Users/Jorge%20Jimenez/Downloads/Dialnet-CaracteristicasDeLosAmbientesHibridosDeAprendizaje-3119037.pdf

EJES TRANSVERSALES PARA EL IMPULSO DE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN JALISCO ANTE EL COVID

Rocío Calderón García
Universidad de Guadalajara
Guadalajara (México)

Resumen: El presente estudio analiza los principales ejes transversales para impulsar la transformación digital ante la actual crisis sociosanitaria que nos encontramos viviendo por el COVID 19. Abordándose a través de un estudio de tipo cuantitativo con la aplicación de una encuesta dirigida a 608 ciudadanos de Jalisco, México. Tomando en cuenta la digitalización hacia la automatización de procesos, el análisis de grandes datos para la toma de decisiones, generar talento para innovar e identificar problemas, así como los ejes de sostenibilidad, innovación, educación, ciencia y tecnología y economía. Encontrando entre los principales hallazgos la necesidad de fortalecer el capital humano hacia la innovación, ciencia y tecnología para atender las diversos retos y desafíos que nos ha dejado la actual pandemia.

Palabras clave: transformación digital, Jalisco, Covid 19

Abstract: This study analyzes the main transversal axes to promote digital transformation in the face of the current socio-health crisis that we are experiencing due to COVID 19. Approaching it through a quantitative study with the application of a survey addressed to 608 citizens of Jalisco, Mexico. Taking into account the digitalization towards the automation of processes, the analysis of big data for decision making, generating talent to innovate and identify problems, as well as the axes of sustainability, innovation, education, science and technology and economy. Finding among the main findings the need to strengthen human capital towards innovation, science, and technology to meet the various challenges that the current pandemic has left us.

Keywords: digital transformation, Jalisco, Covid 19

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos viviendo una situación sin precedentes causada por la actual crisis sociosanitaria por el COVID 19 lo cual ha impactado nuestras vidas en la salud, cultura, economía, sociedad y educación, en este sentido la UNICEF, 2020 ha señalado que «el coronavirus (COVID-19) ha generado un estado de emergencia en la salud pública con impactos multidimensionales inmediatos y en el largo plazo, que conllevan riesgos y efectos particulares en las niñas, niños, adolescentes y en las familias» (UNICEF, 2020, p. 2).

Lo cual ha motivado que los gobiernos a través de sus ministerios de salud y sanidad hallan dispuesto de medidas sanitarias como el uso del cubrebocas, el gel antibacterial, la toma de temperatura y el distanciamiento social para disminuir los contagios lo que ha causado cambios en los estilos de vida y hábitos de las personas.

Si realizamos una retrospección podemos reflexionar que a lo largo de la historia el hombre ha enfrentado cambios transcendentales motivados por situaciones limites como las guerras, los cambios sociopolíticos y las enfermedades endémicas y pandémicas que han incrementado la pobreza, el desplazamiento de personas en situaciones de alta vulnerabilidad, el terrorismo, la contaminación, los efectos del cambio climático, la desesperanza y la muerte.

A pesar del deseo de construir un mundo mejor que se idealiza a través de los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas siendo una oportunidad histórica para alcanzar un mundo más justo, equitativo y sostenible, sin embargo dado los acontecimientos adversos a los que nos enfrentamos en este siglo XXI como lo es la pandemia nos presenta un momento de inflexión, cambio y reconversión para retomar la hoja de ruta centrada en los valores de solidaridad y de respecto para incrementar los niveles de bienestar (Cervantes-Pérez *et al.*, 2021).

Es de reconocer que la pandemia nos ha dejado múltiples desafíos a nivel global tomando en cuenta que a un poco más de dos años que se oficializó el primer brote por el COVID 19, teniendo el primer contagio oficializado el 01 de diciembre del 2019 y declarando el 30 de enero del 2020 formalmente como una pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud, teniendo una afectación global que comprende a más de 258 países en todos los continentes del planeta (Organización Mundial de la Salud, 2020).

Las medidas que se han establecido continúan siendo una incertidumbre a nivel global esto debido a que se han presentado múltiples variantes lo que sigue provocando contagios masivos y muertes, como lo han señalado Anddy Karol Suarez Villacis y Jonathan Alexanders Bravo Leon, 2022) «las estrictas medidas de confinamiento que se decretaron para desacelerar el contagio del Covid-19, hoy continúan sintiendo incertidumbre ante posibles nuevos cierres o tipos de virus en todo el mundo» (Anddy Karol Suarez Villacis y Jonathan Alexanders Bravo Leon, 2022, p. 76).

Como resultados de los efectos adversos que ha provocado la crisis sociosanitaria que enfrentamos por el COVID 19, como se ha mencionado ha impactado a la sociedad, la economía, la cultura, la educación y la sanidad, estableciendo diversas medidas entre las que se encuentra el distanciamiento social con lo que se ha incrementado el uso del INTERNET y la transformación digital en todos los sectores, así lo han expuesto diversos estudios como el presentado por Delgado Fernández, 2020) donde argumenta que:

La pandemia COVID-19 ha provocado cambios dramáticos en la vida económica y social del hombre contemporáneo, lo cual se refleja en transformaciones sin precedentes que están teniendo lugar en la administración pública, la industria, los modelos de negocios empresariales y en la experiencia del usuario. (Delgado Fernández, 2020, p. 1)

Así mismo en el campo educativo la transformación digital es una herramienta que permite y promueve la innovación educativa y el continuar prestando el servicio a pesar del distanciamiento social, sin embargo debemos tomar en cuenta las barreras que existen en cuanto a conectividad y capacitación y alfabetización docente para que pueda tener el éxito que deseamos, como lo presenta Francia Jiménez, 2020) en su investigación sobre la «Caracterización de la gestión escolar en la transformación digital de Instituciones educativas públicas» encontrando como hallazgos que:

El desarrollo de las TIC crea condiciones favorables para la transformación digital en el proceso de enseñanza aprendizaje, aunque se aprecia serias limitaciones de acceso por parte de los estudiantes y docentes por carecer de ordenadores e internet en su casa (Francia Jiménez, 2020, p. 2).

Este mismo fenómeno se presenta en América Latina y en México donde no se cuenta con una cobertura universal del INTERNET y tanto los docentes como los estudiantes tienen serias dificultades para acceder a las plataformas tecnológicas y contar con diseños instruccionales adecuados para fortalecer sus competencias digitales de acuerdo a los diseños curriculares de sus planes y programas de estudio, presentando una brecha digital sobre todo en las comunidades más vulnerables con altos índices de pobreza extrema y dificultades en la infraestructura.

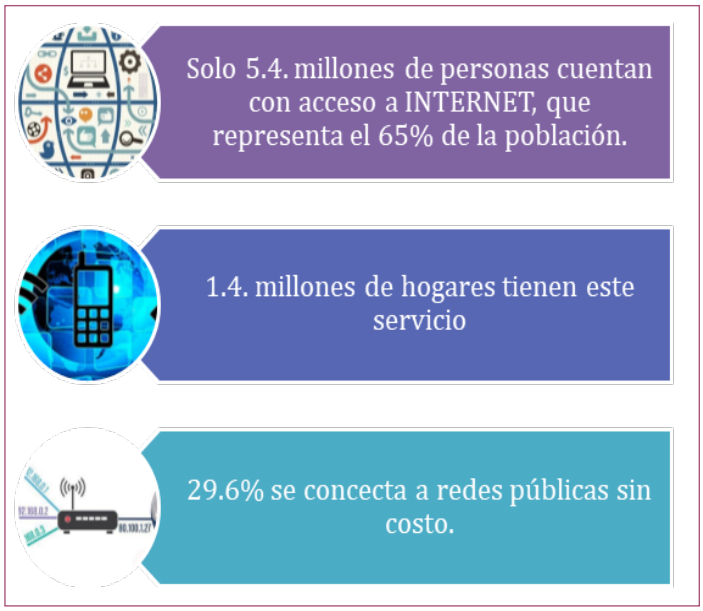
Por tanto la transformación digital en México representa un proceso de aprendizaje donde deberemos ir más allá con el fin de pensar y repensar estrategias inclusivas que permitan generar una cobertura universal de acceso a los diferentes medios digitales que nos permitan ser más estratégicos para la toma de decisiones, de políticas públicas centradas en el bienestar de las personas, el fomento del desarrollo económico y las oportunidades de empleo, la generación de capital humano especializado para responder a los diversos retos que enfrentamos como sociedad, ante la Revolución 4.0 procurando que el desarrollo tecnológico, la sistematización, robotización, inteligencia artificial, el INTERNET de las cosas se encuentren articulados para la procuración del bienestar y mejorar la calidad de vida de la sociedad con una visión integral e inclusiva.

Para el Estado de Jalisco, la promoción de programas y estrategias digitales ha sido una prioridad en el 2015 quedo plasmado en la Constitución Política de Jalisco estableciéndose como:

En 2015, el derecho de acceso a la información y economía del conocimiento mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) quedó plasmado en la Constitución Política de Jalisco, sin embargo, nuestro estado aún cuenta con una infraestructura deficiente que impide garantizar el acceso a internet para todos (Gobierno del Estado de Jalisco, 2022, p. 1).

Sin embargo, Jalisco como las demás entidades de la República Mexicana enfrentan diversos problemas entre los que se destacan por parte de la Red Jalisco para promover una conectividad estratégica:

Figura 1



Fuente. Elaboración propia con los datos de la Red Jalisco, estrategias digitales (Gobierno del Estado de Jalisco, 2022, p. 1).

Lo cual establece el reto de aumentar la cobertura y calidad de las conexiones que nos permita la apropiación y el uso de la información por parte de la población jalisciense, así como reducir los costos y ampliar la cobertura en las zonas rurales e indígenas del Estado de Jalisco y no solo en la Zona Metropolitana de Guadalajara donde se concentra la mayor parte de los servicios.

Transformación digital conceptos y características

Se puede definir la transformación digital no es solo el uso y aplicación de los medios digitales, también representa un cambio de paradigma donde la información sea utilizada para mejorar los niveles de bienestar de la población, y se pueda aplicar en la educación, cultura, economía, salud, política, infraestructura etc. Una de las definiciones importantes en el campo educativo que presenta una visión integral lo ha presentado García-Peñalvo, 2021) donde menciona que:

La transformación digital es una serie de cambios profundos y coordinados en la cultura, la fuerza de trabajo y la tecnología que permiten nuevos modelos educativos y operativos y transforman las operaciones, las direcciones estratégicas y la propuesta de valor de una institución (García-Peñalvo, 2021, p. 1)

Tomando en cuenta lo anterior el autor también señala como principales elementos claves para fortalecer la transformación digital el llevar a cabo una adecuada dirección a través de un liderazgo basado en valores y propositivo, establecer estrategias para la acción, la participación de programas, políticas públicas y proyectos públicos y privados, la priorización tomando en cuenta el derecho a la información y la conectividad, la madurez en el desarrollo tecnológico, la exploración adecuada de los contextos así como el desarrollo de prototipos y transferencia de las innovaciones.

Figura 2

Claves para la transformación digital como hoja de ruta

Fuente. Elaboración propia a partir de la información de (García-Peñalvo, 2021)

Por tanto, es muy importante el considerar que de acuerdo con lo argumentado por:

La transformación digital del sector público requiere de una apuesta decidida por la innovación y, en particular, por la efectiva integración de los sistemas de información a partir de los planteamientos de los datos abiertos y la transparencia basada en la reutilización de la información del sector público. (Valero Torrijos y Cerdá Meseguer, 2020, p. 103)

Esto ha motivado el desarrollo de diversos patrones de conducta y ha generado un aumento en el uso de las tecnologías fortaleciendo la transformación digital para continuar prestando diversos servicios y productos teniendo que:

Esta situación no solo ha generado un cambio cultural, sino de hábitos, relaciones y rutinas, tanto en el trabajo como en el hogar. Las personas y empresas tuvieron que dar un paso obligado hacia la transformación digital para continuar con sus negocios y vidas, tratando de mantener el distanciamiento social. (Anddy Karol Suarez Villacis y Jonathan Alexanders Bravo Leon, 2022, p. 76).

MÉTODO

El objetivo del presente estudio es analizar los principales ejes transversales para impulsar la transformación digital ante la actual crisis sociosanitaria que nos encontramos viviendo por el COVID 19.

Abordándose a través de un estudio de tipo cuantitativo con la aplicación de una encuesta autoadministrada dirigida a 608 ciudadanos de Jalisco, México. El muestro fue no probabilístico, intencional, voluntario (Hernández y Carpio, 2019), se establecieron como criterios de inclusión: Ser ciudadanos de Jalisco, mayores de 18 años, voluntad para contestar la encuesta; criterios de exclusión: habitantes fuera del Estado de Jalisco, criterios de eliminación: encuestas que no se encontraran al 90% contestadas. La tasa de respuesta fue del 87%.

El tipo de estudio fue descriptivo y transversal. Tomando en cuenta la digitalización hacia la automatización de procesos, el análisis de grandes datos para la toma de decisiones, generar talento para innovar e identificar problemas, así como los ejes de sostenibilidad, innovación, educación, ciencia y tecnología y economía. Encontrando entre los principales hallazgos la necesidad de fortalecer el capital humano hacia la innovación, ciencia y tecnología para atender las diversos retos y desafíos que nos ha dejado la actual pandemia.

Los datos fueron procesados con el software SPSS y iQ3. Responsabilidad ética: Por el tipo de estudio desarrollado no se solicitaron datos personales, la participación fue voluntaria, se explicó el objetivo del estudio, señalando que la información solo se utilizará con fines académicos y de divulgación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los momentos que estamos viviendo en el siglo XXI nos enfrenta a múltiples retos y desafíos entre los que podemos resaltar la actual crisis sociosanitaria, el nuevo orden geopolítico, los problemas socioeconómicos, culturales, la deserción educativa, la contaminación ambiental, los conflictos bélicos, la migración forzada, la pobreza, el calentamiento global lo que nos invita a ser recilentes y generar estrategias que permitan avanzar hacia sociedades solidarias que promuevan la paz y el bienestar de las poblaciones.

Ante los nuevo retos y desafíos que enfrentamos se deberá revolucionar con mayor *intensidad* la transformación digital para brindar servicios, procesos y productos que permitan la generación de bienestar y *calidad* de vida para las poblaciones considerando temas de inclusión y alfabetización digital.

Tomando en cuenta lo anterior se abre la oportunidad que nos da el cambio positivo y proactivo para fortalecer acciones hacia una verdadera transformación digital. Esta va más allá de la conectividad al generar también contenidos y seguridad para los que transitan en el ciberespacio.

México asume estos desafíos al generar agendas digitales en diversos estados de la República Mexicana e impulsando proyectos como México Conectado para disminuir las brechas digitales que afectan a más de la mitad de la población.

En este sentido Jalisco viene impulsando la transformación digital desde el 2015 estableciendo una agenda digital que contiene políticas públicas y acciones para fortalecer la transformación digital, declarando el acceso a la información como un derecho en su Constitución.

Con relación a los principales ejes para el impulso de la transformación en Jalisco se destaca por parte de los participantes en el estudio el incrementar la conectividad con un 70%, el acceso libre del INTERNET en los lugares públicos un 15%, la formación en competencias digitales con un 10% y la generación de proyectos y políticas públicas para el apoyo hacia la transformación digital.

Tomando en cuenta los beneficios de la transformación digital tiene en Jalisco los participantes en el estudio destacaron la formación de talento y obtener información en un 65%, la comercialización de bienes y servicios 20%, la sistematización en un 8% y 7% la atención y servicios en salud.

Encontrando entre los principales hallazgos Tomando en cuenta la digitalización hacia la automatización de procesos, el análisis de grandes datos para la toma de decisiones, generar talento para innovar e identificar problemas, así como los ejes de sostenibilidad, innovación, educación, ciencia y tecnología y economía. Encontrando entre los principales hallazgos la necesidad de fortalecer el capital humano hacia la innovación, ciencia y tecnología para atender las diversos retos y desafíos que nos ha dejado la actual pandemia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anddy Karol Suarez Villacis y Jonathan Alexanders Bravo Leon (2022). Transformación digital y su impacto en el trabajo colaborativo post pandemia Covid -19 en Ecuador. *Revista Tecnológica Ciencia y Educación Edwards Deming*, *6*(1). https://doi.org/10.37957/rfd.v6i1.91

Cervantes-Pérez, L. A., Cervantes-Pérez, G., Cervantes-Guevara, G. y Cervantes-Pérez, E. (2021). The global economic burden of COVID-19: Every day further from the 2030 Agenda for Sustainable Development [La carga económica global de la COVID-19: Cada día más lejos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible]. *Cirugía Y Cirujanos*, *89*(3), 418-419. https://doi.org/10.24875/ciru.20001420

Delgado Fernández, T. (2020). Influencia de la pandemia COVID-19 en la aceleración de la transformación digital. *Revista Cubana de Transformación Digital*, *1*(3), 1–5. https://rctd.uic.cu/rctd/article/view/116

Francia Jiménez, E. O. (2020). *Caracterización de la gestión escolar en la transformación digital de instituciones educativas públicas, Red 9, distrito de Ate - 2020* [, Universidad César Vallejo; PE]. repositorio.ucv.edu.pe. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/51465

García-Peñalvo, F. J. (2021). *La transformación digital de las universidades. Hoja de ruta.* Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca, España. https://doi.org/10.5281/zenodo.4784074

Gobierno del Estado de Jalisco. (2022). *La Red Jalisco ampliará el acceso a internet y disminuirá la brecha digital | Gobierno del Estado de Jalisco.* Gobierno del Estado de Jalisco; Red Jalisco. https://jalisco.gob.mx/es/gobierno/comunicados/la-red-jalisco-ampliara-el-acceso-internet-y-disminuira-la-brecha-digital

Hernández, C. E. y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *ALERTA Revista Científica Del Instituto Nacional De Salud*, *2*(1), 75–79. https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535

Organización Mundial de la Salud. (2020). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS.* OMS. https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19

UNICEF, A. (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana.* UNICEF, Argentina. https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf

Valero Torrijos, J. y Cerdá Meseguer, J. I. (2020). Transparencia, acceso y reutilización de la información ante la transformación digital del sector público: enseñanzas y desafíos en tiempos del COVID-19. *Eunomía: Revista En Cultura De La Legalidad*, 103–126. https://doi.org/10.20318/eunomia.2020.5705

PERSPECTIVA DE ADOLESCENTES Y JÓVENES SOBRE LA INCLUSIÓN DE LA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA POR LA COVID-19

María Obdulia González Fernández
Olivia Márquez Gómez
Blanca Fabiola Márquez Gómez
Julián Molina Zambrano
Jose María Cristobal Espinoza Gil
Francisco Javier Juárez Morán
Universidad de Guadalajara, Tepatiplán de Morelos (México)

Resumen: El empleo de la tecnología en educación cambió drásticamente durante el 2020, puesto que la clausura de la educación presencial por la pandemia de COVID-19 trajo consigo el aumento en su implementación. En el caso del nivel medio superior y superior se convirtió en un instrumento para mediar la educación en línea.

El presente estudio tiene como objetivo analizar las condiciones para el acceso y uso de las tecnologías en la educación por parte de los adolescentes y jóvenes. Para ello se realizó una encuesta a jóvenes de bachillerato y licenciatura. Los resultados demuestran que el dispositivo con mayor uso es la computadora portátil y el celular. El uso educativo de las TIC es principalmente comunicarse, el trabajo sincrónico y la consulta de material de estudio. Entre las principales problemáticas se encuentran la conectividad y el acceso a las TIC.

Palabras clave: tecnologías, acceso, adolescentes, jóvenes, educación en línea

Abstract: The use of technology in education changed rapidly during 2020, since the closure of face-to-face education due to the COVID-19 pandemic brought with it an increase in the use of technology. In the case of high school and higher education, it became an instrument to mediate online education.

The objective of this study is to analyze the conditions for the access and use of technologies in education by adolescents and young people. For this, a survey was carried out among high school and undergraduate students. The results show that the device with the highest use is the laptop and the cell phone. The educational use of ICT is mainly to communicate, synchronous work and the consultation of study material. Among the main problems are connectivity and access to TICS.

Keywords: technologies, access, adolescents, youth, online education

INTRODUCCIÓN

El confinamiento debido al coronavirus cambió nuestro modo de vida y sus consecuencias son visibles en el sector educativo. Las escuelas y universidades cerraron sus puertas a las clases presenciales, para dar paso al aprendizaje a distancia. Pero en ningún momento se detuvo la educación. Se hicieron grandes esfuerzos para que los estudiantes fueran los menos afectados. Tanto docentes como estudiantes adaptaron sus actividades pedagógicas a las clases virtuales con la intención de cumplir con los planes y programa de estudio. De acuerdo con Observatorio IFE del TEC de Monterrey (2021) el confinamiento aumentó más de los 54 puntos porcentuales el empleo de las herramientas digitales por parte de los docentes (Instituto para el futuro de la educación, 2021). En el caso de México el uso pedagógico de las herramientas tecnológicas está orientadas a facilitar una comunicación fluida, el colaborar, la distribución de materiales y garantizar la continuidad del proceso de aprendizaje.

De acuerdo con los datos de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) se habló que el 80 % de la cobertura educativa del bachillerato se dio por medio de las TIC ya que 1,051,911 estudiantes y 70,493 docentes de los distintos subsistemas trabajaron en clases a distancia (SEMS, 2021). Este dato no muestra la realidad compleja que conlleva la educación a distancia, principalmente en el acceso y uso de dispositivos tecnológicos por parte de los estudiantes es muy diversa.

Entre uno de los requerimientos tecnológicos básicos que se requirieron durante la educación a distancia, es el acceso a la Internet, que de acuerdo con la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el 2016 se pronunció sobre la importancia de la Internet reconociendo a este como una fuerza impulsora del progreso para el desarrollo. Por lo que es importante ampliar el acceso para cerrar las brechas digitales. «La Resolución asocia al acceso a la Internet como aquello indispensable para el ejercicio de los demás derechos fundamentales de las personas, como lo es el derecho a la educación, y destaca que para que Internet mantenga su naturaleza mundial» (Bekerman y Rondanini, 2020, pág. 1).

Una problemática a la cual no se le ha dado la suficiente atención es la educación, al encontrarse, quizás, en el último lugar de las preocupaciones de una enorme lista de dificultades que ha traído la pandemia.

La UNESCO (2020), estableció diez sugerencias para garantizar la continuidad de la educación entre las que se destaca:

— El elegir el tipo de tecnología de acuerdo con las condiciones contextuales que sea más pertinente en función de la energía y el acceso a internet.
— Centrarse en los problemas psicosociales del alumnado antes de impartir la enseñanza. Por lo que es importante los vínculos entre los actores educativos: Autoridades educativas, profesores, padres, estudiantes, con la finalidad de dar apoyo socioemocional al alumnado.
— Planificar con frecuencia el desarrollo de los programas de aprendizaje online: Con el objeto de establecer la finalidad de la educación a distancia respecto a la construcción de nuevos aprendizajes o reforzar el conocimiento de las clases precedentes.
— Proporcionar a docentes y alumnado asistencia en cuanto al uso de las TIC.

Combinar los enfoques adecuados y limitar la cantidad de aplicaciones y de plataformas:

— Es importante considerar el tipo de aplicaciones y herramientas a las cuales los estudiantes tienen acceso, a partir de la capacidad de conectividad y acceso a la tecnología que posee el alumnado.

— Reglas y seguimiento de la educación Online: Entre las reglas que se deben establecer son las formas de evaluación y las opciones de retroalimentación que el profesorado dará al estudiante para garantizar la consolidación de los aprendizajes.

Respecto a la primera sugerencia surge la intención de analizar desde una teoría que permite interpretar los esquemas conceptuales acerca de la equidad desde una perspectiva teoría sociocultural, por ello es necesario tomar en cuenta la hipótesis central de la presente investigación al plantear una perspectiva sobre la inclusión y equidad en el uso de la tecnología en la educación en tiempos de pandemia por covid-19, la cual le cede la voz a la perspectiva de jóvenes adolescentes estudiantes de diferentes semestres de educación media superior y superior de la Universidad de Guadalajara, y que donde las problemáticas principales se hacen sentir en un panorama complejo, pero para comprender mejor se sugiere el siguiente punto de partida desde el siguiente marco interpretativo.

Ahora bien, una perspectiva moderna de la desigualdad y que podemos rescatar es a Kolm (1969), Atkison (1970) y Sen (1973), que plantean que la desigualdad en el resultado fallido al establecer el bienestar social el cual conlleva una asociación directamente proporcional al desarrollo económico de los grupos en comunidad. En este sentido, podemos complementar con una perspectiva social de parte de Mokate (2001) el cual plantea una eficiencia privada y eficiencia social, aportando una postura desde valores sociales, que involucra la igualdad, cumplimiento de derechos y justicia, que esto conlleva a un reconocimiento universal de la bondad y que evocan al concepto equidad retóricamente, y que dependen de una interpretación del derecho natural de leyes, la contemplación de la justicia, con ajustes a los valores tradicionales y la ética social; por ello desigualdad es parte o consecuencia de la demografía sin estructura desmedida según Giorguli et al (2009).

El acceso a la tecnología y conectividad a internet durante la pandemia se convirtió en una necesidad prioritaria para garantizar la educación en línea. «La nueva oferta virtual enfrenta serías limitaciones, dificultades y cuestionamientos éticos, sobre todo en cuanto a la equidad del modelo» (Lloyd, 2020, p. 115). Durante este periodo se exacerbaron las conocidas desigualdades educativas en México, puesto que el uso de la tecnología se volvió en una necesidad que no todos lograron cubrir.

MÉTODO

La presente ponencia expone los resultados parciales de una investigación de carácter transversal y cuantitativo. El análisis cuantitativo se realizó con los datos obtenidos por medio de un cuestionario estructurado, se utilizó para su análisis cruces estadísticos de variables, así como medida de frecuencia y tendencia central.

El objetivo de dicho estudio fue analizar las condiciones en el acceso y uso de la tecnología por parte de adolescentes de bachillerato y jóvenes universitarios de la licenciatura de Contabilidad. Mientras que la población adolescente corresponde al bachillerato general de la Universidad de Guadalajara de dos planteles de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. Ver tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la muestra

	Población	Muestra
Escuela Preparatoria N. 9	2931	556
Escuela Preparatoria N. 20	3118	1715
Estudiantes de nivel superior	324	109

Nota. Fuente creación propia

Los jóvenes universitarios el 67.8% son mujeres y el 32.2% son hombres, la media de edad es de 21 años y los jóvenes provienen de municipios cercanos al Centro Universitario.

Mientras que los adolescentes el 55% son mujeres y el 43% son hombres,el resto no quiso expresar su género. El rango de edad se encuentra entre los 15 y los 17 años.

El diseño de la encuesta consideró las siguientes dimensiones:

— Datos sociodemográficos
— Perfil de herramientas TIC
— Caracterización del uso educativo de las TIC
— Actividades de aprendizaje en la educación en línea
— Ambiente socioemocional en la educación a distancia

Para su validación y confiabilidad se aplicó Alfa de Cronbach y prueba de KMO a partir de una prueba piloto a 20 sujetos con características semejantes a los sujetos de la muestra.

RESULTADOS

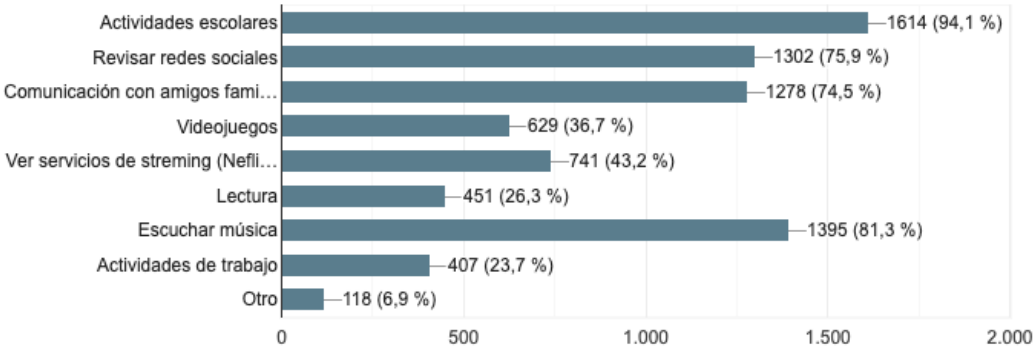
Resultados del nivel Medio superior

Respecto a los datos sociodemográficos de los estudiantes de bachillerato se destaca que el 63% de los adolescentes trabajan y el 70% manifiesta haber disminuido su ingreso económico durante la pandemia por razones como: Desempleo, disminución del trabajo, falta de ventas, o problemas de salud.

El 63 % de estos adolescentes cuentan con algún tipo de beca para continuar con sus estudios. Mientras que el 39% desconoce el dato de los ingresos económicos familiares, el 21% oscila entre los 5001 a los 1000 pesos mensuales, el 20% su ingreso es menor a los 5000 pesos mensuales y el 17 % su ingreso es mayor a los 1000 pesos mensuales. El perfil de uso de la tecnología en casa se destina principalmente para el trabajo de tareas escolares con el 94% de los usos seguidos, por escuchar música con el 81% y Redes Sociales con el 75.9%. Ver figura 1.

Figura 1

Actividades relacionadas con el uso de internet por parte de los adolescentes

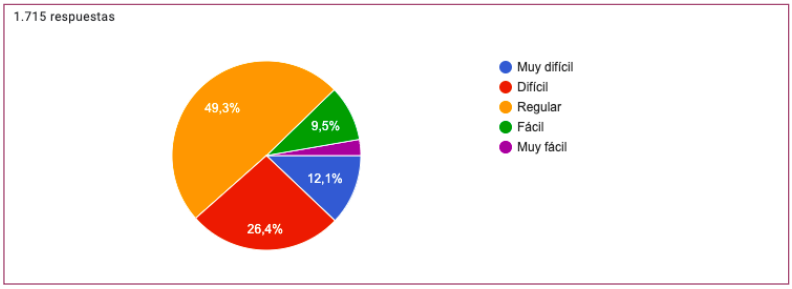


Las herramientas que más utilizó durante la educación a distancia fueron las plataformas de gestión del aprendizaje con 66% que manifestó siempre estar utilizándolo, seguido por las herramientas para la búsqueda de información con el 50.6%, las de gestión y almacenamiento de archivos en la nube con el 41%, mientras que las herramientas de videoconferencias los estudiantes manifestaron el 37% utilizaron siempre dichas herramientas, mientras que en un 51% lo utilizan con menor frecuencia de casi siempre a ocasionalmente para sus tareas escolares.

En cuanto a la percepción del trabajo a distancia por medios electrónicos, los adolescentes manifiestan tener un grado de dificultad regular con el 49%, difícil el 26% y muy difícil el 12%. Por lo que denota que los adolescentes no estaban preparados para esta modalidad.

Figura 2

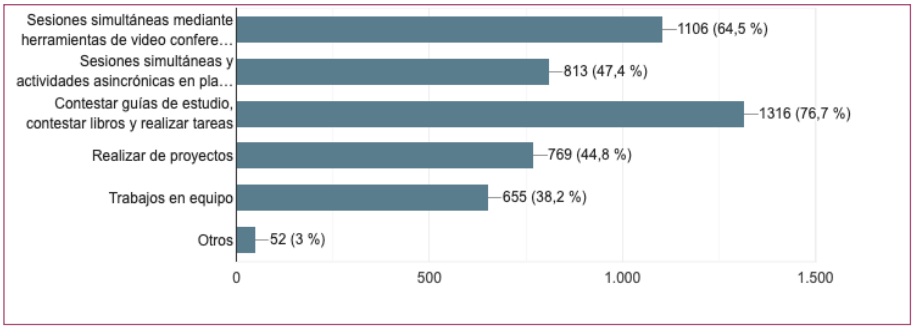
Percepción del trabajo durante el periodo de educación en línea



Las actividades que realizaron los estudiantes durante las sesiones en línea fueron principalmente contestar guías de estudio y realizar tareas con el 77% y sesiones simultáneas mediante herramientas de videoconferencias el 64.5%. El trabajo colaborativo en equipo es la actividad que menos se efectúa con 38%. Ver figura 3.

Figura 3

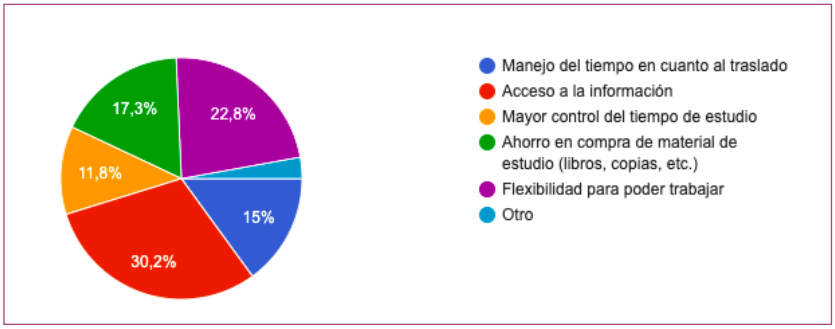
Actividades que realizaron en la educación en línea



En cuanto a las ventajas de la educación en línea se destaca el acceso a la información con el 38% de frecuencia, seguido con el 22.8 % por la flexibilidad para poder trabajar. Mientras que el 17% el ahorro de material y el 11.8% el control del tiempo de estudio. Ver Figura 4.

Figura 4

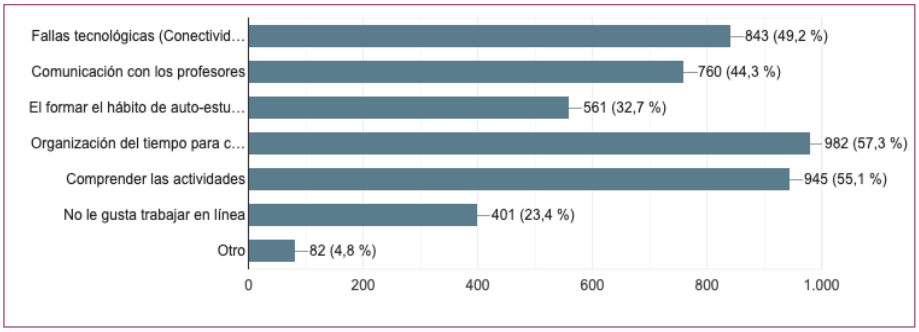
Ventajas de la educación en línea



En cuanto a los principales retos que ha representado la educación a distancia se encuentra la organización del tiempo para cumplir con las tareas escolares con el 57%, el comprender las tareas con el 55%, falta de tecnologías y conectividad a internet con el 49%, seguido por la comunicación de profesores con el 44% y el hábito de autoestudio con el 32.7%. Ver figura 5.

Figura 5

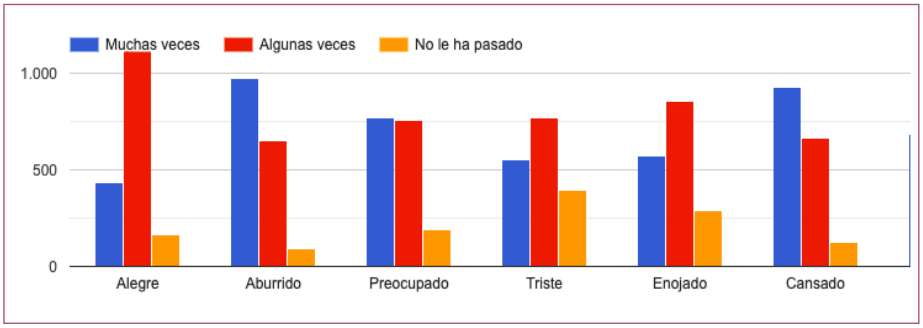
Principales retos para el trabajo a distancia



En cuanto a los sentimientos que manifestaron los adolescentes durante la pandemia se encontró con el 56.6% aburrimiento, seguido del 54% por sentimiento de cansancio y en tercer lugar con el 44.7% preocupación de manera más frecuente. Ver figura 6.

Figura 6

Sentimientos durante la educación en línea por la contingencia de la Covid-19.

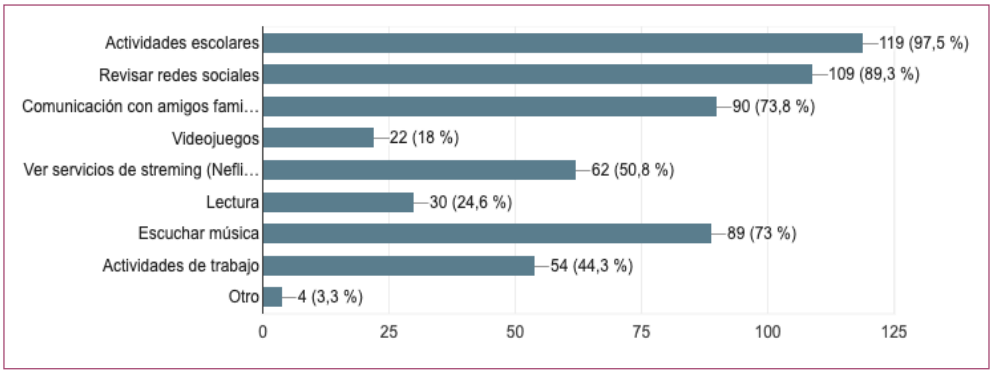


Resultados del nivel superior

Los jóvenes universitarios el 68% trabajan, mientras que solo el 6% tienen un ingreso familiar mayor a los $15,000 pesos. Mientras que el 60% menciona que los ingresos familiares disminuyeron durante la pandemia. Entre las consecuencias se encuentra la pérdida o disminución del trabajo. Mientras que únicamente el 37% cuenta con algún tipo de beca. En cuanto al uso de internet se destaca al igual que los adolescentes su utilización para actividades escolares con el 97.5%, seguido de las redes sociales con el 89.3%. Ver Figura 7.

Figura 7

Uso de internet de los jóvenes universitarios



La percepción de la educación en línea por los universitarios es del 45.8% lo consideran regular mientras que el 42% lo considera difícil. El restante 3% lo considera sencillo. Las principales actividades educativas de la educación en línea durante la pandemia se destacan:

Sesiones simultáneas mediante una herramienta de videoconferencias con el 83.6%.

Trabajo en equipo el 67.2%.

Sesiones sincrónicas y asincrónicas con el 64%.

Proyectos escolares con el 59%.

Guías de estudio con el 38%.

Por lo que se denota una tendencia diferente entre las estrategias seguidas en educación superior con mayor trabajo autónomo por parte de los estudiantes en relación con las actividades realizadas por parte de los estudiantes de preparatoria.

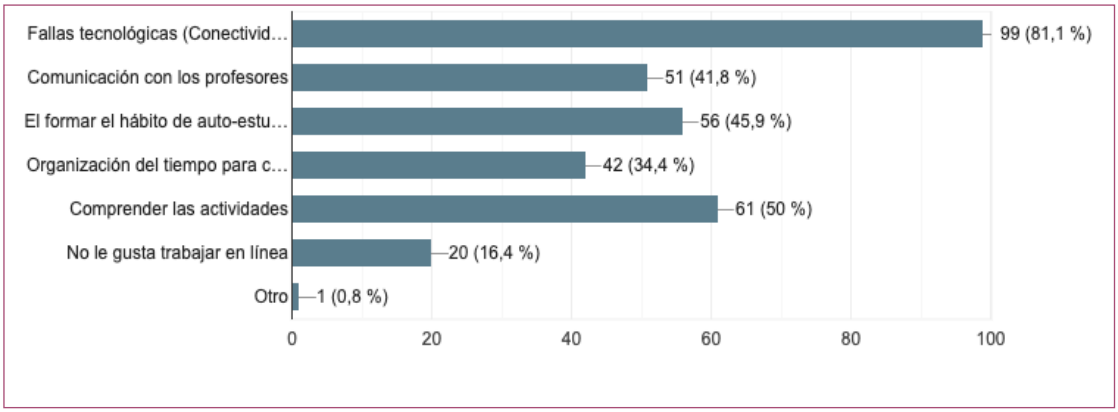
Las tecnologías más utilizadas por los jóvenes de acuerdo a la escala de likert por nivel de uso, manifestaron que siempre utilizaron la plataforma de gestión del aprendizaje con el 93%, Seguidas por las videoconferencias con el 86%, el 73% la herramienta de búsqueda de información y por último los espacios para almacenar y administrar archivos en la nube con el 54% de frecuencia de Siempre en la escala de likert.

En cuanto a los principales beneficios de la educación en línea se destaca el ahorro del tiempo en traslado con el 34.5%, la flexibilidad para poder trabajar con el 24%, seguido en el 18% en cuanto al acceso a los materiales educativos y ahorro en la compra de material educativo respectivamente.

Sin embargo, las principales desventajas que los estudiantes encuentran son las fallas tecnológicas por conectividad y acceso a la tecnología con el 81%, el comprender las actividades con el 50%, el hábito de autoestudio con el 45.9%. Mientras que el más bajo fue él discuto por trabajar en línea. Ver figura 8.

Figura 7

Retos de los jóvenes universitarios



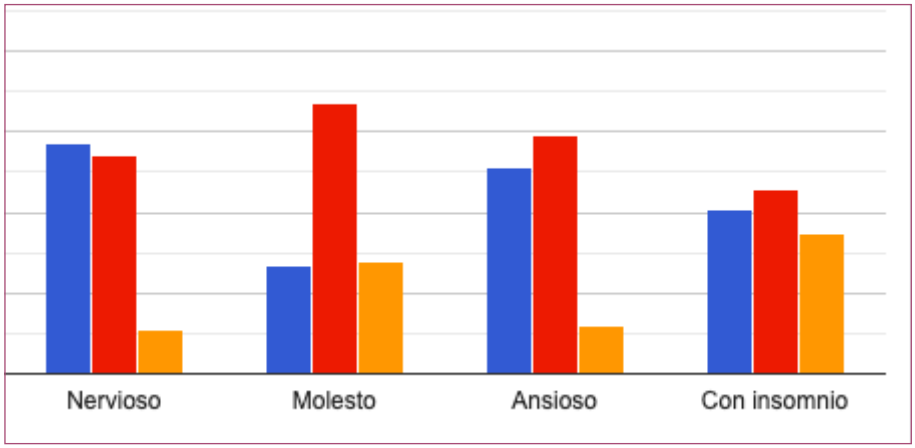
En cuanto a los sentimientos más frecuentes de los jóvenes se encontró primeramente cansancio con el 59% donde muchas veces manifestó este sentimiento, seguido de preocupación con 59%, con 55% de que muchas veces presenta aburrimiento y nerviosismo con el 52%.

Figura 8

Escala de sentimientos de los jóvenes universitarios

Figura 9

Escala de sentimientos de los jóvenes universitarios



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con lo expuesto anteriormente para el caso de Educación Media Superior, la desigualdad al acceso de la información se volvió una desventaja para continuar con sus procesos educativos de manera remota, siendo la pandemia un detonante para evidenciar esta problemática, además de acelerar la incorporación al campo laboral, colocando esto como un factor determinante para su aprendizaje a distancia. El desempleo, los problemas de salud y las bajas ventas, ocuparon un importante papel en las preocupaciones de los jóvenes estudiantes de entre 15 a 17 años, a pesar de que el 63% de los encuestados cuentan con algún tipo de beca para continuar sus estudios.

La ubicación geográfica de los centros educativos marca una diferencia en los ingresos familiares, ya que el 41% de los encuestados de este nivel argumenta que el ingreso familiar es menor a los 10,000 pesos mensuales, reforzando la incorporación laboral para mejorar los ingresos en casa, esto muestra el bajo interés por dedicar tiempo al estudio. Es por ello que se argumenta que la localización de las distintas preparatorias puede determinar la falta de oportunidades para adquirir un equipo de cómputo propio, servicios de internet con alta velocidad o un aparato telefónico móvil de acceso individual.

La falta de planificación de los programas online, la intermitente o nula capacitación en las tecnologías de la información al personal docente y estudiantes, denoto la limitada preparación para desarrollar los contenidos en modalidad virtual, sin dejar de mencionar la heterogeneidad de las plataformas utilizadas para este fin. Los estudiantes de bachillerato destinaron principalmente el uso de las tecnologías para tareas escolares con un 94% donde las herramientas que más se utilizaron fueron las plataformas de gestión de aprendizaje y herramientas de búsqueda, teniendo una percepción de dificultad para su uso regular con 49%.

Los bachilleres con la pandemia manifiestan principalmente los sentimientos de aburrimiento, seguido de cansancio y preocupación frecuente, presentando como principal reto a esta modalidad la organización del tiempo para cumplir con sus tareas escolares el 57% combinado a la falta de tecnologías y conectividad a la internet con el 49% o la falta de comunicación de los profesores con el 44%.

Para el caso de Nivel Superior los jóvenes universitarios evidencian que el 68% trabaja, argumentando que el 60% disminuyó su ingreso familiar o perdió su empleo con la pandemia. A diferencia de los bachilleres únicamente el 37% recibe un tipo de beca y esto marca una

desventaja para la educación a distancia y el acceso a las tecnologías de la información a diferencia de los preparatorianos.

Siendo jóvenes más independientes la utilización de tiempo para actividades escolares en estas tecnologías se mostró con un 97.5% de los encuestados, a pesar de ello su percepción a la educación en línea fue regular con el 45.8%, teniendo una diferencia mínima con los bachilleres de 3.2%, revelando con ello que la edad y el nivel académico no determina la dificultad para el manejo de esta nueva modalidad. En cuanto al trabajo colaborativo sí mostraron una diferencia significativa del 29.2% entre bachillerato y educación superior.

Esta nueva modalidad plantea retos para los centros educativos sin precedentes, mostrando la desigualdad tecnológica con la que se cuenta en las distintas escuelas y denotando la intermitente inclusión al acceso a ellas. Es , pues, la ausencia de una finalidad en la educación a distancia y la falta de planificación en esta modalidad lo que exterioriza la gran brecha entre un centro educativo y otro, se expone que la ubicación geográfica es la que marca en gran medida un nivel socioeconómico distinto y por ende el acceso a la educación y sus tecnologías, dicho de otra manera, la pandemia exhibe la falta de equidad en el acceso a las tecnologías, aumentando la percepción negativa de nerviosismo, ansiedad, cansancio y aburrimiento, volviéndose un obstáculo para cumplir con sus obligaciones académicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atkinson, A.B. (1970). On the Measurement of Inequality, *Journal of Economic Theory*, (2), 244-263.

Bekerman, U., & Rondanini, A. (2020). El Acceso a Internet Como Garantía Del Derecho a La Educación (Internet Access As a Guarantee of the Right to Education). *Diario DPI Suplemento Salud Nro*, 58-14.

Giorguli, S., Vargas, E., Salinas, V., Hubert, C. & Potter, J. (2010). La dinámica demográfica y la desigualdad educativa en México. *Estudios Demográficos y urbanos*. (25) 1, 7-44.

Instituto para el futuro de la educación. (2021). 2 de cada 3 docentes consideran que su profesión fue revalorizada tras la pandemia: BlinkLearning. *Obtenido de Observatorio IFE*: https://observatorio.tec.mx/edu-news/estudio-tecnologia-aula-2021

Kolm, S.C. (1976). Unequal Inequality: II, *Journal of Economic Theory*, (13), 88-111

Lloyd, M. W. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp.115-121). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Mokate, K. (2001) Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿Qué queremos decir? *Banco Interamericano de Desarrollo*. Serie de Documentos de trabajo 1-24 NY.

Sen, A. (1973). *On Economic Inequality*, Clarendon Press, Oxford

SEMS. (15 de enero de 2021). *Más de 1 millón de estudiantes y 70 mil docentes de los distintos subsistemas de la DGB reanudaron clases a distancia.* Recuperado el 2022, de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/Mas_de_1_millon_de_estudiantes_y_70_mil_docentes_de_los_distintos_subsistemas_de_la_DGB_reanudaron_clases_a_distancia_

UNESCO. (2020, abril 1). Propuestas de la UNESCO para garantizar la educación online durante la pandemia. Educaweb. Consultado en : https://www.educaweb.com/noticia/2020/04/01/propuestas-unesco-garantizar-educacion-online-pandemia-19132/

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

SIMPOSIO 16

VOCES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA RESPECTO A LA PARTICIPACION FAMILIAR. UN ELEMENTO DE INCLUSIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA

Coordinación: María Ángeles Hernández Prados

RED DE CENTROS PARA LA MEJORA DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR[1]

M.ª Ángeles Hernández-Prados
María Ángeles Gomariz-Vicente
Joaquín Parra-martínez
Universidad de Murcia (España)
Zulema Elisa Rodríguez-Triana
Universidad de Caldas (Colombia)

Resumen: Este trabajo muestra la investigación desarrollada en el marco colaborativo entre la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia y el grupo de investigación Compartimos Educación (E-074-10) de la Universidad de Murcia, para la construcción de una red de ocho centros, algunos de ellos de atención preferente, con la finalidad de promover la mejora de la participación familiar. El proyecto consta de dos fases: 1. Evaluación de necesidades a partir de grupos de discusión y cuestionarios destinados a familias y docentes; 2. Creación de comisiones de trabajo colaborativo mixtas previamente conformadas para impulsar actuaciones. Las dimensiones mejorables, según docentes y familias, son Participación comunitaria (M_D=2.25; M_F=2.16), actividades del centro (M_D=2.70; M_F=2.75), e Implicación en AMPA y Consejo Escolar (M_D=3.17; M_F=2.62). El trabajo colaborativo docentes-familias se ha convertido en todo un reto pedagógico en tiempos pandémicos que requiere buscar fórmulas creativas que posibiliten el encuentro no físico entre ambas instituciones.

Palabras clave: participación de los padres, formación, docente, familia, red interescolar, centros educativos

Abstract: This work shows the research developed in the collaborative framework between Education and culture department of the Murcia Autonomous government and the research group Compartimos Educación (E-074-10) of the University of Murcia, for the construction of a network of eight centres, some of them of preferential attention, with the aim of promoting the improvement of family participation. The project consists of two phases: 1. Needs assessment based on discussion groups and questionnaires for families and teachers; 2. According to teachers and families, the dimensions that could be improved are Community participation (M_D=2.25; M_F=2.16), school activities (M_D=2.70; M_F=2.75), and Involvement in AMPA and School Council (M_D=3.17; M_F=2.62). Collaborative teacher-family work has become a pedagogical challenge in pandemic times that requires finding creative ways that allow non-physical encounter between both institutions.

1 Contrato con entre la CARM y la UMU «Diseño del programa de mejora de la participación de las familias en la educación escolar: COMPARTIMOS EDUCACIÓN», al amparo de la convocatoria del Artículo 83 de la OTRI.

Keywords: parent participation, training, teachers, family, interschool network, schools

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es fruto de investigaciones encuadrables en metodologías dirigidas a la toma de decisiones para la transformación social, el cambio o la búsqueda de la mejora de una situación, en este caso la relación entre distintos agentes educativos (familias y docentes), en el que la participación familiar se concibe como un indicador de calidad educativa en sí mismo, desde el momento en el que *se parte de y pretende* la democratización de los centros impregnados de una cultura de y para la participación social. Pero, además, existen evidencias que señalan, sin ser la panacea para la educación, que mejora el rendimiento académico del alumnado (Castro *et al.*, 2014; Cox, 2005), el desarrollo socioafectivo (Saracostti *et al.*, 2019), reduce el absentismo escolar o mejora el clima de convivencia (Chang-Hun & Juyoung Song, 2012) entre otros aspectos.

Aunque teóricamente partimos de los modelos de Epstein (2001) y Vogels (2002), hemos contemplado dos aspectos que en ocasiones no terminan de considerarse suficientemente. Por un lado, la *gradación de la participación de las familias en los centros escolares* que oscila desde el desconocimiento más absoluto de lo que se hace en el centro hasta su implicación total en el diseño, organización y desarrollo de las acciones de participación dentro o fuera del aula, superando la estrategia habitual de recoger información por rangos de variabilidad con adverbios de cantidad o tiempo. Por otro lado, también debemos tener presente *cómo los docentes favorecen la participación de las familias* (Galian, 2021; Gomariz *et al.*, 2017). En esta ocasión hemos incorporado niveles de implicación explícitos como hemos señalado.

Igualmente, reconocemos la complejidad y pluridimensionalidad de la participación familiar, y si bien existen modelos previos, optamos por contemplar las siguientes dimensiones (Gomariz *et al.*, 2020):

- *Comunicación con el centro educativo* (vías, contenidos y agentes en la comunicación).
- *Participación en actividades organizadas por el centro* (conjunto de encuentros culturales, festivos, deportivos, gastronómicos, etc. que se organizan en y/o desde el centro educativo).
- *Sentimiento de pertenencia de las familias al centro* (sentirse parte del centro, recomendar el centro, considerar los equipos o grupos del centro como propios).
- *Participación a través de las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado y el Consejo Escolar del centro* (participación normativa o por representación y elección para la gestión, la promoción de actividades cercanas a lo curricular o a demanda del centro, etc.).
- *Implicación educativa de las familias desde el hogar* (el apoyo, seguimiento, facilitación de las condiciones y tareas de aprendizaje en el hogar).
- *Formación a familias* (desarrollo de actividades formativas específicas para familias).
- *Participación comunitaria* (desarrollo de actividades de acción social, solidarias y/o ecológicas).

Este estudio fomenta la colaboración entre la Consejería de Educación de la Región de Murcia, y el grupo Compartimos Educación de la Universidad de Murcia (Gomariz *et al.*, 2008; Gomariz *et al.*, 2020; Hernández-Prados *et al.*, 2016; Parra *et al.*, 2014), con la finalidad de crear una red de centros que favorezcan la mejora de la participación de las familias en la educación escolar. Una manera de innovar en las escuelas del siglo XXI es a través de la creación de redes

colaborativas intercentros, potenciando la colaboración dentro del propio centro y allá del centro, hacia la comunidad, colaborando con otros centros (Azorín, 2021).

En una primera fase del proceso, hemos encuestado a los docentes y a las familias de ocho centros que se han sumado voluntariamente al proyecto. A los docentes les hemos preguntado, no sobre la participación de las familias, sino respecto a cómo favorecen la misma. En general, es frecuente encontrar estudios en los que se vuelve a preguntar a los docentes sobre la ya informada participación de las familias, como atribuyendo la responsabilidad de este fenómeno exclusivamente a las familias. Desde nuestro enfoque, queremos subrayar que en esa participación también es necesario constatar si el profesorado favorece la participación, qué se hace desde el centro. Y a las familias, les hemos consultado sobre cómo valoran su participación en la educación de sus hijos. Hemos de tener en cuenta que la evaluación de necesidades se ha desarrollado en el curso actual, lo que sin duda va a reflejar una situación de participación en la vida de los centros mediada por la reciente experiencia de pandemia vivida desde la sociedad y, en concreto, desde la educación.

El propósito de esta investigación se concreta en crear una red de centros Compartimos Educación, en los que, a partir de una evaluación de necesidades pormenorizada, desde la perspectiva de docentes y familias, se puedan proponer comisiones de trabajo colaborativo formadas por ambos agentes, desde las que se inicien actuaciones para la mejora contextualizada de la participación de las familias en la vida de los centros.

MÉTODO

Aunque en múltiples ocasiones hemos optado por procedimientos descriptivos, la motivación por dar una respuesta a los agentes participantes y su implementación de forma colaborativa nos ha llevado a desarrollar una metodología evaluativa y colaborativa, en la que los agentes, familias y profesorado, son considerados parte activa, provocando un proceso de innovación en los centros, en el que se busca transformar la realidad de los participantes, dotando al mismo tiempo de rigor todo el proceso, como toda investigación evaluativa (Sabariego, 2014).

Un concepto previo del que partimos es el considerar la evaluación siempre para la mejora de la realidad (García-Sanz, 2012). Entendemos necesario evaluar cada paso del proceso, sabiendo que la evaluación o es formativa, provocando la retroalimentación, o renunciamos a conocer cuál es el punto de partida, el camino recorrido y el punto de llegada. La evaluación formativa es orientadora, reguladora y motivadora (Castillo, 2002), resultando ser no solo *del* aprendizaje, sino *para* el aprendizaje. En nuestra metodología de investigación-acción-colaborativa se ha de evaluar cada paso, cada sesión, cada propuesta, por parte de todos los agentes participantes. En la primera fase del proyecto que tratamos en este trabajo, se muestra el momento de evaluación de necesidades de familias y profesorado de los centros participantes, así como la propuesta inicial de comisiones de trabajo colaborativas que se ha decidido crear en cada centro participante.

Participantes

La participación en esta primera fase ha sido de 104 docentes y 105 familias pertenecientes a los ocho centros que decidieron incorporarse al proyecto.

El profesorado participante es principalmente de género femenino (un 85.6%), la edad en la que se concentran los docentes se sitúa entre los 31 y los 50 años, siendo mayor el porcentaje de aquellos que se encuentran entre los 41 y los 50 años (39.4%), un gran número de ellos (67.4%)

ostenta más de 11 años de experiencia, siendo el 43.3% de los casos entre 11 y 20 años, más de dos tercios (68.3%) de los docentes participantes tienen una situación laboral estable con contrato indefinido, un porcentaje similar (63.5%) ejercen en Educación Primaria exclusivamente, más de la mitad son tutores o tutoras y han cursado diplomaturas (el 54.8% en ambos casos).

Tabla 1

Características de la muestra docente participante

Variables	Categorías	Porcentaje
Género	Hombre	14.4
	Mujer	85.6
Edad	20-30	5.8
	31-40	36.5
	41-50	39.4
	51-60	14.4
	>60	3.8
Años de experiencia	<5	10.6
	5-10	22.1
	11-20	43.3
	21-30	13.5
	>30	10.6
Situación laboral	Contrato temporal	31.7
	Contrato indefinido	68.3
Experiencia en el centro	<5	45.2
	5-10	19.2
	11-20	26.9
	21-30	5.8
	>30	2.9
Etapa educativa	Educación Infantil	23.1
	Educación Primaria	63.5
	Ambas	13.5
Cargo o función	Ninguno	22.1
	Tutor	54.8
	Coordinador tramo/programas	9.6
	Equipo directivo	13.5
Titulación	Diplomatura	54.8
	Grado-licenciatura	29.8
	Máster	15.4

Las familias participantes tienen una edad que predomina entre los 41 a 50 años para el padre (68.6%) y los 31 y 50 años para la madre (93.4%), llevan a sus hijos a centros públicos y están escolarizados en algún curso de Educación Primaria. El resto de las variables que describen la muestra de familias se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2

Características de la muestra de familias participante

Variables	Categorías		Porcentaje
Persona que contesta al cuestionario	Padre		12.4
	Madre		82.9
	Ambos		4.8
Edad	Padre	20-30	-
	Madre		2.9
	Padre	31-40	24.8
	Madre		46.7
	Padre	41-50	68.6
	Madre		46.7
	Padre	Más de 51	6.7
	Madre		3.8

Instrumentos

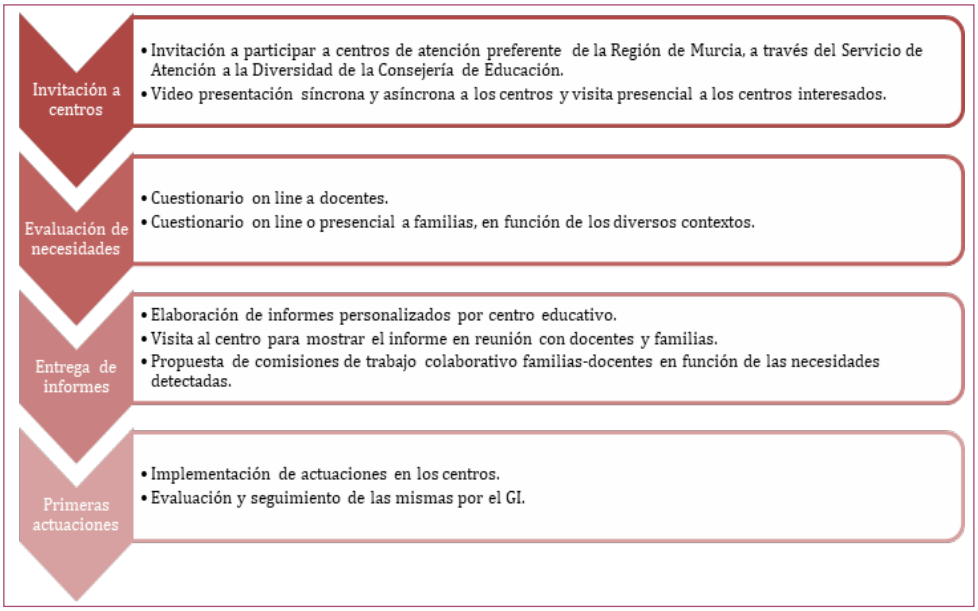
Para la recogida de información en esta fase de evaluación de necesidades se han empleado dos cuestionarios previamente diseñados y validados por el grupo de investigación, uno dirigido a docentes (Gomariz *et al.*, 2022), y otro destinado a familias (Hernández-Prados *et al.*, 2017). Ambos instrumentos constan de una parte de cuestiones sociodemográficas y otra parte en la que se evalúan las siete dimensiones de la participación comentadas anteriormente.

Procedimiento

El proceso que se ha seguido para la creación de la red de centros Compartimos Educación ha tenido en cuenta las siguientes fases, que se pueden apreciar en la Figura 1.

Figura 1

Procedimiento y fases de la red de centros Compartimos Educación



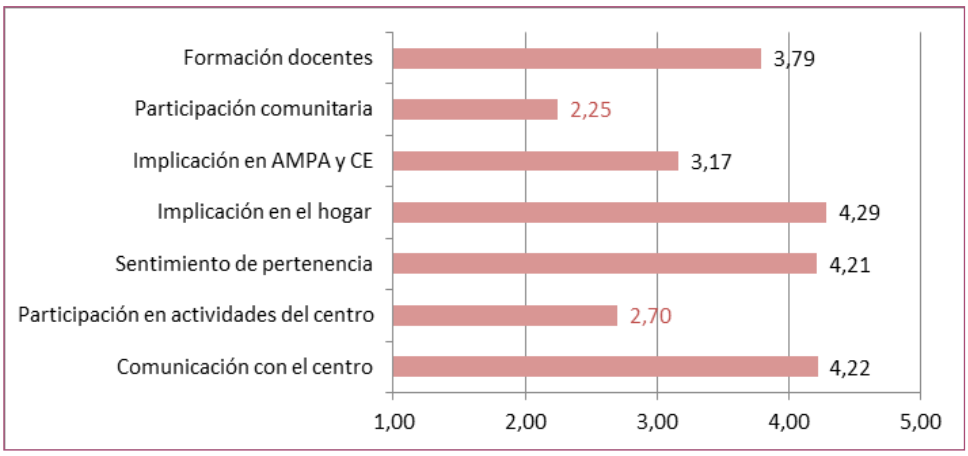
RESULTADOS

En primer lugar, se muestran los resultados de medias globales por cada una de las dimensiones evaluadas desde la perspectiva de los docentes participantes, lo cual se muestra en el Gráfico 1.

Podemos observar que las dimensiones que más suelen facilitar los docentes para la mejora de la participación en la educación de las familias de sus alumnos son, en este orden, Implicación desde el hogar (*M*=4.29), comunicación con el centro (*M*=4.22) y sentimiento de pertenencia (*M*=4.21). Por el contra, las dimensiones en las que serían susceptibles mejoras son las relacionadas con la facilitación de la Participación en actividades del centro de las familias (*M*=2.70), Participación comunitaria (*M*=2.25) y, en menor medida, la facilitación de la Implicación de las familias en AMPA y CE (*M*=3.17).

Gráfico 1

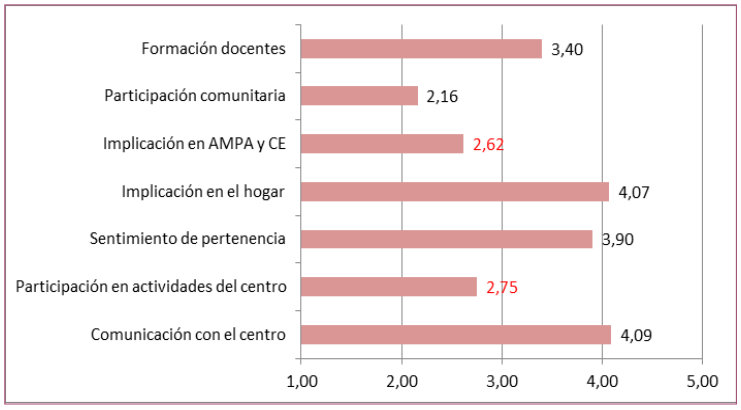
Medias de las dimensiones evaluadas con el cuestionario a docentes. Facilitación de la participación a nivel global



Respecto a los resultados que arroja la opinión de las familias, podemos visualizarlos en el Gráfico 2. Encontramos en este caso, paralelamente a lo que obtenemos de los docentes, tres dimensiones que destacan en su valoración media, tales como Comunicación con el centro (*M*=4.09), Implicación en el hogar (*M*=4.07) y Sentimiento de pertenencia (*M*=3.90), en los tres casos con medias ligeramente inferiores a las obtenidas por los docentes. Igualmente, las tres dimensiones que presentan valoraciones medias más bajas por parte de las familias se refieren a Participación en actividades del centro (*M*=2.75), Implicación en AMPA y CE (*M*=2.62) y Participación comunitaria (*M*=2.16).

Gráfico 2

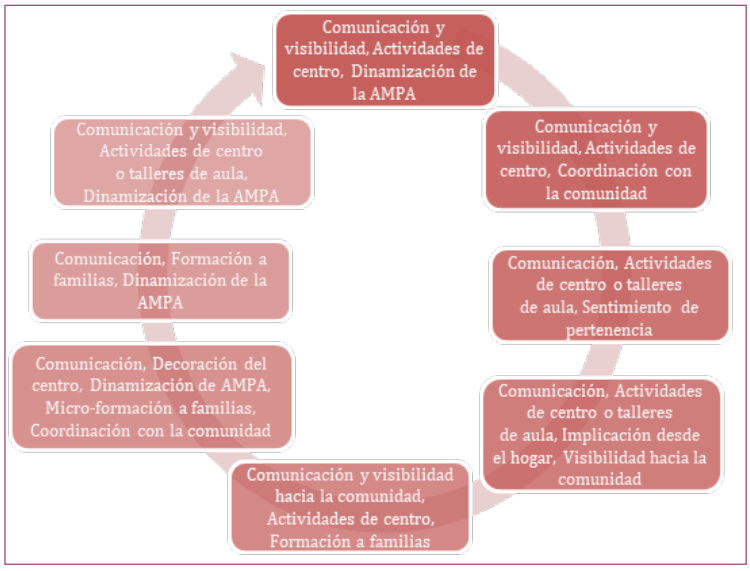
Medias de las dimensiones evaluadas con el cuestionario a familias. Percepción de la participación a nivel global



Asimismo, a partir de las necesidades detectadas por parte de docentes y familias en cada uno de los centros, mostramos en la Figura 2 algunas de las comisiones de trabajo colaborativo (docentes y familias) que han sido propuestas en cada centro, de manera contextualizada y cuyo seguimiento estamos realizando actualmente.

Figura 2

Propuesta de comisiones de trabajo colaborativo familias y docentes en los ocho centros participantes en la red Compartimos Educación



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De las dimensiones del modelo, la implicación desde el hogar es la dimensión más valorada, tanto por docentes como por familias, lo cual nos lleva a la conclusión de que, durante estos dos años de pandemia, como nos recuerdan Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz (2021) esta dimensión se ha convertido en un eje protagónico para potenciar la participación de las familias en la educación de sus hijos. A su vez, el Sentimiento de pertenencia, como variable causa-efecto de la participación (Hernández-Prados et al, 2015), se encuentra en todos los casos con valores medio-altos, lo cual es un indicador positivo para establecer acciones de mejora contextualizadas en los centros.

La comunicación con el centro es valorada como positiva coincidiendo con Gomariz et al (2008), lo cual es un punto de partida muy interesante para iniciar la mejora en otras dimensiones de la participación. La participación en actividades del centro es una de las dimensiones que se ha visto más afectada por la pandemia, ya que las familias no pueden entrar ni permanecer en el centro educativo, pero todos los centros apuntan a la necesidad de «volver a la normalidad», también en esta dimensión.

Finalmente, la propuesta de comisiones o equipos colaborativos coincidentes nos puede sugerir que las necesidades comunes responden a demandas o situaciones habituales, ancladas en el tiempo y en los espacios del contexto geográfico en el que se desarrolla nuestro trabajo. Mientras, la existencia de propuestas de equipos diferenciados en cuanto a objetivos y contenidos nos vienen a subrayar las peculiaridades de la población, el tamaño de centro y su profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azorín, C. (2021). Networking in Spanish Schools: Lights and Shadows. *Revista Complutense de Educación,* 32(4), 537-546. https://dx.doi.org/10.5209/rced.70768

Castillo, S. (2002). Didáctica de la evaluación. Hacia una nueva cultura de la evaluación educativa. En S. Castillo (Coord.), *Compromisos de la evaluación educativa* (pp. 1-32). Prentice Hall.

Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., & Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Consejo Escolar del Estado (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-105). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cox, D.D. (2005). Evidence based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, *20*(4), 473-497. https://doi.org/10.1521/scpq.2005.20.4.473

Chang-Hun, C. H., & Juyoung Song, J. (2012). Functions of parental involvement and effects of school climate on bullying behaviors among South Korean middle school students. *Journal of interpersonal violence*, *27*(12), 2437-2464. https://doi.org/10.1177/0886260511433508

Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools.* West-View Press.

Galián, B. (2021). Evaluación y mejora de la facilitación docente para la participación familiar en los centros educativos. Tesis doctoral de la Universidad de Murcia.

García Sanz, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas.* DM.

Gomariz, M.Á., Hernández-Prados, M.Á. García-Sanz, M.P., & Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *69*(2), 41-57.

Gomariz, M.A., Hernández-Prados, M.A., Parra, J., García-Sanz, M.P., Martínez-Segura, M.J., & Galián, B. (2020). *Familias y Profesorado Compartimos Educación. Guía para educar en colaboración.* Universidad de Murcia, Editum. https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2872&edicion=1&cid=722

Gomariz, M.A., Parra, J., García-Sanz, M.P., & Hernández-Prados, M.A. (2022). Teaching Facilitation of Family Participation in Educational Institutions. *Frontiers in Psychology.* 12:748710. doi: 10.3389/fpsyg.2021.748710

Gomariz, M.Á., Parra, J., García-Sanz, M.P., Hernández-Prados, M.Á., & Pérez-Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo.* Consejo Escolar de la Región de Murcia. https://www.cerm.es/wp-content/uploads/2018/06/libro_comunicacion_entre_la_familia.pdf

Hernández-Prados, M. Á., & Álvarez-Muñoz, J.S. (2021). Familia-escuela-COVID19. Una triada emergente. En Hernández-Prados, M. Á. y Belmonte, M.L. (Coord.) *La nueva normalidad educativa, Educando en tiempos de pandemia* (26-38). Dykinson.

Hernández-Prados, M.Á., Gomariz, M.Á., Parra, J., & García-Sanz, M.P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4(7), 49-57.

Hernández-Prados, M.A., Gomariz, M.A., Parra, J., & García-Sanz, M.P. (2017). Valoración de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a familias. Digitum. http://hdl.handle.net/10201/53821

Hernández-Prados, M.Á., Gomariz, M.Á., Parra, J., & García-Sanz, M.P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19 (2), 127-151. http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.16457

Parra, J., García-Sanz, M.P., Gomariz, M.Á., & Hernández-Prados, M.Á. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c60ac608-1cc3-49fc-9605-ad20f35b0627/estudioparticipacion.pdf

Sabariego, M. (2014). Investigación cualitativa y responsabilidad social: reflexiones, desarrollos y retos metodológicos en el ámbito educativo. En M.C. Cardona y E. Chiner (Eds.), *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales* (pp. 79-93). EOS.

Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E.D., & Reininger, T. (2019). Influence of family involvement and children's socioemotional development on the learning outcomes of Chilean students. *Frontiers in Psychology,* 10, 1-7. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00335

Vogels, R. (2002). *Ouders bij de Les. Betrokkenheid van Ouders bij de School van hun Kind.* Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.

PLATAFORMA PARA FAVORECER LA FORMACIÓN CONJUNTA DE DOCENTES Y FAMILIAS QUE COMPARTEN EDUCACIÓN[1]

Antonia Cascales-Martínez
Marcial Pamies Berenguer
María José Martínez Segura
Mahia Saracostti-Schwartzman
Universidad de Murcia (España)

Resumen: Este trabajo presenta el modelado de un marco conceptual para el desarrollo de una Plataforma para la formación conjunta (*coformación*) de familias y profesorado que comparten una realidad educativa común. El objetivo es ofrecer a docentes y familias, un diagnóstico sobre comunicación entre familia y centros educativos, así como el desarrollo del sentimiento de pertenencia, y la implicación en la educación del alumno desde el hogar. Esta evaluación permitirá detectar fortalezas y debilidades, ofreciendo recursos para automatizar la gestión de espacios virtuales, grupos de trabajo, sistemas de comunicación, búsqueda y acceso a contenidos digitales que resulten necesarios para configurar el espacio para la formación conjunta entre docentes y familias. Entendiendo educación asociada tanto al ámbito escolar como al desarrollo de hábitos saludables y buenas prácticas en las relaciones sociales, relaciones familiares, modos de comunicación y el impacto de las tecnologías sobre dichas relaciones tanto a nivel de alumnado como de profesorado o de las familias

Palabras clave: plataforma digital, familia, docente, centro educativo

Abstract: This work presents the modelling of a conceptual framework for the development of a platform for the joint training (co-training) of families and teachers who share a common educational reality. The aim is to provide teachers and families with a diagnosis of communication between families and schools, as well as the development of a sense of belonging and involvement in the education of pupils at home. This evaluation will enable strengths and weaknesses to be detected, offering resources to automate the management of virtual spaces, work groups, communication systems, search and access to digital content that are necessary to configure the space for joint training between teachers and families. Understanding education associated with both the school environment and the development of healthy habits and good practices in social relations, family relations, modes of communication and the impact of technologies on these relationships both at the level of students and teachers or families.

Keywords: digital platform, family, teacher, school

1 Este trabajo forma parte del Proyecto I+D+i denominado «Diseño y evaluación de una plataforma para la formación conjunta de familias y profesorado sobre la implicación en la educación escolar desde el hogar» (PID2020-113505RB-I00), concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación y fue iniciado en el año 2021.

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre participación escolar ha evidenciado la relevancia de la implicación de las familias en la vida de los centros educativos que favorece la formación del alumnado (Castro et al, 2017; Carmona et al, 2021; D'Haem et al, 2017). Dado que el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser compartido por el docente y las familias (LOMLOE, 2020), se entiende que la actuación de ambos debe ser conjunta, y para ello es necesario diseñar espacios de co-formación, entendidos como la formación de carácter cooperativa/conjunta entre diferentes agentes participantes en un proceso común, en este caso, entre familias y docentes específicamente.

Para el desarrollo de esta co-formación nos vamos a centrar en tres dimensiones que la literatura destaca como principales (Gomariz, *et al.*, 2008; Gomariz, *et al.*, 2019): la comunicación, el sentimiento de pertenencia y la implicación desde el hogar. La primera dimensión se refiere al proceso de interacción entre dos o más personas, en este caso docentes y familias, en el que se comparten ideas, sentimientos, percepciones, inquietudes, creencias, que va dirigido al desarrollo y mejora del hijo y estudiante, que es la misma persona. La segunda dimensión, alude al sentimiento de pertenencia, entendido como una dimensión psicológica o emocional necesaria para que se produzca la identificación con el centro por parte de la comunidad educativa. Y, finalmente, nos referimos a una adecuada implicación en la vida escolar de sus hijos desde el hogar y para ello es necesario: saber (información y conocimiento), querer (estar predispuesto) y poder (tener disponibilidad y apoyo del docente).

Cada vez son más los organismos y las instituciones de todo ámbito y, por supuesto, también del educativo que comprenden la importancia de la formación familia y docentes más allá del entorno escolar y que ha de revertir en el mismo, toda vez que esta formación cuente con sistemas capaces de evaluar, monitorear y promover (Fredricks et. al, 2019; Leyton et. al, 2021). Por ello se ha planteado el diseño de esta plataforma con un triple objetivo, diagnosticar, informar y formar a las familias en función de las necesidades que tengan en cada momento y del contexto personal, social y educativo en el que se encuentren. A fin de ofrecer a la sociedad un recurso contrastado, válido y eficaz para la formación colaborativa de familias y docentes, que permita disponer de una herramienta que contribuya a mejorar la realidad de la comunicación y la implicación en el hogar

Se plantean los siguientes objetivos de investigación:

- Diseñar una plataforma educativa digital de co-formación on line para favorecer la participación de las familias en la educación escolar.
- Evaluar dicha plataforma con la finalidad de implementar mejoras en la misma antes, durante y después de su empleo.

MÉTODO

Para el desarrollo de la plataforma de diagnóstico y co-formación para mejorar la implicación en la educación desde el hogar se implementó la metodología de investigación basada en diseño (IBD), ya que permite responder a un problema detectado a través de un producto de innovación/investigación (Benito & Salinas, 2016), de esta forma se efectuaron las siguientes acciones que se describen a continuación:

1. ***Análisis.*** Teniendo como presente el objetivo de la investigación, el equipo identifico las dificultades que conllevaba el diseño de la plataforma. Para ir solventando cada una de ellas se

comenzó a revisar la literatura científica y los productos académicos que pueden estar relacionados con el desarrollo de este tipo de productos. Entre los productos considerados se revisaron artículos científicos, indexados o JCR, Patentes Registro de derechos de autor, patentes, modelos de utilidad, proyectos de investigación, proyectos de investigación con financiamiento externo, interno o sin financiamiento, entre otros.

Asimismo, se procedió al análisis de otras plataformas existentes donde el objetivo era el diagnóstico de la situación y el producto era la generación de informe automatizado de resultados y alguna recomendación.

2. ***Diseño***. Se identificó la necesidad de un desarrollo a la medida como solución a la problemática. Como parte del diseño de la plataforma, se tomó como base el construir una herramienta que pudiera ser accesible desde cualquier parte y desde cualquier dispositivo, de esta forma el prototipo tendría que ser basado en web para cumplir con dichas características. Otro aparado interesante fue la definición de los roles que formaran parte de la plataforma (ver Tabla 1):

Tabla 1

Definición de roles implicados en la Plataforma

Rol	Actividades dentro del sistema
Centro educativo	Registro y edición del espacio asociado al centro educativo: -Registrar, editar y eliminar responsables del centro educativo. -Validar solicitudes de perfiles de usuario dentro del espacio del centro. -Consultar un informe elaborado mediante la agregación de datos obtenidos desde los perfiles asociadas con el centro.
Familias	- Registro con sus datos sociodemográficos. - Completar su perfil mediante instrumentos de diagnóstico elaborados ad hoc. - Consultar el informe asociado a los resultados de su perfil y navegar entre los recursos vinculados con su perfil.
Administrador	- Administrar la aplicación, sus datos de acceso y control de la plataforma. - Asignar roles a usuarios. - Obtener datos brutos, agregados o resumidos de la base de datos de perfiles en función a diferentes criterios. - Agregar recursos a la web. - Configurar mensajes en las diferentes páginas de la plataforma. - Asociar recursos con modelos de perfiles.
Editor	- Validar solicitudes de asignación e incorporación de recursos. - Recomendar recursos para un perfil. - Incorporar y modificar recursos y asignaciones de recurso a perfil.

3. ***Desarrollo***. Para el desarrollo de la plataforma se ha optado por el modelo RAD (Rapid Aplication Development), dado que se ha considerado que la metodología ha de ser ágil y adaptable, para ello es necesario constituir un grupo de trabajo pequeño y eficaz que priorice la comunicación, toda vez que permita generar pequeños entregables y de esta forma poder ir validando que la funcionalidad se ajusta a los requisitos del proyecto, teniendo como ventajas las revisiones del sistema por parte de los usuarios, la portabilidad de los entregables, la visibilidad anticipada de los resultados y la flexibilidad para realizar posibles cambios (Olivera & Alonso, 2021).

4. ***Implementación***. Aun estando en proceso, se prevé que una vez construida la plataforma web, el proceso de implementación consistirá en la carga de los productos científicos diseñados por los investigadores (instrumentos de diagnóstico y material de formación tanto para las familias como para los docentes). Todos estos productos serán cargados a través de la cuenta de administrador. Se han explorado otras opciones de carga automática si bien no se estiman pertinente dado que se requiere una revisión por parte de los investigadores a fin de aportar calidad a la plataforma.

RESULTADOS

La construcción de la plataforma nos permite identificar grupos afines según la comunicación, el sentimiento de pertenencia y la implicación desde el hogar, partiendo de los resultados obtenidos en las pruebas de diagnóstico. Asimismo, le oferta un itinerario formativo que le permite mejorar su implicación en el proceso educativo de sus hijos. Incluso puede conformar nuevos perfiles y participar en el desarrollo de nuevas áreas de investigación.

A nivel técnico, para el desarrollo de la plataforma se describen en tres categorías, modelo de datos, estructura *BackEnd* y estructura *FrontEnd*. La estrututa *BackEnd* es la parte que el usuario final no puede ver. Su función es acceder a la información que se solicita para luego combinarla y devolverla al usuario final. La estructura *FrontEnd*, es la la parte que el usuario ve y toca. En él, se incluyen imágenes, botones, menús, transiciones… Es la capa más superficial y cuyos elementos son incapaces de funcionar por sí mismos. Es aquí donde el *Backend* interviene, dando vida a todo lo anterior.

Para la selección de lenguaje de *Backend* nos hemos planteado los siguientes criterios:

— *Escalabilidad:* referida a la flexibilidad del mismo para integrar nuevas estructuras y códigos. Dado que en un contexto tan dinámico como el actual, la flexibilidad de nuestra plataforma y su *Backend* lo consideramos una esencial clave para el éxito.

— *Seguridad:* debido a la constante interacción del *Backend* con las bases de datos, desarrollar el código siguiendo prácticas seguras es sumamente importante, dado que esta plataforma está diseñada para manejar información sensible, como datos personales.

— *Robustez:* con esto nos referimos a la «fuerza» del *Backend*, o su capacidad para funcionar en cualquier contexto evitando los famosos crashes, que dan lugar a malas experiencias de uso.

En este modelo de plataforma de co- formación, la formación va dirigida a promover puntos de encuentro entre familias y profesorado durante todo el proceso formativo, se generan espacios de comunicación positiva desde los que poder romper los muros que impiden la colaboración, potenciando un cambio de mirada mutuo que favorezca el reconocimiento y el entendimiento de ambos agentes educativos. La formación colaborativa es un. ejemplo de formación transformadora, en la medida que alimenta motivaciones confluyentes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El primer resultado es la creación de la plataforma educativa de co-formación, convirtiéndose en una estrategia tecnológica que dé respuesta a las nuevas y distintas formas de comunicación y formación que requiere la sociedad actualmente. Todo ello atendiendo a las necesidades

contextualizadas de cada centro educativo, dado que la plataforma integrará un espacio de diagnóstico específico para cada sector implicado: docentes, familias y centro educativos, a la vez que ofrecerá una línea formativa basada en dicho diagnóstico. Por ello, y como valor añadido, contará con un banco de recursos diseñado *ad hoc* y actualizado por expertos en la materia.

Finalmente, esta plataforma dará visibilidad a nivel nacional e internacional de este modelo de co- formación que puede ser referente para los centros educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benito, B., & Salinas, J. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. En *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. https://doi.org/10.6018/riite2016/260631

Carmona Sáez, P., Martínez, J. P., & Gomariz Vicente, M. Ángeles. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, *39*(1), 49–69. https://doi.org/10.6018/rie.386551

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. https://doi:10.1016/j.edurev.2015.01.002

D'Haem, J., & Griswold, P. (2017). Teacher educators' and student teachers' beliefs about preparation for working with families including those from diverse socioeconomic and cultural backgrounds. *Education and Urban Society*, *49*(1), 81-109. https://doi:10.1177/0013124516630602

Fredricks, J., Rescly, A. L., & Christenson, S. L. (Eds.). (2019). *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged youth*. Elsevier.

Gomariz Vicente, M.A., Martínez-Segura, M.J. y Parra Martínez, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *22*(3), 45-60. DOI: https://doi.org/10.6018/reifop.389631

Gomariz, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., y Pérez-Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo. Consejo Escolar de la Región de Murcia* (Consejería de Educación, Ciencia e Investigación).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122888. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Leyton, C., Mella, C., Salum-Alvarado, S., Saracostti, M., Sotomayor, B., De Toro, X., & Muñoz, L. (2021). Estrategias de intervención socioeducativas para promover el compromiso escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, *2*(59), 191-205.

Olivera, L. de la C. D., & Alonso, L. M. D. (2021). Modelos de desarrollo de software. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, *15*(1), 37–51. https://www.elconspirador.com/2013/08/19/modelos-de-desarrollo-de-software/

EL EQUIPO DIRECTIVO. LIDERAZGO E IMPLICACIÓN EN LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR DEL CENTRO

Begoña Galián Nicolás
M.ª Luisa Belmonte Almagro
José Santiago álvarez Muñoz
Universidad de Murcia
Presentación A. Caballero García
Universidad Camilo José Cela

Resumen: El liderazgo del equipo directivo de los centros debería estar asociado al fomento de la participación de toda la comunidad educativa y, en particular, de las familias. Sin embargo, la práctica diaria sigue mostrándonos su excesiva dedicación a la gestión, en detrimento de otras funciones más pedagógicas y de innovación educativa. En cuanto a la participación familiar, investigaciones recientes señalan que los directores la aprecian, pero son muy exigentes y poco empáticos con ella, lo cual supone un reto a superar. Nuestro propósito es conocer la perspectiva sobre participación familiar del equipo directivo de 14 centros del municipio de Torre Pacheco (Murcia) y su incidencia en la práctica, con el fin de contribuir a su impulso y crecimiento. Se trata de una investigación cualitativa de corte crítico, en la que han intervenido 21 directivos. Los resultados muestran que sus equipos directivos reconocen la importancia de la participación familiar en la educación y que, pese a que ponen en marcha algunas estrategias para fomentarla, no logran el tipo de participación deseada. Las implicaciones prácticas se dirigen a potenciar la función directiva de fomento de la participación familiar, imprescindible en el ejercicio de un liderazgo distribuido.

Palabras clave: participación familiar, equipo directivo de centro, liderazgo transformacional, eficacia del liderazgo, calidad educativa

Abstract: The leadership of the school management team should be associated with encouraging the participation of the entire educational community and, in particular, of families. However, daily practice continues to show their excessive dedication to management, to the detriment of other more pedagogical functions and educational innovation. With regard to family participation, recent research shows that head teachers appreciate it, but are very demanding and not very empathetic towards it, which is a challenge to be overcome. Our aim is to find out the perspective on family participation of the management team of 14 schools in the municipality of Torre Pacheco (Murcia) and its impact on practice, in order to contribute to its promotion and growth. This is a qualitative research with a critical approach, in which 21 managers took part. The results show that their management teams recognize the importance of family participation in education and that, although they implement some strategies to encourage it, they do not achieve the type of participation desired. The practical implications are aimed at

strengthening the managerial function of promoting family participation, which is essential in the exercise of distributed leadership.

Keywords: family involvement, school management team, transformational leadership, leadership effectiveness, educational quality

INTRODUCCIÓN

Una escuela eficaz y de calidad optimiza sus recursos y procesos para lograr que los alumnos adquieran competencias de aprendizaje que se vean representadas en unos resultados académicos excelentes (Komariah y Triatna, 2016). En estas escuelas tienen un papel especial la dirección y liderazgo del equipo directivo (ED) y la gestión que realice este de los medios disponibles para alcanzar la eficiencia (López y López, 2019). Los directores tienen, «como representantes que son de la Administración educativa en el centro y como responsables del proyecto educativo, la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión» (LOMCE, 2013, p. 8), además de impulsar la colaboración de las familias. Pero la práctica sigue mostrando el mayor peso de la gestión en su quehacer diario (Ng y Elson, 2016), lo cual requiere revisión y puesta a punto.

Respecto a la participación familiar, investigaciones recientes como la de Razeto (2018) revelan que los ED la aprecian, pero son muy exigentes y poco empáticos con ella y, en ocasiones, no la consideran positiva, lo cual también supone un reto a superar. Los ED tienen que ejercer su liderazgo pedagógico, buscar soluciones y lograr implicar al resto de la comunidad educativa (Morga, 2016), especialmente a las familias (Ishimaru *et al.*, 2016).

Son muchas las estrategias que los centros educativos pueden poner en marcha para motivar la participación familiar. Pero las familias no siempre son conscientes de los efectos que supone su implicación en la calidad educativa, además de la importancia de que los agentes educativos compartan los mismos objetivos, lo cual repercute en su escasa presencia en los centros (Reveco, 2004). Por ello, se hace necesario un fuerte liderazgo del ED, que dinamice y visibilice los efectos de la participación familiar en el centro, y que planifique, desarrolle y evalúe las actividades que se diseñan de manera conjunta, independientemente de la etapa educativa en la que estén los hijos (Calvo, Verdugo y Amor, 2016).

Asimismo, necesitamos que las escuelas se abran, generen compromiso con el entorno y mejoren la participación comunitaria de los centros (Moliner, Traver, Ruiz y Segarra, 2016). De esta manera, cerraríamos el círculo de todos los agentes educativos implicados, que contribuirían con sus acciones a la calidad educativa. Aquí cobra especial importancia el liderazgo del ED en el establecimiento de comisiones de trabajo por objetivos y la generación de compromiso de grupo (Gomariz *et al.*, 2020).

Los centros en los que existe una alta motivación y liderazgo del ED obtienen los resultados más satisfactorios. Se precisa, por tanto, una mayor formación de los ED en liderazgo y comunicación con las familias y su participación (Yulianti *et al.*, 2020), porque, a pesar de evidenciarse que realizan acciones para facilitar la participación familiar, en estudios previos (Rivas y Ugarte, 2014), todos reconocen carencias y esperan aprender estrategias y buenas prácticas para fomentar su implicación. Los ED pueden convertirse en facilitadores de cambio de la institución escolar (Bolívar, López y Murillo, 2013), de ahí nuestro interés por conocer cómo perciben los ED de los centros de Torre Pacheco (Murcia) la participación familiar en la educación de sus hijos e hijas, con el fin de implicarles en su promoción.

MÉTODO

Este estudio forma parte de un I+D+i más amplio denominado «Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos» (EDU2016-77035-R), concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad para ser iniciado en el año 2017. Se trata de una investigación cualitativa basada en técnica de encuesta y de corte crítico.

La muestra participante coincide con el total de la población, y está formada por 21 componentes de los ED de 14 centros educativos del Municipio de Torre Pacheco (Murcia): 2 Centros Concertados de Enseñanza, 7 de Educación Infantil y Primaria, 1 de Educación Infantil y Básica, 1 Rural Agrupado y 3 Institutos de Educación Secundaria.

La recogida de información se ha realizado mediante una entrevista semiestructurada de 7 preguntas de opinión (Mertens, 2010), elaborada a partir de las dimensiones de participación familiar en educación de la Guía para educar en colaboración de Gomariz *et al.* (2020), donde se habla sobre la comunicación familia-escuela, la participación en las actividades del centro, el sentimiento de pertenencia, la implicación desde el hogar, la participación en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), en el Consejo Escolar (CE), y en la comunidad, y la formación a las familias en sus centros educativos.

Las entrevistas se realizaron en los centros educativos y con cita previa. Los ED participantes fueron informados de los objetivos de la investigación, aceptaron participar voluntariamente y manifestaron su consentimiento para el tratamiento de los datos con fines exclusivos de la investigación.

Una vez recopilada toda la información se trató estadísticamente mediante el software Atlas -ti V.8., aplicando una metodología de codificación inductiva y estableciendo familias o redes que favorecieron la interpretación de la información (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

RESULTADOS

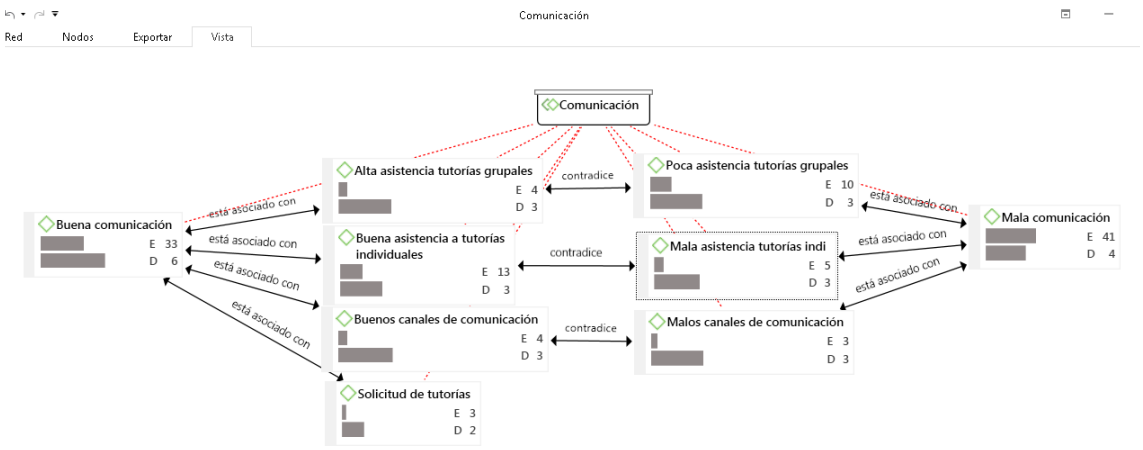
Los resultados de esta investigación se muestran distribuidos en las siete dimensiones indicadas anteriormente.

Comunicación familia-centro

En esta dimensión se observan diferencias de opiniones entre los componentes de los ED de las distintas instituciones educativas (Figura 1). En ocasiones, indican que hay una buena comunicación en los centros y, en otras, que debería mejorar. Algunos señalan que existen buenos canales de comunicación, pero no siempre se hace uso de ellos, y son pocas las familias que solicitan tutorías individuales.

Figura 1

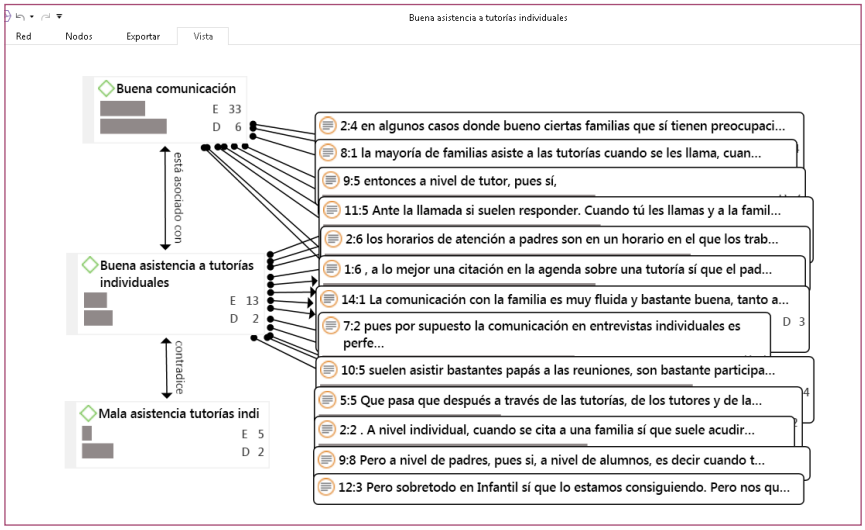
Códigos destacables de la comunicación familia-centro



Como aspectos positivos de la comunicación, los ED destacan que, cuando son convocadas por los tutores, los padres suelen asistir a tutorías individuales (Figura 2). En cambio, tienen problemas de asistencia a las reuniones grupales, detectando un porcentaje muy bajo de participación, especialmente cuando coincide el tutor de un año para el otro y va subiendo la etapa educativa en la que se encuentran sus hijos.

Figura 2

Percepción sobre las tutorías individuales

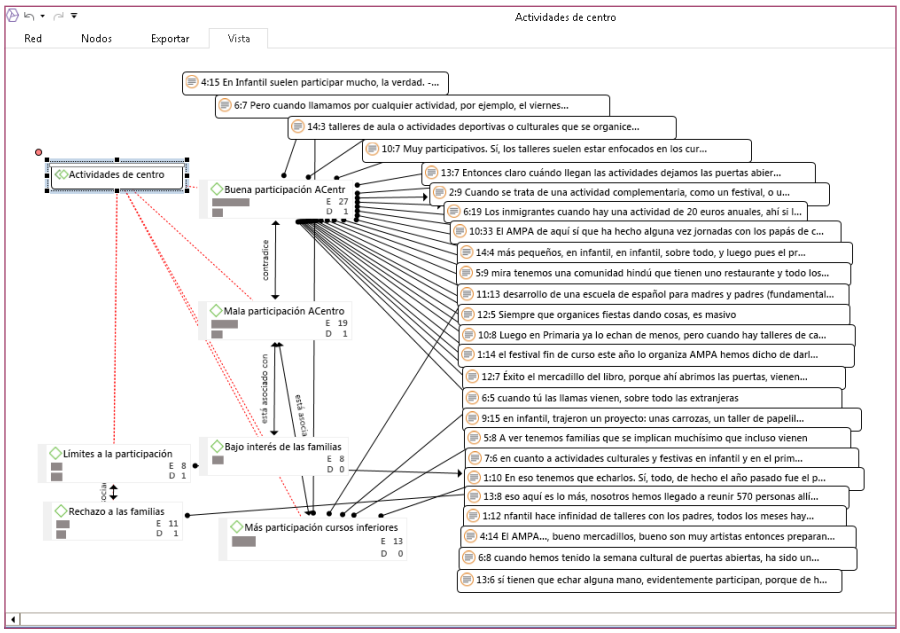


Participación de las familias en las actividades del centro

Aunque depende del centro, a nivel global puede afirmarse que, en opinión de los ED, sí hay participación familiar en las actividades del centro (Figura 3), pero ésta se limita a un grupo reducido de familias que asisten y se implican en todas las actividades. La participación mejora cuando se les ofrece algo por asistir. Además, hay bastante consenso en que la participación familiar es mayor en los cursos de infantil que en los cursos de las etapas educativas posteriores.

Figura 3

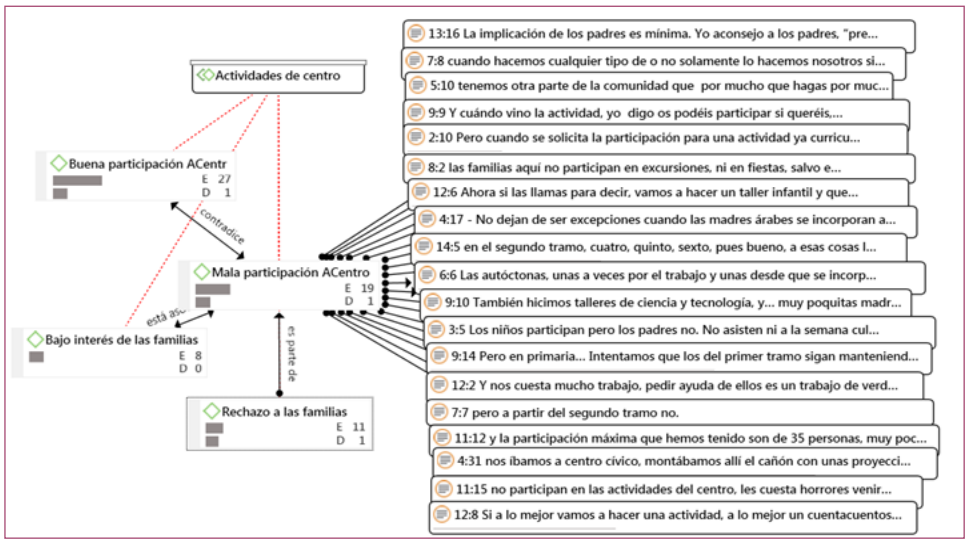
Percepción positiva de la participación familiar en las actividades del centro



En cambio, en el Figura 4 observamos que, exceptuando estas pocas familias muy implicadas, de forma general, los ED consideran que la participación familiar es insuficiente, y los padres no están realmente interesados en participar en las actividades del centro. Cuando la participación familiar ha sido alta, han tenido dificultades para gestionarla. Esto ha llevado a que los ED pongan límites a su implicación y desarrollen actitudes de rechazo a la participación familiar.

Figura 4

Percepción negativa de la participación familiar en las actividades del centro



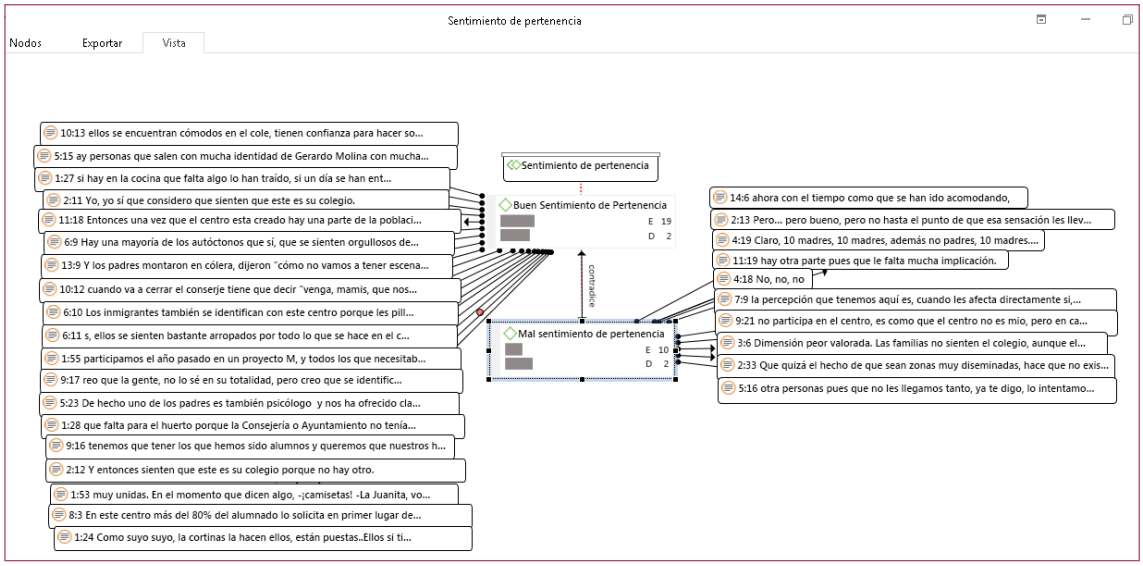
Sentimiento de pertenencia familia-centro

En la dimensión relacionada con el sentimiento de pertenencia los datos son muy positivos en general (Figura 5). Los ED consideran que la mayor parte de las familias sienten el centro

como propio, incluyendo, a las familias inmigrantes. Aun así, indican que la implicación familiar debería mejorar, son muy pocas las implicadas y, en algunos casos, los vínculos no existen.

Figura 5

Percepción del sentimiento de pertenencia familia-centro

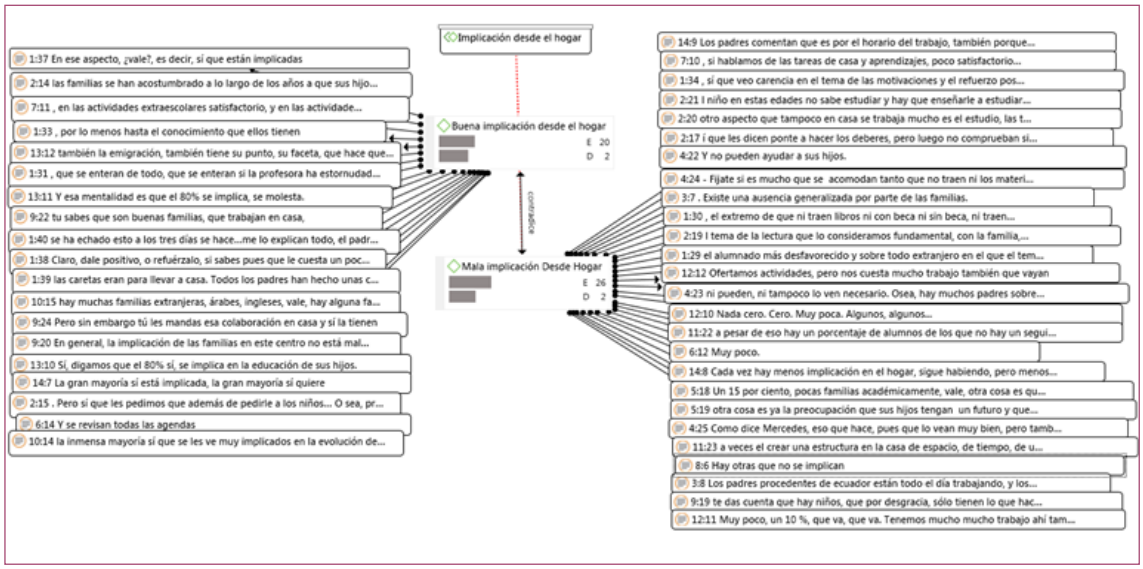


Implicación de las familias desde el hogar

En esta dimensión los ED resaltan la diversidad de las familias de sus centros. Algunas se implican mucho desde el hogar, favorecen la realización de actividades culturales, se preocupan de que sus hijos lleven los deberes al día y tengan un espacio apropiado de estudio en casa. Otras presentan grandes carencias, ya sea por dificultad de conciliación, por desconocimiento o desinterés (Figura 6).

Figura 6

Percepción de la implicación educativa desde el hogar

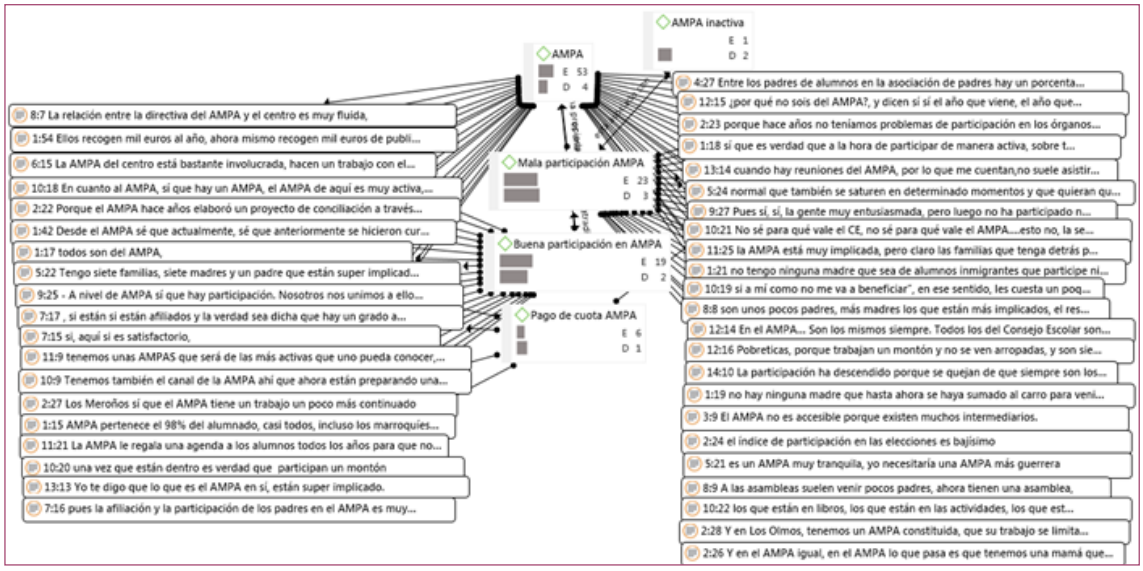


Implicación de las familias en el AMPA y el CE

En cuanto a la participación normativa en el AMPA, los ED nos informan que cada centro funciona de forma diferente (Figura 7). A nivel general reflejan que esta participación depende de ese mismo grupo de madres/padres muy implicados, pero están cansados de organizar acciones y tener poco respaldo del resto de familias. El pago de las cuotas de la AMPA es abonado por un alto porcentaje de las familias, pero ello no implica que la participación sea activa. Los padres y madres ajenos a la directiva de la AMPA rara vez asisten a las reuniones y únicamente lo hacen en actividades puntuales en las que hay regalos. En cuanto a las familias inmigrantes, los ED manifiestan que resulta complicada su implicación, por desconocimiento de su funcionamiento y las dificultades de idioma.

Figura 7

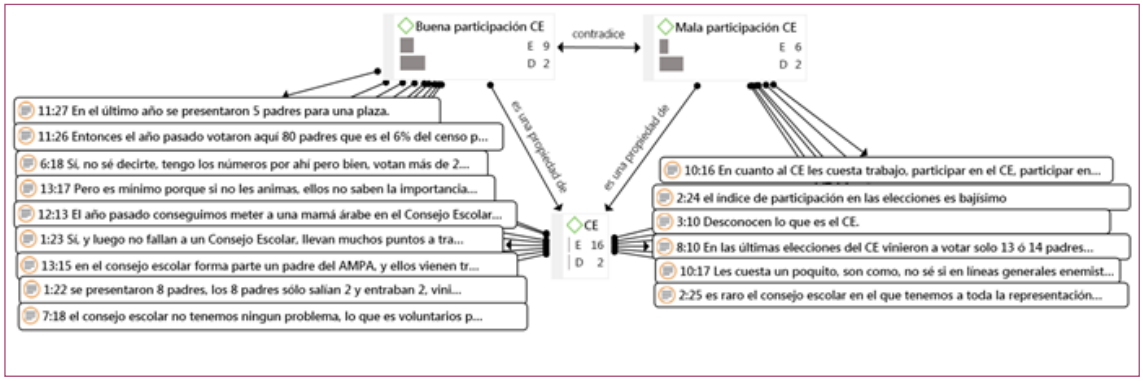
Percepción de la participación familiar en la AMPA



Continuando con la participación familiar en el CE, los ED afirman que, aunque son muchos los que desconocen su funcionamiento y la participación en las elecciones de representantes de padres es bastante baja, suelen implicarse de forma activa los mismos padres que participan activamente en el AMPA (Figura 8).

Figura 8

Percepción de la participación familiar en el CE

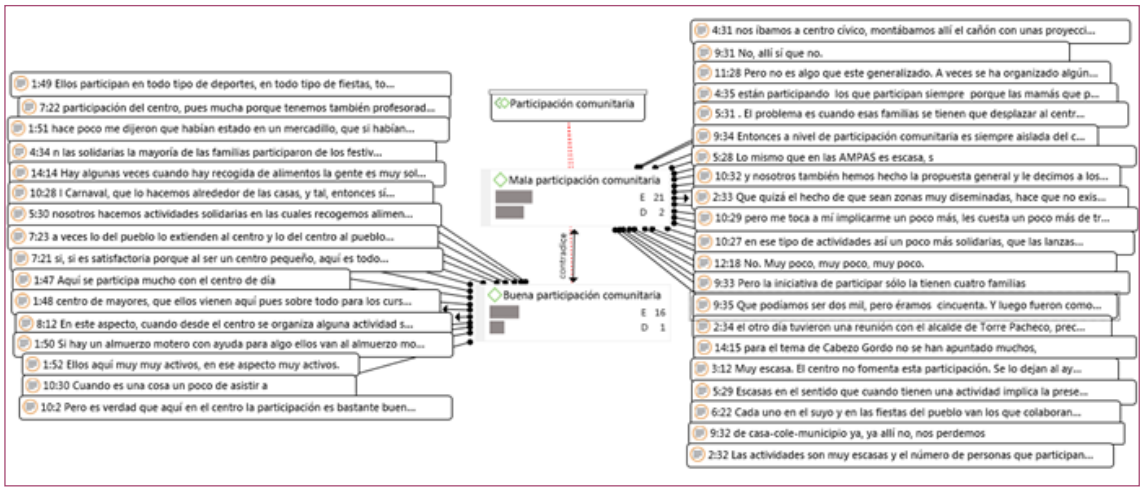


Participación familiar en actividades comunitarias del centro

La perspectiva que tienen los ED acerca de la participación familiar en las actividades comunitarias es baja, salvo en algún centro. En el Figura 9 se aprecia que las familias que se implican son pocas y siempre las mismas, que hay una buena participación en las actividades solidarias, pero siempre y cuando no requiera ir presencialmente o hacer labores de organización. Por lo general, hacen referencia a la dificultad de las familias por conciliar, los desplazamientos o al desinterés en general.

Figura 9

Percepción de la participación comunitaria de las familias

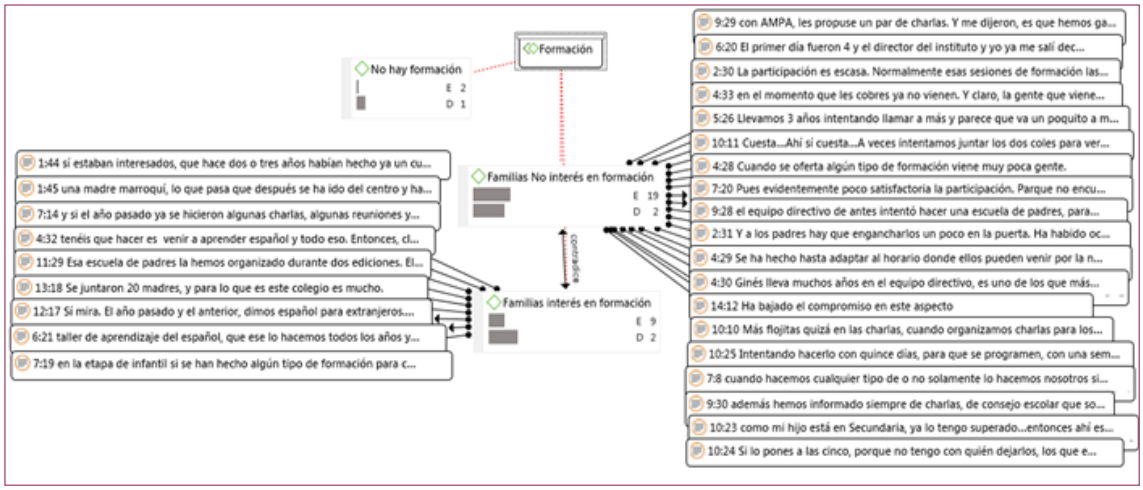


Participación familiar en la formación

A nivel global, los equipos directivos consideran que la participación familiar en las formaciones que se organizan desde el centro es muy baja. En dos de los centros no se ofrece formación alguna; pero el resto indica que, cuando se ha ofertado, la asistencia ha sido muy baja, a excepción de los cursos de español para extranjeros, donde suelen faltar plazas (Figura 10).

Figura 10

Consideración de la participación familiar en formación



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para que un centro educativo sea democrático ha de contar con un ED que tenga liderazgo (Calvo *et al.*, 2016). La escuela, como agente de cambio, contiene las herramientas y el capital humano adecuado para que estas acciones se desarrollen bajo un liderazgo compartido e inclusivo (Traver *et al.*, 2018). El cambio hacia una comunidad educativa donde se contemple la participación real de las familias es una transformación cultural que no puede lograrse sin el adecuado liderazgo del ED y del claustro (Manna, 2015; Rivas y Ugarte, 2014).

Los centros con un buen liderazgo logran un mayor éxito en la participación familiar y en la colaboración docentes-familias (Heinrichs, 2018). El desarrollo de planes a corto, medio y largo plazo unidos a la formación de todos los implicados se hace esencial (Torrego *et al.*, 2019). Estos profesionales no solo han de estar preparados para motivar a la comunidad educativa, sino para generar en ella sentimientos de pertenencia a la institución (Heinrichs, 2018) y «espacios dialógicos de comunicación positiva desde los que romper los muros y prejuicios que obstaculizan la colaboración, y promover un cambio de mirada de unos a otros que favorezca el reconocimiento y entendimiento mutuo» (Hernández-Prados *et al.*, 2019, p. 64), lo cual repercute en que los estudiantes obtengan mejores resultados académicos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017; García-Sanz *et al.*, 2019).

Los resultados obtenidos en nuestro estudio ponen de manifiesto una participación familiar aceptable en las tutorías individuales habitualmente convocadas por los docentes, mientras que en las grupales resulta deficiente. En lo que respecta a la participación familiar en las actividades organizadas por el centro, es baja la comunitaria, las relacionadas con la formación y con el AMPA y el CE, debido a problemas de conciliación, falta de información o desentendimiento. Existe una pequeña parte de los padres que participa activamente y se encarga de dirigir las iniciativas de representación y participación familiar en el centro, no obstante, estas están expuestas a una sobrecarga de trabajo, con escaso respaldo del resto de padres. Todos estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de que los ED mejoren su liderazgo y junto con los docentes, desde un plano más personal y cercano, articulen acciones para concienciar y fomentar la participación familiar en los centros más allá de lo meramente reglado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, *14*, 15-60.

Calvo, M.I., Verdugo, M.A., y Amor, A.M. (2016). Family Participation is an Essential Requirement for an Inclusive School. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *10*(1), 99-113. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006

García Sanz, M.P., Martínez Segura, M.J., Galián, B. y Caballero-García, P.A. (2019). Programas de formación para liderar la mejora de la participación familiar en los centros escolares: evaluación de una propuesta. *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación* Educativa: *Investigación comprometida para la transformación social (AIDIPE 2019)*, Simposio La investigación sobre familia y escuela: la posibilidad de transformación socioeducativa (pp. 786-793), 19-21 de junio. Universidad Autónoma, Madrid, España.

Gomariz, M.A., Hernández-Prados, M.A., Parra, J., García-Sanz, M.P., Martínez-Segura, M.J., y Galián, B. (2020). *Familias y Profesorado compartimos educación: Guía para educar en la*

colaboración. Editum. Recuperado de https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2872&edicion=1&cid=722&fbclid=IwAR3RgeA--2RFFg3KgGkxhVkXtKXksVq3wNZmNmVJIQysQKxWYabI11S5QU#

Heinrichs, J. (2018). School Leadership Based in a Philosophy and Pedagogy of Parent Engagement. *School Leadership and Management, 38*(2), 187-201. https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1406905

Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P., Galián, B. y Belmonte, M.L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(3), 61-75. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.388971

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Recolección y análisis de los datos cualitativos. En *Metodología de la Investigación* (6ª ed., pp. 394-466). México: McGraw-Hill.

Ishimaru, A.M., Torres, K.E., Salvador, J.E., Lott, J., Cameron, D.M. y Tran, C. (2016). Reinforcing Deficit, Journeying Toward Equity: Cultural Brokering in Family Engagement Initiatives. *American Educational Research Journal, 53*(4), 850-882. doi: https://doi.org/10.3102/0002831216657178

Komariah, A. y Triatna, C. (2016). *Visionary Leadership Menuju Sekolah Efektif*. Bumi Aksara.

LOMCE (10 diciembre, 2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, *BOE,* (295), Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

López, I. y López, M. E. (2019). El rol de la gestión directiva en los resultados educativos. *Espacios, 40*(36), 3. http://www.revistaespacios.com/a19v40n36/a19v40n36p03.pdf

Manna, P. (2015). *Developing Excellent School Principals to Advance Teaching and Learning: Considerations for State Policy*. Nueva York: Wallace Foundation.

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2017). *PIRLS 2016 Estudio internacional de progreso en comprensión lectora*. Recuperado de http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:64541373-26c2-4e0f-b66c-79168c44bbec/PIRLS%202016%20INFORME%20NACIONAL_ONLINE_20dic.pdf

Moliner, O., Traver, J.A., Ruiz Bernardo, M.O., y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista electrónica de investigación educativa*, *18*(2), 116-129.

Morga, L.E. (2016). El papel del director en la gestión de comunidades de aprendizaje. *REIIE, 1*(3), 42-50.

Ng, S., y Elson, S. (2016). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals. *Educational Management Administration & Leadership, 44*(4), 540–557. https://doi.org/10.1177/1741143214564766

Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de los niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa, 44*. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495

Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Chile: Editorial Trineo.

Rivas, S., y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, *27*, 153-168. https://doi.org/10.15581/004.27.153-168

Torrego, J. C., Caballero, P.A., Parra, J., Gomariz, M.A., Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P., Monge, C., Silva, I., Luna, A., Herreros, R., y Pedrajas, M.L. (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.* Madrid: Consejo Escolar.

Traver, J.A., Sales, M.A., Moliner, M.O., Sanahuja, A., y Gil, A.B. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: análisis de una práctica comunitaria. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas,* (53), 99-116.

Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., y Veerman, G. (2020). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies,* 1-16. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1740978

RELACIÓN CENTRO EDUCATIVO-FAMILIA COMO ELEMENTO DE PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA ADOLESCENCIA[1]

Beatriz Rodríguez Ruiz
Raquel Amaya Martínez González
Universidad de Oviedo (España)
Esperanza María Ceballos Vacas
Universidad de La Laguna (España)

Resumen: La adolescencia es un periodo caracterizado por cambios personales e inestabilidad emocional, que puede conllevar conflictos interpersonales en la familia y en el centro educativo; es por ello, que ambos agentes deber actuar conjuntamente para contribuir al desarrollo integral de los y las adolescentes, promoviendo con ello competencias emocionales. Este estudio analiza la capacidad predictiva de esta relación sobre la percepción y el afrontamiento del estrés en la adolescencia. Han participado un total de 1.884 madres, padres y adolescentes que cursan ESO (de 628 unidades familiares). Los padres y las madres han aportado información sobre esta relación con la *Escala de Relación Centro educativo-Familia* (Martínez-González, 1994) y los y las adolescentes han respondido a la *Escala de Estrés Percibido* (EEP-14) (Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983). Los análisis de regresión realizados sugieren que los contactos entre el centro educativo y las familias, así como la implicación familiar académica, promueven habilidades de afrontamiento del estrés en sus hijas e hijos adolescentes. No obstante, según las familias, la frecuencia de relación con el profesorado es baja, lo que indica la conveniencia de fomentar más la colaboración entre ambos para afianzar, entre otros aspectos, la educación emocional en la adolescencia.

Palabras clave: relación centro educativo-familias, educación emocional, adolescencia

Abstract: Adolescence is a period characterized by personal changes and emotional instability, which can lead to interpersonal conflicts in the family and at school. On the other hand, the school-family relationship is an indicator of educational quality that can contribute to the full development of students. This study analyzes the predictive capacity of this relationship on stress coping skills in adolescence. A total of 1.884 fathers, mothers and adolescents attending ESO (from 628 families) participated. Parents provided information on this relationship answering the School-Family Relationship Scale (Martínez-González, 1994) and adolescents responded to the Perceived Stress Scale (EEP-14) (Cohen, Kamarck and Mermelstein, 1983). The regression analyzes carried out suggest that the contacts between the schools and the families, as well as the academic family involvement, promote skills for coping stress in adolescents. However,

1 Universidad de Oviedo y Banco Santander PAPI-19-GR-2015-0003

from the perspective of fathers and mothers, the frequency of their relationship with teachers is low, which indicates the convenience of promoting more collaboration strategies between both to strengthen, among other aspects, emotional education in adolescence.

Keywords: school-families relationship, emotional education, adolescence

INTRODUCCIÓN

La cooperación entre el centro educativo y las familias se recoge en la normativa educativa y constituye un indicador de calidad de los centros, dado que, de acuerdo con estudios realizados, genera beneficios en todos los agentes de la comunidad educativa, no solo curriculares (Galián-Nicolás *et al.*, 2018; Garreta-Bochaca, 2017). El proceso educativo y socializador que se desarrolla con las niñas, niños y adolescentes en ambos contextos contribuye a su desarrollo integral (Martínez-González *et al.*, 2016), tanto en el área académica como en otras de carácter más personal, como la emocional. Por ello, se espera que el profesorado y las familias actúen conjuntamente y se apoyen mutuamente (Epstein, 2011).

Esta necesidad de colaboración se hace más patente en la Educación Secundaria, donde los cambios biológicos, cognitivos y emocionales que se experimentan en la adolescencia (Teixera *et al.*, 2015) repercuten en la configuración de la identidad personal, en las relaciones interpersonales (Papalia *et al.*, 2001) y en la adaptación familiar (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2015) y escolar (Ceballos-Vacas *et al.*, 2021); resultando, en ocasiones, en estrés e inestabilidad emocional que pueden producir conflictividad (Ruvalcaba-Romero *et al.*, 2017). Por ello, es necesario promover las competencias emocionales de los y las adolescentes y sus habilidades para gestionar el estrés. Estas competencias han sido definidas por Bisquerra y López-Cassa (2021, p.760) como «un conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales». En este sentido, la habilidad que pueda desarrollarse en la adolescencia para reconocer las propias emociones y los factores estresantes facilitará una mejor autorregulación para alcanzar bienestar emocional (Flores y Olova, 2015). En el ámbito familiar la educación emocional es un objetivo fundamental, dado que la familia constituye el primer agente afectivo y socializador con las hijas e hijos, con capacidad para contribuir al bienestar de todos sus miembros (Bisquerra, 2009). Atendiendo al Modelo Ecológico del Desarrollo Humano (Bronfenbrenner, 1979), la familia puede desarrollar mejor esta educación emocional en colaboración con otros agentes socializadores, como el centro educativo, apoyándose ambos y coordinándose mutuamente (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017). Partiendo de esta premisa, el objetivo de este estudio ha sido analizar la capacidad predictiva que tiene la percepción de las familias acerca de su cooperación con los centros sobre el estrés que perciben sus adolescentes y sobre sus habilidades para gestionarlo.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron 1.884 madres, padres y adolescentes en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de 628 unidades familiares de las comunidades autónomas de Asturias y

Canarias (Tenerife). El muestreo se realizó de modo incidental entre el alumnado de ESO escolarizado en una selección de centros públicos, concertados y privados, tanto de áreas urbanas como rurales, de ambas comunidades. Se recogió información de cada unidad familiar tanto del padre, como de la madre y de la hija o el hijo. La mayoría de las familias eran españolas (99,2%), con una edad media en los padres de 45,87 años y en las madres de 43,46 años. El 39,6% de las madres y el 35% de los padres tenían estudios de Bachillerato y Formación Profesional; un 30,8% de las madres tenía estudios universitarios frente a un 27,6% de los padres y un 34,9% de los padres y un 9,5% de las madres contaban con estudios primarios. La mayoría se encontraban en situación laboral activa (92% padres; 64,20% madres). El 52,68% de los adolescentes eran chicos y el 47,32% chicas; el 50,39% estudiaba segundo ciclo de la ESO y el resto primer ciclo en centros de titularidad pública (40,75%), concertada (41,37%) y privada (17,86%); en su mayoría del Principado de Asturias (68,21%).

Instrumento y procedimiento

Se aplicó con las familias la *Escala de Relaciones entre el Centro Escolar y la Familia*, adaptada por Martínez-González (1994) del original *Family-School Relationship Trust Scale*, del Partnership for School Success Program (USA), de Sinclair *et al.* (1993). La escala valora desde la perspectiva de las familias la frecuencia de sus contactos con los centros en diversos aspectos y el grado de acuerdo con distintas acciones del centro y del profesorado; ambos a través de una escala Likert con cinco puntos de frecuencia (1-*Nunca*; 2-*Pocas veces*; 3-*Algunas veces*; 4-*A menudo*; 5-*Siempre*). La estructura factorial obtenida al validar la escala con la muestra de este estudio incluye cinco factores que explican en conjunto el 73,03% de la varianza: F1-*Percepción de las familias sobre la colaboración del profesorado* (α= ,92), F2-*Contactos entre la familia y el profesorado* (α= ,84), F3-*Estudios del hijo/a e implicación de la familia ante sus dificultades* (α= ,83), F4-*Relación con el centro educativo* (α= ,79) y F5-*Apoyo familiar en el estudio y participación escolar* (α= ,78).

Con las y los adolescentes se aplicó la *Escala de Estrés Percibido (EEP-14)* (Cohen *et al.*, 1983), que permite identificar su percepción de estrés en su vida cotidiana y su capacidad de gestión positiva ante situaciones estresantes. Se utilizó la versión original formada por 14 ítems con una escala de respuesta de tipo Likert (1-*nunca*; 2-*pocas veces*; 3-*algunas veces*; 4-*a menudo* y 5-*siempre*). La estructura factorial incluye dos factores que explican conjuntamente el 43,22% de la varianza (α *total* = ,75): F1-*Percepción del estrés* y F2-*Capacidad de afrontamiento del estrés.*

Finalmente, para ambos colectivos se aplicó también una ficha sobre datos sociodemográficos personales y de la unidad familiar.

Para organizar la recogida de datos el equipo investigador contactó con centros escolares de distinta titularidad (públicos, concertados y privados) y ubicaciones geográficas (Asturias y Canarias), con el objeto de disponer de variedad de circunstancias sociodemográficas que pudiera reflejar la diversidad familiar. Tras la aceptación de los centros de participar en la investigación se envió a las familias de alumnado de 2º y 4º de la ESO un consentimiento informado para participar y, posteriormente, los instrumentos a cumplimentar, garantizando el anonimato de la información suministrada. Se obtuvieron autorizaciones por parte del 95% de las familias consultadas, aunque el porcentaje final de participantes fue del 85%. El procedimiento fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación y de Bienestar Animal (CEIBA) de la Universidad de La Laguna.

Análisis de datos

Los datos se procesaron con SPSS.26. Se analizó inicialmente si la distribución de los datos en los ítems se ajustaba a la curva normal (asimetría y curtosis [-2; +2], respectivamente); todos los ítems se ajustaron a estos valores. Posteriormente, se calcularon estadísticos descriptivos en cada uno de los factores, así como valores *t* de Student para identificar diferencias significativas entre la percepción de los padres y de las madres sobre su relación con el centro, controlando la homogeneidad de varianzas con la prueba de Levene. Se calculó también el tamaño del efecto con d de Cohen (Cohen, 1988). También se efectuaron análisis de regresión lineal múltiple jerárquico en dos pasos con la finalidad de realizar predicciones sobre los factores de gestión del estrés de las y los adolescentes (estrés y autocontrol) en función de los factores de relación centro escolar-familia. Se realizó considerando conjuntamente la información del padre y de la madre en la unidad familiar. Se exploraron inicialmente los supuestos de linealidad, normalidad y homocedasticidad. Para poder garantizar la idoneidad de cada modelo predictivo se comprobó el supuesto de independencia de errores a través de la prueba de Durbin-Watson (valores entre 1 y 3) y también el supuesto de colinealidad, cotejando que el valor de FIV no fuera superior a 10 y que, en conjunto, todos sus valores fueran cercanos a 1. Para interpretar la significación global del modelo se analizaron los valores de la R y R^2 de cambio.

RESULTADOS

El análisis descriptivo sobre cómo perciben los padres y las madres la relación con el centro educativo y con el profesorado de sus hijas e hijos muestra valores similares en ambos (Tabla 1). El aspecto que valoran que se produce con más frecuencia es *su implicación con los estudios de sus hijos e hijas* cuando tienen dificultades (F3), seguido de la *colaboración del profesorado* (F1). Respecto a los restantes factores, ambos progenitores estiman que solo «*a veces*» contactan con el profesorado (F2), mantienen relación con el centro educativo (F4) y dan su apoyo familiar en el estudio y la participación escolar (F5), con valores medios en todos ellos inferiores al punto central de la escala utilizada (medias< 3). Los análisis comparativos señalan que las madres perciben mayor colaboración del profesorado y que proporcionan apoyo familiar y participación escolar con más frecuencia de la que indican los padres, con un tamaño del efecto bajo.

Tabla 1

Media y desviación típica de los factores sobre relación centro escolar-familia en los padres y las madres, conjuntamente considerados y por separado

	Familia		Padre		Madre		t	p	d
	n	M (DT)	n	M (DT)	n	M (DT)			
F1-Percepción de la familia sobre la colaboración del profesorado	1256	3,77 (,64)	628	3,73 (,74)	628	3,79 (,67)	-2,291	,022	,007
F2-Contactos entre la familia y el profesorado	1256	2,47 (86)	628	2,47 (96)	628	2,47 (,91)	-	-	-

	Familia		Padre		Madre		t	p	d
	n	M (DT)	n	M (DT)	n	M (DT)			
F4-Relación con el centro escolar	1256	2,17 (,47)	628	2,19 (,54)	628	2,15 (52)	-	-	-
F5-Apoyo familiar en el estudio y participación escolar	1256	3,02 (,58)	628	2,94 (,67)	628	3,09 (,61)	-6,105	,000	,223

Las y los adolescentes señalan que perciben un nivel alto de estrés en sus vidas (F1), situándose cerca de la frecuencia «*a menudo*», mientras que perciben que solamente «*algunas veces*» tienen capacidad de afrontamiento (F2) (Tabla 2).

Tabla 2

Media y desviación típica de los factores de gestión emocional de los y las adolescentes

	n	M DT
F1-Percepción del estrés	628	3,82 (,69)
F2-Capacidad de afrontamiento del estrés	628	3,05 (,76)

Por su parte, al efectuar análisis correlacionales bivariados entre los factores de relación centro escolar-familia, considerando conjuntamente la información de ambos progenitores y el estado emocional percibido por los y las adolescentes, no se han obtenido correlaciones significativas entre dichos factores y la percepción de estrés. Sin embargo, sí se han obtenido valores positivos significativos entre la capacidad de afrontamiento del estrés (F2) y F1-*Percepción de las familias sobre la colaboración del profesorado* (r= ,58; p= ,001) y F4-*Relación de las familias con el centro* (r= ,112; p= ,036). El análisis predictivo jerárquico aporta un modelo compuesto por estos dos factores, explicando en conjunto el 32% de la varianza de la percepción de afrontamiento del estrés de los y las adolescentes (F2) (R^2 *ajustado*= ,320; *p*= ,000) (Tabla 3).

Tabla 3

Modelo de regresión de los factores de relación centro educativo-familia sobre la percepción de capacidad de afrontamiento del estrés de los y las adolescentes

Modelo	Variable dependiente: Afrontamiento del estrés			Estadísticas de colinealidad		
	R^2Ajustado	Beta	Sig. Cambio en F	Tolerancia (Aceptable >.4)	FIV (Aceptable<10)	Índice de Condición (aceptable 0-30)
1-F1	,282	,178	,000	1,00	1,00	3,891
2-F4	,320	,110	,001	,854	1,223	3,421

Nota: Predictor en el modelo:
F1-Percepción de las familias sobre la colaboración del profesorado
F4-Relación con el centro educativo

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio están en línea con la apreciación de Garreta (2017) de que las familias valoran de manera positiva al profesorado y al centro escolar de sus hijos e hijas, si bien las madres siguen estando más implicadas que los padres (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019). Se ha identificado también que los factores analizados desde la perspectiva de las familias sobre su relación con el centro no se vinculan con la percepción del estrés que tienen los y las adolescentes. Así pues, el hecho de que la familia valore de manera positiva al profesorado mantenga una relación frecuente con el centro escolar, se implique de manera activa en los estudios de sus hijas e hijos y participe en las actividades promovidas desde el centro escolar no parece afectar al estrés de los y las adolescentes de este estudio. Por su parte, la cooperación centro educativo-familia muestra relación significativa con su capacidad de gestión del estrés, sugiriendo que esta cooperación puede promover competencias emocionales en la adolescencia (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017). Por ello resulta necesario desarrollar acciones que promuevan una mayor colaboración entre ambos contextos (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2015). Los programas sobre educación emocional dirigidos conjuntamente a madres, padres y profesorado pueden ser una medida adecuada al respecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra-Alzina, Rafael (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bisquerra-Alzina, Rafael y López-Cassà, Elia. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula abierta*, *50*(4), 757-766. https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766

Bronfenbrenner, Urich (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, *34*(10), 844. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.844

Ceballos-Vacas, Esperanza, Rodríguez-Ruiz, Beatriz, & Rodríguez Hernández, Juan-Antonio. (2021). Fundamentación, descripción y análisis del cuestionario situacional de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 37*, 83-97. DOI: 10.7179/PSRI_2020.37.05

Epstein, Joyce-L. (2011). *School, Family and Community Par*tnerships. Preparing Educators and

Galián-Nicolás, Begoña, García-Sanz, Mª-Paz & Belmonte-Almagro, Mª-Luisa (2018). Evaluación de la participación familiar en el proceso educativo de los discentes desde la percepción del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21*(3), 45-62. https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336971

Garreta-Bochaca, Jordi (Coord.) (2017). Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela. Pirámide.

Marquéz-Cervantes, María-Concepción & Gaeta-González, Martha-Leticia (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: El papel de padres y docentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *20*(2), 221-235. https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941

Martínez-González, Raquel-Amaya (Coord.) (1994). *Diagnóstico de necesidades en la cooperación entre familias y centro escolar*. Informe de Investigación. Universidad de Oviedo.

Martínez-González, Raquel-Amaya, Rodríguez-Ruiz, Beatriz, Álvarez-Blanco, Lucía, & Becedóniz-Vázquez, Carlos. (2016). Evidence in promoting positive parenting through

the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial intervention*, *25*(2), 111-117.

Papalia, Diane-E., Wendkos-Old, Sally, & Duskin, Ruth (2001). *Psicología del desarrollo.* McGraw-Hill Interamericana.

Rodríguez-Ruiz, Beatriz, Rodrigo, María-José & Martínez-González, Raquel-Amaya (2015). Cross- Contextual Variability in Parents' and Tutors' Conflict Resolution Styles and Positive Development. *The Journal of Educational Research, 108*(6), 480-491. https://doi.org/10.1080/00220671.2014.905764

Rodríguez-Ruiz, Beatriz, Álvarez-Blanco, Lucía, Martínez-González, Raquel-Amaya, & Epstein, Joyce (2019). Presentación del número «Relación entre Centros Educativos, Familias y Entidades Comunitarias». *Aula abierta*, 49(1), 7-10. https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019

Ruvalcaba-Romero, Norma, Gallegos-Guajardo, Julia y Fuerte Nava, Juan-Manuel (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 31*(88), 77-90.

Sinclair, Mary-F., Lam, F., Christenson, Sandra L., & Evelo, David. (1993). Action research in middle schools: Anwatin and northeast middle schools. *Equity and Choice, 10*, 22–24.

Teixera, Ana, Silva, Eliana, Tavares, Dionisia & Freire, Teresa. (2015). Portuguese validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): relations with self-esteem and life satisfaction. *Child Indicators Research, 8*(3), 605-621. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.608

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

SIMPOSIO 17

LA EVALUACION DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN MÁSTERES DE CIENCIAS SOCIALES: PERCEPCIONES Y EXPERIENCIAS DE SUS ACTORES

Coordinación: Jaione Cubero Ibáñez

1142

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

RESULTADOS DE APRENDIZAJE: LA VISIÓN DE COORDINADORES-AS/DIRECTORES-AS DE MÁSTERES EN CIENCIAS SOCIALES[1]

Francisco M. Aliaga Abad
Inmaculada Chiva Sanchis
Genoveva Ramos Santana
José Vidal Mollón
Universitat de València (España)

Resumen: Se presenta la perspectiva planteada por las personas que coordinan/dirigen diferentes Másteres de Ciencias Sociales, con especial hincapié en los de Educación, fruto de un estudio empírico consistente en entrevistar a personas con experiencia en dichos cargos. Se analizan los conocimientos, adaptación, problemáticas, aplicaciones, evaluación y resultados percibidos de la implementación de la docencia en sus respectivos programas en base a los Resultados de Aprendizaje pretendidos y evaluados. Se trata de complementar con su perspectiva experta las distintas visiones de cómo este enfoque está aplicándose y percibiéndose en la formación de postgrado. Hemos realizado entrevista a directores(-as) de prácticamente todos los Másteres de Educación que se imparten en la Universitat de València y presentamos algunos de los resultados principales de su perspectiva, ya que tienen un papel clave en la implantación, gestión y supervisión de la enseñanza y la evaluación basada en Resultados de Aprendizaje, en este nivel de formación de postgrado.

Palabras clave: master, postgrado, resultados de aprendizaje, aprendizaje auténtico, EEES

Abstract: We analyze and present the perspective raised by the Coordinators/Directors of different Masters in Social Sciences, with special emphasis on Education, as a result of an empirical study consisting of interviewing people with experience in these positions. The knowledge, adaptation, problems, applications, evaluation and perceived results of the implementation of teaching in their respective Master's programs are analyzed based on the intended and evaluated Learning Results. We intend to complement with his expert perspective the different visions of how this approach is being applied and perceived in postgraduate training. We have conducted interviews with practically all the coordinators of the Master of Education taught at the University of Valencia and some of the Economic Sciences coordinators. We present some of the main results from what is their perspective, since they have a key role in the implementation,

1 Trabajo elaborado en el marco de desarrollo del Proyecto FLOASS - *Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible*, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Ref. RTI2018-093630 -B -100) y el apoyo de la Cátedra UNESCO *en Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación.*

management and supervision of teaching and evaluation based on Learning Outcomes at this level of postgraduate training.

Keywords: master's degree, masters programs, learning results, authentic learning, EHEA

INTRODUCCIÓN

Con la *Declaración de Bolonia,* firmada por parte de los Ministros Europeos de Educación Superior (1999) de 29 países, tuvo inicio oficial la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se trataba de un gran impulso institucional para modernizar el sistema universitario como motor de una mejora en la formación y la investigación en el viejo continente, ya que la emergencia de nuevas economías y el evidente declive de la europea mostraba que nuestros sistemas habían ido quedando anquilosados por rigideces que dificultaban la cooperación, por una gran burocracia y por un énfasis excesivo en la teorización. Dentro del proceso continuo de construcción y mejora de este EEES se han ido produciendo reuniones periódicas que han aportado concreciones y avances varios. En la de Bergen (Ministros Europeos de Educación Superior, 2005), se hicieron avances muy relevantes: por un lado se corrigió el confuso modelo planteado en la Declaración Bolonia de 2 ciclos en la formación universitaria y se sustituyó por el de 3 ciclos (Grados, orientados a la formación para el desempeño profesional, Máster para la especialización y Doctorado, centrado en la investigación), y por otro se estableció la necesidad de establecer una metodología común de formación, orientada a una mayor concreción y comparabilidad, basada en *Competencias* y demostrable mediante la consecución de *Resultados de Aprendizaje* específicos.

Pasada ya una década desde la implantación definitiva de este modelo en España, un grupo de investigadores(-as) de seis universidades españolas (Cádiz, Coruña, Oviedo, País Vasco, Rovira i Vigili y Valencia) nos hemos planteado analizar en qué estado se encuentra esta implantación y si el gigantesco cambio de enfoque que implicaba, el cambio de mentalidad, de enfoque, de actividades formativas y evaluativas, se ha implementado plenamente o si todavía tenemos margen de mejora. Para ello nos hemos embarcado conjuntamente en el proyecto «FLOASS - Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: Un marco de acción desde la evaluación sostenible», financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el Programa Estatal de I+D+i.

Desde del proyecto FLOASS pretendemos analizar, en todas las universidades participantes, los diversos puntos de vista de los diferentes partícipes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los distintos Másteres. Para ello tenemos en cuenta, fundamentalmente, la información que hemos recogido tanto del alumnado, del profesorado de los másteres, de las personas que gestionan/coordinan los mismos y, por último, contrastar con la documentación pública referida a cada titulación (Verificas, Modificas y páginas web, básicamente).

1144

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

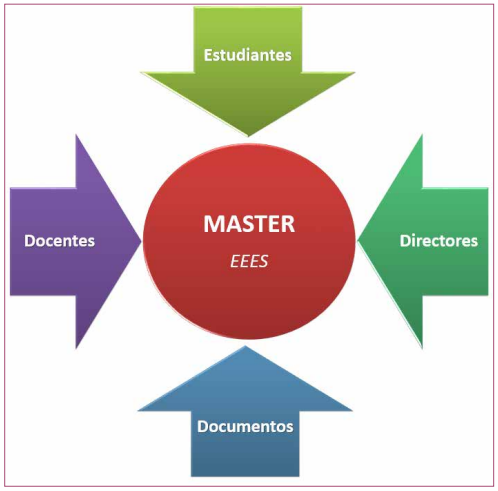
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 1

Perspectivas para analizar la situación en los Másteres: alumnado, profesorado dirección/coordinación y documentación



La intención es, por un lado, recoger las distintas sensibilidades y los distintos puntos de vistas, que permitan triangular la información más relevante. Por otro lado, pretendemos identificar aspectos específicos de cada uno de los grupos implicados (formación, motivación, prácticas, etc.). Asimismo, en el proyecto FLOASS se han realizado otros análisis que abarcan la perspectiva de otros agentes implicados, tales como los empleadores(-as) (Arias-Oliva, Rodríguez Merayo & Pérez-Portabella, 2022). Dentro de este contexto, la información aportada por quienes dirigen, supervisa y controla los procesos y los resultados de los Másteres resulta fundamental (Arias-Blanco, Pérez-Herrero, Burguera-Condón, & Virgós Sánchez, 2022).

MÉTODO

La presente comunicación se centra en el análisis de la información aportada por las personas implicadas en la dirección/coordinación de los Másteres de Ciencias Sociales de la Universitat de València (UV), como modelo para el análisis posterior en el conjunto de universidades participantes en el Proyecto.

Sujetos

Se recogió información de las personas que dirigen/coordinan los Másteres, centrándonos fundamentalmente en los del ámbito educativo (todos los másteres ofertados por la UV en este ámbito excepto el del 'Máster Universitario en Investigación didácticas específicas', cuya directora acababa de tomar posesión y prefirió no participar por no tener en ese momento la experiencia suficiente). Además, se incluye un máster del ámbito de Ciencias Económicas. Los másteres incluidos en este estudio fueron:

— Máster en Profesor/a de Educación Secundaria
— Máster en Acción Social y Educativa
— Máster en Psicopedagogía
— Máster en Política, Gestión y Dirección en Organizaciones Educativas
— Máster en Educación Especial

— Máster en Dirección y Gestión. Actividad Física
— Máster en Investigación e Intervención en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
— Máster Universitario en Economía Social (Cooperativas y Entidades no lucrativas)

De los ocho Másteres analizados, tres están dirigidos por mujeres y cinco por hombres. Los Másteres están administrativamente vinculados con cinco Centros distintos: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación; Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; Facultad de Psicología; Facultad de Magisterio y Centro de Postgrado.

Instrumento

A cada coordinador(-a) se le realizó una entrevista semi-estructurada de aproximadamente una hora de duración, mediante videoconferencia que fue grabada en cada caso previo consentimiento expreso, a fin de facilitar una completa y correcta transcripción. La entrevista fue creada *ad hoc* por las personas participantes en el equipo de investigación, todas con una amplia formación en evaluación educativa. Consta de 25 cuestiones agrupadas en diversos ejes temáticos:

— Concepto y conocimientos específicos sobre evaluación (2 cuestiones)
— Organización (5 cuestiones)
— Evaluación (8 cuestiones)
— Participación (10 cuestiones)

Análisis

Las transcripciones de las entrevistas fueron analizadas con el programa MAXQDA, versión 20.

RESULTADOS

El análisis de las entrevistas se centró en una amplia variedad de temáticas. Especialmente en el vínculo de las actividades formativas de los másteres con el nuevo enfoque basado en competencias y en resultados de aprendizaje, cómo eso modifica, y se ve impulsado, por los cambios en las actividades de evaluación, el uso más extensivo de la tecnología (los confinamientos y la pandemia también han influido en esta tendencia que ya era emergente) y en el vínculo con la actividad práctica y con la empleabilidad del alumnado.

La importancia otorgada en las entrevistas a los procesos de evaluación como vínculo principal entre la enseñanza, por un lado, y la demostración del dominio de las competencias y la consecución de resultados de aprendizaje, por otro, se hace patente en la siguiente nube de conceptos claves analizados en las entrevistas– ver Figura 2.

Figura 2

Nube de conceptos claves extraídos del total de entrevistas

El sistema de categorías o variables de análisis fue prefijado desde el Proyecto FLOASS. Concretamente, el análisis de los textos y los ámbitos prioritarios de interés para la investigación fueron surgiendo a partir de las categorías principales establecidas en dicho Proyecto– ver Tabla 1.

Tabla 1

Categorías principales de análisis Proyecto Floass

Categorías principales
1. Documentación
2. Organización
3. Resultados de aprendizaje
4. Evaluación
5. Pandemia

En la categoría *documentación* se analizan las referencias en las que se ha plasmado formalmente el planteamiento de la docencia orientado por competencias y por resultados de aprendizaje (memoria de título, guía académica, guía docente, verificas, modificas...). Se trata textos sancionados institucionalmente, a la vez que una guía para las actividades, si bien algunos de ellos, como las guías docentes, se entienden de una manera muy dinámica, solo como un punto de partida y no como un compromiso cerrado.

> [5,138-141] «*El documento físico de la guía es lo que les ayuda a tomar contacto con todo eso, creemos que es más el contacto inicial y luego en el día a día lo que cada profesor va presentando en función de lo que tenga que ver su intervención*».

> [6, 121-125] «*puede hacerse modificaciones, puede incorporar prácticas diferentes, la bibliografía e incluso en la valoración, ahí damos bastante libertad. Lo supervisamos todo y luego también procuramos, que no es fácil, coordinarlas con otras guías de otras asignaturas*».

En la categoría de *organización* se incluyen cuestiones sobre la gestión del Master, de la documentación requerida (guías, etc.), de los métodos de organización y supervisión, etc. Una primera información relevante, aunque no sorprendente, dado el sistema de gestión semi-asambleario de la Universitat de València, es la implicación de un gran número de personas e instancias en la gestión.

> *[4, 142-144] «Lo que tenemos es un coordinador por cada módulo, que es el que se encarga un poco de hablar con los demás. Entonces, normalmente los coordinadores forman parte de la CCA* [Comisión Académica de Título, como gestora del Master]*».*

En la categoría de *Resultados de Aprendizaje* se busca conocer la opinión que se tiene desde la coordinación de los distintos másteres sobre lo que se espera que el alumnado sea capaz de comprender, hacer y/o demostrar al finalizar el proceso de aprendizaje de las asignaturas del máster y, de forma más global, al terminar la titulación. Se trata de cuestiones diversas sobre cómo este enfoque, impulsado por el EEES, se está implementando en las diversas titulaciones. Los comentarios, muestran que los Resultados de Aprendizaje no suelen considerarse, en la práctica y de manera generalizada, como el objetivo que dirige la actividad de enseñanza aprendizaje, denotando una cierta ambigüedad.

> *[1, 337-341] «los resultados de aprendizaje se formularon de acuerdo con las indicaciones de universidad, de cómo tienen que ser y, luego, en realidad, el día a día de la asignatura está más vinculado con las tradiciones sociológicas, epistemológicas de cada una de las áreas, que con lo que realmente pone en los resultados de aprendizaje»*

> *[3, 56-57] «cada profesor o profesora hace sus adaptaciones con su guía de aula»*

Así pues, el desarrollo y aplicación de los *Resultados de Aprendizaje*, más allá de lo que conste en la documentación oficial, tiene un amplio e inespecífico margen de aplicación en el aula, en opinión de las personas entrevistadas, lo que muestra por un lado una ausencia específica de normas y supervisión de este aspecto y, por otro, una falta de información concreta.

En la cuarta categoría, *Evaluación*, hemos planteado cuestiones sobre cómo los sistemas evaluativos empleados por el profesorado se centran en los Resultados de Aprendizaje, qué tipo de formación han recibido al respecto, qué tipos de instrumentos (escalas, rúbricas, listas de control, actividades prácticas, trabajos en equipo o individuales para el alumnado, el uso de la tecnología) utilizan, la eventual participación del alumnado en las tareas de evaluación (autoevaluación, coevaluación y evaluación entre iguales: , etc.) (Muñoz-Cantero, Espiñeira-Bellón, & Pérez Crego, 2022).

En este ámbito resulta llamativo cómo los y las coordinadoras de los distintos másteres no consideran relevante la aportación de las tecnologías educativas en el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes, aunque son como un medio muy útil para la entrega de las tareas evaluativas (a modo de oficina de 'registro' o para las tutorías virtuales (mediante videoconferencias, especialmente en los periodos de restricciones a la movilidad durante la pandemia), tal y como aparece reflejado en los siguientes comentarios a modo de ejemplo.

> *[5, 222-228] «La entrega de trabajos, por ejemplo, en el módulo que coordino yo que es el de investigación cualitativa, se hacía online. Luego se revisa, se remite a los estudiantes, ellos revisan la revisión y,*

luego, se hace una puesta en común con todos los trabajos. Se entregaban por el aula virtual, se revisaba en el aula virtual, pero luego la puesta en común era presencial. Este año no ha sido presencial, este año ha sido online. Ya el año pasado fue online y fue bastante bien»

[3, 366-369] «... para la entrega de tareas por el aula virtual, que además te permite corregirla y darles feedback sobre sus propios trabajos, eso se ha mejorado bastante. La retroalimentación, por lo menos, por escrito. Pero eso sí que se ha incrementado con el uso de la tecnología»

La última categoría se ha reservado para el tema de la *Pandemia* y su afectación a las prácticas docentes, evaluativas y a cómo la tecnología había permitido (o no, según los recursos y la formación previa) afrontar esta situación emergente que apareció de improviso una vez iniciada esta investigación.

Las respuestas recopiladas nos permiten vislumbrar que, con frecuencia, había una evidente falta de formación previa en el uso adecuado y eficaz de la tecnología tanto para la docencia como para la evaluación, según nos indican desde las coordinaciones, como, por ejemplo:

[7, 255-258] «... aunque luego a nivel de facultad y de universidad nos hemos puesto las pilas, actualizado sobre la marcha. El atropello este nos ha venido grande, incluso a los que estábamos más familiarizados con los entornos digitales»

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque los análisis están todavía en una fase inicial sí que podemos extraer algunas informaciones relevantes que deberían tenerse en cuanta en los procesos de innovación y mejora de los Másteres:

El análisis de las respuestas analizadas bajo el epígrafe de *Documentación* nos muestra que, en ocasiones, los documentos públicos se consideran solo un punto de partida a desarrollar (o modificar) en la práctica del aula, lo cual plantea el debate sobre hasta qué punto debe primar el carácter normativo de la misma o la flexibilidad.

En la categoría de *Organización* evidenciamos el carácter participativo y semi-asambleario de gestión, característico de la Universitat de València.

Parece evidente que el enfoque universitario dirigido a la obtención *de Resultados de Aprendizaje* concretos aún tiene margen para su desarrollo integral, lo que debería tenerse en cuenta a la hora de planificar las actividades de formación del profesorado y de las personas gestoras implicadas.

La Evaluación, una poderosa herramienta para el cambio y de apoyo a la docencia, tampoco está siendo plenamente utilizada con estos propósitos, aunque la variedad de procedimientos empleados denota que sí se ha producido un cambio notable en los últimos años.

Los efectos de la *Pandemia* parecen entenderse como de corto alcance, en los que se ha recurrido a la tecnología y se han adaptados algunas actividades, más como herramienta de supervivencia de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje que como un motor para el cambio y la modernización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias-Blanco, J.M., Pérez-Herrero, H., Burguera-Condón, J., & Virgós Sánchez, M. (2022, Febrero). *Evaluación de resultados de aprendizaje en másteres universitarios de ciencias sociales. La perspectiva de sus coordinadores.* Comunicación presentada en el seminario Enfoques y experiencias en el diseño y evaluación de los resultados de aprendizaje en los títulos universitarios, La Coruña.

Arias-Oliva, M., Rodríguez Merayo, A., & Pérez-Portabella, A. (2022, Febrero). *Alineación de las competencias de los másteres con las competencias del mercado laboral.* Comunicación presentada en el seminario Enfoques y experiencias en el diseño y evaluación de los resultados de aprendizaje en los títulos universitarios, La Coruña

Allegre, C.; Blackstone, T.; Berlinger, L., & Ruettgers, J. (1998). *Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido).* La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998. https://goo.gl/gmZS5y

Ministros Europeos de Educación Superior (1999). *Declaración de Bolonia: Espacio Europeo de Enseñanza Superior.* Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, Bolonia, 19 de junio de 1999. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/06/0/1999_Bologna_Declaration_Spanish_553060.pdf

Ministros Europeos de Educación Superior (2005). *The European Higher Education Area - Achieving the Goals* Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf

Muñoz-Cantero, J.M., Espiñeira-Bellón E., & Pérez Crego, C. (2022, Febrero). *La autoevaluación, coevaluación y evaluación entre iguales como herramientas para evaluar los resultados de aprendizaje. La visión docente.* Comunicación presentada en el seminario Enfoques y experiencias en el diseño y evaluación de los resultados de aprendizaje en los títulos universitarios, La Coruña.

PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE MÁSTERES SOBRE RESULTADOS DE APRENDIZAJE, MEDIOS, INSTRUMENTOS Y TAREAS DE EVALUACIÓN[1]

Miguel Ángel Gómez Ruiz
Jaione Cubero Ibáñez
Nicolás Ponce González
Laura Sánchez Calleja
Ana Gazquez Romera
Universidad de Cádiz (España)

Resumen: El presente estudio, desarrollado en el contexto del Proyecto FLOASS, tiene como objetivo analizar la percepción de los docentes sobre su práctica evaluativa en los títulos de máster en el ámbito de las Ciencias Sociales de la Universidad de Cádiz. Como instrumento de recogida de información se ha utilizado el cuestionario validado RAPEVA_P (Aramendi-Jaúregi *et al.*, 2020), compuesto por 49 ítems con una escala tipo Likert con valores comprendidos entre 0 (mínimo) a 5 (máximo), en el que han participado un total de 61 docentes de másteres oficiales, pertenecientes a las áreas de conocimiento de Educación (30), Economía (26) y Comunicación (5). El profesorado percibe que los resultados de aprendizaje de sus asignaturas están orientados a la aplicación de lo aprendido en contextos y situaciones nuevas y a la emisión de juicios y valoraciones en base a criterios y estándares utilizando la comprobación y la crítica. Los medios de evaluación más utilizados son la participación y la resolución de problemas, y el instrumento de evaluación más aplicado es la rúbrica. Los docentes indican que facilitan información de las tareas de evaluación al estudiantado, planteándose como un reto para los estudiantes y facilitando la transferencia a otros contextos.

Palabras clave: educación superior, evaluación, docente, estudiante y posgrado

Abstract: This study, developed in the context of the FLOASS Project, aims to analyze the perception of teachers about their assessment practice in master's degrees in the field of Social Sciences at the University of Cádiz. The validated RAPEVA_P questionnaire (Aramendi-Jaúregi *et al.*, 2020) consisting of 49 items with a Likert-type scale with values ranging from 0 (minimum) to 5 (maximum) was used as an information collection instrument. A total of 61 teachers of official master's degrees belonging to the areas of knowledge of Education (30), Economics (26) and Communication (5) participated in the questionnaire. Teachers perceive that the lear-

1 Trabajo elaborado en el marco de desarrollo del Proyecto FLOASS - *Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible*, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Ref. RTI2018-093630 -B -100) y el apoyo de la Cátedra UNESCO *en Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación.*

ning outcomes of their subjects are geared towards applying what they have learned in new contexts and situations and making judgments and assessments based on criteria and standards using verification and criticism. The most used means of evaluation are participation and problem solving, and the most applied evaluation instrument is the rubric. The teachers indicate that they provide information on the assessment tasks to the student, posing it as a challenge for the students and facilitating the transfer to other contexts.

Keywords: higher education, evaluation, teacher, student and postgraduate

INTRODUCCIÓN

Los resultados de aprendizaje se sintetizan en el empleo de declaraciones que presentan un verbo de acción, un contenido u objeto sobre el que el discente tiene que actuar y un contexto o condiciones en las que se producirá la ejecución que hacen transparentes los logros del estudiantado en la materia y facilitan la coordinación interna y la acreditación externa (ANECA, 2013; Paricio-Royo, 2010). Pero, apoyando el cuestionamiento de Boud (2020), realmente, ¿la evaluación en la educación superior satisface la necesidad de desarrollar y garantizar resultados de aprendizaje de alta calidad?

Ibarra-Sáiz, *et al.* (2021), resaltan que existe una clara necesidad de enfatizar y facilitar el papel de los educadores como diseñadores de tareas de evaluación desafiantes, rigurosas, realistas, transversales y útiles para el aprendizaje. Por ello, es importante conocer qué tipo de práctica evaluativa predomina en las aulas y poner el foco de atención en rediseñarla para que este proceso sea técnicamente convincente, considerando algunos aspectos referidos a la calidad de los medios, instrumentos y tareas de evaluación (Ibarra-Sáiz *et al.*, 2020).

El presente estudio se contextualiza dentro del Proyecto FLOASS «Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible» (https://floass.uca.es), el cual pretende desarrollar un marco de acción para la elaboración, implementación, el seguimiento y la evaluación de los resultados de aprendizaje en Educación Superior.

Concretamente, en este trabajo se analiza la percepción de los docentes sobre su práctica evaluativa en los títulos de máster de Ciencias Sociales de la Universidad de Cádiz, haciendo hincapié en: a) la relación de los resultados de aprendizaje que esperan que alcancen sus estudiantes y los procesos implicados en estos resultados, b) la relación de las distintas técnicas utilizadas para la evaluación de los resultados de aprendizaje respecto a los medios que son objeto de evaluación, c) qué instrumentos de evaluación suelen utilizar en sus asignaturas para evaluar los resultados de aprendizaje y d) el sentido de las tareas de evaluación que se plantean en sus asignaturas de máster y la propia información que se aporta sobre estas tareas.

MÉTODO

Para la realización de este estudio se ha utilizado un diseño descriptivo de encuesta basado en cuestionario. Concretamente, el cuestionario RAPEVA_P, creado y validado en el marco del proyecto (Aramendi-Jaúregi *et al.*, 2020). Consta de 49 ítems, agrupados en cinco dimensiones, con respuesta en escala tipo Likert (0 a 5).

En total, han participado 61 docentes de másteres de la rama de Ciencias Sociales de la Universidad de Cádiz. En la Tabla 1 se puede apreciar la distribución de la muestra por áreas de conocimiento. El 8,2% del área de Comunicación, el 42,6% de Economía y el 49, 2% de Educación, siendo el 50,8% hombres y el 49,2% mujeres. Su experiencia docente universitaria oscila en un rango de 2 a 35 años (M= 18,8 años).

Tabla 1

Distribución de la muestra por áreas de conocimiento

Áreas de Conocimiento	Hombres	Mujeres	TOTAL
Comunicación	2	3	5
Economía	15	11	26
Educación	14	16	30

El análisis de estadísticos descriptivos se ha realizado mediante el software IBM SPSS Statistic 24 y se ha centrado en 32 ítems que versan sobre: resultados de aprendizaje, medios, instrumentos y tareas de evaluación.

RESULTADOS

Segmentaremos la exposición de los resultados obtenidos, a partir del análisis de los datos del cuestionario RAPEVA_P, en los 4 bloques temáticos que nos ocupan en esta comunicación. A continuación, se describen las percepciones de los 61 docentes de másteres de la Universidad de Cádiz sobre: a. Los resultados de aprendizaje en sus asignaturas; b. Los medios de evaluación que utilizan; c. Los instrumentos de evaluación que son aplicados; y d. Las tareas de evaluación diseñadas e implementadas en sus materias.

a. Sobre los resultados de aprendizaje

En el primer bloque se cuestionaba al profesorado de másteres sobre la relación de los resultados de aprendizaje que esperan que alcancen sus estudiantes y los procesos implicados en estos resultados.

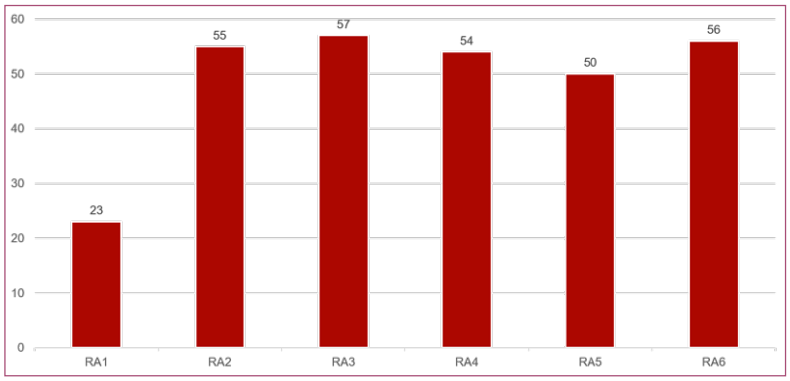
Respecto a que, si esperan la asimilación de conocimientos y la memorización, el 62,3% lo valora entre el 0 (nunca) y el 3, mientras que entre el 4 y el 5 (siempre) el restante 27,7%, quedando su media situada justamente en el valor 3 (σ=1,5). Este es el proceso, con diferencia, que menos presencia tiene en los resultados de aprendizaje a juicio de los docentes participantes.

Por el contrario, existe una amplia mayoría entre las personas encuestadas que consideran que siempre (5) o casi siempre (4) los resultados de aprendizajes propuestos implican procesos relacionados con la comprensión de conceptos (90,2%; □=4,5; σ=1), la aplicación de lo aprendido en contextos y situaciones nuevas (93,5%; □=4,7; σ=0,7) y la emisión de juicios y valoraciones en base a criterios y estándares utilizando la comprobación y la crítica (91,8%; □=4,5; σ=0,8). Por debajo del 90%, pero todavía de forma muy relevante, se encontraría el análisis de distintas situaciones (88,5%; □=4,4; σ=0,9) y la creatividad (82%; □=4,3; σ=0,9).

De forma visual, ofrecemos en la Figura 1 la comparativa por tipo de resultados de aprendizaje, pudiéndose observar la frecuencia acumulada de las valoraciones 4 y 5 respecto a los 61 participantes, siendo RA1: La asimilación de conocimientos y la memoria; RA2: La comprensión de conceptos; RA3: La aplicación de lo aprendido en contextos y situaciones nuevas; RA4: El análisis de distintas situaciones; RA5: La creatividad (crear, elaborar, producir); y RA6: La emisión de juicios y valoraciones en base a criterios y estándares utilizando la comprobación y la crítica.

Figura 1

Procesos esperables relacionados con los resultados de aprendizaje



b. Sobre los medios de evaluación

En el bloque sobre medios de evaluación, se interrogaba al profesorado sobre la relación de las distintas técnicas utilizadas para la evaluación de los resultados de aprendizaje respecto a los medios que son objeto de evaluación. Así, podemos dividir este bloque en 3 apartados diferenciados según la frecuencia del uso de las técnicas propuestas:

b1. Observación y medios de evaluación

Respecto a la técnica de la observación, el medio de evaluación que más frecuentemente se utiliza es «La participación activa de los estudiantes en actividades (foros, modalidades participativas de evaluación, debates, seminarios, etc.)» con un 80,4% de los participantes (49) entre el siempre (5) y el casi siempre (4) (□=4,3; σ=1,2). Es seguido de «Las pruebas de resolución de problemas» (□=3,7; σ=1,9) con el 70,5% de uso frecuente, «Las pruebas de desempeño» (52,4%; □=3; σ=2) y de «Las prácticas del alumnado (de laboratorio, profesionales, prototipos, programación de software, trabajos de campo, etc.)» (44,3%; □=2,9; σ=2).

Los medios de evaluación con menor presencia respecto a la observación han sido «Las simulaciones (de prácticas de laboratorio, juegos de rol, etc.)» que solo alcanzan el 36,1% (22 personas) de uso frecuente (□=2,2; σ=2,2) y en último lugar «Los talleres» que se queda en el 27,9% (□=1,9; σ=2,1).

b2. Encuestación y medios de evaluación

Pasando a la técnica de encuestación, los medios de evaluación más frecuentemente utilizados (4 y 5 de valoración) han sido «Las pruebas de resolución de problemas» con el 63,9% (□=3,2; σ=2) y las «Las pruebas de desempeño» que alcanzan el 52,4% de los participantes (□=2,9; σ=2,1). En el lado opuesto, bajando hasta el 41% (25 personas) se encuentran «Los grupos de discusión o grupos focales» (□=2,2; σ=2,2) y con una diferencia considerable, en último lugar, «Las

entrevistas orales» que solo llegan hasta 27,9% (□=1,7; σ=2), es decir, solo 17 docentes afirman utilizarla con asiduidad.

b3. Análisis documental y medios de evaluación

Sobre la última técnica propuesta, referida al análisis documental y de artefactos, encontramos un total de 9 medios de evaluación, siendo los más utilizados (valoración de 4 o 5): «Los objetos digitales o las presentaciones multimedia» en primer lugar, con un 68,9% (42) de los participantes (□=3,5; σ=1,9), seguido de «Las pruebas de resolución de problemas» con un 60,7% (□=3,2; σ=2) y «Los proyectos» que alcanzan el 59% (□=3,3; σ=2,1).

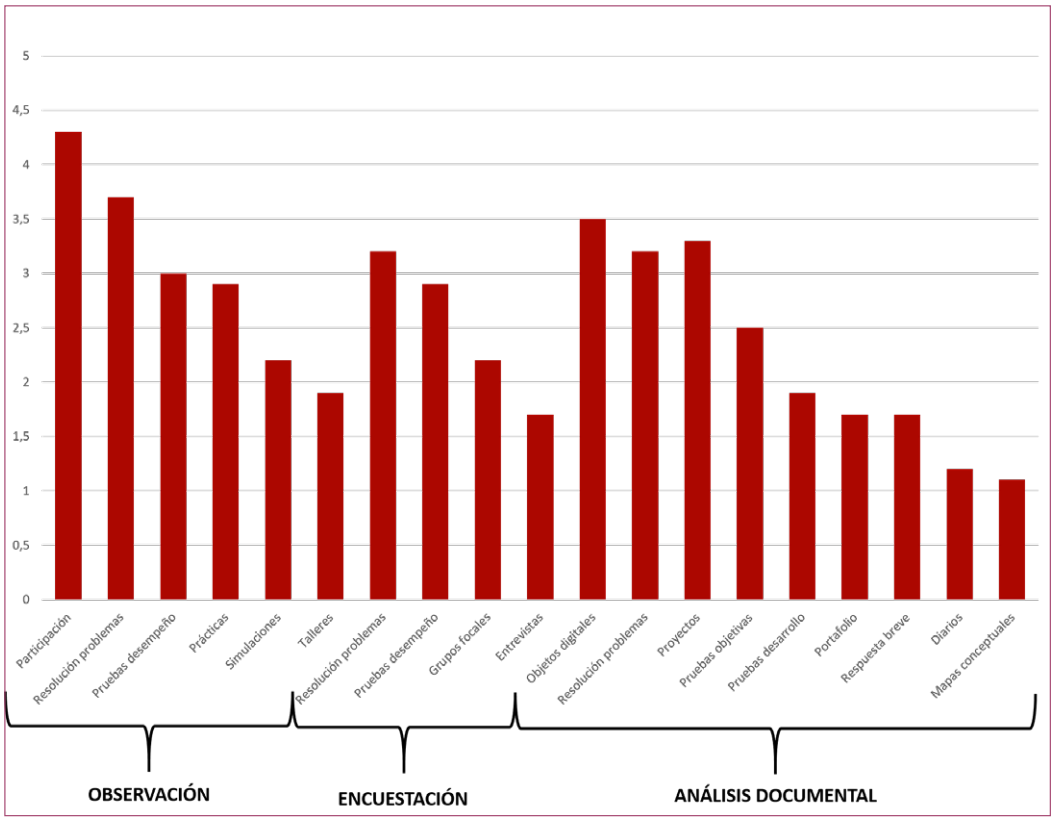
En un segundo escalón respecto a las preferencias, hallamos «Las pruebas objetivas» que son habitualmente empleadas por el 44,2% (□=2,5; σ=2,2), «Las pruebas escritas de desarrollo» por el 34,4% (□=1,9; σ=2,1), «El portafolio», ya por menos de una tercera parte de los consultados, concretamente el 31,2% (□=1,7; σ=2,1) y «Las pruebas escritas con preguntas de respuesta breve» con un porcentaje de uso frecuente menor (29,5%), pero con la misma media que el medio anterior (□=1,7; σ=2,1).

Cierran esta selección de medios relacionados con el análisis documental «Los diarios» donde solo un 18% (11) los suele utilizar normalmente (□=1,2; σ=1,8) y en último lugar «Las pruebas escritas de mapas conceptuales» que únicamente son utilizados con asiduidad por el 16,4% del profesorado (□=1,1; σ=1,8).

En forma de resumen de los expuesto en este apartado sobre medios de evaluación, se ofrece a continuación la Figura 2 donde se pueden encontrar las medias de las valoraciones de los distintos medios, según se han expuesto en estas páginas.

Figura 2

Medias de la utilización de los participantes de los medios de evaluación



c. Sobre los instrumentos de evaluación

Al consultar a los participantes sobre qué instrumentos de evaluación suelen utilizar en sus asignaturas para evaluar los resultados de aprendizaje, se les ofrecía las opciones de las listas de control o verificación, las escalas de valoración o estimación, las rúbricas y el argumentario valorativo. Los datos concretos se pueden observar en la Tabla 2.

Tabla 2

Frecuencia, media y desviación de los instrumentos de evaluación utilizados

	0 (Nunca)	1	2	3	4	5 (Siempre)	□	σ
Listas de control	25	2	2	5	6	21	2,5	2,3
Escalas de estimación	32	4	1	3	4	17	1,9	2,2
Rúbricas	18	4	1	4	5	29	3	2,2
Argumentario valorativo	24	3	0	3	5	26	2,7	2,3

Como se puede comprobar, son las rúbricas el instrumento que más afirman utilizar los docentes, con un 55,7% de personas que lo utilizan siempre o casi siempre (4-5), por el contrario del 36,1% que afirmaron que no la usan nunca o casi nunca (0-1). En segundo lugar, estaría el argumentario valorativo, con un 50,8% entre el 4 y 5 de valoración, por el 44,2% que no lo suele usar. Cierran la frecuencia de utilización de instrumentos las listas de control o verificación con un 44,3% (27 personas) tanto de los participantes que la usan frecuentemente (4-5) y que no la usan nunca o casi nunca (1-2) y las escalas de estimación que solo suele darse uso por el 34,5% del profesorado que cumplimentó el cuestionario.

d. Sobre las tareas de evaluación

En este último bloque sobre el sentido de las tareas de evaluación que se plantean en sus asignaturas de máster y la propia información que se aporta sobre estas tareas, el profesorado encuestado considera, en términos generales, que estas tareas implican el uso de contenidos relevantes, que se informa sobre ellas convenientemente, que se facilitan su aplicación al contexto profesional y que se plantean como un reto.

De forma concreta, el 98,4% (60 personas) opinan que siempre (5) o casi siempre (4) «Las tareas de evaluación implican el uso de conocimientos y contenidos relevantes de la materia por el estudiante» (□=4,9; σ=0,4). El 96,7% que «Informo y describo a los estudiantes las tareas de evaluación que tienen que realizar (a través de guías, adendas, transparencias, etc.)» (□=4,9; σ=0,4). El 95,1% que «Las tareas de evaluación facilitan la aplicación de conocimientos y habilidades a situaciones o casos parecidos a los que encontrará el estudiante en su futuro profesional» (□=4,6; σ=0,8). E igualmente el 90,2% (55) que «Las tareas de evaluación se plantean como un reto para el estudiante» (□=4,5; σ=1).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los docentes que han participado en el estudio perciben que los resultados de aprendizaje de sus asignaturas implican la aplicación de lo aprendido en contextos y situaciones nuevas, la emisión de juicios y valoraciones en base a criterios y estándares utilizando la comprobación y la crítica,

siendo los resultados de aprendizaje orientados a la asimilación de conocimientos y la memoria los menos utilizados. Esto indica, según la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001), procesos cognitivos de orden superior en los estudiantes.

Los medios de evaluación escogidos por el profesorado varían dependiendo de la técnica de evaluación seleccionada. Pero, en general, y en contraposición a los resultados obtenidos por Panadero *et al.* (2018), los docentes informan utilizar diversos y adecuados medios, instrumentos y tareas de evaluación para ser implementados en sus clases.

Los resultados analizados en el presente estudio deberán ser contrastados con la información obtenida a través del análisis de las memorias de los másteres en Ciencias Sociales mediante la herramienta CORAMeval, los grupos focales en los que se recoge información de los estudiantes, y las entrevistas a los coordinadores de los másteres, permitiendo así triangular la información obtenida a través de diferentes informantes y técnicas de recogida de información. De esta forma se podrán obtener conclusiones para poder rediseñar la práctica evaluativa de acuerdo a las necesidades de sus protagonistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman

ANECA. (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje – Aneca*. https://bit.ly/3k1DOnY

Aramendi-Jáuregi, P., Arrieta-Aranguren, E. y Lukas-Mujika, J. F. (2020). Diseño y validación del cuestionario RAPEVA_P (Cuestionario de percepción del profesorado sobre la evaluación de los resultados de aprendizaje). En AA.VV. (Ed.), *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2020 – Evaluación como aprendizaje en educación superior: Implicar a los estudiantes en las prácticas de evaluación* (pp.149-150). Grupo de Investigación EVALfor SEJ509 – Evaluación en contextos formativos.

Boud, D. (2020). Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: una mirada desde la lejanía. *RELIEVE, 26*(1), art. M3. http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088

Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2021). The quality of assessment tasks as a determinant of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 46*(6), 943-995. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828268

Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M. L. y Rodríguez-Gómez, H. M. (2020). El futuro de la evaluación en la Educación Superior. *RELIEVE, 26*(1), 1-6. http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323

Panadero, E., Fraile, J., Fernández-Ruiz, J., Castilla-Estevez, D., & Ruiz-Díaz, M. A. (2018). Spanish university assessment practices: Examination tradition with diversity by faculty. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 44*(3), 379-397. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1512553

Paricio-Royo, J. (2010). *Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE MÁSTERES UNIVERSITARIOS SOBRE RESULTADOS DE APRENDIZAJE[1]

Eva María Espiñeira Bellón
Jesús Miguel Muñoz Cantero
Universidade da Coruña (España)

Resumen: El objetivo de este estudio se centra en analizar la percepción del alumnado en cuanto a la evaluación de los resultados de aprendizaje en dos másteres universitarios de la rama de Ciencias Sociales de la Universidade da Coruña. A través de dos grupos focales se recogieron las percepciones de nueve estudiantes sobre el objeto de estudio y se procedió al análisis de las entrevistas a través de metodología cualitativa mediante el programa MAXQDA 2020. Los resultados muestran las características de los resultados de aprendizaje de dichos másteres, el grado de conocimiento del estudiantado sobre ellos, su participación en la evaluación, su satisfacción, así como la implicación de otros agentes (profesorado y coordinaciones de los másteres). Se destaca la necesidad de realizar una revisión del proceso de evaluación con criterios claros y nuevas tareas de evaluación que refuercen el aprendizaje autónomo del alumnado y promuevan la participación de éste en dichos procesos.

Palabras clave: educación superior, educación basada en resultados, alumnado universitario, grupos focales

Abstract: The objective of this study is to analyze the perception of students in terms of the evaluation of learning outcomes in two university master's degrees of the Social Sciences branch of the University of A Coruña. Through two focus groups, the perceptions of nine students about the object of study were collected and the interviews were analyzed through qualitative methodology through the MAXQDA 2020 program. The results show the characteristics of the learning outcomes of these master's degrees, the degree of knowledge of the students about them, their participation in the evaluation, their satisfaction, as well as the involvement of other agents (teaching staff and coordinators of the master's degrees). It highlights the need to review the evaluation process with clear criteria and new evaluation tasks that reinforce the autonomous learning of students and promote their participation in these processes.

Keywords: higher education, results based education, university students, focus groups

1 Trabajo elaborado en el marco de desarrollo del Proyecto FLOASS - Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Ref. RTI2018-093630 -B -100) y el apoyo de la Cátedra UNESCO en Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación.

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos del Proyecto FLOASS se centra en presentar el estado actual de la evaluación de los resultados de aprendizaje en las universidades españolas. Se presenta a continuación la percepción que tiene el alumnado de la rama de Ciencias Sociales con respecto a los resultados de aprendizaje de dos másteres universitarios de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Dejando atrás el enfoque de la comprensión de conocimientos por parte del alumnado universitario, será necesario centrarse en la evaluación como aprendizaje (Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz, 2015), en la participación del alumnado en este proceso de evaluación (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017), así como en las tareas de evaluación de calidad señaladas por Ibarra-Sáiz *et al.* (2020).

Evaluación como aprendizaje

El concepto de evaluación en la Educación Superior, hasta no hace mucho se centraba en lo que el alumnado conocía, en cómo comprendía los diferentes contenidos conceptuales y procedimentales de las asignaturas que conformaban los planes de estudio. Posteriormente, en los planes de estudio, partiendo del término de competencia, la evaluación se ha centrado en las habilidades del alumnado para desarrollar «capacidades amplias, que le permitan aprender, y desaprender, a lo largo de toda su vida para adecuarse a situaciones cambiantes» (Cano-García, 2008, p. 2).

Sin embargo, en los últimos años, complementariamente, existen numerosas propuestas que se centran en ese tan reclamado aprendizaje a lo largo de la vida (OCDE, 1996), como uno de los objetivos en las diferentes normativas de todas las etapas educativas y así se centra en la «evaluación para el aprendizaje, la evaluación orientada al aprendizaje, la evaluación sostenible y la evaluación como aprendizaje y empoderamiento» (Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2020, p. 5), entendida esta última como:

Marco de evaluación centrado en tres retos o componentes claves: tareas de calidad, participación de los estudiantes y proalimentación o retroalimentación efectiva. Se caracteriza por utilizar estrategias que promueven en los estudiantes la autoconciencia de sus necesidades formativas, la autorregulación de su proceso de su aprendizaje, el aprendizaje autónomo y relevante a lo largo de la vida, su autodeterminación en la toma de decisiones y el empoderamiento de los estudiantes en un contexto académico y extraacadémico desde un compromiso ecológico y socialmente responsable (Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2015, p. 12).

Participación del alumnado en la evaluación

La participación del alumnado en la evaluación supone una situación mediante la cual se favorece el protagonismo del alumnado, quien puede detectar las fortalezas y debilidades de su proceso de aprendizaje (Bretones-Román, 2008; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017). De acuerdo con lo indicado por Álvarez-Rojo *et al.* (2011, p. 402), hacer partícipe al alumnado en el proceso de evaluación «requiere que los criterios y estándares de ejecución de los trabajos sean explícitos y claros, de forma que el estudiante pueda comparar sus realizaciones con estos criterios», y además que se pongan en marcha estrategias como la autoevaluación, la evaluación por el grupo de iguales y el consenso de la evaluación entre alumnado y profesorado. Es necesario, por otra parte, determinar el momento en el que se efectúa dicha participación (en el inicio, durante o una vez finalizado el proceso de evaluación).

Tareas de evaluación

Los resultados de aprendizaje, de acuerdo con el nivel de cualificación de máster (nivel 3 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior), han de centrarse en aspectos relacionados con el análisis, la síntesis, la evaluación y la creación. De ahí que las tareas de evaluación en este nivel hayan de propiciar que el estudiantado se enfrente a nuevos retos de aprendizaje significativo relacionados con su futura profesión.

MÉTODO

De acuerdo con el objeto de estudio establecido, se ha optado por la metodología cualitativa, diseñando dicha investigación con carácter abierto, emergente e inductivo; de tal forma que, las proposiciones teóricas se han ido construyendo a partir de las informaciones proporcionadas por las personas encuestadas (Flick, 2012, 2014; Stake, 2010).

Personas informantes

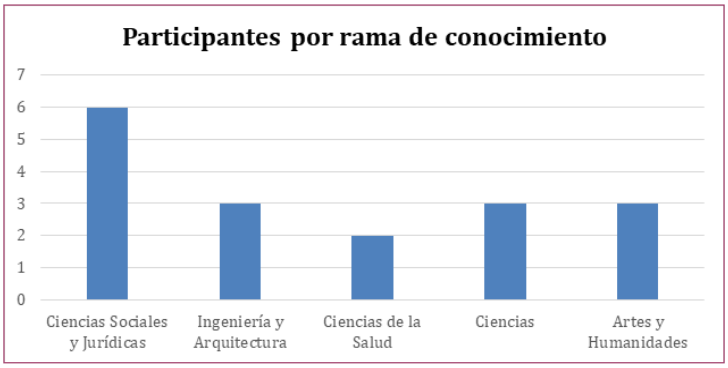
Las personas participantes en el estudio son nueve estudiantes de dos másteres impartidos en la Universidade da Coruña. No se ha podido mantener el criterio de equidad ya que en ambos másteres predomina la afluencia de mujeres, como se recoge en la Figura 1, aunque sí la equidad entre participantes por máster, como se recoge en la Figura 2.

Figura 1

Participantes en el estudio por sexo

Figura 2

Participantes en el estudio por máster



Recogida de datos, instrumento, criterios de credibilidad y análisis

Las sesiones de recogida de datos dieron comienzo dando la bienvenida a las personas participantes, explicando el objetivo de la realización de la sesión, solicitando su consentimiento informado y agradeciendo su participación en el estudio. Para recoger la información, se empleó un guion de preguntas semiestructurado en cuatro dimensiones centradas en la conceptualización e información de la que dispone el alumnado con respecto a los resultados de aprendizaje del máster, las características de los resultados de aprendizaje del máster, la participación del estudiantado en la evaluación de los resultados de aprendizaje y la satisfacción del estudiantado. Para la recogida de información, se pusieron en marcha dos grupos focales. Dicha técnica se considera útil para conocer la opinión de un conjunto de personas acerca de un tema (Benavides-Lara *et al.*, 2022).

El tratamiento de la información se realizó a través de la plataforma Microsoft *Teams*, transcribiéndose literalmente con el objetivo de respetar el criterio de literalidad estilística (Pujadas, 2000), validándose por cada participante y creándose un código de identificación para cada persona, asegurando así el anonimato de cada una. El proceso de análisis se efectuó con el programa MAXQDA 2020.

RESULTADOS

En la figura 3, se muestra una nube que refleja las palabras más empleadas por el alumnado, siendo las que presentan un mayor tamaño, las que están presentes una mayor cantidad de veces en las transcripciones efectuadas.

Figura 3

Nube de palabras más empleadas por el alumnado

Atendiendo a la nube de palabras, puede comprobarse que el alumnado se ha centrado en aspectos relacionados con los **resultados de aprendizaje** (aprendizaje, resultar, aprender) focalizándose en ellos como la manera de demostrar lo que ha aprendido «interiorizar los aprendizajes que se han ido impartiendo» (GF_DE_25), pero también en relación con el cumplimiento de objetivos por parte del profesorado «los resultados de aprendizaje de una forma están enfocados a nosotros pero, de otra están enfocados al profesorado, si ha cumplido sus objetivos o no» (GF_DE_28); también hacen referencia a éstos en relación con el término competencia

«supongo que las competencias que se alcanzan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje» (GF_P_12); «yo creo que está un poco orientado a saber si hemos conseguido desarrollar una serie de destrezas necesarias para ponerlas en práctica posteriormente en las aulas» (GF_DE_23). Algunos/as desconocen el significado del término relacionándolo con «los resultados numéricos» que se desprenden de las evaluaciones de las asignaturas (GF_DE_30) y con el término indicador de logro «en República Dominicana se trabaja con el concepto de indicador de logro, no sé si sería lo mismo» (GF_P_14).

La nube de palabras también refleja la atención que ha prestado el alumnado a la **evaluación de los resultados de aprendizaje** (evaluación, evaluar, examen, memoria, recordar). La evaluación, según su percepción, se especifica en las guías docentes: «Yo me leo las guías docentes antes de escoger una materia, entonces hay asignaturas en las que pone que la evaluación va a ser de determinada forma» (GF_DE_47), aunque muchas veces, lo explicitado en ellas no tiene que ver con los resultados de aprendizaje señalados: «Explican cómo va a ser la evaluación, pero la parte de enlazar la evaluación con los resultados de aprendizaje algunos la hacían y otros no» (GF_P_33). Se resalta así, el carácter subjetivo de la evaluación: «A veces es un poco subjetiva la evaluación. Cuando es un trabajo de redactar o un análisis, ¿al final vas a valorar que todos tengan una introducción, un cuerpo, un desarrollo y una justificación?» (GF_P_157) ya que, en ocasiones, no se refleja, en las explicaciones del profesorado o en los documentos de evaluación, lo que realmente se hace.

El tipo de evaluación más empleado es la evaluación continua: «Yo diría que una evaluación continua sin examen» (GF_DE_68), aunque existen diferentes opiniones: «Creo que pocas veces es realmente una evaluación continua porque pocos profesores tienen en cuenta desde donde partes y hasta donde llegas, se centran más en el resultado final» (GF_DE_70). También ha habido momentos en los que se han empleado procesos de autoevaluación: «En una asignatura sí que tuvimos que hacer una autoevaluación, pero no sé hasta qué punto se tuvo en cuenta» (GF_DE_81).

Con respecto a sus **principales características asociadas** (hacer, trabajar, conocer, saber, desarrollar, comprender, analizar, diseñar, crear, teórico, concepto, futuro, laboral), en primer lugar, es necesario hacer referencia a que el alumnado se centra en el aprendizaje, la creación, la síntesis y el análisis:

La creación o la síntesis. Cuando creábamos programas, creábamos propuestas de mejora y era análisis, sobre todo. Para mí, la parte que más se trabajó directamente fue el análisis. La aplicación no se trabajó tanto, lo que hicimos fue más a nivel de aula, pero la producción y el análisis creo que fue lo que más se trabajó (GF_P_48).

La mayoría de las características de los resultados de aprendizaje se pueden visualizar en los trabajos académicos que se solicitan: «quiero que me hagas un trabajo de investigación» (GF_DE_107); sin embargo, el alumnado reclama que la petición de trabajos académicos ha de ir acompañada de criterios claros: «¿Y los criterios de cómo tenía que ser el trabajo? Yo te he entregado un cuaderno, otras personas te han entregado un enlace a una página web, explícame cómo me estás evaluando» (GF_DE_107).

Con respecto a la **participación del alumnado en la evaluación** (alumnado, elegir, sugerencia, opinar, comentar), se hace referencia a varios casos en los que el profesorado dio oportunidad al alumnado de participar en determinadas decisiones, sobre todo al inicio del proceso, pero también durante el desarrollo de las asignaturas: «Antes de que comenzara la pandemia sí hicimos algunos ajustes con los maestros, no sé si era porque el grupo era más pequeño y había más confianza. Fue en el segundo cuatrimestre» (GF_P_94); «En dos asignaturas al principio se

dio manga ancha para la evaluación en el sentido de que podíamos elegir si lo queríamos hacer de una forma u otra» (GF_DE_79).

En este sentido y teniendo en cuenta todo lo anteriormente redactado, el alumnado realiza una valoración final con respecto a su **satisfacción** (resultar, conseguir, valorar). Se percibe una satisfacción media ya que se señalan aspectos con los que no ha quedado satisfecho:

Creo que, en general, mi satisfacción con el máster es un nivel medio porque me ha servido para volver a retomar un poco el mundo educativo y eso ha supuesto algo positivo para mí, pero, por otra parte, sigo viendo las mismas limitaciones educativas que había años atrás. No se une teoría y práctica, para mí el máster es muy poco tiempo porque se deberían hacer las dos especialidades. Además, sería bueno que aparte de conocer la evaluación, habría que tener en cuenta la práctica (GF_P_145).

En relación con los resultados de aprendizaje estoy contenta. Creo que en algunos podría haber sido mejor. No sé si hemos aprendido lo que estaba estipulado, pero a mí sí que me ha valido de algo, he extraído cosas que puedo llevar al aula el día de mañana, cosas más realistas y más factibles, no son esa idealización que te cuentan en algunas asignaturas de la carrera (GF_DE_89).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La información que ha aportado el alumnado ha permitido establecer las líneas generales por las cuales se rige el proceso de evaluación de los resultados de aprendizaje de los dos másteres analizados, destacando los siguientes aspectos como los más característicos:

- La evaluación de los resultados de aprendizaje en ambos másteres se puede considerar todavía una función de los/las docentes ya que las respuestas del alumnado reflejan que sigue siendo ejercida por el profesorado universitario, aunque en alguna ocasión se hace referencia a algún que otro proceso de autoevaluación al igual que en los estudios de Álvarez-Rojo *et al.* (2011), reclamando así mismo criterios claros mediante los cuales poder efectuar estos procesos de manera adecuada, al igual que lo manifestado por Abella-García *et al.* (2020).
- Aunque la evaluación es efectuada casi exclusivamente por el profesorado, sí se aprecia la presencia de algunas actuaciones en las que la participación del alumnado va cobrando una mayor fuerza ya que se evidencia que el profesorado explica y discute los criterios de evaluación con el alumnado y también en ocasiones se produce la modificación de dichos criterios. No obstante, también en algunos casos se aprecian contradicciones entre lo que el profesorado explica al inicio de las asignaturas y el desarrollo de éstas, en la línea de lo señalado por Álvarez-Rojo *et al.* (2011, p. 419): «una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace realmente en evaluación en la universidad».

Los resultados obtenidos, llevan, por lo tanto, a reclamar una vez más la revisión de los sistemas de evaluación de los resultados de aprendizaje con el objetivo de que se produzca un cambio real y efectivo (Cano-García, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abella-García, V., Ausín-Villaverde, V., Delgado-Benito, V. y Casado-Muñoz, R. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: percepción de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 13*(1), 93-110. https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.004

Álvarez-Rojo, V., Padilla-Carmona, M. T., Rodríguez-Santero, J., Torres-Gordillo, J. J. y Suárez-Ortega, M. (2011). Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía, 250*(69), 401-426. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/10/250-001.pdf

Benavides-Lara, M. A., Pompa-Mansilla, M., De Agüero-Servín, M., Sánchez-Mendiola, M. y Rendón-Cazales, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa, 34,* 163-193. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793

Bretones-Román, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación, 347,* 181-202. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20054

Cano-García, E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 12*(3), 1-16. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa.* Ediciones Morata.

Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa.* Morata.

Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2015). *Conceptos básicos en evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior.* EVALfor - Grupo de Investigación SEJ509 - Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación.

Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 13*(1), 5-8. https://revistas.uam.es/riee/article/view/12070

Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., y Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education, 80,* 137-156. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2

López-Pastor, V. y Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 42*(1), 77-97. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535

OCDE (1996). *Lifelong learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level.* OCDE.

Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social, 9,* 127-158. https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A

Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education. In M. Peris-Ortiz, & J.M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace* (pp. 1-20). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos.* Morata.

IMPACTO DEL COVID-19 EN LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS CUALITATIVO EXPLORATORIO A COORDINADORES DE MÁSTERES UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA[1]

María Araceli Rodríguez Merayo
Antonio pérez Portabella
Universidad Rovira i Virgili (España)
Mario Arias Oliva
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: La pandemia ha representado una enorme trasformación digital en la educación superior. Entre los retos que ha representado, la evaluación ha sido una de las dimensiones fundamentales. El presente trabajo analiza mediante un análisis cualitativo exploratorio la percepción de los coordinadores y las coordinadoras de másteres universitarios en España. El análisis se ha realizado dentro del proyecto de investigación *FLOASS- Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible*. Los resultados tras el análisis realizado muestran la importancia que ha tenido y tendrá la formación en evaluación de competencias en entornos digitales, ya que muchas de las prácticas de evaluación realizadas durante la pandemia van a permanecer.

Palabras clave: evaluación de la educación, enseñanza superior, Covid-19

Abstract: The pandemic has represented a huge digital transformation in higher education. Among the challenges, evaluation has been one of the fundamental factors. This research analyzes through an exploratory qualitative analysis the perception of the coordinators of university master's degrees in Spain. The analysis has been carried out within the research project FLOASS *Project-Learning Outcomes and Learning Analytics in Higher Education: An Action Framework from Sustainable Assessment*. The results after the analysis carried out show the importance that lecturer's' training in the assessment area in digital environments has had and will have on digital transformation of higher education. Many of the assessment practices carried out during the pandemic will remain as standard practices.

1 Trabajo elaborado en el marco de desarrollo del Proyecto FLOASS - Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Ref. RTI2018-093630 -B -100), apoyo de la Cátedra UNESCO en Evaluación, Innovación y Excelencia en Educac; y apoyo del proyecto de Innovación Docente ACCRAM (Análisis Análisis de la Calidad de las Competencias y Resultados de Aprendizaje de los Másteres en la Universitat Rovirar i Virgili (Ref. INDOC19-07GI1926), financiado en la convocatoria de proyectos de innovación docente 20218 de la Universitat Rovira i Virgili.

Keywords: educational evaluation, higher education, Covid-19

INTRODUCCIÓN

El COVID-19 ha representado un impulso a la transformación digital de la educación. Según la UNESCO, las medidas de confinamiento que afectaron cerrando los centros educativos a 20 de abril de 2020, afectaron al 72% del total de estudiantes matriculados a nivel mundial: 1.134.916.281 alumnos no podían seguir su proceso educativo habitual (UNESCO, 2022). Esta situación ha afectado a la evaluación en todos los niveles educativos. En este trabajo realizamos un análisis cualitativo exploratorio sobre la respuesta que las universidades han realizado mediante un análisis cualitativo exploratorio a coordinadores de másteres universitarios en España en el área específica de evaluación.

IMPACTOS DEL COVID-19 EN LA EVALUCIÓN

La pandemia ha obligado a las universidades a realizar una adaptación imperativa e inmediata a los entornos de formación online. Son numerosas las instituciones que han realizado recomendaciones para intentar adaptar la docencia, como por ejemplo la OCDE, UNESCO, o el Banco Mundial entre otras (Area-Moreira *et al.*, 2021); pero la adaptación es siempre contingente a las características de cada país (grado de digitalización y penetración tecnológica), cada universidad (disponibilidad de tecnologías y cultura y competencias digitales de su profesorado), y cada campo de conocimiento (por ejemplo, ciencias de la salud versus humanidades). Por lo tanto, no es posible establecer un marco de actuación universal para la evaluación online, especialmente teniendo en cuenta que no todos los alumnos tendrán el mismo acceso a la tecnología debiendo garantizar una evaluación sin que exista discriminación provocada por el acceso a la tecnología (CRUE, 2020).Las autoridades de los diferentes países han recomendado o generado marcos de aplicación diferentes. Por ejemplo, Alemania recomendó el empleo de cuestionarios dentro de los campus virtuales institucionales (Moodle) y las prácticas de *proctoring*; Austria y Bélgica optaron por forzar un retraso de los exámenes hasta que la situación mejorara; Francia además de contemplar el aplazamiento, propuso otras formas de evaluación online de tareas supervisadas por evaluación continua, cuestionarios, uso de videoconferencias y *proctoring*; Italia recomendó el uso de videoconferencias y cuestionarios vía campus virtuales institucionales (Moodle); Portugal contrató y puso a disposición de las universidades el sistema Colibrí (Zoom), o Suecia facilitando el uso de la herramienta online de evaluación *inspera* como algunos ejemplos de las medidas tomadas en diferentes países europeos (Manuel González *et al.*, 2020).

La CRUE articuló la respuesta ante el Covid-19 para realizar la evaluación online en tres grandes ejes: metodológico, normativo (incluyendo los aspectos relacionados con la protección de datos) y tecnológico (CRUE, 2020). En el caso de las universidades españolas y circunscribiendo la respuesta institucional en el área de evaluación en la educación superior, encontramos recomendaciones recogiendo diferentes sistemas para garantizar la autoría de los exámenes (Manuel González *et al.*, 2020). El papel de los campus virtuales institucionales se convierte en fundamental, vertebrando tanto la docencia como la evaluación, así como el planteamiento de medios de evaluación posibles como los exámenes orales y diferentes tipos de trabajos para realizar evaluación continua (CRUE, 2020). Las cuestiones de seguridad e identidad han sido

recogidas también (Grande de Prado *et al.*, 2021)mediante análisis documental. Tras una breve introducción se reflexiona sobre algunas de las características de la enseñanza online para a continuación observar cuáles han sido las medidas dentro de la educación superior en varios países, principalmente dentro del entorno europeo. En líneas generales esas intervenciones han estado vinculadas a tres grandes cuestiones: la heterogeneidad del alumnado, búsqueda de alternativas y el proctoring (control biométrico durante la evaluación.

MÉTODO

Para analizar los impactos del Covid-19 en la evaluación de los másteres en la educación superior hemos seguido una metodología cualitativa recopilando datos mediante entrevistas semiestructuradas. La entrevista semiestructurada es uno de los métodos más empleados para la obtención de datos cualitativos en ciencias sociales (Bradford & Cullen, 2012), ya que permiten explorar la realidad desde la perspectiva subjetiva y con un elevado grado detalle la experiencia de las personas (Flick, 2009). En nuestro caso, la entrevista se realizó a 33 coordinadores y coordinadoras de Másteres Universitarios de 5 universidades en tres áreas: educación, economía y comunicación. Se puede consultar la distribución de entrevistas en la tabla 1.

Tabla 1

Muestra de entrevistas a coordinadores y coordinadoras de Másteres por área y universidad

	Área Economía	Área Educación	Área Comunicación	Totales
Universidad de Cádiz	-	3	1	4
Universidad del País Vasco	5	6	3	14
Universidad de Valencia	1	7	-	8
Universitat Rovira i Virgili	2	4	1	7
Totales	8	20	5	33

Todas las entrevistas se realizaron a través de videoconferencia mediante la aplicación de Microsoft Teams. La entrevista realizada estaba alineada con los objetivos del proyecto FLOASS, estando validada por el equipo de investigación del proyecto. Contenía variables identificativas y 25 preguntas estructuradas en 4 bloques temáticos diferentes. Dentro del bloque temático de «*Evaluación: características*» se incluyeron las siguientes 2 preguntas relacionadas con la situación provocada por el Covid-19 y sus impactos:

12. *¿Cree que esta experiencia [paso online provocado por el Covid-19] cambiará el uso futuro de la tecnología para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?*
13. *¿Cómo cree que se podría mejorar el uso del entorno tecnológico [tras la pandemia] para mejorar los procesos de evaluación en este Máster?*

Para realizar el análisis se empleó una metodología de codificación inductiva. La codificación es una herramienta fundamental de la investigación cualitativa, y para dotarle del rigor necesario se debe realizar una transcripción previa de las entrevistas (Parameswaran, Ozawa-Kirk, & Latendresse, 2019). La metodología seguida en nuestra investigación se realizó grabando las entrevistas realizadas a través de Microsoft Teams, siendo posteriormente transcritas. El análisis se realizó únicamente de las transcripciones, no siendo incluidas en la codificación otras variables como las expresiones o las características paraverbales. Los textos de las entrevistas fueron analizados mediante el software MaxQDA Analytics Pro 2020 versión 20.4.2 (MAXQDA, 2022), realizando un proceso de codificación inductivo. La codificación inductiva se refiere a un proceso de análisis de datos mediante el cual el investigador lee e interpreta datos textuales sin procesar para desarrollar conceptos, temas o un modelo de proceso a través de interpretaciones basadas en datos (Chandra & Shang, 2019). Este método de codificación generalmente se basa en el razonamiento inductivo, en el que las áreas temáticas importantes emergen de los datos sin procesar a través de exámenes y comparaciones repetidos. En nuestra codificación inductiva se detectaron un total de 9 categorías (permanencia de los cambios, formación, transformación digital, esfuerzo, tipo de contenido, integridad, perfiles de profesorado, métodos de evaluación y herramientas tecnológicas), concentrando el análisis en las áreas temáticas que aparecían con mayor frecuencia y que comentamos a continuación en el apartado de resultados.

RESULTADOS

Se evidencia la transformación digital de los procesos de evaluación con expresiones como «*cambiar el chip, que somos profesoras que venimos del ámbito de la presencialidad*» o «*No solamente cambian las metodologías, es que cambia la perspectiva, cambia todo*». Esta transformación se da tanto en metodologías como en herramientas. En herramientas se destaca que, aunque existían y estaban implementadas antes de la pandemia, no eran empleadas de la misma forma o con la misma intensidad: «*herramientas que, tal vez cuando estábamos en total presencialidad y con un modelo anterior, no utilizabas*». Este cambio que se inició como imperativo y coyuntural para hacer frente a la pandemia, para la mayoría de los coordinadores va a dejar cambios estructurales en docencia y evaluación: «*estamos convirtiendo esta modificación en permanente*». La transformación según otro coordinador «*tendrá un efecto, entiendo yo, a medio o largo plazo*».

El cambio se ha realizado con gran esfuerzo realizado por toda la comunidad educativa: instituciones, responsables, profesores y también los alumnos. El profesorado ha realizado un esfuerzo importante, encontrando frases que lo indican como «*ha supuesto un esfuerzo para el profesorado actualizarse muy concretamente en la tecnología*» o «*luchado mucho las profesoras con nosotras mismas por transformarnos debido a la situación*». Pero para los alumnos según los coordinadores también ha supuesto un importante esfuerzo, especialmente la adaptación a las nuevas metodologías: «*se encuentran que para hacer el trabajo necesitarían más horas*» o «*El profesorado cuelga una cápsula, un PowerPoint con voz y después no sé qué, una serie de lecturas, 'es que colgáis muchas lecturas, es que esto no se puede leer´. Ellos obviamente tienen que hacer también un cambio de chip porque si solo hacemos nosotros el esfuerzo no va a servir*». Aunque al alumnado no le ha costa la adaptación digital en herramientas, si les ha costado la transformación en métodos: «*hemos tenido que hacer mucha pedagogía de esto, es que no es lo mismo una clase presencial que una clase virtual, es muy diferente y tenéis que entender que, claro, yo no puedo colgaros una videoconferencia de 5 horas para explicaros*».

Se ha evidenciado la necesidad de formación respecto a la evaluación en entornos online: «*yo creo que muchas veces el problema de aplicar las herramientas tecnológicas para evaluar es que tenemos que hacer la formación, tenemos que saber cómo va*». Se evidencia de forma importante la necesidad de formación en la evaluación en general y en entornos online en particular, aunque el autoaprendizaje de coordinadores y profesores ha sido una estrategia que ha permitido adquirir y aplicar nuevas metodologías docentes y de evaluación: «*hemos hecho como una especie de masterclass condensada en un año y, por lo que yo sé hasta ahora, todos los profesores, en mayor o menor medida, han aplicado más de un método de evaluación sacado de esa formación y de ese seguimiento por parte de coordinación*». Este autoaprendizaje, consideran los coordinadores y coordinadoras que se ha consolidado, representando un salto en la transformación digital de los docentes: «*se ha aprendido mucho, ha supuesto un esfuerzo para el profesorado actualizarse muy concretamente en la tecnología, pero sin duda, el COVID-19 ha sido decisivo para ese reciclaje profesional que ha sido a marchas forzadas desde marzo de 2020*».

Respecto a la tecnología, destacamos el papel que han tenido los *Learning Management Systems* como *Moodle* o *Blackboard* tanto en la docencia como en la evaluación. Es uno de los aspectos más frecuentemente comentados por los coordinadores, seguido de equipamiento y software de videoconferencia como *Google Meet* o *Zoom*. A los LMS se le ha otorgado una importancia vertebradora: «*Se ha potenciado el uso de Moodle mucho durante la época del confinamiento, se sigue potenciando y yo, como coordinadora, por primera vez, eso no lo hacía antes*» o «*no hay otra que articularlo todo a través del espacio Moodle porque la presencialidad no es posible*». En evaluación se destaca el uso de las tareas como forma para entregar los trabajos y para realizar los exámenes tipo test, así como la autoevaluación, los trabajos individuales y en equipo, la evaluación entre iguales como algunas de las estrategias más empleadas. Ponemos algunos ejemplos destacados por los coordinadores: «*se le da pie en el momento de la defensa a que valore y haga una reflexión sobre su propio trabajo*»; «*como en los trabajos individuales que al final son los que se evalúan*»; «*empezamos a ver pues la aplicación de un examen online*»; «*Que se evalúen entre ellos en presentaciones orales y demás*». Destacamos por lo tanto que el uso del campus y las herramientas y medios de evaluación se han digitalizado, empleándolo más como una herramienta procedimental que transformadora metodológicamente.

Entre otros aspectos menos frecuentes en las entrevistas, están los de competencias y resultados de aprendizaje, que apenas son mencionados. Destacamos algún comentario al respecto que destaca que la pandemia y la imperativa digitalización han provocado que «*ese diseño previo al que nos ha obligado la virtualidad ha generado que hayamos afinado mucho más con los resultados de aprendizaje*». Sorprendentemente tampoco salen a penas los aspectos relacionados con la integridad académica: copia y fraudes en las pruebas de evaluación, e identidad del alumno. Apenas hay 3 comentarios en todas las entrevistas: «*bueno, es que copiaron todos*» y «*sabemos que sí se utiliza este tipo de tecnología o de evaluación online, pero va a tener unas consecuencias y, lo que tenemos que hacer, es buscar procedimientos para evitar ese fraude*». Destacamos también, aunque no ha sido de los factores más frecuentas en las entrevistas, el factor edad y tipo de profesor como frenos o aceleradores a la transformación. A mayor edad, menor conocimiento sobre la transformación de la docencia y sistemas de evaluación: «*los profesores más jóvenes hayan tenido ya una formación algo más específica sobre este tema, porque los que tenemos una edad, esto son contenidos que no se daban*». Se señala también que los profesores asociados al tener menos dedicación han tenido más problemas y resistencias en la adaptación: «*pero encontrarte un asociado, que no les culpo, que bastante hacen, también es eso, que esta gente está trabajando y encuentra un espacio de su vida y llevan agendas muy apretadas … ¿Qué les vas a explicar de entrar en el Moodle, de no sé qué? Esto sí que nos lo encontrábamos*».

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

Las recomendaciones institucionales, entre las recomendaciones realizadas, se centran en el empleo del campus virtuales y sus herramientas disponibles, como los cuestionarios online, además de otras herramientas de videoconferencia tareas (Manuel González *et al.*, 2020). Estas recomendaciones están alineadas con los resultados nuestro análisis, en el que hemos encontrado que han sido una herramienta fundamental para vertebrar tanto docencia como evaluación. Respecto a la formación específica para transformar la educación mediante las herramientas digitales por parte del profesorado, encontramos diferencias entre la importancia que se confiere en las recomendaciones, que únicamente lo indican como práctica recomendable(CRUE, 2020), frente a los resultados de nuestro análisis, que le confieren una estrategia fundamental para realizar con éxito la necesaria transformación digital en la evaluación impuesta por el Covid-19. Respecto a los sistemas para garantizar la autoría de los exámenes, encontramos que frente a la importancia que se les da en los documentos institucionales de referencia (Manuel González *et al.*, 2020), en las entrevistas realizadas apenas hemos encontrado referencias al respecto, no resultado una limitación y/o preocupación para el desarrollo de las pruebas evaluativas. Las metodologías de evaluación han estado también alineadas recomendando pruebas tipo test en el campus, y otro tipo de trabajos en el campus virtual para realizar una evaluación continua.

Como principales conclusiones, destacamos la necesidad de potenciar la formación en la evaluación de competencias en general, y en entornos tecnológicos en particular. También resaltamos que, aunque muchas de las prácticas empleadas durante la pandemia dejarán de utilizarse, otras muchas quedarán ya integradas como prácticas habituales, por lo que podemos afirmar que la pandemia ha ayudado a la transformación digital de la evaluación. Los aspectos de identidad, seguridad y privacidad requieren un mayor estudio y acciones de sensibilización para que cobren la debida importancia desde la perspectiva del profesorado.

El trabajo realizado presenta importantes limitaciones. Se enmarca en el proyecto FLOASS, no siendo una investigación centrada en el aspecto de adaptación de la evaluación ante el Covid-19. El número de preguntas ha sido muy limitado, por lo que los resultados deben tomarse con la debida cautela, siendo un estudio exploratorio inductivo que permite conocer los aspectos básicos para afrontar la transformación digital de la evaluación durante la pandemia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S., & San Nicolás-Santos, M. B. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. *Revista de Educación a Distancia (RED), 21*(65), 1–19. https://doi.org/10.6018/red.450461

Bradford, S., & Cullen, F. (2012). *Research and Research Methods for Youth Practitioners*. Routledge. https://www.routledge.com/Research-and-Research-Methods-for-Youth-Practitioners/Bradford-Cullen/p/book/9780415571036

Chandra, Y., & Shang, L. (2019). *Inductive Coding BT - Qualitative Research Using R: A Systematic Approach* (Y. Chandra & L. Shang (eds.); pp. 91–106). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3170-1_8

CRUE. (2020). *Informe sobre Procedimientos de Evaluación no Presencial. Estudio del Impacto de su Implantación en las Universidades Españolas y Recomendaciones.*

Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research* (4th editio). Sage.

Grande de Prado, M., García Peñalvo, F. J., Corell Almuzara, A., & Abella García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales : Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa*, *10*, 49–58.

Manuel González, Marco, E., & Medina, T. (2020). Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto del Covid-19. In *Ministerio de Universidades*. https://www.ciencia.gob.es/

MAXQDA. (2022). *MAXQDA | All-In-One Tool for Qualitative Data Analysis & Mixed Methods - MAXQDA*. https://www.maxqda.com/

UNESCO. (2022). *Education: From disruption to recovery*. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

SIMPOSIO 18

INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: POSIBILIDADES, RETOS Y PROPUESTAS DESDE EDUCACIÓN BÁSICA HASTA EDUCACIÓN SUPERIOR

Coordinación: Luis Jesús Ibarra Manrique

LA INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN INDÍGENA EN MORELOS, MÉXICO: ESTUDIO DE CASO[1]

Gustavo Adolfo Enriquez Gutiérrez
Universidad Pedagógica Nacional (México)

Resumen: La presente ponencia tiene como propósito comprender la inclusión y exclusión de estudiantes de educación preescolar indígena en Morelos a través de los relatos de dos directoras, y tres maestras con niños con discapacidad: debilidad visual, sordera, autismo y discapacidad intelectual. La metodología usada es el relato autobiográfico escrito, y los estudios de caso de las directoras y las maestras, lo que permite entender parte de los procesos de inclusión y exclusión de niños y niñas en la educación formal indígena en el estado mexicano de Morelos. Las conclusiones apuntan a señalar como la discapacidad en las escuelas indígenas remarca la exclusión debido a la pobreza, la marginación, la discriminación y la dependencia. A pesar de esta situación tanto docentes, directivos como madres de familia; generan resistencias y heterotopias que permiten reposicionar al niño, la niña, como persona con características específicas al aprender, relacionarse y desarrollarse.

Palabras clave: educación inclusiva, educación especial, exclusión social

Abstract: preschool students in Morelos based on the accounts of two principals and three teachers with disabled children: visual impairment, deafness, autism and intellectual disability. The used method is of the written autobiographical story, and of case studies from principals and teachers, which enable the understanding of part of the inclusion and exclusion processes of boys and girls at formal indigenous schools in the mexican state of Morelos. The conclusions indicate how disability at indigenous schools highlight exclusion due to poverty, marginalization, discrimination and dependency. Despite this situation, teachers, as well as managers and mothers, create tolerance and produce heterotopies that allow for the recovery of the boy, or the girl, as a person with specific traits by learning, interacting with others and developing themselves.

Keywords: inclusive education, special needs education, social exclusion

1 La ponencia formó parte del proyecto de investigación: «Ciudadanía y educación especial en el Estado de Morelos, México». Realizada con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional, Morelos, México en 2017-2018.

INTRODUCCIÓN

El estudio partió de las discusiones sobre el capacitismo (Campbell, 2001), neocolonialismo (Dussel, 2000; Mignolo, 2000 y Quijano, 2000); la diversidad funcional (Palacios y Romañach, 2006); la sociología de la discapacidad (Barnes, Barton y Oliver, 2002) y los estudios críticos sobre discapacidad en América Latina (Yarza de los ríos, Sosa y Pérez, 2019). Las ideas sobre capacitismo, neocolonialismo, el modelo social de la discapacidad y la teoría crítica en la discapacidad sostienen una interpretación política sobre los intereses e ideas en torno a la «discapacidad».

La investigación se fundamenta en las ideas sobre la heterotopia y la utopía del cuerpo indicadas por Foucault (2008). La heterotopia permite abrir el análisis a los espacios otros, los no lugares; esos otros territorios, en los que habitamos, a decir de Foucault: «… esos espacios diferentes, esos otros lugares, esas impugnaciones míticas y reales del espacio en el que vivimos» (p.41). En el caso de las instituciones escolares son esos espacios en donde las niñas y los niños son ubicados por su «desviación» de la normalidad.

La normalización prescripta en la jerarquía escolar, o por las clasificaciones de especialistas en psicología educativa, psicometría, pedagogía, psiquiatría o desarrollo humano. Estas desviaciones indicadas en el estatus por debajo o encima de las etiquetas de la normalidad escolar, en términos generales, las desviaciones definen al estudiante con «discapacidad» al visibilizar su cuerpo en los otros espacios de la cotidianidad escolar.

El cuerpo, el cuerpo «con discapacidad» tiene un lugar y un espacio en la institución escolar. El cuerpo, se hace, en estricto sentido, se hace cuerpo «con y en «por los otros cuerpos que marcan e indican las diferencias. La escuela subraya claramente esta realidad corporal. El cuerpo está abierto para ser leído por los otros de la cabeza a los pies, por atrás, por delante, por los lados.

Cerrado como cuerpo sano, completo e integral. El cuerpo señala las paradojas de ser incomprensible y comprensible; penetrable e impenetrable; poroso y denso (Foucault, 2008). Cuerpo convertido en utopía de donde se encarna todo lo que lo hace pleno, perfecto, integro y colmado, pero, también las topías de los cuerpos reales con o sin «discapacidad».

Bajo la mirada política de la discapacidad, de las heterotopias que se construyen en los otros espacios de las instituciones escolares, y las utopías absolutas sobre el cuerpo con discapacidad en el ambiente escolar, se desarrolla el presente trabajo de investigación, a partir de la perspectiva de un grupo de educadoras y de directoras del nivel preescolar en el estado de Morelos, México.

MÉTODO

La ponencia interpreta la exclusión social y la educación inclusiva de estudiantes con diversidad funcional en educación preescolar en el Estado de Morelos, México. El estudio partió de cinco casos de escuelas de educación preescolar indígena en los municipios de Tétela del Volcán, Tetelcingo, Hueyapan y en la capital, Cuernavaca. La investigación se centró en la expresión de tres docentes de educación preescolar y dos directoras de este nivel educativo sobre la interacción con niños con diversidad funcional, y las formas escolares de entender su desarrollo e inclusión. Los casos de estudio estuvieron conformados de la siguiente manera:

— Las directoras de educación indígena: Tania y Rosario[2].
— Tania tiene 30 años de servicio, originaria de Guerrero, náhuatl hablante y varios años como directora encargada[3] de un preescolar indígena en Cuernavaca.
— Es la segunda ocasión que trabaja con un niño con «discapacidad». Primero un niño sordo, después, un débil visual y el caso que relató fue de un niño con discapacidad intelectual.
— Rosario tiene diez años como directora de prescolar indígena en Hueyapan. Rosario es originaria de la comunidad y es náhuatl hablante.
— El niño que asistió a la escuela preescolar indígena presenta autismo. Es un niño «difícil» de controlar y gran parte del tiempo se mantiene fuera del salón de clases.
— La maestra de educación indígena en formación: Jazmín.
— Jazmín tiene 21 años, casada con un hijo, pertenece al municipio de Tétela del Volcán, hispano hablante, sin experiencia en la docencia como con el trabajo con niñas y niños con diversidad funcional.
— Las maestras de educación indígena: Xóchitl y Ada.
— Xóchitl es profesora de educación indígena egresada de UPN-Morelos y de la Normal Superior de especialidad como profesora de educación especial. Trabajó en Tetelcingo.
— Ada es egresada de la normal del estado con dos años de experiencia como docente y con disposición para trabajar con niños con discapacidad. Su hermano presenta rasgos autistas y trabajó con un niño con discapacidad intelectual.

La indagación se sustentó en la entrevista como conversación entre entrevistador y entrevistado. El dialogo permitió el interactuar y comunicar las ideas del entrevistado (Rapley, 2001). La interpretación de las entrevistas conformó un relato sobre los sucesos principales descritos a fin de jerarquizarlos, clasificarlos y contrastarlos (Strauss y Corbin, 1998). Las entrevistas pusieron de manifiesto hechos y experiencias donde se condensaron ideas, creencias y valores valiosos desde los entrevistados.

Las ideas relatadas conformaron un texto sobre las experiencias en un contexto particular donde los saberes locales e ideas de sentido común dieron cuenta de parte de su historia. El texto conformó un relato que comunicó los sucesos a los que se enfrentan las personas, su integración a un grupo social y las vicisitudes desde sus intenciones (Bruner, 1991 y 1998).

Las narrativas de las entrevistas develaron una trama, un relato y una historia de cada persona con marcas, puntos y nudos importantes (Ricoeur, 1995 y Rosado, 1989). Este relato permitió realizar un análisis de lo expresado por los entrevistados, en este sentido, la historia narrada dio cuenta de los sucesos cronológicos en una reelaboración más clara. Los relatos expresaron una parte de las heterotopias descritas, y las utopías sobre el cuerpo de los niños con diversidad funcional.

RESULTADOS

Las entrevistas de las maestras y directoras de educación preescolar indígena conformaron un relato sobre la diversidad funcional de los niños que asistieron a las escuelas. El relato

2 Los nombres de las maestras fueron cambiados para respetar su anonimato y mantener en secrecía la información que aportan. Las entrevistas se realizaron en 2017 y 2018 en las escuelas donde las maestras y directoras realizan su trabajo.
3 La directora encarga cumple las funciones de dirección, pero, no tiene nombramiento formal de directora. En su caso tenía 10 años ejercicio esta actividad sin poseer un nombramiento por parte del ministerio de educación local.

se organizó en tres temáticas: 1) Los niños y sus particularidades corporales, 2) El lugar y el tiempo del cuerpo desviado y 3) La impugnación del cuerpo diverso. Cada una de estas temáticas dio cuenta de la forma en que se narra la heterotopia del cuerpo con diversidad funcional en el ambiente escolar.

Los niños y sus particularidades corporales

La maestra Tania estableció un trabajo de sensibilización en dos sentidos. Primero, explicó al grupo la situación del niño: «¿Qué pasaría sí me llegara a caer?... ¿Me gustaría que mis compañeros me discriminaran?, o no quisieran jugar conmigo, por el hecho que me lastimé el pie; o no pueda caminar...». Segundo, hizo adaptaciones en la escuela: rampas, mobiliario y equipo, aludió: «...Hacer adaptaciones...era favorable para él, y todo el grupo». Reconocer el cuerpo de los infantes y sus particularidades en el espacio escolar fue el trabajo que realizó la maestra Tania.

La maestra Xóchitl estableció una estrategia de inclusión a partir de su experiencia con los niños, buscó el modo en que podían integrarlos al grupo como maestra de educación especial. La estrategia partió del niño: «Al estar con él...ya no pegaba. No tenía que estar diciendo trabaja». Además de indicarle normas: «Yo tenía que poner límites. Hablar constantemente con él. Lo tenía sentado junto a mí». Cabe destacar que la maestra Xóchitl habló que no existía un diagnóstico preciso de la madre o algún especialista. La maestra Xóchitl indicó lo que el niño podía o no hacer a fin de mantenerlo en la norma escolar, evitar su ociosidad y desviación.

El lugar y el tiempo del cuerpo desviado

La maestra Xóchitl expresaron como la familia fue parte fundamental del trabajo con los preescolares. Ada manifestó: «Era un contexto muy conflictivo. Venían huyendo del papá. El papá era muy agresivo». El conocer a la familia y trabajar con el niño le llevó a una relación más clara del niño con los otros, en la escuela y en su aprendizaje. La tarea de la educadora fue entender al niño, tranquilizarse, calmarse y crear un clima de respeto, aceptación y seguridad. El trabajo de contención emocional de Ada permitió encausar al niño a las tareas escolares y ubicarlo en un lugar en la escuela.

La maestra Xóchitl recordó el comentario de una madre de familia: «... que, por favor, se lo aceptara. Ella estaba como dolida porque la maestra [de otro grupo]; le dijo que su hijo estaba loco. No puedo soportar que mi hijo este ahí». El niño mordía, pegaba y no permitía que otros niños o niñas usaran su silla, su lugar. Habló con los padres de familia, con los niños y con el apoyo de otra niña consiguió integrarlo al grupo escolar. El niño terminó y continúa en la primaria, la maestra Xóchitl, expresó: «Volvimos a ver a la mamá y nos dice que va muy bien que es el abanderado de la escuela». Afirmó: «No lo traté como alguien que tuviera una disfunción. Lo traté como los demás...». La disfunción lo marcó, pero, la regeneración de la maestra Xóchitl le permitió, a este niño, continuar en la escuela primaria.

La impugnación del cuerpo diverso

La maestra Tania, recordó el caso de un padre de familia de un hijo sordo en preescolar, que tuvo que ir a la Ciudad de México para continuar con la formación escolar de su hijo. Este relato la determinó para apoyar a niños y niños con diversidad funcional. Tanto la maestra Xóchitl como la maestra Ada, partieron de su tacto a fin de establecer una relación empática con los niños, comprender su situación e integrarlos con el grupo. La maestra Ada lo resaltó: «Yo creo que uno se da cuenta cómo va el proceso. Hay que conocer el contexto familiar del alumno. Los vas conociendo, avanzando. Uno se va dando cuenta cómo tratar a los niños».

La maestra Jazmín contó su experiencia como estudiante, al practicar en una escuela indígena, con un niño autista. La situación del niño, su contacto con otros, y con la maestra que trabajó con el niño. La maestra que atendió a este niño fue violenta con él. El niño desconocía reglas, su comunicación era deficiente, se mantenía apartado, y la mayor parte del tiempo estaba en el patio de la escuela. La maestra que atendió al grupo le pegaba. La mayor parte del tiempo el niño andaba libremente en la escuela. La madre del niño se sentía presionada y todo el tiempo estaba en la escuela. Al final, el niño se fue de la escuela. Otro caso, fue el de la maestra Xóchitl que tuvo una niña agresiva. La niña vivía en una situación compleja: «Mi nuera no la quiere, la encierra. Deja que juegue con sus primos, pero, les pega, les jala los cabellos, los muerde, les hace mil groserías... la encierra». El cuerpo diverso de estos niños y niña se proyecta hacia el otro en su forma, contorno, espesor y peso para ubicarlos en un espacio otro donde aparece el lugar de la «discapacidad».

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En las escuelas indígenas la discapacidad refuerza el círculo de exclusión de la escuela mexicana: pobreza, marginación, discriminación y dependencia. A pesar de esta situación las educadoras, las directoras y las familias generan resistencias que permiten reposicionar al niño, la niña, como persona con características específicas al aprender, relacionarse y desarrollarse.

El trabajo en el salón de clases indígena muestra las particularidades de los estudiantes. Las especificidades de niñas y niños manifiestan los rasgos y relatos sobre cada cuerpo. El cuerpo da cuenta de la articulación entre lo incivilizado y lo civilizado, lo indígena y lo mestizo, lo individual y lo colectivo. Las utopías sobre el cuerpo desviado, y los no lugares en los que se coloca, narran las historias de cada estudiante en un proceso tanto de inclusión como de exclusión.

Los rasgos de cada estudiante son homogeneizados por un criterio de estandarización y normalización a partir de su desviación del grupo escolar en la clase. La desviación escolar sirve como modelo de regeneración a través de la cual se colocan a los alumnos en el espacio escolar, sin embargo, este no espacio permite pensar su condición como persona con rasgos específicos. El grupo no es la suma de partes y el estudiante no es una particularidad aislada; ambos aspectos, requieren ser analizados y articulados en el ambiente escolar como parte de la diversidad humana existente.

La niña, el niño y joven con «discapacidad», diversidad funcional, pone de manifiesto el trabajo sensible, pertinente y acucioso del docente a través del cual es posible promover estrategias de inclusión en la enseñanza, en el aprendizaje en la institución escolar, y en el ambiente familiar. La estrategia de reconocimiento del cuerpo de niñas y niños, en el estar aquí, desde la ternura, y en calma para propiciar el amor como contacto.

La diversidad es una constante en las escuelas indígenas manifestada en varios sentidos, pero, dejada de lado en el afán de ser igualitario en el mundo escolar desigual. Un niño o niña con discapacidad coloca en el centro esta diferencia palpable en su cuerpo, en su imagen, en su interacción y en su aprendizaje.

La diversidad enfrenta al docente con sus desconocimientos, sus miedos, las inseguridades y las resistencias. La diversidad está aquí, siempre estuvo aquí; es necesario entenderla como un espacio donde el docente descubra a la niña, al niño, en su forma de aprendizaje, y en sus particularidades significativas como persona.

La diversidad parte de la complejidad escolar, remarcada por la «discapacidad», la etnicidad, el género, y la edad. Es necesario aprender a convivir en diversidad a fin de propiciar la autonomía en las instituciones educativas; reconocer a las personas, sus particularidades corporales, su tiempo, el lugar y las formas en que impugnan a la realidad escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bruner, J. (1988). Dos modalidades de pensamiento. En *Realidad, mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia* (pp. 23-53). Barcelona: Gedisa.

Barnes, C., Oliver, M. y Barton, L. (2002). *Disability Studies Today*. USA: Polity Press.

Bruner, J. (1990). Capítulo 2. La psicología popular como instrumento de la cultura. En *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (pp. 47-74). Madrid: Alianza.

Campbell, F. K.i (2001). Inciting Legal Fictions: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law. *Griffith Law Review*, 10 (1), 42-62.

Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo», en Lander, E. (Comp.) (2003). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales (pp. 41-53). Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.

Foucault, M. (2008). Topologías. *Fractal, 48*, XII, (XIII), 39-64.

Mignolo, W. D. (2000). «La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad» en Lander, E. (Comp.) (2003). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires, CLACSO-UNESCO.

Quijano, A. (2000). «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina» en Lander, Edgardo (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (Buenos Aires: CLACSO).

Palacios, A. y Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Madrid: Diversitás Ediciones.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración.* Tomo I. México: S.XXI.

Rosado, R. (1989). 6. Análisis de narrativas. En *Cultura y verdad. Nuevas propuestas de análisis social* (pp. 123-133). México: CONACULTA-Grijalbo.

Strauss, A. y Corbin, J. (1989). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Medellín: Universidad de Antioquia/Facultad de Enfermería Universidad de Antioquia.

Yarza de los ríos, A., Sosa, L.M. y Pérez Ramírez, B. (coord.). (2019). *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina.* Buenos Aires: CLACSO.

EL IMAGINARIO DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL Y/O DE COMUNIDADES INDÍGENAS DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES Y DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA ANTE EL COVID 19

Rocío Calderón García
Jorge Alfredo Jiménez Torres
Martha Vergara Fregoso
Universidad de Guadalajara, Guadalajara (México)

Resumen: La crisis sociosanitaria causada por el COVID 19 que nos aqueja a nivel global desde finales de diciembre 2019 nos ha enfrentado a múltiples desafíos. La Organización de las Naciones Unidas (2022) ha indicado que más de 635 millones de estudiantes han sido afectados por los cierres parciales o totales de los Centros Educativos donde se ha afectado el proceso de aprendizaje sobre todo en los grupos vulnerables tales como estudiantes con alguna discapacidad, de comunidades rurales, pertenecen alguna etnia, que viven en condiciones de pobreza, que son madres solteras o jóvenes embarazadas. Por lo cual la Universidad de Guadalajara a través de sus Centros Universitarios impulsa una cultura de inclusión con el propósito de fortalecer los procesos de aprendizaje tratando de evitar la deserción de sus estudiantes. Por lo que el presente estudio tiene como objetivo el analizar las emociones y desafíos que enfrentan los estudiantes vulnerables de la Universidad de Guadalajara ante el COVID 2019. Se utilizó una metodología cuantitativa a través de una encuesta autoadministrada on line, validada a través de grupos de expertos por jueceo, se utilizó una muestra por conveniencia y propositiva, dirigida a 76 estudiantes de pregrado de la Red Universitaria de Jalisco, encontrando entre sus principales hallazgos que la pandemia causada por el COVID 19, ha afectado a los estudiantes vulnerables que participaron en el presente estudio tanto para la continuidad de sus estudios, como en la parte emocional y las relaciones interpersonales por el aislamiento y la falta de conectividad. Por lo que la Universidad de Guadalajara tiene un área de oportunidad de fortalecer los programas de estímulos y de apoyo de estos grupos vulnerables para que puedan ser resilientes ante estas situaciones adversas y puedan dar continuidad a sus trayectorias formativas.

Palabras clave: educación inclusiva, estudiantes vulnerables, Universidad de Guadalajara

Abstract: The social and health crisis caused by COVID 19 that has afflicted us globally since the end of December 2019 has faced us with multiple challenges. The United Nations Organization (2022) has indicated that more than 635 million students have been affected by the partial or total closure of Educational Centers where the learning process has been affected, especially in vulnerable groups such as students with some disabilities, from rural communities, belong to

some ethnic group, who live in conditions of poverty, who are single mothers or young pregnant women. Therefore, the University of Guadalajara, through its University Centers, promotes a culture of inclusion with the purpose of strengthening the learning processes, trying to avoid the desertion of its students. Therefore, the present study aims to analyze the emotions and challenges faced by vulnerable students of the University of Guadalajara in the face of COVID 2019. A quantitative methodology was used through a self-administered online survey, validated through groups of experts by judging, a convenience and purposeful sample was used, aimed at 76 undergraduate students from the Jalisco University Network, finding among its main findings that the pandemic caused by COVID 19 has affected vulnerable students who participated in the study. present study both for the continuity of their studies, as well as in the emotional part and interpersonal relationships due to isolation and lack of connectivity. Therefore, the University of Guadalajara has an area of opportunity to strengthen the incentive and support programs for these vulnerable groups so that they can be resilient in the face of these adverse situations and can continue their training trajectories.

Keywords: inclusive education, vulnerable students, University of Guadalajara

INTRODUCCIÓN

El estudio consideró para su realización, la situación derivada de la pandemia por COVID 19 en los grupos vulnerables que presentan alguna discapacidad. Se parte del enfoque de la vulnerabilidad social de organismos como la CEPAL, la cual ha realizado estudios y documentado esta situación de emergencia en países de América Latina. El contexto del cual se parte, es el impacto en este siglo, «del predominio del mercado en la vida económica, la economía abierta al mundo y el repliegue del estado de las funciones que tuvo en el pasado»(Pizarro, 2001:5) , lo cual no solo ocasionó la ampliación de las brechas de desigualdad sino el debilitamiento de algunas instituciones administradoras de programas de impacto social, así como el aumento de la tensión social, entre sectores sociales consecuencia de la imposibilidad de acceder a ingresos estables y condiciones de Desarrollo y formación profesional.

La vulnerabilidad social tiene dos características esenciales en su conceptualización, una que tiene relación con la inseguridad e indefensión de las comunidades que la viven y segundo, los recursos o estrategias que pueden seguir esas personas para enfrentar dicha realidad. Así también, es posible dimensionar los temas o aspectos en los que esta vulnerabilidad se refleja.

En este sentido, los estudios que se han realizado sobre esta cuestión tienen que ver con «la insatisfacción analítica con los enfoques de pobreza y sus métodos de medición ha extendido los estudios de vulnerabilidad» (Pizarro, 2001:12). Allí es donde se ha ido profundizando el análisis de este concepto, como una cuestión asociada a la pobreza, pero desde la estructura social y de las instituciones del estado en su política social. Es la vulnerabilidad pues una dimensión amplia de los problemas que enfrentan los grupos que viven en condiciones de marginación, exclusión, pobreza y desigualdad, ante la ausencia de políticas sociales que les incluyan y propongan alternativas para desarrollar un proyecto de vida y acceso a empleos bien remunerados y estables, Vivienda, educación, servicios de salud, entre otros.

La vulnerabilidad en la Universidad de Guadalajara, ha sido abordada desde la perspectiva del entorno en el que los estudiantes cursan su Carrera, por el perfil socioeconómico que tienen,

si pertenecen a algún grupo de diversidad sexual o padecen de alguna discapacidad, lo que en sí no les pone en situación vulnerable, sino el contexto y proceso académico y administrativo al que se puedan enfrentar, como puede ser el idioma, la realización de actividades curriculares y académicas o el trato que reciben por parte de las autoridades o profesores. De lo que se trata con este programa en la Universidad, es de poner condiciones de igualdad con el resto de los estudiantes de la comunidad universitaria. Por ello, la pertinencia y relevancia de realizar este estudio, en un contexto de pandemia como el actual.

En este sentido, como lo señala Vite (2011:2) «la vulnerabilidad es la fase previa de ruptura de los lazos sociales, sobre todo cuando no existen protecciones sociales gestionadas por el sistema estatal de bienestar». («La discapacidad en México desde la vulnerabilidad social») De allí la importancia de advertir el papel que tiene una política pública que fortalezca las instituciones de tipo social en el estado. Y esto es relevante porque genera los contextos que favorecen la inclusión o la exclusión social, permite identificar situaciones de riesgo y el diseño de políticas que modifiquen las circunstancias en las que los distintos grupos sociales interactúan.

En el Informe Mundial sobre la Discapacidad en el Mundo, de la Organización Mundial de la Salud «110 millones de personas en el mundo sufren de alguna discapacidad, y 190 millones sufren de una discapacidad grave, es decir, aquella asociada con afecciones como tetraplejia, depresión grave o ceguera» (2011:7). Es un dato de referencia que nos permite advertir la situación del entorno global en la que se encuentra este tema.

Uno de los factores de desigualdad y vulnerabilidad que se pueden detectar en estos grupos de personas, es en el plano laboral. Ya que como lo señalan Jiménez y Ruíz «los ingresos que se obtienen por el desempeño de un trabajo es uno de los mecanismos más importantes para evitar la condición de pobreza y de vulnerabilidad económica, así como para evitar la marginación y exclusión social» (2018:26).

Aunado a lo anterior, con la pandemia por COVID 19 las condiciones de acceso a servicios, programas de atención, educación, transporte y conectividad, cambiaron drásticamente con el aislamiento y el realizar las actividades cotidianas con restricciones impuestas por las autoridades sanitarias. Esta situación global hizo visibles las carencias en estos rubros, por lo que su problemática se agudizó, pues además del distanciamiento social se tuvieron que sortear las necesidades básicas ante el riesgo de un contagio. Una de las variables que emerge con este contexto, es el de la conectividad. Por ello, la pertinencia de conocer el impacto de la pandemia en la vida de las personas participantes.

En este sentido, como lo expresa Filgueira et.al. (2020:28) «para la población que ya enfrenta un déficit sostenido de bienestar, puede convertirse rápidamente en una crisis alimentaria profunda y, eventualmente, de supervivencia», como consecuencia de las medidas de contención a la pandemia. En eso el papel de la política pública es clave para atender las necesidades de este sector de la población.

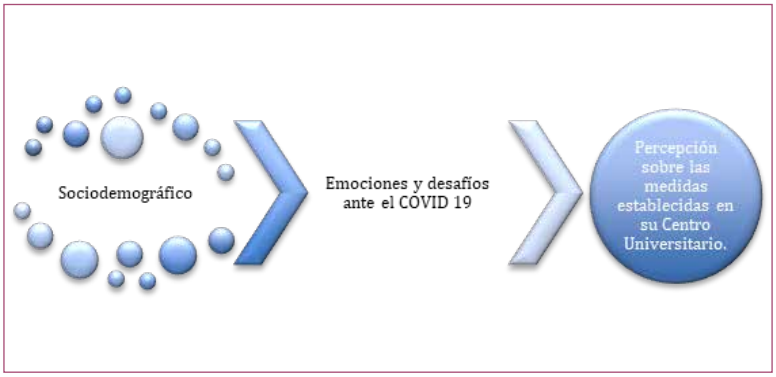
Es por ello, que la situación para estos grupos de personas es complicada, las políticas necesariamente se tendrán que revisar para que «vengan acompañadas de esfuerzos coordinados, que presten atención a los riesgos y necesidades específicas que enfrentan las distintas comunidades, las distintas familias y las distintas personas» Luztig y Tommasi (2020:11), ya que, de otra forma, su posibilidad de salir adelante y mejorar su calidad de vida será en condiciones adversas.

MÉTODO

El objetivo del presente estudio fue el analizar las emociones y desafíos que enfrentan los estudiantes vulnerables de la Universidad de Guadalajara ante el COVID 2019. Se utilizó una metodología cuantitativa a través de una encuesta autoadministrada en la plataforma Sphinx iQ3, validada a través de grupos de expertos por jueceo.

Los módulos que confirmaron el instrumento fueron:

Figura 1



Fuente. Elaboración propia (2022)

Se utilizó una muestra por conveniencia y propositiva, dirigida a 76 estudiantes de pregrado de la Red Universitaria de Jalisco, de los Centros Universitarios de Ciencias Económico Administrativas, Ciencias Sociales y Humanidades, Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño y el Centro Universitario de Tonalá.

Los datos fueron procesados a través del software plataforma Sphinx iQ3, el periodo de levantamiento de los datos fue del 01 al 17 de marzo del 2022.

Este estudio se ajusta a las normas éticas esenciales utilizadas como referencia en las ciencias sociales y de la salud manteniendo así los siguientes principios:

- Seguridad: el estudio no representa ningún riesgo físico o psicológico para el participante,
- Información. Los participantes tienen el derecho de conocer los propósitos del presente estudio
- Confidencialidad: La recogida de información digital garantizará la confiabilidad de los datos salvaguardando el anonimato, la información se utilizará solo con fines académicos.

RESULTADOS

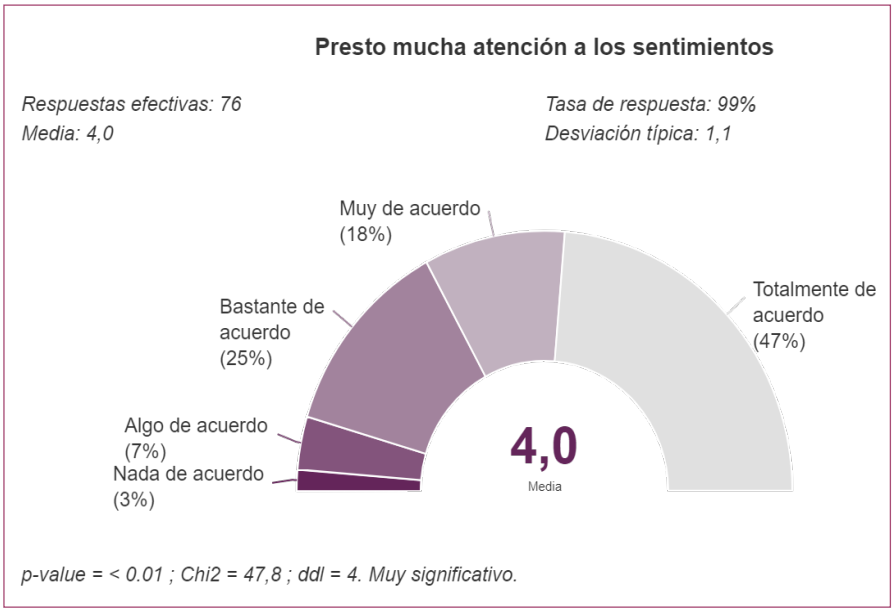
De los hallazgos encontramos en el presente estudio en la dimensión sociodemográfica tenemos que el 79% de los encuestados se encuentran adscritos a los programas educativos de pregrado del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas, el 18% corresponden al Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades y el 01% a los Centros Universitarios de Arte, Arquitectura y Diseño y al Centro Universitario de Tonalá.

En cuanto al género participaron mayoritariamente mujeres 79%, Hombres el 19% y el 01 se identificó como no binario. En cuanto a las medidas adaptadas para enfrentar la pandemia, la mayor parte de los participantes en el estudio manifestaron que en la parte más crítica de la emergencia sanitaria tuvieron un aislamiento voluntario excepto en actividades esenciales el 45%, seguido del aislamiento voluntario el 22%, en relación a la suspensión de clases en el 2022 el 19% comentaron que se encuentran trabajando bajo el modelo híbrido, y el 10% señalo que todavía se encuentran en aislamiento voluntario para personas de riesgo.

En cuanto a si contaban con algún tipo de discapacidad manifestaron el 14% tener ceguera de tipo parcial, y el 10% manifestaron tener las siguientes condiciones: debilidad visual, sordera, hiperactividad, problemas psiquiátricos.

En cuanto a sus emociones ante el COVID 19, los encuestados manifestaron prestar mucha atención a sus sentimientos. Argumentando sentirse abrumados.

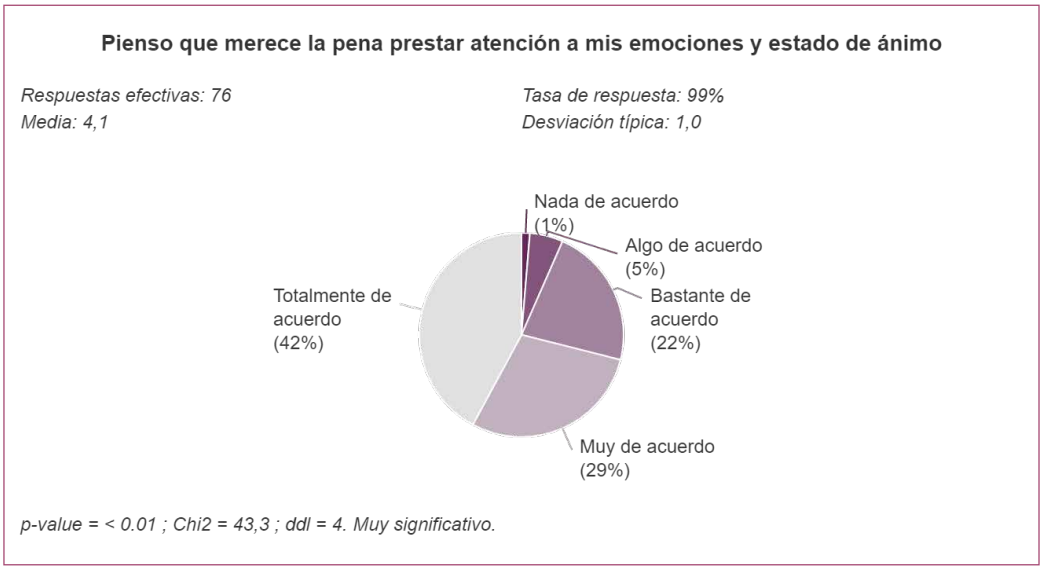
Figura 2



Fuente. Elaboración propia (2022) con los datos provenientes de la encuesta: Emociones y desafíos frente al Covid 19. El caso de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad de la Universidad De Guadalajara

Así mismo manifestaron estar totalmente de acuerdo 42% y muy de acuerdo en prestar atención tanto a sus emociones como a su estado de ánimo.

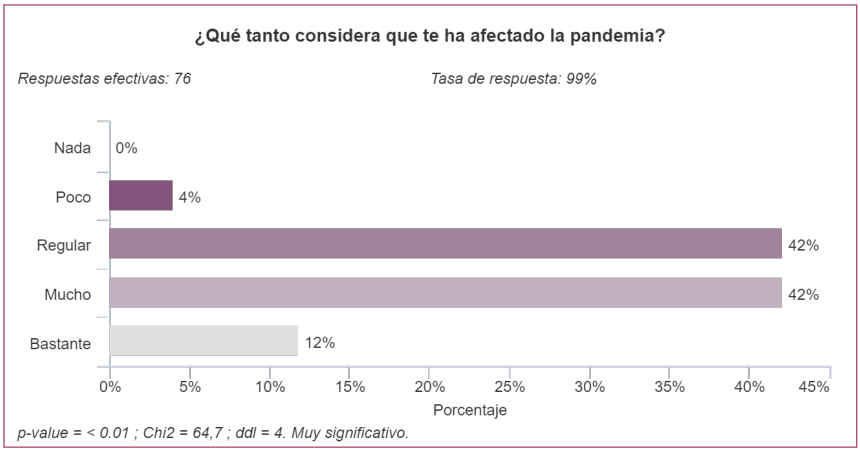
Figura 3



Fuente. Elaboración propia (2022) con los datos provenientes de la encuesta: Emociones y desafíos frente al Covid 19. El caso de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad de la Universidad De Guadalajara.

Con relación a que si la pandemia les ha afectado en su proceso educativo la mayor parte de los participantes señalaron que les ha afectado bastante 12% y mucho en un 42%, sobre todo porque no cuentan con conectividad de forma extracurricular para dar continuidad a su proceso de formación.

Figura 3



Fuente: Elaboración propia (2022) con los datos provenientes de la encuesta: Emociones y desafíos frente al Covid 19. El caso de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad de la Universidad De Guadalajara.

En cuanto a la pregunta si les ha afectado emocionalmente la pandemia, la mayor parte de los que participaron en el estudio 78% manifestaron que les ha generado mucho estrés y ansiedad principalmente.

Figura 4

Fuente. Elaboración propia (2022) con los datos provenientes de la encuesta: Emociones y desafíos frente al Covid 19. El caso de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad de la Universidad De Guadalajara.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Pandemia por COVID 19 ha impactado de manera significativa en la vida de los encuestados, desde varias dimensiones como: en lo laboral, escolar, emocional y en su entorno social. Las medidas de distanciamiento social, las restricciones para realizar actividades esenciales, la drástica modificación de rutinas y actividades ha propiciado en ellos efectos negativos en su calidad de vida y desarrollo personal.

Como efecto del entorno global, esta pandemia ha dejado de manifiesto la necesidad de implementar políticas públicas de atención a los grupos vulnerables, es decir, aquellos que no sólo tienen una desventaja en el ingreso, en el acceso a servicios de salud, a un empleo estable, a servicios básicos para realizar sus actividades como la energía eléctrica, conectividad o acceso de internet, entre otros. La vulnerabilidad no sólo es por las circunstancias en que un individuo ve comprometido su bienestar, sino la desigualdad para incorporarse a la educación, por alguna discapacidad, como fue para los participantes en el estudio.

La vulnerabilidad es una condición social en la que se puede caer en pobreza, en carencias de servicios, en desventaja frente a otros segmentos de la sociedad, por discapacidad física o por padecer alguna enfermedad orgánica o mental.

La pandemia modificó las formas de interacción social, generó efectos en la economía de las personas, en sus relaciones interpersonales y los efectos serán de largo plazo, porque forzó a cambiar hábitos y adecuarse a circunstancias laborales, escolares y sociales, que han hecho vivir una realidad más complicada y de urgente atención por los gobiernos, para mitigar las desigualdades de grupos de la sociedad, que viven en situación de vulnerabilidad social.

Los estudiantes experimentaron efectos de estrés, de tensión, que les ha hecho vivir con preocupación y ansiedad su desempeño escolar. Sortearon actividades laborales con académicas,

en la modalidad híbrida, que les representó el reto de adaptarse a trabajar a distancia y con recursos tecnológicos no conocidos. En algunos casos, la principal limitación fue el acceso al internet desde sus localidades o vivienda.

Los padecimientos y discapacidades que algunos de los encuestados padecen, les han hecho estar en situación de desventaja frente a sus compañeros, por consecuencia, la institución educativa en la que estudian asumió la responsabilidad de detectar sus necesidades y perfil, con la intención de trabajar en la implementación de condiciones de inclusión, para que puedan superar las condiciones en que desarrollan su proceso formativo, para darles la atención y acompañamiento. Esto deja en claro, la pertinencia de modificar los planes de estudio para crear espacios de inclusión para este grupo de estudiantes en aspectos como: idioma, infraestructura, uso de tecnologías acorde a sus necesidades. Así también, generar un programa de detección y atención a manejo de emociones y salud mental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Filgueira, J. y et. Al. (2020). «*América Latina ante la crisis del COVID 19. Vulnerabilidad socioeconómica y respuesta social*, CEPAL, Serie políticas sociales, 238, Santiago de Chile. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46484/S2000718_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jiménez J.C. y Ruíz, E.F. (2018). «*Vulnerabilidad de las personas con discapacidad en México*», Cinzontle, Vol. 10 número 22, México, disponible: https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2833/2566

Luztig, N. y Tommasi, M. (2020). «*Covid-19 y la protección social de las personas pobres y los grupos vulnerables en América Latina: un marco conceptual*», PNUD América Latina y el Caribe, Serie documentos de política pública, Nueva York. file:///C:/Users/Rocio%20Calderon/Downloads/UNDP-RBLAC-CD19PDSNumber8ESLustigTommasi%20(1).pdf

OMS (Organización Mundial de la Salud) y Banco Mundial (2011). Informe Mundial sobre la discapacidad, Malta. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/7030/Informe_Mundial_sobre_la_Discapacidad_.pdf

Organización de las Naciones Unidas (2022). Cultura y Educación. Disponible en: https://news.un.org/es/interview/2022/01/1502982

Pizarro R. (2001). «La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América latina», serie estudios prospectivos y de género, 6, https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4762/S0102116_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vite, M.A. (2019). «*La discapacidad en México desde la vulnerabilidad social*», polis *versión On-line* ISSN 2594-0686 *versión impresa* ISSN 1870-2333, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332012000200006

INCLUSIÓN Y DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DE HISTORIAS DE VIDA: CASO CUSUR DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA[1]

Rachel García Reynaga
Laura Elena de Luna Velasco
Universidad de Guadalajara, Jalisco (México)

Resumen: La presente contribución busca aportar conocimiento sobre la discapacidad mediante el estudio de los relatos de estudiantes sobre sus experiencias de inclusión y prácticas inclusivas de la Licenciatura en Psicología y Trabajo Social en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara.

El objetivo de la investigación pretende analizar la percepción sobre las prácticas inclusivas que se realizan, emprendidas para la atención de alumnas/os en condición de discapacidad, orientadas desde la educación inclusiva que dé respuesta al perfil de egreso, la identidad del profesional y requerimientos tecnológicos o didácticos en los ámbitos educativos a nivel superior.

El abordaje metodológico parte de un estudio cualitativo empleando el estudio de caso como método de investigación, utilizando como técnica la entrevista a profundidad con enfoque biográfico.

Palabras clave: educación inclusiva, educación superior

Abstract: This contribution seeks to provide knowledge about disability through the study of the stories of students about their experiences of inclusion and inclusive practices of the Bachelor of Psychology and Social Work at the University Center of the South of the University of Guadalajara.

The objective aims to analyze perception the inclusive practices that are carried out, undertaken for the care of students with disabilities, oriented from inclusive education that responds to the graduation profile, the identity of the professional and technological or didactic requirements in the educational fields. at higher level.

The methodological approach is based on a qualitative study using the case study as a research method, using the in-depth interview with a biographical approach as a technique.

Keywords: inclusive education, higher education

1 La ponencia formó parte del proyecto de investigación: «Relatos sobre inclusión y discapacidad en Educación Superior: Algunas prácticas inclusivas a través de historias de vida: Caso CUSUR». Realizada en la Universidad de Guadalajara, México en 2018.

INTRODUCCIÓN

En México al igual que en la mayoría de los países del mundo, la discapacidad se encuentra presente en la agenda en Educación Superior, en las cuales se han ido configurando cada vez más acciones para promover una Educación Inclusiva. Una de ellas fue la «Carta de adhesión a la red interuniversitaria latinoamericana y del caribe sobre discapacidad y derechos humanos», firmada por el Rector General de la Universidad de Guadalajara, por la Coordinadora de la Red Interuniversitaria latinoamericana sobre Discapacidad y Derechos Humanos, y por el Secretario Ejecutivo del Consejo Estatal para la atención e inclusión de las personas con Discapacidad, firmada en el marco del 8vo. Encuentro de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos que tuvo sede en el CUCEA de Universidad de Guadalajara, el 1 de Diciembre de (PDI, 2016) en que se menciona que:

> «La Educación Superior es un derecho humano y universal de las personas con discapacidad. Que México como país respetuoso de los Derechos Humanos, tiene el compromiso de ser inclusivo con relación a las personas con discapacidad».

Es así como surgió la principal razón por la cual la Universidad de Guadalajara impulsa dentro de su comunidad universitaria la tarea clave de favorecer los procesos que permitan alcanzar el respeto por la diversidad en el marco de una educación incluyente que se convierta en un proyecto de sociedad. Por lo que, se realizó un diagnóstico al interior de diversas Licenciatura de los 14 centros universitarios que conforman la Red Universitaria en Jalisco, México, con el fin de identificar el número de estudiantes con alguna discapacidad y así poner en marcha diversas acciones que contribuyan al proceso de inclusión en la educación superior en la inserción laboral.

Se presentan resultados en dos carreras: Trabajo Social y Psicología de uno de esos centros universitarios denominado: Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara, Jalisco. México.

Las interrogantes fueron: ¿En qué medida los/las estudiantes en condición de discapacidad desarrollan las competencias esperadas en el perfil de egreso de las carreras de Psicología y de Trabajo Social? ¿Los programas educativos donde cursan sus estudios realizan prácticas inclusivas?

El objetivo: analizar la percepción de los/las estudiantes sobre las prácticas inclusivas que se realizan en los programas educativos de Trabajo Social y Psicología emprendidas para la atención de estudiantes en condición de discapacidad, orientadas desde la Educación Inclusiva que dé respuesta al perfil de egreso, la identidad del profesional y requerimientos tecnológicos o didácticos en los ámbitos educativos a nivel superior.

Marco Teórico/referencial

Se sustenta en el referente de la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad en cuanto al derecho a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, se pretende asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, y así mismo, asegurar un sistema de educación inclusivo y la enseñanza a lo largo de la vida (Organización de las Naciones Unidas ONU, 2006). «Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena en igualdad de condiciones en la educación», se afirma en el documento que da cuenta de dicha convención (ONU, 2006).

Considerando lo planteado en relación a la teoría y abordaje sobre la nueva forma de concebir a la discapacidad, (ONU/UNESCO/OACDH Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos 2006, 2008, 2010) se propone el claro reconocimiento de los derechos humanos y por ello un vínculo directo con el proceso de inclusión, por lo que autores como Bronfenbrenner, quien planteó el modelo ecológico, reaparecen en la literatura tomando en consideración sus particularidades, dicho modelo, plantea que «la persona se ve influida por cuatro sistemas, cada uno de ellos incluido en el otro. Estos sistemas y las fuerzas que hay en ellos se combinan e interactúan de modo complejo, lo que da lugar a funcionamientos que son únicos en cada persona» (Bronfenbrenner 1987, citado en Frías *et al.* 2003):

Borland & James (1999), en Corrales, Soto & Villafañe (2016), determinaron la existencia de tres tipos de barreras para los y las estudiantes con discapacidad en la universidad: el acceso físico (infraestructura y espacios); la falta de un sistema de retroalimentación para transferir buenas prácticas para fomentar su inclusión; y la dimensión ideológica-moral referida a las relaciones de poder en contextos de discapacidad, lo que tiene consecuencias como la discriminación.

Estudios como el de Castejón, Núñez & González-Pineda (2005) refieren el impacto que tiene en los alumnos, la desinformación por parte de sus profesores quienes, al no generar estrategias de interacción y ajustes razonables hacia la necesidad del alumno, muestran apatía y desinterés que afectan el aprovechamiento y desarrollo personal de los alumnos, (Castejón *et al.* 2005).

En este sentido, la formación de profesores cobra aún mayor relevancia porque son ellos quienes materializan o hacen posible la integración y futura inclusión en las instituciones educativas y posteriormente en la sociedad.

Contrario a lo sucedido en las etapas previas a la universitaria en relación a la discapacidad no se encuentran estudios en la Universidad de Guadalajara sobre el tema, si bien como se refiere en Rodríguez, Álvarez & García (2014): Hay estudios destacados que se han centrado en el acceso a los estudios universitarios, los servicios y programas de apoyo universitario así como las adaptaciones curriculares en las asignaturas, las actitudes y participación en la vida universitaria y el rol docente, la accesibilidad y diseño universal o, de manera global, en las actitudes hacia las/los estudiantes con discapacidad y su vinculación con las áreas de conocimiento a la que se adscriben sus estudios en la universidad, pero ninguno basado en relatos de los mismos estudiantes sobre la vivencia de la inclusión en su formación universitaria.

MÉTODO

Tipo de investigación: cualitativa, a través del modelo de Historia y Relato de vida propuesto por Ana Lia Kornblit (2007) para realizar el análisis de 14 entrevistas profundidad de estudiantes de las carreras de Trabajo Social y Psicología. El Análisis de datos fue el narrativo y diferencial semántico.

Consideraciones éticas: Se realizó bajo el consentimiento informado de las personas entrevistadas y bajo el protocolo de protección de datos y de confidencialidad.

La transmisión y discusión de los resultados obtenidos en la presente investigación fue de acuerdo al manejo en apego a lo dispuesto por la Ley Federal de Transparencia y acceso a la información pública en México y a las propias de la investigación.

RESULTADOS

A continuación, se presentan sólo algunos de los fragmentos más significativos de los relatos de las/los estudiantes entrevistados:

> «Hace falta desarrollar políticas institucionales para la formación de estudiantes con discapacidad también orientación para la empleabilidad.» R3.
>
> «Se requiere la adaptación de más espacios al interior del centro educativo para lograr la igualdad de oportunidades en formación a comparación del resto de estudiantes.» R9.
>
> «Hace falta el desarrollo de aparatos tecnológicos con software especializados para personas con discapacidad visual como es mi caso, en ocasiones no puedo tener acceso a toda a bibliografía,» R12.
>
> «Mi tutor no conoce de la materia que más se me dificulta y no me puede orientar, pero mi maestra no sabe cómo trabajar conmigo». R8.
>
> «Si hay una fecha establecida para entregar tareas a mí me dan un poco más de tiempo, una semana o poquito más, eso es muy bueno porque tienes pues mis movimientos no son tan rápidos con las manos incluso al escribir.» R7.

DISCUSIÓN/ CONCLUSIONES

Los/las estudiantes reconocen acciones concretas que han facilitado desde su ingreso y trayectoria el reconocimiento de las necesidades y ajustes centrados en adecuaciones a la infraestructura y tecnologías incluyentes (rampas, cambio de aulas, apoyo con recursos tecnológicos, así como la priorización de ajustes metodológicos curriculares y en la evaluación de profesores pero hace falta más por trabajar en la elaboración de materiales para estudio, gestiones, tutoría y asesoría académica y de pares, para dar respuesta a la accesibilidad académica, reconociendo como la principal dificultad la falta de comunicación entre profesores y tutores de alumnos con discapacidad para compartir experiencias, logros y dificultades, asimismo para involucrar al alumno en estrategias y recursos.

Refieren también la importancia de capacitar y sensibilizar a docentes y tutores para brindar apoyos para la elaboración de materiales en formato accesible, recursos y estrategias didácticas con apoyo de nuevas tecnologías, ajustes razonables y diseño universal, que brinden una aproximación a los retos en materia de inclusión desde el trabajo colegiado en academias, propiciando así prácticas inclusivas por parte de la institución y la Universidad de Guadalajara, el riesgo de no ponerlo en un marco de políticas orientadoras pone en riesgo la trayectoria de los alumnos con cualquier tipo de Discapacidad, siendo una acción desarticulada la tutoría, el apoyo de profesores, la autocapacitación, la asesoría de expertos interesados en el tema y la suma de buenas voluntades, que no se encuentran reflejadas en un programa a mediano y largo plazo en el Centro Universitario del Sur, por lo que se requiere un programa de inclusión permanente en el que todos los actores se involucren.

Pese a los avances antes referidos y según los planteamientos realizados por los mismos autores, estamos aún muy lejos de poder afirmar que nuestra institución de educación superior son 100% inclusivas respecto a las personas con discapacidad. Sobre todo, si nos comparamos con aquellos países que ya llevan mucho más camino recorrido. Las/los estudiantes refieren que hace falta equipos tecnológicos adaptados para su tipo de discapacidad, así como considerar las barreras arquitectónicas como el subir con silla de ruedas o muletas en escaleras de tres pisos para llegar a un aula, o el subir a un auditorio donde sólo hay escaleras.

Se requieren otros medios alternativos para la incorporación de bibliografía actualizada para ser leída a través de software para realizar lecturas para estudiantes ciegos.

Se requiere capacitación continua a profesores de todas las asignaturas por las que pasan los estudiantes sordos y ciegos, ya que no es suficiente con capacitar al tutor.

Las personas en áreas generales como control escolar, cafetería, biblioteca, etc. También requieren de capacitación sobre temas de inclusión. Se requiere mayor señalización dentro de las instituciones. Todavía hay mucho por hacer, desde el nivel micro para que las/los estudiantes reciban educación en condiciones de equidad, así como como los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren dentro del aula hasta lo macro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M., & Álvarez-Martino, E. (2005). «Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas». *Psicothema*, 17(4), 601-606.

Alzate-Medina, G. M. & Peña-Borrero, L. B. (2010). «La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior». *Universitas Psychologica*, Enero-Abril, 123-138.

Araya-Cortés, A., González-Arias, M. & Cerpa-Reyes, C. (2014). «Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad», *Educación y Educadores*, 17, 289-305.

Boletín de Prensa, núm. 271/15. (2015). «Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica». Marzo 19, 2017, de INEGI Sitio web: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_07_1.pdf.

Bueno, A. (2010). «Una mirada ilusionada al futuro de los Servicios de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad. Guía de Buenas Prácticas de apoyo a la discapacidad en la universidad». Alicante: CEE Limencop, 10-33.

Bravo Padilla, I. T. (2016). «*Informe de actividades 2016*». Marzo 12, 2017, de Universidad de Guadalajara Sitio web: http://www.udg.mx/es/informe.

Castejón L., Núñez J., & González-Pienda J. (2005). «*Contenido del estereotipo de los maestros sobre los alumnos tartamudos*».Psicothema 17, 3, 496-501.

Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos. (s/f). Glosario de términos sobre discapacidad. Marzo 20, 2017, de Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos Sitio web: http://www.semar.gob.mx/derechos_humanos/glosario_terminos_discapacidad.pdf

Corrales, A., Soto, V. & Villafañe, G. (2016). «*Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles – desafíos institucionales*». Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación», 16, 3.

Cotrina García, M. *et al.* (2010). *Inclusión, discapacidad y empleo. Algunas claves a través de siete historias de vida.* Madrid: Cinca.

CNDH. (2015). «*Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad y su reglamento*». Marzo 21, 2017, de Comisión Nacional de los Derechos Humanos Sitio web: http://200.33.14.34:1033/archivos/pdfs/lib_LeyGralInclusionPersonasDiscapacidad.pdf.

DOF. (2011). «*Ley General Para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*». Marzo19, 2017, de Diario Oficial de la Federación Sitio web: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/7590/LGIPCD_.pdf.

DOF. (2013). «*DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación*». Marzo 18, 2017, de Diario Oficial de la Federación Sitio web: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013.

Frías, M., López, A. & Díaz, S. (2003).» *Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico*». Estudos de Psicologia (Natal), *8*(1), 15-24.

García, G. (2014). «*Escala de prácticas inclusivas en educación básica: confiabilidad y validez en una muestra mexicana*». Revista Latinoamericana de educación inclusiva, *9*(1), 77-93.

INEGI. (2015). «*Estadísticas a propósito del... día internacional de las personas con discapacidad (3 de diciembre)*». Marzo 18, 2017, de Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Sitio web: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf.

INEGI. (2011). «*Características educativas de la población. Población en edad escolar de 3 a 24 años por sexo y grupos de edad, 1950 a 2010*». Marzo 18, 2017, de Instituto Nacional de Estadística y Geografía Sitio web: http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=medu01&s=est&c=21778.

INEGI. (2010). «Discapacidad en México». Marzo 19, 2017, de Cuéntame Sitio web: http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx?tema.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2012). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Obtenido de Educación Inclusiva. Iguales en la Diversidad: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m3_ei.pdf.

Kornblit, A. (2007) Metodología de la investigación cualitativa: modelos y procedimientos de análisis. (2da. Ed.) Buenos Aires. Ar Biblos.

Lissi, M., Salinas, M., Medrano, D., Zuzulian, M. & Hojas, A. (2013). «La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad». *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98.

Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M. Achiardi, C., Hojas, A., M. & Pedrals, N. (2009). «*Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del piane uc en la pontificia universidad católica de chile*». Calidad en la Educación. 2009, Issue 30, 305-324.

OHCHR. (2008). «Trabajando con el Programa de las Naciones Unidas en el ámbito de los Derechos Humanos. Un manual para la sociedad civil». Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Sitio web: http://www.ohchr.org/EN/AboutUs/CivilSociety/Documents/OHCHR_Handbook_SP.pdf

ONU. (2006). «*Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad*». Marzo 20, 2017, de Naciones Unidas enable Sitio web: http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=617.

ONU. (1997). Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Resolución 52/82.. Diciembre, 2016, de Naciones Unidas enable Sitio web: http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=662.

OMS. (2016). Discapacidad y Salud. Marzo 18, 2017, de Organización Mundial de la Salud Sitio web: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/.

Polo, M., Fernández, C. & Díaz, C. (2011). *«Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas». Universitas Psychologica,* 10. 113-123.

Polo, M. & Lopéz, M. (2006). «*Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la universidad de Granada». Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17, 2, 195-211.

Rodríguez Martín, A. & Álvarez Arregui, E. (2013). «*Universidad y discapacidad Actitudes del profesorado y de estudiantes». Perfiles educativos*, 37(147), 86-102.

Rodríguez, A., Álvarez, E. & García-Ruiz R.. (2014). «*La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes*». Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 25, 1, 44-61.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* México: McGrawHill.

STRATEGOS. (2015). «*3 de diciembre: Día Internacional de las Personas con discapacidad.*» *Marzo19*, 2017, de Revista digital del instituto de información estadística y geográfica Sitio web: http://iieg.gob.mx/strategos/3-de-diciembre-dia-internacional-de-las-personas-con-discapacidad/.

SEP. (2006). «*Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*». Marzo 18, 2017, de Secretaría de Educación Pública Sitio web: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf.

UdeG. (2014). «*Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030*». Marzo18, 2017, de Universidad de Guadalajara Sitio web: http://www.udg.mx/es/PDI.

UNESCO. (2008). «*la educación inclusiva: el camino hacia el futuro*». Marzo 23,2017, de organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura Sitio web: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf.

Velasco, L., Govela R. & González, L. (2015). Inclusión social de personas con discapacidad intelectual en Guadalajara, México. Repositorio institucional del ITESO Sitio web: http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2575/L.%20Velasco-%20Revista%20RIDE%20Inclusi%C3%B3n%20PCDI.pdf?sequence=2.

(s/a). Día Internacional de las Personas con Discapacidad. 3 de diciembre. Marzo 18, 2017, de Naciones Unidas, Derechos Humanos Sitio web: http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx.

INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO, MÉXICO[1]

Luis Jesús Ibarra Manrique
María Guadalupe Galván Martínez
Víctor Guillermo Flores Rodríguez
Universidad de Guanajuato (México)

Resumen: Investigación transdisciplinar (Saavedra, 2014) para buscar el conocimiento más integral posible, considerando la realidad como un todo complejo pero cognoscible, factible de conocer en sus partes y en el todo, siendo este último más que la suma de cada parte al ser precisamente una relación sistémica en plena construcción, con enfoque de derechos humanos y con un modelo social de la discapacidad; en este caso para la identificación de las acciones de inclusión-exclusión educativa de una población que lejos de ser vulnerable, como comunmente se les denomina, tiene capacidades que les han llevado a sobresalir más alla de aquella que se consideran sin discapacidad. Todo ello se desarrolla para efectos de este trabajo al interior de una universidad pública mexicana en el centro del país.

Para lograrlo, en la investigación en general se utilizaron encuestas en línea, con algunas preguntas abiertas que dan cuenta de detalles, de cualidades. Más allá de lo anterior se aplican entrevistas, las que por cuestiones del confinamiento por el COVID-19, fueron mediadas por plataformas virtuales; de los resultados de esta última técnica de investigación es lo que se expone en el presente trabajo, a la consideración de quien lo revise y, lo que agradeceremos, la enriquezca.

Palabras clave: inclusión, exclusión, discapacidad

Abstract: Transdisciplinary research (Saavedra, 2020) to seek the most comprehensive knowledge possible, considering reality as a complex but knowable whole, feasible to know in its parts and in the whole, the latter being more than the sum of each part as it is precisely one systemic relationship in full construction, with a human rights approach with a social model of disability; in this case for the identification of educational inclusion-exclusion actions of a population that, far from being vulnerable, as they are commonly called, has capacities that have led them to excel beyond those considered without disabilities. All this is developed for the purposes of this work within a Mexican public university in the center of the country.

To achieve this, online surveys were used in general, with some open questions that account for details, qualities. Beyond the above, interviews are applied, which due to confinement

1 La base de este trabajo es la investigación *«Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en los niveles medio superior y superior: experiencias de estudiantes y profesores en tiempos de confinamiento»*, realizada con apoyo institucional, pero que además retoma otras indagaciones de quienes esto escriben.

by COVID-19, were mediated by virtual platforms; of the results of this latest research technique is what is exposed in this work, for the consideration of whoever reviews it and, what we will appreciate, enriches it.

Keywords: inclusion, exclusion, disability

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación per se, como tarea humana propositiva, tenderá a exponer situaciones problemáticas y plantear posibles alternativas de solución, al menos en la experiencia de quien lo indaga; seguramente no en todos los casos se podrá generalizar. La investigación aquí reseñada, de manera holística, buscando la transdisciplinariedad (Saavedra, 2020), tiene esas nobles intenciones y además al mismo tiempo verse favorecida por amables y críticos lectores que aporten sugerencias.

De esta forma se expone desde un marco de Derechos Humanos que se sistematizan en 1948 con la Declaración Universal (UNESCO) pero que evidentemente van más allá, al menos en las ideas de la ilustración francesa y sus repercusiones internacionales, de manera destacada el trabajo lidereado por España y secundado por otros países, incluyendo México, en la Declaración de Salamanca (1994) con seguimiento en políticas y normatividad específica, contextualizada en las situaciones particulares.

Se enmarca la dis-capacidad como ese juego de palabras justamente para hacer alusión a las capacidades más que a las discapacidades, con un modelo social de la discapacidad donde esta es un constructo que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación que van desde la infraestructura hasta lo actitudinal e inclusive a la necesidad-posibilidad de estrategias pedagógicas y didácticas que impulsan, que posibilitan, superarlas (sitio Web Dis-Capacidad, 2020; Guajardo, 2021, 2022).

Escuchamos en las entrevistas a personas que viven situación de exclusión e inclusión en el ámbito educativo, en plena interacción con sus pares, algunos de ellos en la misma situación de aparente vulnerabilidad, pues son muchas y muy motivantes sus potencialidades, sus ejemplos de vida que nos llevan a compartirlos para ejemplificar las posibilidades diarias de mejora, superando las vicisitudes que el contexto plantea. Exponemos respuestas textuales con las interpretaciones que consideramos pertinentes (Woods, 2004) para las conclusiones y propuestas que tengan lugar.

MÉTODO

Trabajo con metodología transdiciplinar (Saavedra, 2020) al buscar un conocimiento de la realidad lo más amplio posible, partiendo del conocimiento de la realidad en plena construcción (Berger y Luckman, 2003) en una sociedad líquida (Bauckman, 2003) que toma sentido en cuanto las necesidades que se le presentan y que busca resolver desde la complejidad (Morín, 1999, 2002, 2003). En lo específico, como trabajo de investigación amplio y en congruencia con lo anterior, tuvo un re-conocimiento de la realidad desde lo documental y lo empírico, con trabajos previos en marcos comúnes y en algunos casos muy cercanos. Se aplicaron cuestionarios a población con disc-capacidad y posteriormente entrevistas; el presente trabajo dará cuenta básicamente

de esto último y en sus análisis da sentido con las lecturas tanto vivas como documentales del tema en referencia.

Los resultados, objeto del siguiente apartado van precisamente enmarcadas en tes grandes momentos: al inicio del confinamiento (marzo 2020), durante él (abril 2020-enero 2021) y al cierre del mismo, momento del levantamiento de datos (febrero 2021), con categorías construidas para la guía inicial pero re-construidas a partir de los resultados, de las voces de estudiantes de la Universidad de Guanajuato, México en situación de dis-capacidad, a saber: 1. Contactos con Docentes y Estudiantes, 2. Trabajo virtual y 3. Rutinas cotidianas

RESULTADOS

Los resultados de las entrevistas se van interactuando entre el anásis global y las viñetas de fragmentos de respuestas textuales. Estas últimas idnetificadas con la nomenclatura siguiente:

- E= Entrevista;
- 1 al 5 es el número de entrevista
- EcD= Estudiante con Discapacidad
- V, A = Visual o Auditiva
- 2021-07-15 y similares= Fecha, por ejemplo, en este caso año 2021, mes 07, día 15

1.Contactos con Docentes y Estudiantes

> *«Ningún maestro se acercó conmigo a preguntarme la facilidad o la complejidad de utilizar cierta herramienta, generalmente en todo mi trascurso académico [...] siempre yo he tenido que adaptarme a lo que se me da.»* (E1-EcDV-2021-07-15).

Prácticamente a todos tomó por sorpresa el confinamiento repentino, después de un «puente de actividades» (un fin de semana más un lunes de suspensión de actividades). Hubo respuestas diversas, predominando la ausencia de contacto y en la mayoría de los casos aunado a que ya había poco contacto a distancia pues dado el trabajo presencial cotidiano no se había visto necesario.

> *Las situaciones que sucedieron durante la clase era que muchas veces se les olvidaba que yo estoy ciego y por lo tanto no me describían las imágenes o diapositivas que estaban presentando, también el hacer mapas mentales o esquemas es algo imposible para mí así que me pedían un resumen o una síntesis de la información que originalmente se tenía que hacer en un esquema o mapa mental incluso en alguna presentación* (E2-EcDV-2021-07-15).

Poco a poco fue mejorando, propiciado por algunos docentes, pero inclusive por inciativas de Estudiantes con propuestas de conexiones diversas, sobre todo con redes sociales como el Facebook y WhatsApp. El personal docente en su función de tutoría hizo la diferencia, ya sea como inclusión al buscar a estudiantes, apoyarles y contactar con el resto de las docentes, pero también como exclusión al no hacerlo y practicamente ser suplidos por personas administrativo y pares académicos, compañeros estudiantes.

> *[...] Siento a mis compañeros como mas apagados, como que les pegó mucho esta distancia física, como que no poder verse [...]* (E1-EcDV-2021-07-15).
>
> *Un deconcierto total, hubo maestros muy ausentes, inclusive uno solo se comunicó al final del semestre y afortunadamente me pidió un solo trabajo, una escultura con jabón y con ese me evaluó.* (E4-EcDV-2021-07-17).

La situación va mejorando a lo largo de la pandemia y se estabiliza, inclusive se ha sistematizado el apoyo institucional a través de estudiantes de servicio social que funjen como «agentes inclusivos».

2. Trabajo virtual

Si bien se habla de generaciones digitales, la mayoría del estudiantado no estaba preparado para utilizar las tecnologías con fines de aprendizaje, más bien eran de asueto, precisamente como redes sociales su función de interconexión lúdica.

> *Lo que si fue como un poco complicado fue el empezar a utilizar las plataformas digitales. También afortunadamente, sobre todo con Zoom yo no tuve una complicación tan importante porque para esas fechas yo ya estaba en el equipo de litigación de la universidad [...] fue el primer contacto con Zoom que tuve [...] Yo ya conocía los atajos del teclado para poder utilizarla de una forma más rápida.* (E1-EcDV-2021-07-15).

Varios estudiantes en situación de discapacidad ya habían interactuado con tecnologías de apoyo y ello les facilitó contextualizarse con la virtualidad obligada y permanente; el hacer uso de lectores de pantalla, de oralización de textos a partir de la discapacidad visual, ya los tenían incorporados con cierta ventaja, ya se sentían incluidos. Sin embargo, al interactuar de tiempo completo con una plataforma específica fue un aprendizaje nuevo, un reto inicial que van superado de manera adecuada.

> *...mi lector de pantalla no lee PDF en imagen o fotografías, solamente puede leer PDF en texto y en formato Word. Afortunadamente mi tutor académico siempre estaba en contacto conmigo para convertirme los textos en imagen a PDF en texto o a formato de Word.* (E2-EcDV-2021-07-15)

Un punto débil, dado su papel como coordinador de las actividades, es la poca habilitación docente en el uso de plataformas virtuales, lo que llevó inclusive en algunos casos a una diversidad de ellas dada la facilidad para un docente alguna pero la complicación para un estudiante al requerir manejar varias.

Respecto al uso de las tecnologías, pues la verdad en la computadora si me ha ayudado bastante bueno me ayudó con la computadora mi libreta y, pues el celular me han servido mucho, pero luego a veces, los problemas de con el tiempo, o sea, no son muy buenos si causan conflicto por el servicio de internet tienes espero que te complica sí que a veces es muy lento pasa que a veces se va la luz. (E3-EcDV-2021-07-16).

Es un reto superar la exclusión, vinculado con el punto anterior, para faciltiar las relaciones con docentes y estudiantes, incluyendo el trabajo en equipos.

> *Maestros y estudiantes que no sabiamos usar las plataformas, diversidad de ellas, aunado a mis complicaciones visuales, no fue sencillo.* (E4-EcDV-2021-07-17).

> *No sabía utilizar la plataforma, con sus amigos de la escuela hicieron una videollamada para conocer las herramientas y funcionamiento, al tener la primera clase ya sabía cómo funcionaba la plataforma, en las otras materias perdieron la primera semana porque no sabían qué plataforma utilizar, incluso algunos maestros les dijeron que usaran «la plataforma que se les acomodara más, la que fuera más sencilla para nosotros».* (E5-EcDA-2021-07-19)

3. Rutinas cotidianas

> *Durante el principio si era complicado, sobre todo buscar mi espacio, ahorita ya me siento más a gusto porque tengo un cuarto adaptado como estudio [...] al principio del semestre era de que dónde tomo las clases, por ejemplo, en mi cuarto [...] Entonces por ejemplo si era la clase de las 7 de la mañana era como de ay pues me acuesto [...] Me voy al comedor, si estaba la clase de las de la mañana estaba mi mamá ahí con la licuadora y no me permitía concentrarme, luego todos ahí queriendo desayunar en la mesa [...]* (E1-EcDV-2021-07-15).

De la misma forma, un cambio radical, de la movilidad a la pasividad física, de los espacios no adecuados para convertir la casa en salón de clase, aunado a las complicaciones de conexión por un servicio de internet no preparado para ello e inclusive saturado por la utilización por varios miembros de la familia.

> *[...] me he adaptado a la forma de tomar clases, conozco mejor el funcionamiento de mi computadora y afortunadamente los maestros también conocen mis capacidades, la forma en que trabajo, en la que participo en clase y en general creo que podrían aceptar que les comentara si requiero que hagan alguna modificación [...]* (E2-EcDV-2021-07-15).

Adaptación, resiliencia, palabras clave que van favoreciendo poco a poco el aprendizaje esperado; inclusive con referencia de encontrar la ventaja de tomar clase en varios grupos simplemente con cambiar de un «salón virtual» a otro, versus la cotidianeidad de buscar, con la complicación de la discapacidad visual o motora, el salón correcto. La ventaja también, por ejemplo, de tener permanentemente subtítulos en pantalla y facilitar, superar, la discapacidad auditiva; la facilidad de poder grabar clases y repetirlas para entenderlas mejor, de aislarse del ruido cotidiano que es en demasía estresante ante un trastorno del especto autista.

> *Como última cosa positiva que puedo rescatar es esto de la movilidad, a mi por ejemplo me hace muy feliz el hecho de que este último semestre, por ejemplo, no me limité a tomar clases con mi grupo.* (E1-EcDV-2021-07-15).

> Cerramos con esta motivante cita textual de una persona entrevistada

> *Me gusta mucho que estén investigando este tipo de situaciones porque somos una comunidad muy grande dentro de la misma universidad, yo no tenía idea de qué tan grande era hasta que me agregaron al grupo y creo que es muy bueno porque en muchas de las ocasiones nosotros mismos nos invisibilizamos, entonces este tipo de investigaciones, este tipo de avances hacen que cada vez más personas se animen a continuar. Yo conocí una chica en 2019 que ya no quería continuar, terminó la preparatoria y no quería continuar con la universidad precisamente porque tenía discapacidad auditiva, ella la tiene en un grado más elevado que el mío y ya no quería continuar con ello. La conocí y la convencí, le dije*

no necesitas limitarte, puedes hablar con los profesores, puedes hablar con tus compañeros, la gente no se va a reír de ti y tampoco te dicen «pobrecita», no te limites por tu audición, la tecnología sigue avanzando y nos ayuda bastante a todos. (E5-EcDA-2021-07-19)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Derivado de los planteamientos aquí expuestos, y de experiencias ya documentadas vemos que el confinamiento ha dejado aprendizajes importantes, sistematizaciones no pensadas que ahora se van fortaleciendo y dan paso a estabilidad en proceso

Inclusión-Exclusión, desventajas-ventajas, una dualidad en plena re-construcción y a la que seguramente se podrán encontrar respuestas favorables, algunas de ellas ya documentadas al interior de la propia Universidad de Guanajuato con la creación de programas y propuestas que, esperamos, sean permanentes (Universidad de Guanajuato, 2021).

Esperamos seguir construyendo estrategias semejantes a las ya implementadas por Universidades de diferentes latitudes, como las expuestas en un Seminario Internacional de Inclusión Educativa realizado en esta institución y reseñado por quienes esto escriben (Galván e Ibarra, 2022).

A manera de cierre y buscando aportar ideas derivadas del presente trabajo de investigación y de otras interacciones tanto documentales como empíricas, nos permitimos plantear las siguientes propuestas:

- Sistematizar los procesos de tutoría docente y de pares para estudiantes con discapacidad, aunado a los apoyos financieros que el presupuesto permita pero además gestionar los que sean necesarios.
- Actualización tecnológica para todos, estudiantes y docentes, inclusive en algunos casos lidereada por los propios estudiantes en situación de discapacidad, quienes han desarrollado competencias dignas de emular, de aprender de ellas.
- Gestiones para recursos tecnológicos que mejoren el uso de las tecnologías, en beneficio de toda la comunidad, no solo de estudiantes en situación de discapacidad.
- Investigación con participación de estudiantes con discapacidad, tienen muchas capacidades que enseñarnos y que están muy dispuestos a compartir.
- Atención personalizada para atender situaciones de desplazamiento, de recuperación de movilidad, pero también de estrés resultante del confinamiento. Los programas de apoyo psicopedagógico institucionales vigentes son un buen apoyo que habrá que seguir fortaleciendo.

De esta forma, convencidos estamos, la inclusión cada vez será más y mejor; las situaciones de exclusión son aprendizajes en tanto sean superados. Intentemos respuestas a la problemática que se va presentando, sin horror al error.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida.* Fondo de Cultura Económica.

Berger, P., & Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad.* Amorrortu.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). http://www.diputados. gob.mx/ LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf.

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de https://www. un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Dis-Capacidad, Impulsamos la inclusión. Sitio Web. https://dis-capacidad.com/

Galvan Martínez, M. e Ibarra Manrique, L. (2022). Cómo un evento sobre inclusión identifica retos que tiene la política internacional en el contexto de la covid-19. *Revista InterNaciones Año 8, Número 22, enero-junio 2022. 183-196. Recuperado de https://internaciones.cucsh.udg. mx/index.php/inter/issue/view/700/15*

Guajardo, E. (2019 al 2022). *Columna «Inclusión Educativa en la UAEM».* Periódico El Regional. Morelos, México. Recuperado de https://www.elregional.com.mx/profile/eliseo-guajardo-ramos

Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO.

Morin, E. (2002). *Educar en la era planetaria.* Editorial Gedisa.

Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.* Buena Visión.

Morín, E. (2003). *La mente bien ordenada. Repensar la Reforma. Reformar el pensamiento.* Seix Barral.

Saavedra, M. (2014). *Formación docente eficaz. Estrategia de Investigación Dialéctica Transdisciplinaria.* Editorial Pax México.

UNESCO. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos.* (Jomtien, 1990). www. unesco.org/ education/pdf/JOMTIE_S.pdf.

UNESCO. *Declaración Universal de Derechos Humanos.* (1948). https://www.un.org/ es/ documents/ udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf.

Universidad de Guanajuato. (2021). Informe anual de actividades 2020-2021. México.

Woods, P. (2015). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* España

SIMPOSIO 19

ANALISIS DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LOS PLANES DE ESTUDIO UNIVERSITARIOS DESDE EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL Y LA SOSTENIBILIDAD

Coordinación: Juan Carlos Tójar Hurtado

INVESTIGAR SOBRE COMPETENCIAS TRANSVERSALES, EMPRENDIMIENTO SOCIAL Y SOSTENIBILIDAD EN LA UNIVERSIDAD[1]

Juan Carlos Tojar Hurtado
Universidad de Málaga (España)
Ligia Isabel Estrada Vidal
Universidad de Granada (España)

Resumen: Se describe una investigación sobre competencias transversales en los planes de estudio de Grado de nueve universidades andaluzas, y la medida en que estas están relacionadas con el «emprendimiento azul». Denominamos emprendimiento azul al fomento de iniciativas emprendedoras sociales y sostenibles que buscan promover una economía azul (Pauli, 2017). El diseño de la investigación tiene un enfoque mixto, combinando aproximaciones cuantitativas con estudios de caso e investigación-acción. En una primera fase del estudio se han construido, adaptado, y validado varios instrumentos dirigidos a su aplicación directa sobre los planes de estudio, a la labor que las y los docentes realizan en sus asignaturas y a la percepción que tienen sus estudiantes sobre competencias, emprendimiento social-azul y sostenibilidad. En los primeros resultados se pone de manifiesto el nivel de consideración (cuantitativo y cualitativo) de las competencias en los planes de estudio de Grado, relacionadas con los tópicos de la investigación. En las siguientes fases de la investigación el profesorado participante, previa reflexión y análisis sistemático de sus prácticas, introducirá cambios en su docencia para hacerla más sostenible y fomentar el emprendimiento social-azul.

Palabras clave: educación superior, emprendimiento, sostenibilidad, métodos de investigación mixtos, evaluación de programas

Abstract: This paper describes research on transversal competencies in the undergraduate curricula of nine Andalusian universities, and the extent to which they are related to «blue entrepreneurship». We refer to blue entrepreneurship as the promotion of social and sustainable entrepreneurial initiatives that seek to promote a blue economy (Pauli, 2017). The research design has a mixed approach, combining quantitative approaches with case studies and action research. In the first phase of the study, several instruments have been constructed, or adapted and validated for direct application to the curricula, to the work that teachers carry out in their subjects and to their students' perception of competencies, social-blue entrepreneurship and sustainability. The first results show the level of consideration (quantitative and qualitative) of the competencies in the undergraduate curricula, related to the research topics. In the following

1 Investigación financiada con el Proyecto del Plan *Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación* 2020 «Evaluación de Competencias para el Emprendimiento Social y la Sostenibilidad-Azul (CASES-B) *Competences Assessment for Social Entrepreneurship and Sustainability-Blue*» (Código: PID2020-114963RB-I00).

phases of the research, the participating professors, after systematic reflection and analysis of their practices, will introduce changes in their teaching to make it more sustainable and promote social-blue entrepreneurship.

Keywords: higher education, entrepreneurship, sustainability, mixed methods research, program evaluation

INTRODUCCIÓN

Esta contribución describe un proyecto de investigación sobre competencias transversales, emprendimiento y sostenibilidad en la Universidad. Las instituciones universitarias vienen definiendo políticas de sostenibilidad (p. ej. CRUE, 2011), por un lado, y de emprendimiento (Guerrero *et al.*, 2016), por otro, para dar respuesta a los retos ambientales y sociales del siglo XXI. No obstante, desde las políticas y acciones institucionales hasta las aulas universitarias hay un camino muy extenso, a veces difícil de recorrer, que hace que, en la docencia, con la gran diversidad de títulos de grado y ramas de conocimiento existentes, cueste mucho que, con el alumnado, se trabajen competencias relacionadas con emprendimiento y sostenibilidad. Algo que es tan relevante para la sociedad, como expresan numerosos organismos nacionales y supranacionales, no siempre se tiene en cuenta en las asignaturas y materias y que suponen el contacto más estrecho entre profesorado y alumnado. Todo esto a pesar de que los planes de estudio sí que incorporan una «herramienta» muy útil para hacer llegar a los estudiantes una formación integral y aprendizajes útiles para ser profesionales comprometidos con una sociedad cada vez más compleja (Hinojo, Aznar y Romero, 2020). Esa herramienta son las competencias transversales, a veces denominadas genéricas, que constituyen una clara oportunidad para acercar la formación integral de nivel superior a los retos complejos actuales de la sociedad.

La investigación que se presenta analiza, en una primera fase, las competencias transversales en planes de estudio de Grado de nueve universidades andaluzas y la medida en que estas están relacionadas con el «emprendimiento azul». Se denomina emprendimiento azul al fomento de iniciativas emprendedoras sociales y sostenibles que buscan promover una economía azul (Pauli, 2017). Mientras que el emprendimiento social es aquel que construye proyectos empresariales dentro de la economía social, el emprendimiento azul se refiere de manera similar a la economía azul. Esta nueva forma de entender la economía ha sido declarada como una solución sostenible para la salida de las crisis sociales, sanitarias y ambientales actuales (Comisión Europea, 2020). La innovación en sostenibilidad, desarrollando propuestas y proyectos educativos basados en el emprendimiento y la economía azul, supone una de las respuestas más poderosas de cara a la crisis climática (Science & Innovation Link Office, 2020).

No existe una sola visión de emprendimiento azul. Por un lado, está el enfoque pionero de Gunter Pauli que considera la economía azul como una economía circular, que busca soluciones inspiradas en la naturaleza (Pauli, 2017), muy cercana a modelos teóricos más actuales basados en la bioeconomía y la economía regenerativa (Stegmann, Londo & Junginger, 2020). Por otro lado, se abre camino una perspectiva más de mercado, un enfoque aceptado por organismos internacionales y supranacionales, que considera la economía azul como una economía sostenible, pero enfocada principalmente en ámbitos marítimos y costeros (Comisión Europea, 2017). El marco teórico de la investigación que presenta en esta contribución aúna estos dos enfoques desde una perspectiva flexible e incluyente.

Mientras que el proyecto de investigación completo fija su objetivo general en la promoción del desarrollo de competencias de emprendimiento social y sostenibilidad en las asignaturas de los grados universitarios, el objetivo de la fase que se presenta en esta contribución es más específico. En este trabajo se presenta la metodología general del proyecto y algunos de los resultados de la primera fase del mismo que tienen que ver con el objetivo específico siguiente: analizar las competencias transversales incluidas en planes de estudio de grados universitarios de todas las ramas de conocimiento, desde el punto de vista de las competencias de emprendimiento social-azul y sostenibilidad.

MÉTODO

El diseño de la investigación completa tiene un enfoque mixto, combinando aproximaciones cuantitativas con estudios de caso e investigación-acción. En una primera fase del estudio, a la que se refiere esta contribución, se construyó y validó un instrumento dirigido a su aplicación directa sobre los planes de estudio. Con las conclusiones de este estudio, se adaptarán y validarán otros instrumentos dirigidos a recoger información sobre la labor que las y los docentes realizan en sus asignaturas en las aulas universitarias y a la percepción que tienen sus estudiantes sobre competencias, emprendimiento social-azul y sostenibilidad (Tójar & Estrada, 2019; Tójar & Fernández-Jiménez, 2019; Tójar *et al.*, 2020).

El instrumento para aplicar sobre los planes de estudio se denominó Registro de análisis comparativo de Competencias de Grados y Competencias de Emprendimiento Azul / Sostenibilidad (Registro CGrado-CEAS). Este Instrumento reunía en su versión inicial 75 ítems que podían ser valorados de manera cuantitativa y cualitativa. Tras un proceso de validación cuantitativo a través del método de Thurstone (Jabbar, 2021), y otro cualitativo por expertos (n = 27) (Juárez y Tobón, 2018), el número de ítems iniciales quedó finalmente reducido a 58. La validación cualitativa produjo además cambios en la estructura y dimensiones del cuestionario. Inicialmente se organizaron los 75 ítems en 6 dimensiones: Competencias de emprendimiento sostenible y azul (ComESA), Perspectivas, enfoques y criterios de Emprendimiento Sostenible y Azul (PECESA), Contextos de Referencia del Emprendimiento Sostenible y Azul (RESA), Valores de Emprendimiento Sostenible y Azul (VESA), Contenidos de Emprendimiento Social y Azul (ConESA) y Otros Contenidos de ODS (OCODS). Dichas dimensiones, tras la validación cuantitativa y cualitativa previa a la aplicación, quedaron reducidas a 4: ComESA, PECESA, VESA y ConESA. A partir del coeficiente de ambigüedad, según el método de Thurstone, se determinan los ítems que muestran una mayor discrepancia entre los expertos. Los valores por encima de 1,4 en ambigüedad sugieren una revisión. Para la validación del Registro CGrado-CEAS se revisaron los ítems a partir de un coeficiente de ambigüedad superior a 1, además de tener en cuenta las valoraciones cualitativas. Con los cambios realizados se puede suponer que la ambigüedad global disminuyó en el test por debajo de 0,05 (proporción antes de realizar los cambios). El resultado del proceso seguido se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1

Estructura de la ficha Registro CGrado-CEAS y proceso de validación por el método de Thurstone

	Nº de ítems versión inicial	Nª ítems ambigüedad > 1	Nª ítems ambigüedad > 1,4	Nº de ítems versión final
ComESA	23	2	1	23
PECESA	13	1	2	13
RESA	10	2	1	0
VESA	14	0	0	14
ConESA	6	0	0	8
OCODS	9	0	0	0
Total	75	5	4	58

Nota. Elaboración propia

Una vez obtenida la versión definitiva, el registro CGrado-CEAS fue aplicado a un total de 70 planes de estudio de todas las ramas de conocimiento y universidades públicas (9) con grados de la Comunidad Autónoma Andaluza.

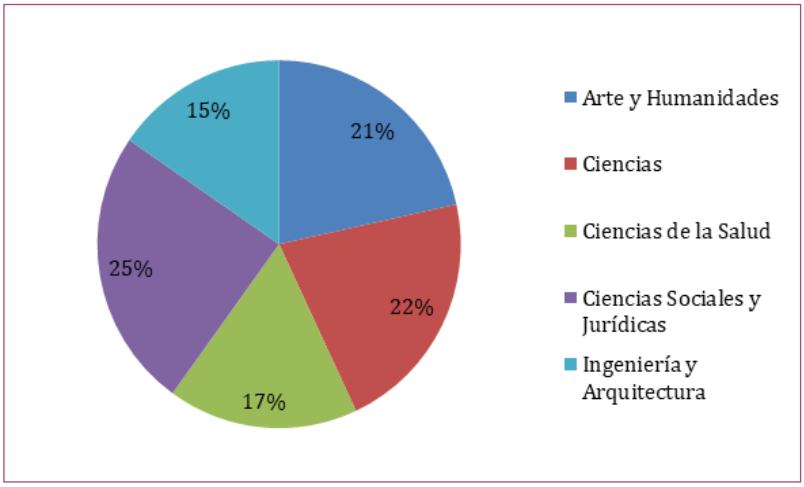
La aplicación consistió en la comparación de cada competencia del grado a analizar con cada uno de los ítems del cuestionario. Por cada ítem la persona que rellenaba el registro CGrado-CEAS debía de tomar tres decisiones: 1) Valoración cuantitativa: en qué grado ese ítem del registro se veía representado en alguna de las competencias del grado, valorando de 0 a 5 (0 significa que no aparece en absoluto el ítem en ninguna competencia, y 5 indica que aparece en alguna competencia de manera literal); 2) Valoración cualitativa, registro literal de la competencia o competencias que se identifican con cada ítem; 3) Valoración cualitativa, selección del tipo o tipos de competencia. Si se había indicado en la cuestión anterior un valor de 1 o superior había que indicar a que tipo o tipos de competencia se refería (según el plan de estudios)-Si en la decisión 1 se había asignado un 0, en coherencia, en las dos siguientes cuestiones no había que rellenar nada. En el apartado de resultados se muestran los análisis realizados a una muestra piloto (n_i = 70) de la fiabilidad, a través de coeficiente alpha de Cronbach (consistencia interna) y la validez estructural, mediante un análisis categorial de componentes principales (CATPCA). Todos los análisis cuantitativos se realizaron con el paquete estadístico SPSS v.24.

RESULTADOS

Tras las validaciones realizadas por personas expertas, previas a la aplicación del registro CGrado-CEAS, que han sido descritas en el apartado anterior. Se aplicó el instrumento a una muestra piloto de 70 planes de estudio. En la figura 1 se observa la distribución por ramas de conocimiento de la muestra y en la figura 2 la distribución por universidades participantes (institución en la que se imparte el grado analizado).

Figura 1

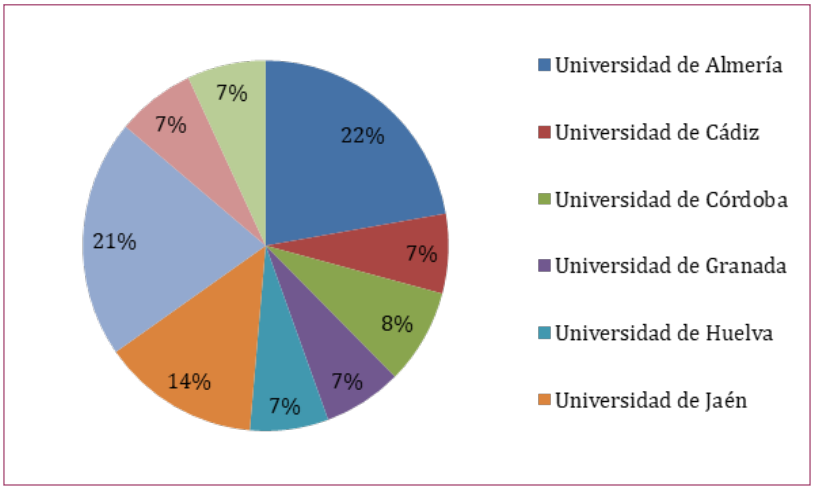
Distribución por Ramas de Conocimiento



Nota. Elaboración propia

Figura 2

Distribución por universidad en la que se imparte el grado analizado



Nota. Elaboración propia

En el análisis de consistencia interna a través del coeficiente de Cronbach de los los 58 ítems se obtuvo un valor de a = 0,974. En los análisis que se realizaron eliminando alguno de los ítems nunca se obtuvo un valor mayor al obtenido con todos los ítems.

En un primer análisis factorial exploratorio de componentes principales (métrico) se obtuvo un modelo teórico con 11 dimensiones que explicaba el 80,78% de la variabilidad de los datos (ver tabla 2). Aunque la solución factorial obtenida puede ser considerada como satisfactoria, teniendo en cuenta la naturaleza (no métrica) de los datos se optó por aplicar un análisis de componentes principales para datos categoriales (CATPCA) (Saukani & Ismail, 2019). En este segundo modelo, más adaptado a la naturaleza de los datos se observa cómo todos los alpha de Cronbach de las dimensiones obtienen valores altos (tabla 3). El modelo obtenido a través de CATPCA se ajusta mejor a la estructura del instrumento según las dimensiones de competencias (ComESA), perspectivas, enfoques y criterios (PECESA), valores (VESA) y contenidos (ConESA) (Ver tabla 4).

Tabla 2

Varianza explicada en el Análisis factorial de componentes principales (métrico): Rotación Varimax. Sumas de rotación de cargas al cuadrado.

Componente	Total	% de varianza	% acumulado
1	8,61	14,84	14,84
2	8,07	13,92	25,75
3	6,00	10,34	39,09
4	5,40	9,31	48,40
5	5,40	9,31	57,71
6	2,84	4,89	62,60
7	2,47	4,26	66,86
8	2,43	4,20	71,05
9	2,14	3,68	74,73
10	1,89	3,26	77,99
11	1,62	2,79	80,77

Nota. Elaboración propia

Tabla 3

Resumen del modelo de Análisis Categorial de Componentes Principales (CATPCA).

Dimensión	A de Cronbach	Varianza (autovalor)
1	0,98	25,13
2	0,92	10,07
3	0,88	10,34
4	0,87	7,60
Total	0,99	49,73

Nota. Elaboración propia

Tabla 4

Ítems del Registro CGrado-CEAS y saturaciones en las dimensiones (CATPCA).

Ítems / Dimensiones	ComESA	VESA	PECESA	ConESA
1. Aprender de la Naturaleza	0,37	-0,21	0,13	0,37
2. Gestionar proyectos de manera sostenible	0,35	-0,12	0,00	0,91
3. Automotivación	0,68	-0,23	-0,18	0,27
4. Autonomía y autoaprendizaje	1,12	-0,51	-0,51	-0,34
5. Comunicación eficaz	0,95	-0,54	0,23	0,01
6. Gestión de situaciones complejas	0,72	-0,08	0,21	-0,33
7. Creatividad, innovación	0,83	-0,21	-0,57	0,29
8. Establecer metas alcanzables	0,52	-0,76	-0,45	0,17

Ítems / Dimensiones	ComESA	VESA	PECESA	ConESA
9. Flexibilidad ante los cambios	0,93	-0,24	-0,14	-0,30
10. Búsqueda de oportunidades emprendedoras sostenibles	0,94	-0,43	0,30	-0,19
11. Iniciativa y proactividad	0,84	-0,35	-0,56	-0,16
12. Interpretar y gestionar emociones	0,49	0,46	0,61	-0,28
13. Investigar asuntos del mundo real	0,89	-0,50	0,38	-0,27
14. Motivar a otras personas	0,71	0,15	0,45	-0,22
15. Pensamiento crítico	0,92	0,48	-0,19	0,10
16.Anticiparse a posibles impactos sociales o ambientales negativos	0,59	0,03	0,25	0,46
17. Resolución de problemas	1,20	0,02	-0,29	-0,06
18. Responder eficazmente ante situaciones de incertidumbre	0,92	0,14	0,52	-0,37
19. Seleccionar mejores alternativas	0,31	0,94	0,12	-0,08
20. Superar adversidades / Resiliencia	0,22	0,82	0,52	-0,10
21. Toma de decisiones	0,07	0,75	-0,32	0,10
22. Trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo	1,16	0,12	-0,34	-0,37
23. Uso sostenible de recursos	0,02	-0,03	-0,55	-0,22
2.1. Complejidad (interrelación de ecosistemas complejos)	0,31	-0,31	0,53	0,05
2.2. Cultura de paz	0,46	0,89	-0,15	0,10
2.3. Diversidad / Pluralidad	1,01	0,33	-0,08	-0,49
2.4. Enfoque de equidad (consideración de las poblaciones vulnerables)	0,38	0,94	-0,05	-0,01
2.5. Formación integral	0,42	-0,18	0,61	0,41
2.6. Perspectiva de género	0,65	0,49	-0,24	0,18
2.7. Glocalización (pensar Globalmente y actuar Localmente)	0,47	-0,38	0,40	0,06
2.8. Holística	0,03	-0,35	0,62	0,27
2.9. Gestión ética de las finanzas	0,26	-0,17	0,13	0,14
2.10. Interdisciplinariedad / Transdisciplinariedad	0,78	-0,09	-0,38	-0,31
2.11. Responsabilidad Social	0,55	0,25	0,66	-0,27
2.12. Sostenibilidad	0,19	0,22	-0,65	-0,31
2.13. Transversalidad	0,47	-0,33	0,61	0,10
3.1. Conciencia ambiental	0,48	-0,28	-0,51	0,21
3.10. Justicia social	0,78	0,50	0,24	0,31
3.11. Participación (ciudadanía, estudiantes, jóvenes...)	0,80	-0,18	0,08	-0,09
3.12. Protección ambiental	0,63	-0,12	-0,42	0,44
3.13. Corresponsabilidad (responsabilidad compartida por varias personas)	0,52	-0,18	0,21	0,02

3.14. Transparencia	0,25	0,90	0,49	-0,07
3.2. Convivencia	0,65	0,34	0,07	0,17
3.3. Democracia	0,19	0,69	-0,26	0,05
3.4. Derechos humanos	0,54	0,64	-0,09	0,12
3.5. Empatía	0,63	0,02	0,21	0,09
3.6. Empleo digno	0,28	-0,34	0,29	0,08
3.7. Esfuerzo individual	0,78	0,03	0,00	0,25
3.8. Responsabilidad ética	1,21	-0,11	0,01	-0,24
3.9. Implicación y compromiso	1,02	0,47	-0,28	0,18
4.1. Calidad ambiental	0,51	-0,17	-0,10	0,74
4.3. Economía circular	0,27	-0,38	0,24	0,10
4.4. Ecosistemas acuáticos (ríos, mares, océanos...)	0,21	0,14	-0,12	0,98
4.5. Ecosistemas dependientes del agua	0,19	0,11	0,22	0,96
4.6. Problemáticas asociadas al agua	0,17	0,21	-0,08	0,91
4.7. Digitalización (TIC)	1,08	-0,10	-0,16	-0,06
4.8. Alineamiento con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	0,42	-0,26	0,61	-0,01

Nota. Elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la fase de la investigación culminada se ha diseñado un registro para evaluar las competencias sobre sostenibilidad y emprendimiento azul (Pauli, 2017) que aparecen en los planes de estudio de grados universitarios de todas las ramas de conocimiento. La construcción se realizó considerando diversas competencias, valores, perspectivas y enfoques, y contenidos de sostenibilidad y emprendimiento azul. Con este trabajo se ha descendido de las políticas y acciones institucionales que presentan las universidades a los planes de estudio verificados y acreditados que son la base de la docencia universitaria. El proyecto continúa y en las siguientes fases la recogida de datos descenderá al profesorado y a su alumnado, de manera que el profesorado participante, previa reflexión y análisis sistemático de sus prácticas, pueda introducir cambios en su docencia para hacerla más sostenible y fomentar el emprendimiento social-azul.

En el proceso de validación se han introducido dos métodos no demasiado habituales, pero sí bastante eficaces. En la validación del diseño se ha aplicado el método de Thurstone (Jabbar, 2021) que permite obtener una serie de índices cuantitativos (coeficientes de ambigüedad) de la valoración realizada por las personas expertas. Esta valoración cuantitativa, junto con las cualitativas ha permitido obtener un instrumento más depurado, que permite además realizar medidas con mejores propiedades psicométricas. Esto último ha sido corroborado con el estudio realizado de fiabilidad y validez estructural. Para tener un indicador de la validez estructural del instrumento se ha empleado un método no demasiado convencional, pero que está más ajustado a las características de los datos (no métricos) obtenidos en la aplicación del registro. El método elegido fue el Análisis Categorial de Componentes Principales (Saukani & Ismail, 2019). El CATPCA (por sus siglas en inglés) se muestra más ajustado la naturaleza de los datos y ha conseguido mostrar una

estructura coherente del registro, manteniendo las 4 dimensiones previstas y valorando su consistencia interna (valores alpha de Cronbach) muy elevados.

Habrá que continuar aplicando el registro CGrado-CEAS en más planes de estudio de grados universitarios y comprobar que sigue manteniendo buenas propiedades psicométricas para ser usado en todas las ramas de conocimiento e incluso en programas de posgrado. El tener un instrumento correctamente diseñado es clave para dar los siguientes pasos en proyecto de investigación y, en las últimas etapas del mismo, promover el desarrollo de competencias de emprendimiento social y sostenibilidad en las asignaturas de los grados universitarios

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Pauli, G. (2017). The Blue Economy 3.0: The marriage of science, innovation and entrepreneurship creates a new business model that transforms society. Xlibris.

Comisión Europea (2017). *Report on the Blue Growth Strategy Towards more sustainable growth and jobs in the blue economy*. Commission Staff Working Document. Disponible en: https://ec.europa.eu/maritimeaffairs/sites/maritimeaffairs/files/swd-2017-128_en.pdf

Comisión Europea. (2020). *Informe sobre la economía azul de 2020*. Retrieved 12 March 2022, from https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/IP_20_986

CRUE (2011). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum*. Documento aprobado por el Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la CRUE, celebrado en Valladolid el 18 de abril de 2005. Texto revisado y actualizado, marzo de 2011.

Guerrero, M., Urbano, D., Ramos, A.R., Ruiz-Navarro, J., Neira, I. y Fernández- Laviada, A. (2016). *Observatorio de Emprendimiento Universitario en España*. Edición 2015-2016. Crue Universidades Españolas-RedEmprendia-CISE.

Hinojo Lucena, Francisco Javier, Aznar Díaz, Inmaculada, & Romero Rodríguez, José María. (2020). Factor humano en la productividad empresarial: un enfoque desde el análisis de las competencias transversales. *Innovar*, *30*(76), 51-62. Epub May 28, 2020.https://doi.org/10.15446/innovar.v30n76.85194

Jabbar, S. (2021). Measurement Method By Finding The Weight Of Item From Factor Analysisin Measurement The Social Distance «A Theoretical And Practical Model». *Multicultural Education*, *7*(10), 133-139. http://ijdri.com/me/wp-content/uploads/2021/10/14.pdf

Juárez, L. G. y Tobón, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Revista Espacios*, *39*(53), 23 https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.html

Saukani, N.; Ismail, N.A. (2019). Identifying the Components of Social Capital by Categorical Principal Component Analysis (CATPCA). *Soc. Indic. Re.s*, *141*, 631–655. https://doi.org/10.1007/s11205-018-1842-2

Sciencie & Innovation Link Office (2020). *Iniciativas de apoyo al emprendimiento azul a nivel nacional e internacional.* Fundación Biodiversidad del Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico del Gobierno de España. Disponible en: https://www.empleaverde.es/sites/default/files/publicaciones/1iniciativasdeapoyoalemprendimientoazul_0.pdf

Stegmann, P., Londo, M. & Junginger, M. (2020). The circular bioeconomy: Its elements and role in European bioeconomy clusters, *Resources, Conservation & Recycling: X*, 6. https://doi.org/10.1016/j.rcrx.2019.100029.

Tójar-Hurtado, J. C., Ruiz-Molina, A., Reul, A., Sánchez-Teba, E. M. y Muñoz-Muñoz, M. (2020). El emprendimiento social como herramienta de innovación en la Educación Universitaria. En M. M. Molero, A. Martos, A. B. Barragán, M. M. Simón, M. Sisto, R. M. del Pino, B. M. Tortosa, J. J. Gázquez y M. M. Pérez (Comps.). *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales. Avanzando en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.* (593-601). Madrid: Dykinson.

Tojar-Hurtado, J.-C., & Estrada-Vidal, L.-I. (2019). Assessing and developing social entrepreneurship competencies in university subjects. New Trends and Issues *Proceedings on Humanities and Social Sciences, 6*(1), 91-99. https://doi.org/10.18844/prosoc.v6i1.4159

Tójar-Hurtado, J.C. & Fernández-Jiménez, M. A. (2019). Evaluating Social Entrepreneurship and Sustainability in University Subjects. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 60*, 228-236. doi: 10.15405/epsbs.2019.04.02.29

ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PARA EL EMPRENDIMIENTO AZUL Y SOSTENIBLE EN LOS PLANES DE ESTUDIO UNIVERSITARIOS[1]

Juan José Arjona Romero
Clotilde Lechuga Jiménez
Juan Jesús Martín Jaime
Leticia Concepción Velasco Martínez
Universidad de Málaga (España)

Resumen: Las competencias se han convertido en el eje central de los planes de estudio universitarios. Desde su aparición, el profesorado ha organizado su práctica educativa en torno al diseño, desarrollo y evaluación, incorporando las competencias específicas y transversales. En la actualidad, las competencias orientadas al emprendimiento azul y sostenible se constituyen como un elemento esencial para dar respuesta a las exigencias del mercado laboral, teniendo en cuenta el bienestar social y la conservación del medioambiente. El propósito de este trabajo es analizar las competencias que se encuentran en los planes de estudio de los grados universitarios, desde el punto de vista del emprendimiento azul y la sostenibilidad. Para ello, se ha elaborado una herramienta que permite analizar el nivel en que dichas competencias son consideradas. La herramienta se ha aplicado en 38 titulaciones de todas las ramas de conocimiento. Los resultados plantean una revisión de los planes de estudio para promover la investigación, la innovación y la educación para el emprendimiento azul. También, se debate sobre la necesidad de diseñar nuevos escenarios educativos que guíen el desarrollo de modelos empresariales sostenibles y promuevan la transformación social.

Palabras clave: competencia, emprendimiento, sostenibilidad, educación superior, titulaciones

Abstract: Competences have become the central axis of university study plans. Since its inception, teachers have organized their educational practice around design, development and evaluation, incorporating specific and transversal competencies. Today, blue and sustainable entrepreneurship skills are an essential element in meeting the demands of the labour market, taking into account social welfare and environmental conservation. The purpose of this paper is to analyse the competencies found in the curricula of university degrees, from the point of view of blue entrepreneurship and sustainability. To this end, a tool has been developed to analyse the level at which these competencies are considered. The tool has been applied to 38 degrees in all fields of knowledge. The results suggest a review of curricula to promote research, innovation and education for blue entrepreneurship. There is also a debate on the need to design new

1 Este trabajo forma parte del Proyecto Evaluación y Desarrollo de Competencias para el Emprendimiento Azul-(CA4BE) Competence Evaluation for Blue Entrepreneurship (PY20_00933), subvencionado por el Plan Andaluz de I+D+i de la Junta de Andalucía.

educational scenarios that guide the development of sustainable business models and promote social transformation.

Keywords: competence, entrepreneurship, sustainability, higher education, college programs

MARCO TEÓRICO

Las competencias se han convertido en el eje central de los planes de estudio universitarios. La Conferencia de Ministros (1999), para la Declaración de Bolonia, supuso que el programa formativo de las titulaciones universitarias europeas tuviese como finalidad principal el desarrollo de competencias en el alumnado para dar respuesta a los retos de nuestra sociedad. Así, se establecieron distintos tipos de competencias, como las competencias generales y básicas en relación a las distintas ramas de conocimiento. Estas competencias son comunes a todos los títulos que están incluidos dentro del mismo nivel del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) (Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio). Sin embargo, son adaptadas al contexto específico de cada uno de los títulos, y de manera diferenciada para las titulaciones de Grado y Máster. Las competencias transversales se establecen para la formación integral del estudiante, y son comunes a todos los títulos de una misma Universidad. Finalmente, las competencias específicas permiten la especialización profesional y contribuyen al acceso al mercado laboral. Estas últimas son propias del título y están orientadas a la consecución del perfil específico del egresado. En este sentido, Azcárate et al (2015) advierten que las competencias específicas suelen hacer alusión a competencias cognitivas (saber), olvidando el desarrollo de las competencias de carácter procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser), que son esenciales para alcanzar una educación para la sostenibilidad, con base científica y ética.

Las universidades andaluzas contribuyen a la conservación de los recursos naturales y la sostenibilidad ambiental mediante la realización de diversas ofertas formativas de grado y posgrado. Ello puede destacarse en la coordinación interuniversitaria efectiva entre el profesorado y alumnado en la realización de proyectos colaborativos (Bautista-Cerro y Díaz, 2017; CRUE, 2011; ONU, 2015; Tilbury, 2011; Vilches y Gil Pérez, 2012), siendo la Universidad de Málaga, un referente en el desarrollo de iniciativas y experiencias educativas basadas en la sostenibilidad curricular, desde una perspectiva inter y transdicisplinar (Tójar, Mena y Velasco, 2017; Velasco *et al.*, 2018). También, existen otras propuestas educativas en el ámbito andaluz dirigidas a trabajar la sostenibilidad, analizando su inclusión en las competencias transversales desde el enfoque de los ODS (Poza *et al.*, 2021; Rodríguez y García, 2021) o analizando los valores y actitudes hacia el medio ambiente de emprendedores sostenibles que forman parte del personal docente e investigador de la comunidad universitaria (Ruiz-Ruano y Puga, 2016).

El análisis y valoración de las competencias para el emprendimiento azul y sostenible contribuye a visibilizar la vinculación de la enseñanza universitaria con la conservación del patrimonio natural y cultural del entorno universitario, para aprender a resolver los conflictos socioambientales, mediante la utilización de diversas estrategias educativas (Tójar, Martín y Estrada, 2018), y ahondar en la concreción de entornos de aprendizaje que favorezcan y desarrollen competencias individuales (Mindt y Rieckmann, 2017). También, permite impulsar el interés por el desarrollo profesional relacionado con el emergente sector del empleo verde y azul, valorando la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (ONU, 2015).

Por ello, se han analizado las competencias en los grados universitarios, desde el punto de vista del emprendimiento social (Velasco *et al.*, 2019). También, los principios del emprendimiento azul (Pauli y Leal, 2011) tienen como eje principal la cooperación intersectorial y el aprovechamiento de los recursos sin generar residuos; se basan en el funcionamiento de los ecosistemas naturales para la obtención de bienes y servicios sostenibles; y se inspiran en la economía azul que fomenta especialmente la sostenibilidad de las actividades económicas vinculadas al medio marino (Garland *et al.*, 2019). Las competencias relacionadas con el emprendimiento azul y sostenible pueden ser claves para responder a las demandas del mercado laboral teniendo como prioridad el bienestar social y la protección del entorno natural. El objetivo de este trabajo consiste en analizar las competencias transversales incluidas en 38 planes de estudio de grados universitarios de todas las ramas de conocimiento, desde el punto de vista de las competencias de emprendimiento azul y sostenibilidad.

MÉTODO

Este trabajo parte de un estudio descriptivo exploratorio para evaluar la sostenibilidad curricular universitaria a través del análisis de las competencias transversales. Para ello, se utilizó un método de encuesta que consistió en la elaboración, validación y aplicación de una ficha de registro para realizar un análisis comparado de dichas competencias transversales.

Muestra

Se realizó un muestreo no probabilístico intencionado. Para ello, se seleccionaron titulaciones de grados (n=38), de diferentes ramas de conocimiento, de la universidad de Almería, Jaén y Málaga (tabla 1). Las titulaciones se seleccionaron considerando el criterio de sostenibilidad. La variabilidad en la procedencia de los planes de estudio permitirá valorar si existen especificidades relacionadas con las distintas disciplinas.

Tabla 1

Relación entre las ramas de conocimiento y las universidades

Ramas de Conocimiento	Universidades							
	Almería		Jaén		Málaga		Total	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Arte y Humanidades	2	5,3	3	7,9	2	5,3	7	18,4
Ciencias	6	15,8	0	0,0	3	7,9	9	23,7
Ciencias de la Salud	2	5,3	3	7,9	2	5,3	7	18,4
Ciencias Sociales y Jurídicas	2	5,3	2	5,3	4	10,5	8	21,1
Ingeniería y Arquitectura	2	5,3	1	2,6	4	10,5	7	18,4
Total	14	36,8	9	23,7	15	39,5	38	100

Instrumentos de recogida de información

La ficha de registro se compone de cinco secciones (58 ítems). La primera para identificar los datos del grado universitario analizado. Las otras cuatro secciones, se refieren a Competencias (23 ítems), Enfoques (13 ítems), Valores (14 ítems) y Contenidos (8 ítems) del Emprendimiento Sostenible y Azul. El instrumento se organizó en una escala Likert que iba de 0 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Análisis de los datos

Se realizó un análisis descriptivo de los resultados obtenidos, considerando las frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas de los datos recogidos. El tamaño de la muestra no ha permitido realizar otros análisis más complejos. En sentido, se advierte sobre la necesidad de aumentar número de titulaciones oficiales universitarias a analizar para obtener resultados más concluyentes.

RESULTADOS

En este apartado se exponen de forma breve los resultados descriptivos, indicando la media y desviación estándar de los datos obtenidos. A continuación, se presentan los ítems de las cuatro dimensiones que configuran la ficha de registro: ComESA, PECESA, ConESA y VESA.

Tabla 2

Medias y desviaciones estándar del bloque «Competencias de Emprendimiento Sostenible y Azul» (ComESA)

Ítems de la sección ComESA	Medias	Desviación Estándar
Trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo	3,05	1,27
Resolución de problemas	2,95	1,18
Autonomía y autoaprendizaje	2,74	1,20
Comunicación eficaz	2,63	0,94
Pensamiento crítico	2,53	1,37
Toma de decisiones	2,39	1,42
Creatividad, innovación	2,26	1,37
Iniciativa y proactividad	2,03	1,38
Investigar asuntos del mundo real	2,03	1,30
Gestión de situaciones complejas	2,00	1,36
Responder eficazmente ante situaciones de incertidumbre	1,89	1,23
Automotivación	1,71	1,35
Flexibilidad ante los cambios	1,63	1,32
Anticiparse a posibles impactos sociales o ambientales negativos	1,61	1,52
Seleccionar mejores alternativas	1,61	1,42
Gestionar proyectos de manera sostenible	1,58	1,43
Uso sostenible de recursos	1,58	1,52
Motivar a otras personas	1,55	1,37
Establecer metas alcanzables	1,42	1,33

Ítems de la sección ComESA	Medias	Desviación Estándar
Interpretar y gestionar emociones	1,32	1,44
Superar adversidades / Resiliencia	1,26	1,22
Búsqueda de oportunidades emprendedoras sostenibles	1,24	1,26
Aprender de la Naturaleza	0,84	1,17

Fuente de elaboración propia

Como se muestra en la tabla 2, las competencias de emprendimiento Sostenible y Azul que más aparecen reflejadas en las distintas titulaciones analizadas, se corresponden con el trabajo en equipo (3,05 de 5) y la resolución de problemas (2,95). Por el contrario, las competencias menos presentes en las titulaciones se refieren a aprender de la naturaleza (0,84), la búsqueda de oportunidades emprendedoras sostenibles (1,24) o la resiliencia (1,26).

Tabla 3

Medias y desviaciones estándar del bloque «Perspectivas, Enfoques y Criterios del Emprendimiento Sostenible y Azul» (PECESA)

Ítems de la sección PECESA	Medias	Desviación Estándar
Interdisciplinariedad / Transdisciplinariedad	2,47	1,39
Diversidad / Pluralidad	2,13	1,32
Responsabilidad Social	2,08	1,30
Formación integral	1,97	1,35
Sostenibilidad	1,97	1,38
Complejidad (interrelación de ecosistemas complejos)	1,89	1,25
Perspectiva de género	1,68	1,38
Cultura de paz	1,66	1,40
Enfoque de equidad (consideración de las poblaciones vulnerables)	1,63	1,28
Transversalidad	1,61	1,41
Glocalización (pensar Globalmente y actuar Localmente)	1,29	1,35
Holística	1,08	1,10
Gestión ética de las finanzas	0,55	1,01

Fuente de elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 3, las perspectivas, enfoques y criterios del emprendimiento sostenible y azul que más aparecen representados en las titulaciones analizadas son la interdisciplinariedad/transdisciplinariedad (2,47), seguido de la diversidad /pluralidad (2,13) y la responsabilidad social (2,08). Podemos observar que las competencias más alejadas son la gestión ética de las finanzas (0,55), el carácter holístico (1,08), así como una visión de glocalización (1,29).

Tabla 4

Medias y desviaciones estándar del bloque «Contenidos de Emprendimiento Social y Azul (ConESA)

Ítems de la sección ConESA	Medias	Desviación Estándar
Digitalización (TIC)	2,82	1,43
Calidad ambiental	1,71	1,35
Alineamiento con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	1,55	1,35
Economía azul/verde u otras economías alternativas	0,84	1,17
Economía circular	0,82	1,14
Ecosistemas acuáticos (ríos, mares, océanos...)	0,61	1,22
Ecosistemas dependientes del agua	0,58	1,15
Problemáticas asociadas al agua	0,55	1,20

Fuente de elaboración propia

Como se observa en la tabla 4, los contenidos de emprendimiento social y azul que más se abordan en las titulaciones son la digitalización (2,82). Mientras que competencias más específicas como la problemática asociada al agua (0,55) y los ecosistemas dependientes del agua (0,58) reflejan medias más bajas, respectivamente.

Tabla 5

Medias y desviaciones estándar del bloque «Valores de Emprendimiento Sostenible y Azul» (VESA)

Ítems de la sección VESA	Medias	Desviación Estándar
Responsabilidad ética	2,47	1,25
Implicación y compromiso	2,18	1,25
Conciencia ambiental	2,05	1,41
Convivencia	1,79	1,44
Protección ambiental	1,79	1,51
Justicia social	1,71	1,41
Corresponsabilidad (responsabilidad compartida por varias personas)	1,68	1,32
Esfuerzo individual	1,66	1,44
Participación (ciudadanía, estudiantes, jóvenes...)	1,63	1,28
Derechos humanos	1,53	1,25
Democracia	1,50	1,39
Empatía	1,50	1,35
Transparencia	1,18	1,29
Empleo digno	0,84	1,10

Fuente de elaboración propia

Como se muestra en la tabla 5, los valores de emprendimiento sostenible y azul, que más aparecen reflejados en las titulaciones son la responsabilidad ética (2,47) y la implicación y com-

promiso (2,18), ambas estrechamente ligadas, seguida de la conciencia ambiental (2,05). Finalmente, el empleo digno (0,84) junto con la transparencia (1,18) son los valores menos presentes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo ponen de relieve la escasa presencia de competencias de emprendimiento sostenible y azul en las titulaciones. Dentro de las competencias menos presentes, se encuentran la capacidad de búsqueda de oportunidades de emprendimiento sostenible. Según Ripollé (2011), esto se debe a una falta de formación del profesorado en el modo en que enseña su materia, dando más importancia a aspectos específicos de su disciplina, que a la formación del espíritu emprendedor. En esta línea, los resultados obtenidos en el estudio de Azcárate *et al.* (2015), señalan la necesidad de promover competencias sobre la resolución de problemas relacionados con la realidad cotidiana, hacerlo a través del trabajo en equipo y desarrollar habilidades de emprendimiento sostenible. Por el contrario, Vilches y Gil Pérez (2012), indican que no basta con trabajar la sostenibilidad desde las competencias, sino que es esencial incluir en las asignaturas, diferentes enfoques, contenidos específicos y valores socioambientales que contribuyan a su adquisición. También, destacan la importancia de que el profesorado planifique y evalúe esos contenidos en sus clases desde una perspectiva práctica, siendo consciente de los desafíos que se presentan en las realidades locales y globales.

Otros autores como Bautista-Cerro y Díaz (2017), advierten que las universidades no deben pretender reformar o dirigir sus planes de estudios hacia la formación de perfiles profesionales, centrados en un mercado que encuentra en la sostenibilidad una oportunidad de negocio (véase el caso de las energías renovables o la recuperación de los residuos, entre otros). En este sentido, la universidad debe contribuir al desarrollo de una educación para la sostenibilidad, que permita la creación de modelos empresariales azules y sostenibles, que ayuden a la mejora y la transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azcárate, P., González, C., Guerrero, A. y Cardeñoso, J. M. (2016). Análisis de la presencia de la sostenibilidad en los planes de estudios de los grados: Un instrumento para su análisis. *Educar*, *52*(2), 263-284. http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.745

Bautista-Cerro, M.J. y Díaz, M.J. (2017). La sostenibilidad en los grados universitarios: presencia y coherencia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *29*, 161-187. https://doi.org/10.14201/teoredu291161187

CRUE (2011). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum*. Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

Conferencia de Ministros. (1999). El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. MEC. https://bit.ly/3MCEQ7J

Espíritu, R., González, R.F. y Alcaraz, E. (2012). Desarrollo de competencias emprendedoras: Un análisis explicativo con estudiantes universitarios. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, *22*, 29-53. http://dx.doi.org/10.5209/rev_CESE.2012.v22.44644

Garland, M., Axon, S., Graziano, M., Morrissey, J. y Heidkamp, C.P. (2019). The blue economy: Identifying geographic concepts and sensitivities. *Geography Compass*, *13*, 12445. https://doi.org/10.1111/gec3.12445

Mindt, L. y Rieckmann, M. (2017). Developing competencies for sustainability driven entrepreneurship in higher education: a literature review of teaching and learning methods. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, *29* (1),129-159. DOI: 10.l4201/teoredu2017291129159

ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://bit.ly/36aida0

Pauli, G. y Leal, A. G. (2011). *La economía azul: 10 años, 100 innovaciones, 100 millones de empleos: Un informe para el Club de Roma.* Tusquets.

Poza, F., García-González, E., Solís-Espallargas, C., Velasco-Martínez, L.C., López-Alcarria, A., Estrada-Vidal, L.I., Jiménez-Fontana, R., Rodríguez-Marín, F., Puig-Gutiérrez, M., Tójar Hurtado, J.C. and Gutiérrez-Pérez, J. (2021). Greening of the syllabus in faculties of education sciences through sustainable development goals: the case of public Andalusian universities (Spain). *International Journal of Sustainability in Higher Education.* https://doi.org/10.1108/ijshe-02-2021-0046

Real Decreto 1027/2011, 15 de julio (2011), Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). https://bit.ly/35KX46c

Ripollés, M. (2011). Aprender a emprender en las universidades. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, *187*, 83-88. https://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3131

Rodríguez, L. y García, E. (2021) La Sostenibilidad en los grados de Educación Primaria de Andalucía. Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad, *3*(2), 2301. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i2.2301

Ruiz-Ruano, A.M y. Puga, J.L. (2016) Sustainable entrepreneurship in universities and environmental values. *PsyEcology*, *7*(1,) 1-24. https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1114218

Tilbury, D (2011). Higher Education for Sustainability: A Global Overview of Commitment and Progress. In Global University Network for Innovation (GUNi) (Eds.). *Higher Education's Commitment to Sustainability: from Understanding to Action* (pp. 18-28.). *Global University Network for Innovation.* GUNi. https://bit.ly/3sXTPkP

Tójar, J. C., Mena, E. y Velasco, L. (2017). *Desarrollar competencias para la sostenibilidad en las aulas universitarias* [Conferencia]. I Congreso Internacional de Innovación y Tendencias Educativas, Sevilla, España.

Tójar, J. C., Martín-Jaime, J. J. y Estrada, L.I (2018). Conflictos, desarrollo sostenible y educación ambiental. En V.M. Martín-Solbes y M.T. Castilla (coords.). *Educación, derechos humanos y responsabilidad social* (pp. 75-92). Octaedro.

Velasco, L.C., Estrada Vidal, L.I., Pabón Figueras, M. y Tójar Hurtado, J.C. (2018). Evaluar y promover las competencias para el emprendimiento social en las asignaturas universitarias. REVESCO. *Revista de Estudios Cooperativos*, *131*, 199-223. https://doi.org/10.5209/REVE.63561

Vilches, A. y Gil Pérez, D. (2012). La Educación para la Sostenibilidad en la Universidad: El Reto de la Formación del Profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, *16*(2), 25-43. https://bit.ly/3i4iu0B

CONTEMPLACIÓN DE COMPETENCIAS DE EMPRENDIMIENTO Y DE SOSTENIBILIDAD EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN[1]

Carmen Solís-Espallargas
Lucía Alcántara Rubio
Manuela Pabón Figueras
Rocío Valderrama Hernández
Universidad de Sevilla (España)

Resumen: Emprendimiento y sostenibilidad tienen su punto de encuentro en el emprendimiento azul. A través de la educación para el emprendimiento azul en el ámbito universitario se promueve el desarrollo de competencias que permita a los futuros profesionales generar soluciones innovadoras a problemas sociales, convirtiéndose así la educación en una herramienta de cambio y transformación social. Es por ello que este estudio analiza en qué medida el desarrollo de estas competencias están contempladas en los planes de estudio centrándonos en los diferentes grados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Palabras clave: emprendimiento azul, sostenibilidad, competencias, educación superior

Abstract: Entrepreneurship and sustainability have their meeting point in blue entrepreneurship. Through education for blue entrepreneurship in the university environment, the development of competences that enable future professionals to generate innovative solutions to social problems is promoted, thus turning education into a tool for social change and transformation. This is why this study analyses the extent to which the development of these competences is contemplated in the curricula, focusing on the different degrees of the Faculty of Education Sciences at the University of Seville.

Keywords: blue entrepreneurship, sustainability, competences, higher education

INTRODUCCIÓN

La Agenda para el Desarrollo Sostenible de 2030 viene marcada por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que abordan los principales desafíos de desarrollo que enfrenta la humanidad. Abordar estos objetivos exige una transformación radical de nuestra forma de pensar y actuar en el que los formadores de docentes tenemos una gran responsabilidad.

1 Investigación financiada con el Proyecto del Plan *Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación* 2020 «Evaluación de Competencias para el Emprendimiento Social y la Sostenibilidad-Azul (CASES-B) *Competences Assessment for Social Entrepreneurship and Sustainability-Blue*» (Código: PID2020-114963RB-I00).)

Las universidades tenemos un papel crucial en este empeño, ya que su función no es sólo generar y transferir conocimientos relevantes, sino también educar y formar líderes capaces de contribuir a un mejor futuro sostenible. Además, la experiencia y la preparación adquiridas en las universidades son esenciales para superar los desafíos que plantean los ODS.

Uno de los indicadores de calidad que propone la UNESCO es la capacidad que tienen las universidades para preparar al alumnado en la adquisición de conocimientos habilidades y actitudes para dar respuesta a las demandas del mercado laboral actual (Espíritu, González y Alcaraz, 2012). Por consiguiente, uno de los retos de la Educación Superior, es atender a las necesidades generadas por los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad. De este modo, resulta esencial proporcionar al alumnado un desarrollo integral en su formación, capacitándose para afrontar los retos y adversidades que surgen en el ejercicio de la profesión.

Las universidades, tanto a nivel nacional como internacional y diversas entidades científicas y académicas han tomado conciencia de la necesidad de promover el emprendimiento a nivel universitario (UNESCO, 2009; Observatorio de Emprendimiento Universitario, 2016). Junto a esto se añade la necesidad de introducir y desarrollar la sostenibilidad en la docencia universitaria (CRUE, 2011; ONU, 2015; entre otros). Ambos conceptos, emprendimiento y sostenibilidad, tienen su punto de encuentro en el emprendimiento social, también en un ámbito específico como es el emprendimiento azul. (Pauli, 2017; Smith-Godfrey, 2016). El emprendimiento azul ofrece la oportunidad de (implementar una nueva forma de definir las relaciones económicas) plantear nuevas formas de abordar las relaciones económicas, de una manera más equitativa y sostenible (Bennett, Cisneros-Montemayor, Blythe *et al.*, 2019). En esta misma línea, Salinas y Osorio (2012) señalan que la Universidad es un semillero de emprendedores, que aporta formación, orientación y acompañamiento a los estudiantes para que pongan sus conocimientos, competencias y herramientas al servicio de la sociedad.

La literatura sobre emprendimiento azul recoge tres conceptos claves: persona emprendedora, empresa social y economía azul.

El primer término hace alusión a aquella persona que innova a partir de creaciones nuevas, siendo agente de cambio para la sociedad, al mismo tiempo que mejora el sistema existente mediante la adaptación de recursos (Alda-Varas, Villardón-Gallego y Elexpuru-Albizuri, 2012). Respecto al segundo, a pesar de existir discrepancias en su definición, una empresa social hace referencia a características propias de una entidad de mercado y de una organización no gubernamental, cuyos objetivos son principalmente sociales, dirigiendo sus prioridades a la creación y mantenimiento de puestos de trabajo, a la vez que presta servicios a las comunidades locales. Así, los beneficios se invierten al propio negocio o la comunidad (Wronka-Pospiech, 2016, Jiao, 2011, Wronka-Pospiech, 2016). En el tercer concepto identifica la economía azul con una economía verde y circular, capaz de generar recursos, y auto-generarse, de manera innovadora a partir de soluciones basadas en la naturaleza (Pauli, 2017). La economía azul ha de ser verde (Golden, et al, 2017), sostenible y equitativa (Bennet *et al.*, 2019; Spalding, 2016).

Aunque está aumentado la demanda de educación en emprendimiento azul en el contexto universitario, todavía es deficitario el conocimiento sobre aquellas competencias relacionadas con el éxito en el ámbito del emprendimiento azul (Bruna et al, 2018; Portela et al, 2017), entendiendo que el concepto de competencia abarca tanto los comportamientos que presenta una persona con los estándares mínimos de rendimiento establecidos (Mitchelmore y Rowley, 2010). Es por ello que se destaca la necesidad de investigar más en dicha materia, especialmente la relacionada con la sostenibilidad, como oportunidad de renovación estratégica empresarial que, como consecuencia, repercute en la sociedad. Para ello, se necesita ahondar más en la

concreción de entornos de aprendizaje que favorezcan y desarrollen competencias individuales (Mindt y Rieckmann, 2017).

Desde este enfoque este trabajo forma parte de un proyecto de I+D+i titulado Evaluación de Competencias para el Emprendimiento Social y la Sostenibilidad-Azul que tiene entre uno de sus objetivos realizar un análisis sobre la práctica docente que se está desarrollando a nivel universitario andaluz. En concreto en este trabajo se presenta este análisis en los diferentes grados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en relación a la inclusión de competencias asociadas al emprendimiento azul y la sostenibilidad en los documentos verificables de cada grado.

MÉTODO

Para alcanzar el objetivo propuesto se ha llevado a cabo un análisis de las competencias presentadas en las memorias de verificación de los cuatro grados que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (Grado de Pedagogía, Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria, y Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte).

Como instrumento de análisis se ha diseñado una ficha de registro compuesta de 5 secciones en las que se contemplan 58 ítems. Cada uno de los ítems se desglosa al mismo tiempo en tres formulaciones que deben ser respondidas.

En primer lugar, se debe señalar en una escala Lickert de 0 a 4 si alguna competencia del Grado hace referencia o menciona los diferentes indicadores correspondientes a los ítems de cada una de las cinco secciones. Los valores son: 0 si no existe ninguna referencia; 1 cuando existe alguna pequeña referencia en una competencia del Grado; 2 cuando existen referencias con alguna relación en una o en varias competencias del Grado; 3 significa que está bien representada en una o en varias competencias del Grado; y 4 significa que el indicador es idéntico o prácticamente idéntico a alguna o a varias competencias del Grado. En segundo lugar, en caso de encontrarse referencias, se debe registrar de manera literal la competencia o competencias del Grado en las que se haga referencia; Y, en tercer lugar, se debe señalar el tipo de competencia en la que se identifica la referencia (básica, general, transversal, específica, otra). En la tabla siguiente se presenta la estructura del instrumento de recogida de información:

Tabla 1

Estructura del instrumento de recogida de información

N.º de Secciones	Nombre de las Secciones	N.º de ítems
Sección 1	Datos relativos al Grado Universitario analizado	3 ítems
Sección 2	Competencias de Emprendimiento Sostenible y Azul (ComESA)	23 ítems
Sección 3	Perspectivas / Enfoques / Criterios de Emprendimiento Sostenible y Azul (PECESA)	13 ítems
Sección 4	Valores de Emprendimiento Sostenible y Azul (VESA)	14 ítems
Sección 5	Contenidos de Emprendimiento Social y Azul (ConESA)	8 ítems

Con respecto a la validación del instrumento se llevó a cabo un proceso de revisión para el que fue diseñado un formulario que permitía evaluar la hoja de registro. Fue enviado y respondido por 27 personas expertas que forman parte del proyecto en el que se encuadra el presente trabajo. El formulario permitía evaluar a través de preguntas abiertas; a) la adecuación de cada una de las secciones, b) las categorías que las componen y c) la estructura de cada dimensión. Para valorar la adecuación (pertinencia y relevancia) de cada uno de los indicadores se estableció una escala Lickert con valores del 0 al 4, siendo el 0 No adecuado y el 4 adecuado. Al mismo tiempo, se habilitó un espacio en el que aportar sugerencias de cambio en caso de encontrar necesidad de incluir, eliminar o modificar alguna de las dimensiones y señalar el motivo en el caso de haber indicado una valoración por debajo de 4 de alguna de las dimensiones. Una vez finalizada la ronda de evaluación se analizaron las respuestas registradas y se llevaron a cabo las modificaciones oportunas hasta conseguir el instrumento definitivo con el que se ha analizado el grado de inclusión de competencias asociadas al emprendimiento azul y la sostenibilidad en las Memorias de verificación de las cuatro titulaciones de Grado.

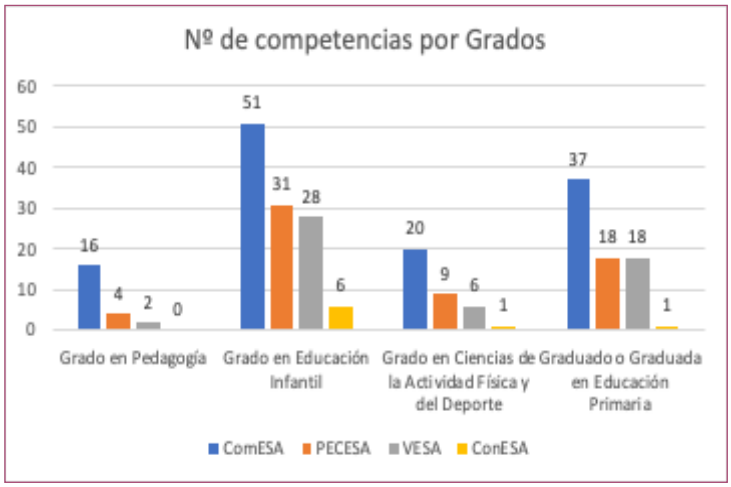
RESULTADOS

El análisis de la información recopilada a través de la ficha de registro sobre las competencias de los cuatro Grados de Educación determina que la aparición de competencias identificadas con el Emprendimiento Azul es escasa en los diferentes Grados estudiados.

En el gráfico 1 se representa el número de competencias por grado que hacen referencia directa, en mayor o menor grado, a los ítems de las cuatro secciones (ComESA, PECESA, VESA y ConESA). En el grado de Pedagogía, en la sección ComESA, referida a la Competencias de Emprendimiento Sostenible y Azul, se encuentra un total de 16 referencias vinculadas, mientras que de la sección ConESA, referida a los Contenidos de Emprendimiento Social y Azul, su aparición es nula. Es decir, se identifica una ausencia de competencias que integren contenidos de Emprendimiento social y Azul. Las coincidencias de competencias de los diferentes grados coinciden en mayor medida con el bloque de ComESA

Gráfico 1

Número de competencias por Grados

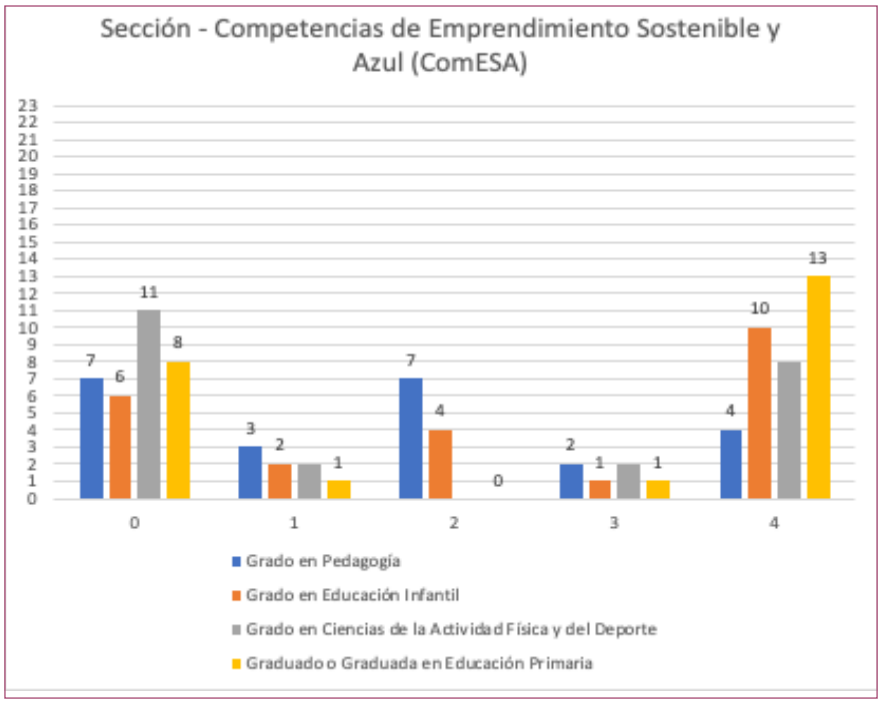


Las siguientes cuatro gráficas, representan las frecuencias de valores (del 0 al 4) de cada titulación divididos en las cuatro secciones.

La gráfica 1 representa que de la sección ComESA, conformada por 23 indicadores, en el grado de Pedagogía, encontramos que tan sólo cuatro indicadores están representados en las competencias de manera idéntica o prácticamente idéntica a alguna o a varias competencias del Grado. Y que hay 7 indicadores en los que no se encuentra ninguna referencia. Son el Grado de Educación Primaria y el Grado de Educación Infantil los que expresan mayor número de competencias idénticas a las recogidas en los ítems de la sección.

Gráfico 2

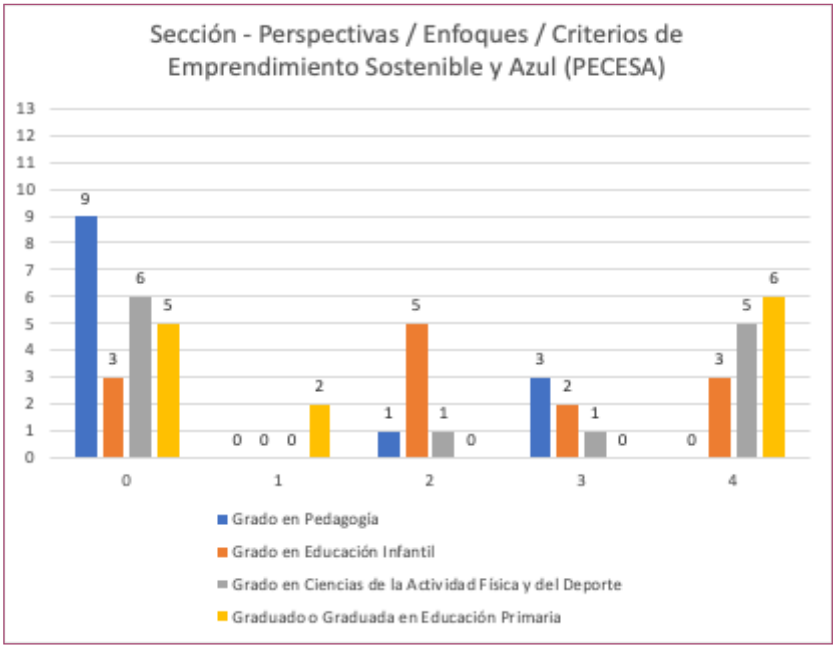
Frecuencia del grado de coincidencia en la redacción de la competencia de la sección ComESA en los diferentes grados



La sección PECESA está referida a las perspectivas, enfoques y criterios del Emprendimiento Azul. Según los resultados recogidos en la gráfica número 3 existe escasa coincidencia de las competencias recogidas en los diferentes grados con los ítems del cuestionario de evaluación. En Educación Infantil, a pesar de ser el grado en que aparecen más competencias relacionadas con esta sección, no tienen un alto grado de similitud. Situación que se repite en los diferentes grados estudiados.

Gráfico 3

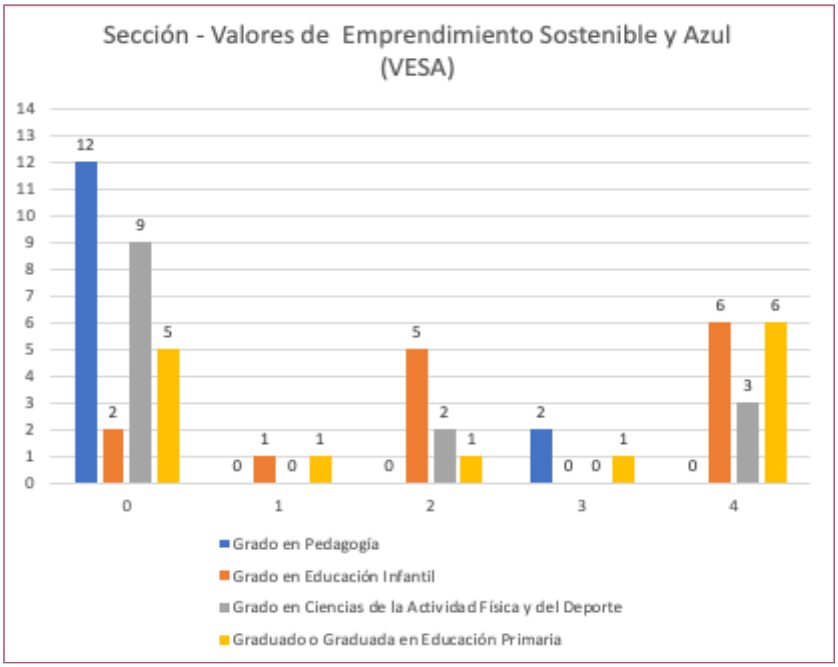
Frecuencia del grado de coincidencia en la redacción de la competencia de la sección PECESA en los diferentes grados



En la gráfica 4 se establece la frecuencia según el grado de coincidencia en la redacción de las competencias relacionadas con los valores del Emprendimiento Sostenible. A pesar de que existe escasa coincidencia en la literalidad de la redacción se puede observar que es el Grado de Pedagogía el que refleja en mayor grado las competencias relacionadas con los valores.

Gráfico 4

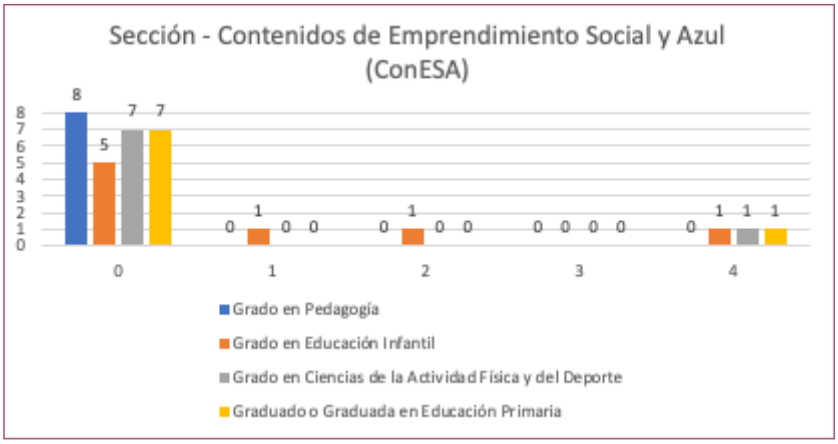
Frecuencia del grado de coincidencia en la redacción de la competencia de la sección VESA en los diferentes grados



Por último, en la gráfica número 5 se aprecia que la sección ConESA, relacionada con los contenidos del Emprendimiento Sostenible y Azul, es la que menos representada está en las competencias de los diferentes grados. La escasa frecuencia que puede observarse en la gráfica 5 determina que existe poca o nula coincidencia en las competencias establecidas en los grados con los ítems recogidos en el instrumento de evaluación. Con diferencia es la sección que menos representada se encuentra en las competencias de los diferentes grados.

Gráfico 5

Frecuencia del grado de coincidencia en la redacción de la competencia de la sección ConESA en los diferentes grados



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el análisis de las competencias de los diferentes grados reflejan que existe una carencia generalizada en los planes de estudios de Educación de los contenidos, valores, enfoque y criterios del Emprendimiento Azul.

Es de destacar que la mayoría de las competencias relacionadas con los diferentes ítems son de carácter general y transversal. No obstante, el grado de coincidencia en la redacción con el ítem a evaluar en los cuatro grados evaluados resulta ser de baja coincidencia, salvo alguna excepción. Como se ha podido observar la relación de coincidencia es parcial en la mayoría de los casos.

Se puede concluir que los planes de estudios de Educación no incluyen competencias que, de manera explícita, desarrollen valores, contenidos y enfoques relacionados con el Emprendimiento Azul. Las investigaciones en educación respecto al Emprendimiento Social y la Sostenibilidad-Azul siguen siendo escasas. Tampoco se aborda la economía azul y temas concretos como los océanos en los planes de estudios de muchos países (Martin-Jaime *et al.* 2021, Martínez-Borreguero *et al.*, 2020). Para visibilizar la perspectiva azul en todos sus ámbitos en la Educación Superior, la cultura de la sostenibilidad-azul y el emprendimiento social son clave para impulsar acciones formativas en los planes de estudios.

Ya se están llevando a cabo experiencias que unen la acción emprendedora y entornos socioecológicos como museos del mar, laboratorios participativos, atlas de la biodiversidad en Barcelona, el Anillo Verde de Zaragoza, bioesquinas en Canarias o parques inundables en Vitoria-Gasteiz. Estos son tan solo algunos de los más de 50 proyectos que ya han sido recopilados por el Observatorio de soluciones basadas en la naturaleza. Abordar como un movimiento

pedagógico y desarrollo curricular el Emprendimiento Social y la Sostenibilidad–Azul favorece el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes hacia la búsqueda de soluciones sostenibles (Fundación COMANA, 2022; Scholaert, 2020; UNESCO, 2019).

A la luz de estos resultados se hace precisa la transformación de los planes de estudios para la incorporación de competencias relacionadas con el Emprendimiento Azul. Es de vital importancia que la Universidad asuma la importancia y la responsabilidad en la capacitación de profesionales de la educación de este ámbito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alda-Varas, R., Villardón-Gallego, L., & Elexpuru-Albizuri, I. (2012). Propuesta y validación de un perfil de competencias de la persona emprendedora. Implicaciones para la formación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *10*(3), 1057-1080.

Bennett, N. J., Cisneros-Montemayor, A. M., Blythe, J., Silver, J. J., Singh, G., Andrews, N., ... & Sumaila, U. R. (2019). Towards a sustainable and equitable blue economy. *Nature Sustainability*, *2*(11), 991-993.

Bruna, P., Tomislav, S., Ivan, Z., & Bosiljka, M. (2018, September). BLUE SMART: Blue education for sustainable management of aquatic resources. In *BOOK OF ABSTRACTS*.

Conferencia de Rectores de Universidades Españolas, CRUE (2011). La Universidad española en cifras, 2010. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de http://www.crue.org/Publicaciones/UEC.html

Golden, J. S., Virdin, J., Nowacek, D., Halpin, P., Bennear, L., & Patil, P. G. (2017). Making sure the blue economy is green. *Nature Ecology & Evolution*, *1*(2), 1-3.

Fundación COMANA (2022). El Observatorio de las SbN en España. http://sbn.conama.org/web/index.php

Martin-Jaime, J. J., Velasco Martinez, L. C., & Tojar-Hurtado, J. C. (2021). Evaluación del aprendizaje universitario en competencias sobre emprendimiento azul y trabajo cooperativo.

Martínez-Borreguero, G.; Maestre-Jiménez, J.; Mateos-Núñez, M.; Naranjo-Correa, F.L. Water from the Perspective of Education for Sustainable Development: An Exploratory Study in the Spanish Secondary Education Curriculum. Water 2020, 12, 1877. https://doi.org/10.3390/w12071877

Mindt, L., & Rieckmann, M. (2017). Developing competencies for sustainability-driven entrepreneurship in higher education: A literature review of teaching and learning methods. *Teoría de la educación: revista interuniversitaria*.

Mitchelmore, S., & Rowley, J. (2010). Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda. *International journal of entrepreneurial Behavior & Research*.

Pauli, G. A Leal, A.G. (2015). La economía azul: 100 años, 100 innovaciones, 100 millones de empleos: un informe para el Club de Roma, p. 57.

Portela Núñez, J. M., Otero Mateo, M., Pastor Fernández, A., & Cerezo Narvaéz, A. (2017). La responsabilidad social en la redacción y la ejecución de proyectos medioambientales. L LA REDACCIÓN Y EJECUCIÓN DE PROYECTOS MEDIOAMBIENTALES.

Salinas, F y Osorio, L. (2012): Emprendimiento y economía social, oportunidades y efectos en una sociedad en transformación, CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, 75: 129-151.

Scholaert, F. (2020). The blue economy. Overview and EU policy framework. Bruselas: European Parliamentary Research Service. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2020/646152/EP RS_IDA(2020)646152_EN.pdf

Spalding, M. J. (2016). The new blue economy: the future of sustainability. *Journal of Ocean and Coastal Economics*, *2*(2), 8.

UNESCO. Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris: UNESCO, 2009. ED.2009/CONF.402/2

UNESCO (2019). La ciencia que necesitamos para el océano que queremos: el Decenio de las Naciones Unidas de Ciencias del Océano para el Desarrollo Sostenible (2021-2030). París: UNESCO

Wronka-Pośpiech, M. (2016). The identification of skills and competencies for effective management in social enterprises. A managerial perspective. *Management*, *20*(1), 40-57.

PRESENCIA DE LAS COMPETENCIAS RELATIVAS AL EMPRENDIMIENTO SOCIAL Y LA SOSTENIBILIDAD AZUL EN DIVERSOS GRADOS DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA[1]

Belén Quintero Ordóñez
Eloísa Reche Urbano
Ignacio González López
Universidad de Córdoba (España)

Resumen: Se presenta la revisión de las competencias sobre emprendimiento social y sostenibilidad azul en los grados en Bioquímica, Medicina, Educación Social, Estudios Ingleses e Ingeniería Informática de la Universidad de Córdoba, representantes de las diferentes ramas de conocimiento en las que se clasifican las enseñanzas universitarias, con el fin de identificar su presencia en los currículos universitarios. En un primer momento, se identificaron las competencias en las diferentes memorias de verificación donde aparecen estos constructos a partir de descriptores o palabras clave asociadas. A continuación, se identificó el carácter de las competencias (generales, transversales o específicas) para pasar a localizar aquellas materias en las que estas se abordaban. El resultado de este análisis ha permitido disponer de una radiografía de la relevancia otorgada al emprendimiento social y la sostenibilidad azul en los estudios universitarios y la forma de enfrentarse en el aula a estas competencias para su transferencia profesional.

Palabras clave: emprendimiento social, economía azul, planes de estudios

Abstract: The review of the competences on social entrepreneurship and blue sustainability in the degrees in Biochemistry, Medicine, Social Education, English Studies and Computer Engineering of the University of Córdoba, representatives of the different branches of knowledge in which university teachings are classified, is presented. In order to identify their presence in university curricula. At first, the competencies were identified in the different verification reports where these constructs appear from descriptors or associated keywords. Next, the nature of the competences (general, transversal or specific) was identified in order to locate those subjects in which they were addressed. The result of this analysis has provided an x-ray of the relevance given to social entrepreneurship and blue sustainability in university studies and how to deal with these skills in the classroom for their professional transfer.

Keywords: social entrepreneurship, blue economy, curriculum

1 Este trabajo forma parte del Proyecto Evaluación y Desarrollo de Competencias para el Emprendimiento Azul-(CA4BE) Competence Evaluation for Blue Entrepreneurship (PY20_00933), subvencionado por el Plan Andaluz de I+D+i de la Junta de Andalucía.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, se alude a la competencia de emprendimiento como un requisito indispensable para ser un buen profesional. Sin embargo, dicha competencia no está inmersa únicamente en este ámbito, sino que se introduce en todas las parcelas de la persona, ya que aglutina un conjunto de destrezas y habilidades centradas en el desarrollo de la creatividad, el ejercicio de un liderazgo positivo, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, aspectos de innovación, entre otras, reclamadas en el ámbito no solo profesional, sino personal y social de la persona (Paños, 2017).

En esta línea de apostar por el emprendimiento, Salinas y Osorio (2012) argumentan que la universidad es un escenario propicio para formar a emprendedores, debido a que aporta formación, orienta y acompaña en el proceso al estudiantado con el fin de movilizar los conocimientos, las competencias y las herramientas adquiridas durante sus años de formación inicial para ponerlas al servicio de la sociedad, acuñando un nuevo concepto: emprendimiento social. Este incluye el trabajo de la persona para innovar convirtiéndose en agente de cambio social, generando sinergias con la empresa que busca la creación y mantenimiento de puestos de trabajo, prestando servicios a la comunidad local.

A su vez, esta competencia se asocia con el término de sostenibilidad azul, que implica trabajar de manera transversal cuestiones claves del medio ambiente relacionados con el uso responsable del agua, pero también otras como el comportamiento ético, la reducción de la pobreza, la igualdad de género, la promoción de la salud, los derechos humanos, la diversidad cultural, la paz, la producción y el consumo responsables (Bennett, Cisneros-Montemayor, Blythe *et al.*, 2019).

Por último, asociado a los términos de emprendimiento social y sostenibilidad azul, es necesario considerar el de economía azul, definido como aquel que intenta comprender qué acciones son adecuadas para el océano, para los seres vivos dentro del mismo, para las comunidades humanas que dependen del océano, con el fin de fortalecer los servicios que brinda este medio equilibrando así la vida en la tierra, ya que las costas y el océano son consideradas las vías de acceso para iniciar nuestra andadura hacia el logro de la promoción del desarrollo sostenible en todos los ámbitos y parcelas de nuestro planeta la tierra (Spalding, 2016).

A partir de estas consideraciones, este trabajo muestra la presencia de las competencias del emprendimiento social y la sostenibilidad azul en los currículos universitarios de cinco titulaciones de la Universidad de Córdoba. Además, se analizó la tipología de estas con el propósito de localizarlas en las materias en las se abordan.

MÉTODO

El presente estudio responde a un diseño no experimental y descriptivo que atendió a las siguientes fases:

Fase 1. Selección de los planes de estudio. Se inició con la búsqueda de los planes de estudios de cinco titulaciones de la Universidad de Córdoba representantes de cada rama de conocimiento, concretamente, *Grado de Bioquímica* en la rama de Ciencias, *Grado en Ingeniería Informática* para Ingeniería y Arquitectura*; Grado de Estudios Ingleses* para Artes y Humanidades, *Grado en Medicina* en Ciencias de la Salud y *Grado en Educación Social* para Ciencias Sociales y Jurídicas. La recopilación de la información se realizó a través de la información existente en las páginas web de cada titulación.

Fase 2. Identificación de los descriptores de las competencias relacionadas con el emprendimiento social y sostenibilidad azul. La identificación de los descriptores asociados a estas competencias fue realizada por el equipo investigador del proyecto I+D+i «Evaluación de competencias para el emprendimiento social y la sostenibilidad-azul (CASES-B)», ascendiendo a un total de 22.

Fase 3. Análisis de la presencia de las competencias en los planes de estudios. Esta fase comenzó con la localización de las competencias de cada grado que incluían los descriptores seleccionados, continuando con la identificación de la tipología de estas competencias y finalizando con la localización de las materias en las que se abordan las competencias objeto de estudio.

RESULTADOS

Los resultados muestran que, del total de descriptores identificados para el desarrollo de la competencia del emprendimiento social y la sostenibilidad azul se localizan 18 (82%), siendo los más representativos los referentes a resolución de problemas (15.09%), trabajo en equipo y autonomía (11.30%). Atendiendo a la titulación en la que se localizan dichos descriptores, se observa que el Grado en Medicina (26.41%) reúne el mayor número de descriptores, seguido de Ingeniería Informática y Estudios Ingleses con un valor del 20.75% respectivamente (ver tabla 1).

Tabla 1

Presencia de los descriptores del emprendimiento social y la sostenibilidad azul en los planes de estudios

	Planes de estudios											
	Bioquímica		Informática		Estudios ingleses		Medicina		Educación Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Resolución de problemas	2	3.77	3	3.77	1	1.88	1	1.88	1	1.88	8	15.09
Trabajo en equipo	1	1.88	1	1.88	2	3.77	2	3.77	0	0.00	6	11.30
Autonomía	1	1.88	2	3.77	1	1.88	1	1.88	1	1.88	6	11.30
Formulación y análisis de problemas	1	1.88	1	1.88	1	1.88	1	1.88	1	1.88	5	9.43
Pensamiento crítico	1	1.88	1	1.88	1	1.88	1	1.88	1	1.88	5	9.43
Emprendimiento	1	1.88	1	1.88	1	1.88	1	1.88	1	1.88	5	9.43
Formulación de juicios	0	0.00	2	3.77	0	0.00	1	1.88	1	1.88	4	7.54
Adaptación a diversas situaciones	0	0.00	0	0.00	1	1.88	1	1.88	0	0.00	2	3.77

Habilidades Interpersonales	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	1.88	1	1.88	2	3.77
	Planes de estudios											
	Bioquímica		**Informática**		**Estudios ingleses**		**Medicina**		**Educación Social**		**Total**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Toma de decisiones	0	0.00	0	0.00	1	1.88	1	1.88	0	0.00	2	3.77
Creatividad	0	0.00	0	0.00	1	1.88	1	1.88	0	0.00	2	3.77
Aceptación de diferentes pensamientos	0	0.00	0	0.00	1	1.88	0	0.00	0	0.00	1	1.88
Representar el conocimiento humano	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	1.88
Investigación y evaluación de la realidad	1	1.88	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	1.88
Habilidades de investigación	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	1.88	0	0.00	1	1.88
Motivación	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	1.88	0	0.00	1	1.88
Participación activa en la transformación	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	1.88	1	1.88
Total	9	16.98	11	20.75	11	20.75	14	26.41	8	15.09	53	100.0

Continuando con la identificación de la presencia de las competencias en las titulaciones, los datos de la tabla 2 evidencian que el grado en Educación Social el que incluye más competencias relativas a los descriptores objeto de estudio del total que configuran el título (50.0%), seguido de los grados en Ingeniería Informática (19.23%) y en Bioquímica (14.63%), lo que incluyen más competencias relativas al emprendimiento social y la sostenibilidad azul. Por otro lado, Estudios Ingleses incluye una presencia de un 13% de competencias relativas al constructo objeto de análisis, siendo testimonial la aparición de estas en Medicina (8.23%).

Tabla 2

Naturaleza de competencias de emprendimiento social y sostenibilidad azul

Planes de estudio	**Descriptores**	**Código**	**Naturaleza de la competencia**	**f**	**%**	**%**
Rama de Ciencias: Bioquímica N=41	Pensamiento crítico	CB1	Básica	4	9.75	14.63
	Trabajo en equipo	CB2				
	Autonomía	CB4				
	Resolución de problemas	CB6				
	Emprendimiento	CU3	Transversales	1	2.44	
	Resolver problemas específicos	CE26	Específica	1	2.44	

Planes de estudio	Descriptores	Código	Naturaleza de la competencia	f	%	%
Rama de Ingeniería y Arquitectura: Ingeniería Informática N= 52	Resolución de problemas	CB2	Básica	4	7.69	19.23
	Formulación de juicios	CB3				
	Emisión de problemas	CB4				
	Autonomía	CB5				
	Emprendimiento	CU3	Transversal	1	1.9	
	Resolución de problemas	CBE3	Específica	5	9.61	
	Resolución de problemas propios	CBE5				
	Trabajo en equipo	CEC3				
	Representar el conocimiento humano	CTEC5				
	Análisis de problemas	CTEIS4				
Rama de Artes y Humanidades: Estudios Ingleses N= 86	Formulación de juicios	CB5	Básicas	10	1.16	13.00
	Emisión de problemas	CB6				
	Toma de decisiones	CB7				
	Resolución de problemas	CB8				
	Trabajo en equipo	CB9				
	Trabajo en equipo interdisciplinar	CB10				
	Adaptación a diversas situaciones	CB14				
	Creatividad	CB15				
	Emprendimiento	CB17				
	Autonomía	CB19				
	Pensamiento crítico	CE33	Específicas	3	3.48	
	Aceptación de diferentes pensamientos	CE45				
	Investigación y evaluación de la realidad	CE52				

Planes de estudio	Descriptores	Código	Naturaleza de la competencia	f	%	%
Rama de Ciencias de la Salud: Medicina N= 194	Resolución de problemas en entornos nuevos	CB4	Básicas	4	2.06	8.24
	Formulación de juicios	CB5				
	Emisión de problemas	CB6				
	Autonomía	CB7				
	Resolución de problemas	CT9	Transversales	12	6.18	
	Toma de decisiones	CT10				
	Pensamiento crítico	CT11				
	Trabajo en equipo	CT12				
	Habilidades Interpersonales	CT13				
	Trabajo en equipo interdisciplinar	CT14				
	Habilidades de investigación	CT20				
	Adaptación a diversas situaciones	CT22				
	Creatividad	CT23				
	Autonomía	CT26				
	Emprendimiento	CT28				
	Motivación	CT30				
Rama de Ciencias Sociales: Educación Social N= 20	Resolución de problemas	CB2	Básica	4	20.00	50.00
	Formulación de juicios	CB3				
	Problemas-solución	CB4				
	Autonomía	CB5				
	Emprendimiento	CU3	Transversal	1	5.00	
	Pensamiento crítico	CE6	Específica	4	20.00	
	Participación activa en la transformación	CE7				
	Desarrollo de habilidades	CE8				
	Pensamiento crítico	CE9				
	Identificación de problemas sociales	CG2	Generales	1	5.00	

Nota. El valor de N hace referencia al total de competencias que se trabajan en cada uno de los Grados seleccionados.

Además de estas diferencias en cuanto al peso de cada plan de estudios con el respecto al desarrollo de las destrezas que se abordan para promover el emprendimiento social y la sostenibilidad azul, se advierte que la definición de las competencias varía en cada una de las titulaciones, aunque coincidan su nomenclatura (código) a la hora de ser nombradas. Esto evidencia la dificultad de identificar similitudes y diferencias en el significado de las competencias en titulaciones del mismo entorno universitario.

El total de competencias que se relacionan con los elementos objetivo de estudio en los cinco grados seleccionados es de 56, divididas en las categorías de básicas, generales, transversales y específicas, tal y como muestra la tabla 3. Del total de competencias seleccionadas, las que en mayor medida se alinean con los descriptores identificados del emprendimiento social y sostenibilidad azul son las denominadas *Básicas*, con una presencial del 49.05%, seguidas de las *Transversales* con un 28.30%. En cuanto a las competencias *Específicas*, estas se encuentran representadas en un 20.75%, quedando relegadas a un escaso 1.90% las competencias *Generales*.

Tabla 3

Competencias presentes en los planes de estudios seleccionados

Competencias	f	%
Básicas	26	49.05
Generales	1	1.90
Transversales	15	28.30
Específicas	11	20.75
Total	53	100.00

Determinadas las competencias que hacen alusión al tema objeto de estudio, se han podido localizar aquellas materias que abordan dichos elementos (ver tabla 4).

Tabla 4

Identificación de las materias asociadas a las competencias que promueven el emprendimiento social y la sostenibilidad azul

Titulación	Competencias	Código	Nº de materias	%
Bioquímica N=44	Básicas	CB1	32	72.72
		CB2	22	50.00
		CB4	36	81.81
		CB6	14	31.81
	Transversales	CU3	2	4.54
	Específicas	CE26	6	13.63

Titulación	Competencias	Código	Nº de materias	%
Informática N=68	Básica	CB2	3	4.41
		CB3	17	25.00
		CB4	30	44.11
		CB5	20	29.41
	Transversal	CU3	1	1.47
	Específica	CEB3	3	4.41
		CEB5	10	14.70
		CEC3	37	54.41
		CTEC5	6	8.82
		CTEIS4	4	5.88
Estudios ingleses N= 50	Básicas	CB5	43	86.00
		CB6	28	56.00
		CB7	36	72.00
		CB8	43	86.00
		CB9	29	58.00
		CB10	33	66.00
		CB14	47	94.00
		CB15	40	80.00
		CB17	40	80.00
		CB19	33	66.00
	Específicas	CE33	29	58.00
		CE45	43	86.00
		CE52	38	76.00
Medicina N=70	Básicas	CB4	1	1.42
		CB5	0	0.00
		CB6	1	1.42
		CB7	1	1.42
	Transversales	CT9	1	1.42
		CT10	1	1.42
		CT11	3	4.28
		CT12	1	1.42
		CT13	0	0.00
		CT14	0	0.00
		CT20	1	1.42
		CT22	1	1.42
		CT23	0	0.00
		CT26	2	2.85
		CT28	0	0.00
		CT30	1	1.42

Titulación	Competencias	Código	Nº de materias	%
Educación Social N=40	Básicas	CB2	23	57.5
		CB3	25	62.50
		CB4	17	42.50
		CB5	13	32.50
	Transversal	CU3	9	22.50
	Específica	CE6	14	35.00
		CE7	16	40.00
		CE8	1	2.50
		CE9	3	7.50
	General	CG2	2	5.00

Nota. El valor de N hace referencia al número de materias que conforman cada Grado

En el Grado de Bioquímica, las competencias más relevantes en cuanto a los descriptores de referencia son las relacionadas con el elemento autonomía están representadas en 36 materias (81,81%) de las 44 que componen su currículo y, el pensamiento crítico, en 32 (72.72%). Atendiendo al Grado de Ingeniería Informática, el descriptor más representativo hace referencia a trabajo en equipo con un total de 37 materias (54.41%) de las 68 del título. En el Grado de Estudios Ingleses, el descriptor más relevante es el relativa a la adaptación a diversas situaciones (94.00%), abordada en 47 materias (94.00%) de las 50 que configuran el título. El Grado de Medicina presenta únicamente tres materias (4.28%) de las 70 que conforman el título en las que se trata el descriptor relativo al pensamiento crítico, con una puntuación de 4,28%. Por último, en el Grado de Educación Social, de las 40 asignaturas que componen el título, 25 de ellas (62.50%) que atiende, en mayor medida, la formulación de juicios.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que se extraen de este trabajo, cuya meta ha sido identificar la presencia de los descriptores de las competencias relativas al emprendimiento social y la sostenibilidad azul en cinco titulaciones de la Universidad de Córdoba representativas de todas las ramas de conocimiento, son:

- Los descriptores que hace alusión a la promoción de la competencia del emprendimiento social y la sostenibilidad azul son 18 de los 22 marcados por el equipo investigador, siendo las más representativas las relacionadas con la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la autonomía.
- Los Grados donde mayor número de competencias hacen relación a los descriptores de la competencia objeto de estudio son Educación Social, Ingeniería Informática y Bioquímica, siendo los grados en Estudios Ingleses y Medicina donde su presencia es más escasa.
- En cuanto a la definición de las competencias no existe unanimidad en su descripción, pero sí en su nomenclatura, por lo que, un mismo código puede tener diferentes definiciones; esto supone un perjuicio en el sistema organizacional dentro de la propia Universidad, debido a que no se puede realizar un perfil competencial unificado sino individualizado según cada titulación.

— Las categoría o tipología de las competencias que más se relacionan con el emprendimiento social y la sostenibilidad azul, es la relativa a las Básicas, seguida de las Transversales, lo que puede ser debido a que son entendidas competencias a desarrollar en todas las titulaciones con independencia del grado en el que se encuentren, así como transferibles a multitud de funciones y tareas.
— Los grados donde más materias desarrollan los descriptores relativos a este estudio son Educación Social, Estudios Ingleses y Bioquímica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bennett, N.J., Cisneros-Montemayor, A.M., Blythe, J. *et al.* (2019). Towards a sustainable and equitable blue economy. *Nature Sustainability, 2*, 991–993.

De la Fuente, J., Vera, M.M. y Cardelle-Elawar, M. (2012). Aportaciones de la Psicología de la Innovación y del Emprendimiento a la Educación en la Sociedad del Conocimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(3), 941-966. https://www.redalyc.org/pdf/2931/293124654001.pdf

Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(3), 33-48.

Spalding, M.J. (2016). The New Blue Economy: The Future of Sustainability. *Journal of Ocean and Coastal Economics, 2*(2), 1-22. https://doi.org/10.15351/2373-8456.1052

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

SIMPOSIO 20

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACION CIUDADANA PARA UNA ESCUELA DIVERSA E INCLUSIVA. INVESTIGACIONES DESDE EL CONTEXTO EDUCATIVO CHILENO

Coordinación: Sebastián Quintana Susarte

MIRADAS DOCENTES A LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL Y LA EDUCACIÓN CIUDADANA: ESPACIOS, EXPERIENCIAS E IRRUPCIÓN DEL FEMINISMO[1]

Paula subiabre vergara
Universidad de Barcelona. (España)

Resumen: Las movilizaciones estudiantiles en las que se han involucrado las y los estudiantes secundarios chilenos han permitido que adquieran aprendizajes sobre participación y ciudadanía. Esto plantea la posibilidad de estudiar cómo se forman en ciudadanía en estos contextos. Para ello, esta comunicación busca indagar en escuelas con tradición de movilización estudiantil, desde la mirada de las y los docentes que enseñan ciudadanía en ellas. Entre los principales resultados destaca la importancia de la participación en el desarrollo de la formación ciudadana, los aprendizajes ciudadanos surgidos de las movilizaciones y el desarrollo de una cultura escolar proclive a la legitimidad de la organización estudiantil y la posibilidad de que las y los estudiantes generen espacios de participación propios.

Palabras clave: educación ciudadana, participación, movilizaciones estudiantiles

Abstract: The student mobilizations in which Chilean high school students have been involved have allowed them to learn about participation and citizenship. This raises the possibility of studying how they are trained in citizenship in these contexts. For this purpose, this paper seeks to investigate in schools with a tradition of student mobilization, from the point of view of the teachers who teach citizenship in them. Among the main results, we highlight the importance of participation in the development of citizenship training, citizen learning derived from mobilizations and the development of a school culture prone to the legitimacy of student organization and the possibility for students to generate their own spaces for participation.

Keywords: citizenship education, participation, student mobilizations

INTRODUCCIÓN

La encuesta realizada por el INJUV durante el 2018 sostiene que existe un desinterés en la juventud chilena por participar de aquellos espacios de política convencional (INJUV, 2019). Sin embargo, señala que existen espacios de participación política no convencional, caracterizados por actividades de protesta, organizaciones que defiendan una causa y al uso de redes sociales

1 Forma parte de la tesis doctoral «Análisis de la formación ciudadana en Chile desde una perspectiva feminista. Estudio de casos en liceos con alta participación política en movimientos estudiantiles» financiado por ANID.

para expresar opiniones y denunciar injusticias (INJUV, 2019). La tesis de la desafección política contrasta con el interés cada vez mayor «sobre lo político» que se ha puesto en evidencia tras años de movilización estudiantil.

Figueroa y Cavieres (2017), señalan que las movilizaciones estudiantiles pueden contribuir a la formación ciudadana y democrática de la juventud. El aprendizaje adquirido por el estudiantado en los movimientos estudiantiles hace evidente la posibilidad de estudiar en profundidad la realidad de cómo se enseña y aprende ciudadanía en estos contextos educativos. Para ello, se ha decidido analizar la enseñanza para la ciudadanía de tres establecimientos educativos caracterizados por su alta participación en movimientos estudiantiles.

El propósito de esta comunicación es indagar en el caso de los liceos con alta participación en movilizaciones estudiantiles desde la mirada de las y los docentes que enseñan ciudadanía, con el objetivo de analizar sus concepciones acerca de participación estudiantil y su relación con la formación ciudadana.

MARCO TEÓRICO

El ejercicio participativo se relaciona con elementos como el sentido de pertenencia e identidad; la responsabilidad y compromiso individual y colectivo (Esteban y Novella, 2018), la deliberación y toma de decisiones (Esteban y Novella, 2018; Oraisón, 2016). Estos elementos se resumen en lo que Fals Borda (1987) denomina sentido auténtico de participación, es decir que solo existe participación cuando las personas poseen poder político y autonomía.

Existen estudios que han abordado la participación política de la juventud chilena y han intentado explicar la baja participación electoral, y al mismo tiempo, han relevado la presencia de un aumento de formas de participación política no convencionales (INJUV, 2019; PNUD, 2015). De acuerdo con Krauskopf (2008) estas nuevas modalidades de participación juvenil no se ajustan a las formas tradicionales de participación política, y se caracterizan por surgir de identidades diversas y cambiantes, desarrollar relaciones horizontales y flexibles, y priorizar formas de organizaciones poco institucionalizadas.

Dentro de los estudios que han investigado la participación escolar, existen tipologías que identifican niveles de mayor y menor involucramiento de los distintos actores en el espacio escolar. La tipología de Trilla y Novella (2001), reconoce cuatro niveles amplios de participación, la participación simple, la consultiva, la proyectiva y la metaparticipativa. Para Oraisón (2009) no todos los niveles tienen el mismo impacto en la construcción de la ciudadanía. Desde su punto de vista la participación debe estar relacionada con los procesos de emancipación y transformación social, por lo que solo se desarrollan aprendizajes relevantes para la ciudadanía cuando los sujetos se involucran en situaciones en las que puedan incidir.

Para Larrondo (2017), la organización escolar es sumamente jerarquizada, siendo las y los estudiantes los que «menos voz y participación legitimada tienen» (p.122). En este sentido, las investigaciones coinciden en que la fala deliberación política en asuntos realmente significativos es una de las limitaciones principales para desarrollar la participación de las y los jóvenes en la escuela (Castillo, *et al.*, 2016; Larrondo, 2017). Por otro lado, las instancias formales de participación replican la democracia representativa, por lo que la posibilidad de participar radica solo en unos pocos estudiantes.

Por el contrario, las y los estudiantes que se involucran en las movilizaciones estudiantiles, han desarrollado formas de organización horizontales, democráticas y con gran importancia de las bases para la toma de decisiones (Aguilera, 2014; Bellei y Cabalin, 2013).

Figueroa y Cavieres (2017), han estudiado las movilizaciones estudiantiles y su relación con la formación ciudadana. Señalan que estas pueden favorecer a la formación ciudadana y democrática de la juventud chilena en varios sentidos. En primer lugar, durante la movilización social el estudiantado ha aumentado su participación política y colectiva a través de sus organizaciones, marchas y tomas. Por otra parte, se han generado nuevas instancias de organización y participación en los establecimientos educacionales. Y, se han desarrollado espacios de deliberación más horizontales a través de asambleas.

MÉTODO

El estudio se aborda desde el paradigma cualitativo, es decir, busca indagar en la realidad educativa, a través de la interpretación de significados (Hernández, *et al.*, 2010). Es, por tanto, un estudio en que «la aproximación a la realidad se lleva a cabo «desde dentro» junto con las personas implicadas y comprometidas en dichas realidades» (Dorio, *et al.*, 2016, p.267). Al mismo tiempo es un estudio centrado en un contexto específico.

Para indagar en el caso, se han escogido tres establecimientos de la región metropolitana: 1- liceo municipal de mujeres, 2-liceo municipal mixto y 3-colegio particular pagado mixto. Para efectos de esta comunicación se han seleccionado 5 entrevistas a docentes que realizan la asignatura de educación ciudadana.

Tabla 1

Muestra

Establecimiento	Seudónimo
Liceo municipal mujeres	Diego Claudia
Liceo Mixto	José
Colegio Particular Pagado	Víctor Viviana

Estos datos fueron explorados a través de un análisis de contenido inductivo mediante el uso del software Atlas.ti. Del análisis de estas entrevistas surgieron tres dimensiones: los espacios para la participación estudiantil, las percepciones docentes sobre la participación estudiantil y el aprendizaje ciudadano, y la participación y movilización feminista en la escuela.

RESULTADOS

Los espacios para la participación estudiantil

En el discurso de las y los docentes emergen «espacios», que conciben relevantes para la formación ciudadana. Dentro de estos, existen espacios formales, de organización propia y aquellos que exceden a la escuela. Para las y los docentes entrevistados, todos tienen relevancia para su formación y contribuyen a la identidad de una escuela movilizada.

Entre los espacios considerados formales o institucionales, aparecen: el aula, los centros de estudiantes, el curso, etc. Si bien el aula, no es un espacio propiamente tal de participación,

el profesorado lo concibe como la instancia clave en el aprendizaje de ésta. Los y las docentes entrevistadas coinciden en señalar que una de las características relevantes de su estudiantado es la capacidad de diálogo, debate y exposición de diversos puntos de vista.

El espacio por excelencia de participación es el Centro de Estudiantes. Este organismo, está presente en todas las escuelas, pero pareciera tener características específicas en este tipo de establecimientos, como señala Diego:

> «El centro de estudiantes, tiene los espacios para poder generar asambleas de estudiantes. Uno puede decir ya, claro, pero todos los colegios lo hacen. Sí, pero el Centro de Estudiantes igual de alguna forma u otra tiene como esta cierta independencia de poder generar asambleas por distintas temáticas. Ya pueden ser una asamblea urgente que el mismo día en 30 minutos antes es convocado y se juntan todos y da el espacio también el establecimiento, porque finalmente cuando se convoca el llamado CODECU, se respeta el CODECU2» (Diego)

Los relatos de las y los docentes parecen coincidir, en que, si bien el Centro de Estudiantes es un organismo presente en la legislación chilena, en estas escuelas, tiene una importancia, que permite desbordar los límites de la legislación. Estos centros se caracterizan por: su masividad, la asamblea como espacio de discusión política, la legitimidad de sus acciones, la capacidad de deliberación, el desarrollo de redes con otros liceos.

Junto a los espacios de participación institucionales, surgen espacios propios. La instancia que más destacan las y los docentes en cuanto al desarrollo de aprendizajes ciudadanos son las jornadas de reflexión, consistentes en momentos de interrupción del normal funcionamiento de las clases, para reflexionar y debatir temáticas de importancia.

La participación y aprendizaje ciudadano trasciende los límites de la escuela. Las y los docentes sostienen que el aprendizaje ciudadano también se da en «el afuera». Reconocen como instancias de formación ciudadana, la participación en manifestaciones con diversos repertorios de protesta callejera, la militancia en diversas agrupaciones políticas y el desarrollo de redes con otros establecimientos. Como relata Viviana:

> «son niños que tienen participación política fuera del colegio y que cuando entran o cuando se desarrollan dentro del colegio asumen los cargos de liderazgo y perfilándose también para la participación en las asambleas más grande como la CONES o la ACES3. Que eso está fuera y eso es interesante, y los chiquillos también tienen muy interiorizado ese discurso, siempre lo dicen como el aprendizaje no está sólo en la sala» (Viviana).

Las percepciones docentes sobre la participación estudiantil y el aprendizaje ciudadano.

Al reflexionar sobre las instancias o espacios para formarse en ciudadanía, el discurso del profesorado transita entre el «dar los espacios» y el «ganar o generarse espacios propios». Las personas entrevistadas concuerdan que en sus establecimientos se permiten espacios e instancias de participación. En los relatos se percibe que esto forma parte su cultura escolar:

> «pensemos en que los grandes movimientos sociales que incluyeron a los estudiantes van desde el 2006 en adelante, más o menos. Y yo creo que hoy día a más de 15 años después, está instalado también esta idea de se negocia, se habla, se dan los espacios. Y justamente tratamos de replicar esto» (Claudia).

2 CODECU: Consejo de delegados de curso.

3 CONES (Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios), ACES (Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios)

Este «dar espacios», tiene que ver más con una actitud de apertura hacia determinadas acciones, por tanto, los y las docentes sostienen que el estudiantado se gana o genera espacios propios, siendo mucho más efectivos/as y dinamizadores/as en la construcción de su ciudadanía que el mundo adulto:

> «al final quedamos nosotros, yo creo un mundo adulto, siempre como bajo las iniciativas de los estudiantes. Después de cada paro, después de cada manifestación, siempre hacemos lo mismo, siempre estamos como esperando. O al final, quienes nos mueven el piso son los estudiantes» (Viviana).

Otro tema recurrente en las entrevistas es que la movilización estudiantil, es una instancia relevante para el aprendizaje ciudadano.

> «Las estudiantes lo primero que hacen antes de participar, investigan por qué es la movilización. Ya ahí tenemos un punto bastante importante, porque la investigación ya te genera bastantes habilidades. Segundo, cuando tratan la información lo que hacen es educar. Educar mediante esta información, entonces, ¿qué es lo que hacen? Generan instancias y ahí nos volvemos nuevamente a los espacios que entrega el Liceo, en las cuales las estudiantes pueden hacer momentos de reflexión» (Diego).

Participación y movimiento feminista en la escuela

La mayoría de las y los entrevistados coinciden en que el estudiantado ha instalado las temáticas de género en la escuela, como relata Víctor:

> «todo esto se vio de manera paralela a una gran coyuntura, que es la creación de la UGESEX4, demandó un ejercicio participativo, interestamental muy interesante, (…) y eso simultáneamente fue dándose como a demandar otras cosas, como por ejemplo tratar los temas en clase, por ejemplo, el lenguaje inclusivo. Nunca fue como una presión, yo lo sentí como que hubo una interpelación por parte del estudiantado, sino que hubo una invitación (…). Recuerdo que había muchos cartelitos, así como una especie como de campaña publicitaria» (Víctor).

La instalación de temáticas de género se traduce en acciones que van desde la organización de jornadas de reflexión, la realización de performances, hasta la instalación de una institucionalidad de género. En dos de las escuelas existe una secretaría de género destinada al desarrollo de acciones, formación y protocolos frente a la violencia y acoso.

En otro relato emerge la especificidad de un colegio mono género. La incorporación de temáticas de género y experiencias femeninas han sido fundamental en la construcción de su identidad como liceo movilizado. La presencia transversal de lo femenino y de las mujeres en la escuela, contribuye a su ejercicio participativo, puesto que las empodera como ciudadanas desde su posición de mujer.

> «Entonces, por ejemplo, cosas que traigo a veces a colación, no sé, frases, cosas que dicen personas que son mujeres que están en el ámbito público y mostrarle como la mirada, como es diferente de repente a la estructura, como traída del de la mirada patriarcal o machista» (Claudia).

4 UGESEX: Unidad de Género y Sexualidad del Colegio Particular Pagado

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Estos resultados, dan cuenta de la importancia de la participación estudiantil en la formación ciudadana. Sin embargo, para que ello se produzca debe desarrollarse una participación auténtica (Falls Borda, 1987). De acuerdo con Larrondo (2017), existen instancias de organización y participación institucional de las y los estudiantes secundarios, sin embargo, son limitadas a la hora de tomar decisiones e intervenir en instancias institucionales de la escuela, produciendo cada cierto tiempo periodos de conflictividad. En el relato de las y los docentes, se aprecia que los años de movilización y conflictividad, han generado una cultura escolar proclive a la legitimidad de la organización estudiantil y la posibilidad de generar espacios de participación propios.

Las instancias de participación transitan entre formas proyectivas y metaparticipativas, ya que se desarrollan actividades en que los sujetos se involucran en el objetivo del proyecto o son los sujetos los que generan mecanismos de participación (Trilla y Novela, 2001). Junto con esto, también conviven formas de participación más representativas, relacionadas con un nivel consultivo, (Trilla y Novela, 2001), por la centralidad que tiene el Centro de Estudiantes.

La comunicación tenía como objetivo el analizar las concepciones del profesorado acerca de la participación estudiantil y su relación con la formación ciudadana. Los y las docentes destacan la importancia que tiene una variedad de espacios e instancias que van desde los más formales, a los menos formales. Concuerdan en que, la movilización y participación estudiantil genera un aprendizaje ciudadano que repercute en la sala de clases, permitiendo que las reflexiones y discusiones sean contingentes y de interés para el estudiantado. Esto se puede apreciar en la importancia de la movilización en la instalación de demandas feministas y como ha permitido tanto la incorporación de estas temáticas a la sala de clases, como el desarrollo de una institucionalidad para abordar problemáticas de género.

Las y los docentes advierten la importancia de que el establecimiento «otorgue espacios», puesto que esto les permite empoderarse como sujetos con conciencia política y con capacidad de ejercer su ciudadanía.

Finalmente, las reflexiones de las y los docentes entrevistados, abordan la necesidad de pensar en Centros de Estudiantes más autónomos y con más capacidad de deliberación, apuntando hacia el desarrollo de formas de participación más proyectivas y metaparticipativas. El empoderamiento de las y los estudiantes en su ejercicio ciudadano en el aquí y el ahora, es fundamental para el desarrollo de una escuela más igualitaria e inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, O. (2014). *Generaciones: Movimientos juveniles, políticas de identidad y disputas por la visibilidad en el Chile neoliberal.* CLACSO.

Bellei, C. y Cabalin, C. (2013). Chilean Student Movements: Sustained struggle to transform a market oriented educational system. *Current-Issues in comparative Education, 15*(2), 108-123.

Castillo, V., Rodríguez, C. y Escalona, J. (2016). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Revista Páginas de Educación, 1*(2), 108-129.

Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2016). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 267-284). La Muralla.

Esteban, M. y Novella, A. (2018). Jóvenes, participación y democracia: retos propositivos expuestos por la juventud. *RELAPAE*(9), 110-124.

Fals Borda, O. (1987). Democracia y participación. Algunas reflexiones. *Revista Colombiana de Sociología, 5*(1), 35-40.

Figueroa, V. y Cavieres, E. (2017). la contribución de las movilizaciones estudiantiles a la formación ciudadana y democrática de los estudiantes secundarios chilenos. *Praxis educativa, 1*(1), 12-21.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* Mc graw hill.

INJUV. (2019). *Novena Encuesta Nacional de Juventud.* Instituto Nacional de la Juventud.

Krauskopf, D. (2008). Dimensiones de la participación en juventudes contemporáneas latinoamericanas. *Revista de pensamiento Iberoamericano*(3), 165-182.

Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política: reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 15*(16), 109-134.

Oraisón, M. (2009). Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política. *Investigación en la escuela, 68*, 39-50.

Oraisón, M. (2016). La participación como generadora y garante de la democracia y la ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 5*(1), 89-107.

PNUD. (2015). *Desarrollo Humano, tiempos de politización.* Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*(26), 137-164.

1246

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EL PROFESORADO DE HISTORIA CIENCIAS SOCIALES EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL

Alexandro Maya Riquelme
Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Resumen: La presente comunicación ofrece un diagnóstico parcial de una investigación realizada con el profesorado de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, de los niveles de enseñanza básica (primaria) y enseñanza media (secundaria) en la ciudad de Antofagasta, en el norte de Chile. El objetivo fue identificar desde que perspectivas teóricas y didácticas afrontan el desafío de enseñar en aulas caracterizadas por un importante aumento de estudiantes inmigrantes en los últimos años. La investigación se desarrolla desde una metodología cualitativa, la recogida de datos fue realizada a través de entrevistas semiestructurada las cuales fueron analizadas mediante la estrategia de condensación de significados. Los resultados evidencian que el profesorado participante carece de formación teórica y de recursos didácticos que le permitan desarrollar un enfoque intercultural. Por lo tanto, sus prácticas educativas están dentro de un modelo Multicultural de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Palabras clave: interculturalidad, multiculturalidad, migrantes, didáctica de las ciencias sociales

Abstract: This paper offers a partial diagnosis of a research conducted with teachers of history, geography, and social sciences at the elementary and middle school levels in the city of Antofagasta, in northern Chile. The objective was to identify from which theoretical and didactic perspectives they face the challenge of teaching in classrooms characterized by a significant increase of immigrant students in recent years. The research is developed from a qualitative methodology, the data collection was carried out through semi-structured interviews which were analyzed through the strategy of condensation of meanings. The results show that the participating teachers lack theoretical training and didactic resources that allow them to develop an intercultural approach. Therefore, their educational practices are within a Multicultural model of teaching history and social sciences.

Keywords: interculturality, multiculturality, migrants, didactics of social sciences

INTRODUCCIÓN

La llegada de estudiantes extranjeros al sistema educativo chileno ha sido una constante en los últimos años. Según estadísticas del Servicio Jesuita a Migrantes (2021) su presencia ha aumentado de un 0,9% en el año 2015 ha 5,3% en el año 2021. En la región de Antofagasta, lugar donde se desarrolla la presente investigación, esta población representa un 13% del total de la matricula regional. Siendo la región con más estudiantes extranjeros, después de la región Metropolitana.

Las familias de estas niñas, niños y jóvenes se han visto enfrentados a discursos sociales y políticos que han asociado la delincuencia y la violencia con la migración de los últimos años en Antofagasta. Generando diversas formas de abuso, explotación, violencia y discriminación hacia estas personas (Echeverri, 2016) y viviendo un proceso de criminalización y racialización por parte de la sociedad receptora (Stang Y Stefoni, 2016).

En el plano educativo Mondaca-Rojas *et al.*,(2020) demuestran como las practicas educativas nacionalistas se mantienen vigentes en las escuelas del norte de Chile y reproducen los valores de una cultura chilena hegemónica y homogénea, donde la diversidad es tratada como un aspecto marginal y donde prácticas discriminatorias de la sociedad se replican hacia estas minorías en los centros educativos. La presente investigación busca conocer cómo el profesorado de historia, geografía y ciencias sociales (en adelante HGYCS) ha enfrentado el desafío de educar en este escenario educativo multicultural. Desde un paradigma de investigación cualitativo, se desarrolló un estudio con seis docentes de establecimientos públicos de la comuna de Antofagasta. Mediante entrevistas semiestructuradas fue posible identificar sus posicionamientos teóricos y didácticos en este nuevo escenario.

MARCO TEORICO

Desde el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC) se ha adoptado un enfoque intercultural que permita superar la coexistencia de las distintas culturas en los establecimientos, y propone una convivencia en condiciones de igualdad, de atribuciones de derechos, reconociendo y haciéndose cargo de las asimetrías de poder existentes en la escuela y promoviendo el dialogo entre los saberes, sentidos y practicas sobre la base del respecto y la validación mutua (MINEDUC, 2019).

Sin embargo, esta propuesta contrasta con la realidad educativa. Los trabajos de Mercado y Pinochet (2018) han evidenciado que los lineamientos del MINEDUC suelen estar descontextualizados de la realidad y que carecen de sustentos teóricos y pedagógicos aplicables al aula. La falta de formación del profesorado impide que se lleve adelante una educación intercultural evidenciando contradicciones entre lo que dice y hace el profesorado (Marolla Y Pinochet 2019).

Siguiendo a Sant et.al (2013) la enseñanza de la historia debe tener en cuenta la diversidad cultural por dos razones: para educar a las minorías y a las mayorías. De acuerdo con Durpaire (citado por Sant *et.al* 2013) educar a las minorías significa que la enseñanza de la historia es esencial para la integración ciudadana. Si los ciudadanos extranjeros no reconocen su historia, en la historia que ellos aprenden, pueden tener la tentación de refugiarse en un pasado mítico, sin cuestionar un pasado glorioso, que carece de rigor científico. Para Oller y Pagès (1999) educar a las mayorías supone aprender de otras culturas, comprenderlas mejor, y puede servir para contrarrestar los estereotipos y el racismo.

Tubino (2011) explica que la discriminación y el racismo se convierten en formas institucionalizadas de estigmatización social, que generan mecanismos de exclusión, de injusticia y de desrealización de las personas. Para este autor la interculturalidad puede adquirir características *«funcionales»* a la sociedad de acogida, promoviendo un diálogo, la convivencia y la tolerancia entre las culturas, pero sin tocar las causas de las asimetrías sociales vigentes en la actualidad. Es una perspectiva acrítica al modelo económico imperante, ya que no visibiliza ni contribuye a deconstruir estereotipos y estigmas.

Essomba(2006) ofrece un cuadro comparativo ilustrativo que permite comprender las diferencias entre los enfoques Intercultural y Multicultural desde la educación.

Tabla 1

Educación Multicultural frente a Educación intercultural. (Essomba,2006)

Educación	Multicultural	Intercultural
Enfoque de la diversidad cultural.	Desde la diferencia.	Desde la desigualdad.
Valoración subjetiva de tal enfoque de la diversidad cultural.	La diferencia como algo positivo.	La desigualdad como algo negativo.
Objetivos de la acción socioeducativa.	Valorar la diferencia.	Eliminar la desigualdad.
Principios de la acción socioeducativa.	Integración y normalización.	Educación compensatoria e igualdad de oportunidades.
Enfoque del «sujeto».	Étnico.	Social.
Temporalidad de las características.	Permanente.	Temporal.
Sujeto prioritario de la acción socioeducativa.	Individuo.	Comunidad.

MÉTODO

Para esta investigación se utilizó una metodología cualitativa y de carácter fenomenológica para determinar e interpretar el sentido que adquieren los fenómenos, descubrir el significado y la forma en que el profesorado describe su experiencia. Se realizaron seis entrevistas semi-estructuradas, mediante un guion con preguntas. En la construcción del cuestionario se siguieron las orientaciones de Kvale (2011) elaborando preguntas temáticas como: *¿Qué es una educación intercultural?;* con el objetivo de identificar las concepciones teóricas que guiaban su accionar en el aula. Además, se formularon preguntas desde una dimensión «dinámica» estimulando a los docentes a que contaran sus experiencias: *¿Cómo ha desarrollado sus clases frente la diversidad cultural de sus estudiantes?*

La selección de los participantes se realizó mediante el acceso a la base de datos proporcionada por el MINEDUC[1], identificando un total de 89 profesores que se desempeñaban como docentes de aula en la comuna de Antofagasta en la asignatura de HGYCS. Se seleccionaron seis participantes correspondientes al nivel de enseñanza básica, media, técnico profesional (en adelante T-P) y educación de adultos de diferentes establecimientos de la comuna. La recogida de datos se realizó entre los meses de mayo y junio de 2020.

1 Disponible en: https://datosabiertos.mineduc.cl

Tabla 2

Participantes de las entrevistas

Profesor(a)	Edad	Nivel Educativo	Cargo
Yeni	43	Básica	Docente
Silvia	42	Básica	Docente
Roberto	39	Básica (Adulto)	Docente
Wilson	34	Básica	Curriculista
Francisco	43	T-P	Docente
Carlos	51	T-P	Docente

Para el análisis de las entrevistas se utilizó la estrategia de «condensación de significado» propuesta por Kvale (2011), esto implica un resumen del significado expresado por los entrevistados en términos más breves siguiendo sus cuatros etapas. La primera corresponde a leer todas las entrevistas y hacerse una idea del conjunto. Posteriormente se determinaron «unidades de significados» natural del texto, tal como lo expresan los sujetos. En tercer lugar, se formula de la manera más simple posible el tema que domina la unidad de significado natural, organizando temáticamente las declaraciones desde el punto de vista del sujeto tal como el entrevistador las entiende. El cuarto paso consiste en interrogar las unidades naturales de significado desde el punto de vista del propósito de la investigación.

Para las consideraciones éticas de la investigación se utilizaron seudónimos para asegurar la confidencialidad de los y las participantes, se les informo sobre los procedimientos de investigación y se les garantizo la libertad de retirarse del estudio en cualquier momento (Kvale, 2011).

RESULTADOS

Los participantes de la investigación señalaron diferentes ideas entorno a su trabajo docente en contextos de diversidad cultural. De acuerdo con los objetivos de esta comunicación los resultados se dividen en dos apartados: a) ¿Qué es educación intercultural? b) ¿Cómo ha desarrollado sus clases frente la diversidad cultural de sus estudiantes?

¿Qué es educación intercultural?

El profesorado de enseñanza básica entiende la educación intercultural como un proceso de enseñanza que debe ser un planteamiento general de los contenidos sin centrar la atención en un país en particular. «Yo creo que el contenido tiene que ser transversal. Un contenido como [el proceso de] independencia de Chile, pero no solamente sobre el país en que uno vive» (Silvia,2020).

El profesor Roberto (2020) plantea que: «Trataría de hacer (…) un planteamiento general, y de ahí partir en la especificidad. Estudiar la historia de Chile y traspasar la misma historia cambiando los personajes, si vez, la historia de América Latina es la misma». La profesora Yeni plantea conocer el concepto, pero tiene confusiones para poder definirlo.

Para Wilson (2020) consiste en «no centrarnos en un país en particular o cultura en particular, si no que, en aprendizajes esenciales centrados en valores, que sobrepasan un contenido y

quedan para toda la vida». Argumentando que: «la importancia no sea el origen de las personas, si no que cumplir objetivos en común, para allá apunta la educación intercultural».

Para el caso de los profesores de establecimientos T-P, la educación intercultural consiste en: Acoplar los modelos sociales de los inmigrantes, darle la oportunidad de un proceso de acompañamiento, ayudar a que logren adaptarse a la realidad chilena, sentirse querido en este país, que no olviden sus raíces obviamente, que sepan de la historia de Chile de sus tradiciones, respetando también la cultura que traen de su país (Francisco, 2020).

Para mí es reforzar su país de origen, e integrarlo a lo que somos nosotros como chilenos. Preguntarles ¿Oye cuáles son los pueblos originarios de dónde vienes tu? O ¿cuál es el rio más importante que tiene tu país? (Carlos, 2020).

La sistematización y el análisis de las respuestas del profesorado participante evidenció un desconocimiento del término interculturalidad o educación intercultural, a pesar de trabajar en establecimiento educativos donde la matrícula de estudiantes migrantes es cercana al 30%. Se observan coincidencias en las respuestas en torno a la posibilidad de centrarse en una educación intercultural que se preocupe de una enseñanza de la historia basada en elementos transversales, generales, con valores compartidos, por su parte los profesores de educación T-P ponen en el centro de sus repuestas el respeto a la diversidad y a la cultura de origen de sus estudiantes.

B) ¿Cómo ha desarrollado sus clases frente la diversidad cultural de sus estudiantes?

En relación con que estrategias didácticas utilizan en sus clases o si realizaban algunas adecuaciones o consideraciones en función del estudiantado extranjero. El profesorado de establecimientos T-P manifiestan que: «Trato de ir empapando a todas las personas que están en la sala de clases, en este caso argentinos, paraguayos, peruanos, bolivianos, con un simple hecho: ver las fronteras de Latinoamérica o preguntarles por sus comidas típicas» (Carlos, 2020).

Para Francisco al abordar contenidos relacionados con la guerra del Pacífico, el estudiantado nacional comenta: «*que los peruanos hicieron esto…*». Cuando esto sucede interviene planteando: ¡No! hubo una guerra y se gana y se pierde Lo hago bien sutilmente, para no herir susceptibilidades de los niños, tampoco saco ese patriotismo que nosotros ganamos la guerra (Francisco, 2020).

Cuando los estudiantes le plantean: «Profesor yo soy extranjero», él responde:

> Estas viviendo en Chile, tienen que saber la historia de este país. Este país te acogió, tú vas a echar raíces. Lo que tú estás buscando en Chile a lo mejor no lo lograste encontraren tú país. Cuando toco temas sensibles de guerra. Trato de hacerlo de forma general, respetando el origen de ellos. Y no diciendo Chile es lo mejor (Francisco, 2020).

Wilson recuerda sus labores en el aula y reconoce que la enseñanza de la guerra del Pacífico es un tema controversial frente al estudiantado de Bolivia, Perú y Chile. «Se daba el debate y al principio uno va buscando la forma de no generar resquemores, para evitar situaciones discriminatorias de parte del estudiantado chileno» (Wilson, 2020). El docente generaba actividades donde el estudiantado extranjero exponían sus teorías sobre el conflicto, los héroes de sus países en forma paralela al estudio de los héroes de Chile.

> «Así, nosotros como chilenos lográbamos aprender un poquito respecto a otros personajes que son héroes en otros países y que tuvieron valor e importancia» (Wilson, 2020).

Las estrategias utilizadas en la enseñanza básica suelen tener ciertos aspectos en común. Roberto (2020) plantea que: «no puedo hablarle a un colombiano de Pedro de Valdivia, lo hago hablar del conquistador de Colombia». Agrega que:

> En Latinoamérica tenemos la misma historia, todos fuimos conquistados. Tenemos que cambiar los personajes y listo. Las ciudades eran iguales, con las plazoletas, al lado de las iglesias. No es tan difícil imaginarse, como hubiera sido en otros países, era igual, pero con otros nombres (Roberto, 2020).
>
> Silvia comenta que los estudiantes colombianos eran localizados en un solo curso «En ese curso era más complicado enseñar lo de Chile, porque ellos tienen otros próceres que les han dicho desde pequeños, entonces yo tenía que buscar iconografía, imágenes y utilizar *power point*,» (Silvia, 2020).

Por su parte Yeni menciona que: «Los estudiantes extranjeros se quejaban mucho y me decían <A mí no me importa la historia de Chile, a mí no me importa la geografía>». Para subsanar esta falta de motivación de los estudiantes, comenzó a modificar letras de canciones actuales con los contenidos históricos de la clase, posteriormente realizaba karaokes en el aula con sus estudiantes. «Yo fui buscando estrategias para que ellos también pudiesen encantarse porque tenía que cumplir con el currículum» (Yeni, 2020).

Para el profesorado la búsqueda de referentes culturales (comidas, héroes nacionales, fronteras, entre otros) se convierte en la estrategia didáctica para incorporar cultura del estudiantado extranjero.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Considerando la creciente diversidad y riqueza cultural que se esta generando en las aulas de Antofagasta, la clase de historia, geografía y ciencias sociales continúa jerarquizando el reconocimiento cultural de sus estudiantes. Las respuestas del profesorado evidencian posiciones cercanas a una perspectiva Multiculturalista, en sus definiciones sobre: ¿Qué es interculturalidad? O ¿educación intercultural? Valorando positivamente la diversidad, sin problematizar las desigualdades, dificultades y asimetrías de poder que viven los estudiantes.

Se confirma lo planteado por Marolla y Pinochet (2019) respecto a la falta de referentes teóricos del profesorado al momento de definir interculturalidad o educación intercultural. También se demuestra que los planteamientos Mercado y Pinochet (2018) son acertados al plantear que los lineamientos del MINEDUC están descontextualizados de la realidad del aula.

Respecto a ¿Cómo ha desarrollado sus clases frente la diversidad cultural de sus estudiantes?

El profesorado es enfático en valorar las diferencias culturales antes que cuestionar o eliminar las desigualdades. El profesorado evita el conflicto en sus aulas frente a temáticas que pueden ser sensibles como la guerra del Pacífico. Los principios que guían el accionar educativo del profesorado buscan integrar y normalizar al estudiantado extranjero. Para el profesorado las características y la identidad del estudiantado son esencializadas a su país de origen, mediante las comidas, fronteras, geografías y héroes nacionales al estudiantado extranjero. En este sentido las estrategias de enseñanza y aprendizaje del profesorado son coincidentes con los planteamientos de Tubino (2011), donde la interculturalidad asume un rol funcional al sistema, económico y cultural de la sociedad chilena.

La guetificación del espacio escolar en cursos solo con estudiante de una nacionalidad, se presenta como una realidad preocupante, que es necesario seguir investigando. Considerando que los centros educativos son el reflejo de la sociedad en la que están insertas. Si la sociedad antofagastina hoy en día se ha vuelto más diversa culturalmente, las escuelas y liceos deberían poder moldearse a los requerimientos que la sociedad demanda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Echeverri, M. (2016). «Otredad Racializada En La Migración Forzada de Afrocolombianos a Antofagasta (Chile).» *Nomadas* 45:91–103.

Kvale, S. (2011). L*as Entrevistas En Investigación Cualitativa*. Morata

Marolla, J., & Pinochet, S. (2019). Promoción de una educación intercultural en contextos de alta migración desde la perspectica de profesoras en formación. M Hortas y A. Dias (Coord.), En *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva socio crítica* (pp. 440–447) Lisboa.

Mercado,J., & Pinochet,S.(2018). La Migración Extranjera En Las Escuelas de Antofagasta: Desafíos Para La Inclusión y La Interculturalidad. *Tierra Nueva Revista de La Dirección General de Pastoral y Cultura Cristiana, UCN*, 67–82.

Essomba, M. (2006). *Liderar Escuelas Interculturales e Inclusivas. Equipos Directivos y Profesorado Ante La Diversidad Cultural y La Inmigración*. Graó

MINEDUC. (2019) *Orientaciones Técnicas Para La Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros.*

Mondaca-Rojas, C., Zapata-Sepúlveda, P., & Muñoz-Henríquez, W. (2020). Historia, Nacionalismo Y Discriminación en las escuelas de la frontera norte de chile. *Diálogo Andino* (63):261–70. doi: 10.4067/s0719-26812020000300261.

Oller, M., & Pagès, J. (1999). La historia de los otros. *Historiar* (3), 172-87.

Sant, E., Santisteban, A., & Pagès, J. (2013). How can we contribute. To intercultural education through the teaching of history. En *Cultural and Religious Diversity and its Implications for History*, edited by I. S. for H. Didactics. Wrocław, Poland: Wochenschau Verlag.

Servicio Jesuita a Migrantes, Educación 2020. (2021). *Casen y Migración: Educación, Formación y Acceso a Oportunidades: Desafíos Aún Pendientes (Informe N°2)*. Santiago, Chile.

Stang, F., & Stefoni,C. (2016). «La Microfísica de Las Fronteras, Criminalización, Racialización y Expulsabilidad de Los Migrantes Colombianos En Antofagasta, Chile.» *Astrolabio*, 42–77.

Tubino, F. (2011). El Nivel Epistémico de Los Conflictos Interculturales.

LA INVISIBILIZACIÓN DE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Marta María Salazar Fernández
Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Resumen: La presente comunicación recoge los primeros pasos de una investigación doctoral que aborda la invisibilización de las personas en situación de discapacidad (PsD[1]) en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (en adelante HyCS). Presentaremos los resultados obtenidos a partir de la revisión de los textos de estudio que son utilizados con el estudiantado en Chile. El objetivo consiste en identificar y analizar la forma en que se representan las diversidades de los grupos humanos en los textos de estudio de HyCS.

La revisión se desarrolla a través del análisis de contenido siguiendo las categorizaciones de estudios previos. Los resultados evidencian que los conceptos, las lecturas, actividades y el material didáctico siguen respondiendo a la ideología de un sujeto universal y normativo, que dificulta el diálogo entre los principios de la escuela inclusiva y la diversificación de los agentes y protagonistas de la historia escolar.

Palabras clave: personas en situación de discapacidad, textos de estudio, enseñanza de la historia y ciencias sociales, didáctica de las ciencias sociales

Abstract: This paper presents the first steps of a doctoral research that addresses the invisibilisation of people with disabilities (PWD) in the teaching of history and social sciences (hereinafter HYCS). We will present the results obtained from a review of the textbooks used with students in Chile. The objective is to identify and analyse the way in which the diversities of human groups are represented in history and social science textbooks.

The review is developed through content analysis following the categorisations of previous studies. The results show that the concepts, readings, activities and didactic material continue to respond to the ideology of a universal and normative subject, which hinders the dialogue between the principles of the inclusive school and the diversification of the agents and protagonists of school history.

Keywords: people with disabilities, textbooks, history and social science teaching, social science didactics.

1 De aquí en adelante utilizaremos la abreviación PsD para referirnos a las personas en situación de discapacidad.

INTRODUCCIÓN

Las unidades de análisis para la presente comunicación han sido cinco textos escolares de la asignatura de historia y ciencias sociales distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC) y utilizados durante los años 2020-2021.

Los textos escolares poseen una relevancia educativa, pero también se destaca el rol que cumplen a nivel ideológico, político y económico. Los libros de texto reproducen valores, conocimientos y representaciones sociales de los contenidos que abordan (Atienza, 2009; Martínez, 2013; González, 2015; Morales y Cassany, 2020). La relevancia de los textos radica en que estos pueden ser articuladores y movilizadores dentro de las clases, ya que promueven valores, normas, formas de comportamiento y representaciones universales de las personas (Cubillos, 2015). Es posible afirmar que los libros de asignatura[2] son una de las herramientas más utilizadas (Soaje y Orellana, 2013; Guernica, 2016) por las y los docentes.

Para el profesorado resulta fundamental contar con este recurso educativo, ya que aquí se encuentra organizado el plan de estudios, se estructuran las secuencias de enseñanza y se proponen actividades que podrían complementar el proceso evaluativo.

Es necesario realizar una revisión crítica de los textos a la luz de los principios de la escuela inclusiva y poner de manifiesto que la invisiblización de las PsD responde a formas de exclusión (Knudsen, 2005; Martínez, 2013) en donde los estándares de la normalidad continúan silenciando una parte de la realidad social.

REFERENTES TEÓRICOS

La preocupación por desarrollar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todas y todos los estudiantes, independiente de sus condiciones o características personales, ha fue ratificada por Chile en el año 2015, cuando suscribió y comprometió el cumplimiento del Programa de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. La comunidad internacional avanza hacia un consenso generalizado para otorgar el carácter de derecho a la educación inclusiva través de diferentes instrumentos internacionales que permitirán dar respuesta a las diversidades.

El sistema educativo chileno hizo eco de estos compromisos y comenzó una transformación hacía un modelo educativo inclusivo, desplegando así un cuerpo legal[3] y normativo que permitiera generar políticas públicas para promover una cultura de igualdad de oportunidades y participación. Esta situación se contradice en la revisión que se ha realizado de los libros de texto de HyCS. Las PsD son marginadas y excluidas de los contenidos históricos que se trabajan a lo largo de las unidades de aprendizaje, restringiendo la posibilidad de desarrollar una historia escolar que reconozca a todas las personas como agentes sociales e históricos y que permita trabajar con las experiencias de vida dentro de la sala de clases (Massip *et al.*, 2020).

2 Los textos de estudio son distribuidos a los centros educativos junto una guía didáctica para el docente y recursos online para docentes.

3 Ley General de Educación 20.370/2009, Ley sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de PsD 20.422/2010. Ley de Inclusión Escolar 20.845/2015, Ley de Educación Superior que promueve la inclusión de PsD 21.091/2018, Decreto 83/2015 que establece la diversificación de la enseñanza.

Los contenidos históricos, los personajes y las personas presentes en la clase de historia, continúan respondiendo a los parámetros de un sujeto universal y normativo, promoviendo la reproducción de representaciones sociales hegemónicas (Cubillos, 2015) de las personas que participan en la historia escolar (Massip y Pagès, 2016; Massip *et al.*, 2020).

Hemos observado que los contenidos que se trabajan en las clases de historia obedecen a criterios androcéntricos (Marolla, 2019), hegemónicos (Cubillos, 2015), eurocéntricos, normalizadores (Rosato *et al.*, 2009) y capacitistas (Ferrante y Ramacciotti, 2021). La enseñanza de la historia y las discapacidades son dos caminos sin mayores conexiones, como si las PsD vivieran en el terreno de lo a-histórico y lo a-social, para ser ubicadas y reconocidas en el terreno de lo individual y medico-biológico.

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se han realizado contribuciones para visibilizar grupos, colectivos e identidades invisibilizadas (Gavaldá y Santisteban, 1998; Pagès y Pinochet, 2016; Sant y Pagès, 2012; Marolla, *et al.*, 2018).

Se hace necesario reconocer e incorporar como agentes y protagonistas históricos al colectivo de PsD, desde la mirada de los Derechos Humanos, con una perspectiva de justicia social (Inostroza y Lohaus, 2019) y emancipadora desde las ciencias sociales (Pagès y Oller, 2015).

Hoy no basta con señalar que se trabaja en base a metodologías participativas y que se aplican las normativas de la escuela inclusiva, porque siguen existiendo espacios, contenidos, materiales, prácticas y discursos que reproducen invisibilidades (Massip y Castellví, 2019).

Las PsD siguen siendo parte de una doble invisibilización, la curricular y la histórica.

MÉTODO

Comprendiendo la importancia del uso del texto por parte del profesorado de historia, es que nos hemos propuesto identificar y analizar la presencia de personas en situación de discapacidad dentro de las unidades de aprendizaje de cada uno de los textos de estudio.

Hemos tomado como referencia la matriz de «nivel de uso de los componentes del texto escolar» de historia y ciencias sociales para primero y segundo medio, ya que establece los porcentajes de uso a través de las siguientes categorías:

Tabla 1: 5.3 Nivel de uso de los componentes del texto escolar. Historia y ciencias sociales. Primero y Segundo Medio.
(en porcentajes)

	Alto uso		Regular uso		Escaso o ningún uso	
	1° M	2° M	1° M	2° M	1° M	2° M
Conceptos y definiciones	73.3	60.2	23	30.6	3.7	9.3
Lecturas	44.7	59.5	47.9	34.5	7.5	6.0
Actividades	50.2	42.7	39.4	46.3	10.4	11.0
Técnicas de estudio y procedimientos	22.1	14.4	54.8	55.1	23.1	30.5
Sugerencias de evaluación	11.3	7.9	39.4	43.3	49.2	48.8
Láminas *(fotografías e ilustraciones)*	63.3	53.2	28.8	35.6	7.9	11.1
Gráficos, mapas y tablas estadísticas	79.3	64.8	19.8	26.5	0.9	8.7

Fuente. Resumen ejecutivo «Estudio uso de textos escolares en enseñanza media» MINEDUC (2002)

Los porcentajes de uso nos permitieron establecer que los cinco textos de estudio seleccionados forman parte de las dinámicas de clases y son utilizados por el profesorado como un recurso primordial dentro de las clases de historia. Para el desarrollo de esta comunicación se revisaron y analizaron los siguientes textos de estudio:

Tabla 1

Textos de estudio de la asignatura de HyCS distribuidos por Mineduc en el año 2020.

Nivel educativo	Texto de estudio utilizado	Editorial
7º básico	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	SM Chile
8º básico	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	SM Chile
Iº medio	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Santillana
IIº medio	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	SM Chile
IIIº medio	Formación Ciudadana	Santillana

Los criterios utilizados para la selección de los textos fueron: 1) editados en Chile 2) que fueran distribuidos de manera gratuita 3) que fueran utilizados en los establecimientos públicos y particulares subvencionados.

Una vez verificados los porcentajes de uso y aplicados los criterios selección, se realizó un análisis documental que nos permitió comprender los marcos de referencia con los que cuenta el profesorado para trabajar en el aula. El análisis documental se realizó bajo los criterios elaborados por Rivera-Aguilera (2017) quien desarrolla una propuesta para la interrogación documentos en base a una secuencia que permite, identificar un área a analizar de las políticas públicas, elaboración de preguntas de investigación, revisión y selección de documentos públicos, seleccionar un corpus (global y/o local) y desarrollar un análisis descriptivo secuencia, interrogar a los textos desde un nivel analítico que incorpore problematizaciones y por último elaborar reflexiones finales y nuevas preguntas de investigación.

Debemos señalar que el objetivo de la investigación no es generalizar las condiciones de uso de todos los textos de estudio que se utilizan en la asignatura de HyCS. Solo se representa una muestra segmentada para determinados niveles educativos. Han quedado fuera de esta revisión las guías didácticas para los docentes y el material online que se entrega junto a los textos de estudio.

RESULTADOS

En el texto de estudio de III Medio que aborda a lo largo de sus tres unidades contenidos de «Educación Ciudadana», podemos encontrar sólo dos imágenes de PsD correspondientes a una mujer y un estudiante en silla de ruedas, no es posible observar alguna relación directa con conceptos, lecturas, actividades o alguna propuesta de trabajo. Son ilustraciones que no cuentan con mayor información para el estudiantado.

Los resultados de búsqueda en el texto de II Medio podrían dar pie a la generación de alguna lección o actividad vinculada con la problemática de las PsD, ya que se abordan procesos bélicos como la segunda guerra mundial y guerra fría. Es curioso observar que, para el texto de estudio, no existen PsD luego de protagonizar enfrentamientos bélicos.

En este texto de estudio se ha encontrado en una lección (N°16) en donde es posible observar el concepto de PsD, aquí se identifican tres extractos de documentos que abordan la problemática investigada y se realiza una actividad de cierre titulada «pensamiento crítico» en donde se les solicita a las y los estudiantes plantear los principales avances y desafíos pendientes en el Chile actual.

La revisión del texto de I Medio se ha realizado con especial atención ya que dos unidades podrían dar pie para la presentación de la temática, imperialismo y primera guerra mundial. El texto de estudio enfatiza las consecuencias en los siguientes aspectos: la caída demográfica, aplicación de una economía de guerra, impacto en el orden mundial, el descontento de la sociedad civil y la transformación del rol de la mujer, silenciando nuevamente sectores oprimidos, que permitirían crear nuevos escenarios históricos desde las realidades humanas.

Cuando los contenidos abordan los procesos de expansión territorial en el Chile del siglo XIX, las consecuencias se enmarcan dentro: los cambios económicos, cambios en el territorio, dinámicas migratorias y el surgimiento de infraestructuras de servicios y urbanización en Chile.

Podemos observar que los contenidos no reconocen ni tampoco incorporan la problemática de la discapacidad como un eje articulador para el desarrollo de habilidades como la empatía histórica que permitirían trabajar con el conocimiento propio de la condición humana.

En la revisión de los textos de estudio de 7° y 8° año, en donde se abordan los contenidos desde la hominización, grandes civilizaciones, edad media, desarrollo cultural europeo, civilizaciones americanas, desarrollo de la modernidad, formación de la sociedad americana y los nuevos principios que configuran el mundo occidental como la ilustración, revolución e independencia no hacen alusión o referencia alguna a las PsD, en ninguno de los dos textos de estudio.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Luego de la revisión documental de estos cinco textos de estudio, es posible evidenciar que el material curricular que contienen los libros utilizados en la asignatura de historia y ciencias sociales, no consideran las diversidades de los grupos humanos, agentes y protagonistas históricos. El concepto de discapacidad es inexistente dentro de los textos revisados.

Hemos de enfatizar que las discapacidades somos personas y que todas las personas somos agentes sociales participando dentro de cambios y continuidades, lo que nos convierte en agentes históricos (Massip *et al.*, 2020) en espacios locales que han sido socio-históricamente definidos y que han sido singularizados por nuestras experiencias personales y colectivas.

En este sentido las PsD constituyen un colectivo que experimenta condiciones de invisibilización persistentes (Ferreira, 2011) ya que continúan operando las directrices de la ideología de la normalidad (Cubillos, 2015; Rosato *et al.* 2009) como referente curricular y académico para los textos que se han sido revisado.

De acuerdo a lo planteado por Ferrante y Ramacciotti (2021) este tipo de segregaciones forman parte de una cultura discapacitante, ya que las barreras materiales y culturales contribuyen al silenciamiento de un grupo de personas (Martínez, 2013). La discapacidad es una construcción social que tiene su configuración a través de valores y prácticas dominantes relacionadas con la no discapacidad y que tienen sus raíces en los requerimientos funcionales del sistema socio-económico, el cual demanda una fuerza de trabajo eficiente y altamente productiva (Ferreria, 2011).

De acuerdo a las investigaciones revisadas (Ferrante y Ramacciotti, 2021; Ferreria, 2011; Martínez, 2013) no es una dificultad el acceso a fuentes históricas, el problema radica en los

focos y los sesgos ideológicos, normativos, capacitistas y hegemónicos de los equipos a cargo de la elaboración de los textos de estudios.

Sin embargo, creemos que es posible realizar un trabajo de reflexión y crítica que permita visibilizar a las PsD (Jara y Santisteban, 2018) a través de la problematización de las representaciones sociales de las y los protagonistas humanos en la historia escolar (Massip y Pagès, 2016). Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales es posible evidenciar estas resistencias, opresiones y realizar cuestionamientos a la falta de diversidades que protagonizan los contenidos sociales presentes en los textos escolares revisados (Massip *et al.*, 2020).

Nos enfrentamos a una problemática deshumanizadora en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, que es necesario resolver. Consideramos que el reconocimiento de la diversidad, la diferencia y la necesidad de humanizar la enseñanza de la historia y las ciencias sociales aportarían herramientas para la construcción de un sistema educativo más democrático, justo e inclusivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. Discurso & Sociedad, 1(4), 543-574.

Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. Oxímora Revista Internacional de ética y política (7), 119-137.

Ferrante, C., Ramacciotti, K. (2021). Potencialidades y obstáculos para analizar las discapacidades desde el abordaje sociohistórico. Pasado Abierto (13), 4-28.

Ferreira, M. (2011). Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva «política del cuerpo»? Revista Latinoamericana sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, 6(3), 6-19.

Gavaldá, A., Santisteban, A. (1998). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado de educación especial. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (3), 34-61.

Guernica Consultores S.A. (2016). Estudio de Uso y Valoración de Textos Escolares: Informe final. Encargado por MINEDUC y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO).

Inostroza, C., Lohaus, M. (2019). Inclusión y diversidad: nuevos desafíos para la Política Curricular Chilena. Reflexiones desde la Teoría Curricular y la Justicia Social. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social 8* (1), 151-162.

Knudsen, S. (2005). Intersectionality- A theorical inspiration in the analysis of minority cultures and identities in textbooks. En: Bruillard, E. *et al.* (Org). *Caught in the web or lost in the textbook? Eighth international conference on learning and educational media* (pp-61-76) Caen: Iartem.

Marolla, J. (2019). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. *Revista electrónica Educare (23)* 1, 1-21.

Marolla, J., Pinochet, S. y Sant, E. (2018). Los y las invisibles desde la didáctica de las ciencias sociales. En M.A. Jara y A. Santisteban (coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de les ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica.* (pp. 215-225). Universidad Nacional de Comahue y Universitat Autónoma de Barcelona.

Martínez, V. (2013). Cuerpos silenciados y educación inclusiva: Análisis de las imágenes de libros de texto españoles de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 213-229.

Massip, M. y Castellví, J. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *CLIO. History and History teaching (45),* 139-154.

Massip, M., Castellví, J. y Pagès, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei, (2),* 167-196.

Massip, M. y Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu, B. (Eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para la ciudadanía global* (pp.44-47). Universidad de Las Palmas: AUPDCS.

Morales, E. y Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis crítico del Discurso aplicado a materiales de español. LE/L2. *Journal of Spanich Languahe Teaching*. 7(1), 1-19.

Pagès, J. y Oller. M. (2015). Enseñar la justicia. En Hernández Carretero, A.M.; García Ruíz, C.R.; De la Montaña, J.L. (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.269-278). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.

Pagès, J. y Pinochet, S. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Práxis Educativa (11)* 2, 374-393.

Rivera- Aguilera, G. (2017). Los procesos de influencia global/local en políticas públicas: Una propuesta metodológica. *Psicoperspectivas, 16*(3), pp. 111-121.

Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M., Angelino, C., Kippen, E., Sanchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttión, B., Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología (39),* XX, 87-105.

Sant, E., Pagès. J. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq, CDbis, 25* (1), 91-117.

Soaje, R. & Orellana, P. (2013). Textos escolares y calidad educativa: estudio de la calidad de los textos escolares de lenguaje y comunicación e historia, geografía y ciencias sociales entregados por el MINEDUC en el periodo 2000-2010. Editorial Universitaria.

APROXIMACIONES AL CONOCIMIENTO HISTORIOGRÁFICO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE LA HISTORIA RECIENTE PRESENTE DE CHILE

Francisca Carolina Díaz Zúñiga
Universidad Autónoma de Barcelona (Barcelona)

Resumen: El presente trabajo tiene por objetivo analizar el conocimiento historiográfico del profesorado con relación a sus representaciones sociales sobre la Historia Reciente Presente de Chile. Es una investigación cualitativa, que se posiciona desde el paradigma crítico. Para la recolección de datos se utilizó cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas y, entrevistas en profundidad. La muestra está compuesta por once docentes que imparten clases en segundo ciclo básico (educación primaria) en la Región Metropolitana de Santiago, Chile.

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales es posible establecer un diálogo con la historia como disciplina formativa y cómo esta impacta en la transmisión de la historia escolar. Sobre todo, porque abordan conceptos que emanan de un origen común: tiempo, espacio, pasado, presente y futuro. Categorías esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico y para transitar hacia una enseñanza de la historia que contribuya a la formación de una ciudadanía democrática y crítica.

Palabras claves: conocimiento historiográfico, representaciones sociales, práctica docente, historia reciente presente

Abstract: The article analyzes the historiographical knowledge of teachers in relation to their social representations about the chilean Recent Present History. Is qualitative research, which positioned from the critical paradigm. For data collection, used interviews, questionnaires with open and closed questions, government documents and the curricular bases of the subject of History, Geography and Social Sciences. The research sample corresponds to eleven teachers who teach classes in the second basic cycle (primary education) in the Metropolitan Region of Santiago, Chile.

From the Didactics of Social Sciences, it is possible to establish a dialogue with a formative discipline and how it impacts the transmission of school history. Because they deal with concepts that emanate from a common origin: time, context, past, present and future. Essential categories for the development of critical thinking and to move towards a teaching of history that contributes to the formation of a democratic and critical citizenship.

Keywords: historiographical knowledge, social representations, teaching practice, recent present history

INTRODUCCIÓN

El concepto de Historia Reciente Presente (HRP en adelante) planteado por Jara (2010) considera los aportes de la historiografía europea y latinoamericana. En Europa, diversos estudios posicionan el concepto de la Historia del Presente como un elemento central para el desarrollo metodológico y epistemológico sobre la historicidad del siglo XX (Aróstegui, 2004; Bédarida, 1998; Cuesta, 1983). En América Latina, la Historia Reciente emerge tras los procesos dictatoriales, con el objetivo de abordar temas y heridas aún presentes en cada país (Bergero, 1997; Da Silva, 2015; Franco y Levín, 2007; Jelin, 2002; Stern, 2009). En este sentido, las escuelas que han desarrollado una mirada más profunda de la HRP son la Historia Social, la Historia Cultural, la Historia Política, los Estudios Poscoloniales y los estudios feministas.

La producción de conocimiento y discusión académica sobre historizar el pasado reciente, también ha sido abordado desde los espacios educativos (De Amézola, 2002; Funes, 2006; Monsálvez, 2016). Incluir la HRP en la enseñanza es y se hace necesario para abordar el contexto e identificar elementos que promuevan la formación ciudadana con una perspectiva de cambio social (Díaz *et al.*, 2021; Funes *et al.*, 2007; Jara, 2021).

A partir de esto, podemos preguntarnos ¿a qué corriente historiográfica – o corrientes- se reconocen en las representaciones del profesorado sobre la HRP de Chile? En muchos casos, no existe una conexión y relación entre lo que se investiga y lo que se enseña en el aula (Maestro, 1997; Montaña, 2015; Pagès, 2018). Lo que también, responde a que la historiografía es un conocimiento que, en la mayoría de los casos, solo queda destinado a quienes la escriben e investigan (Schmidt, 2017). En esta línea, Plá (2005) reflexiona sobre si pensar históricamente es solo un asunto de los y las historiadores-as. Porque, si bien existe una relación entre la historiografía y la historia escolar, también existe un distanciamiento entre ambas (Santisteban y Pagès, 2016). Con relación a estas complejidades, es necesario analizar los elementos teóricos que están presentes en la práctica pedagógica del profesorado y en la transposición didáctica. Sobre todo, su conocimiento, pensamiento e ideas sobre la historiografía como disciplina y los aportes de ésta en la inclusión de nuevas temáticas que promuevan la justicia social, la perspectiva feminista y el desarrollo de una conciencia crítica y ciudadana (Francke y Ojeda, 2013).

Junto con lo anterior, las disyuntivas entre la teoría y la práctica, también se manifiestan a nivel curricular (Minte, 2012; Pagès y Marolla, 2018). En este sentido, la historia como disciplina escolar «sigue manteniendo un discurso muy descriptivo, lineal y acrítico, y se sigue instrumentalizando para reforzar la identidad nacional» (Gómez y Rodríguez, 2017, p. 279), situación que se manifiesta en la declaración de contenidos, uso conceptual y tratamiento de los procesos históricos. En el caso chileno, el curriculum de enseñanza básica, no presenta una periodización clara sobre la HRP. Sino que plantea una idea general sobre «lo contemporáneo» (Rabuco *et al.*, 2020). Por tanto, esto se vuelve un desafío casi exclusivo del profesorado. Lo que en muchos casos suscita controversias con su formación inicial (González, 2014).

Por ello, indagar en el conocimiento historiográfico del profesorado, permite identificar desde qué perspectivas se posicionan para el tratamiento de contenidos que permitan no sólo aproximar al estudiantado a la comprensión del mundo actual, sino que también, avanzar en dinámicas que promuevan cambios sociales que impacten tanto en las comunidades locales, como a nivel global (Almeyda y Jiménez, 2020; Jara, 2021).

METODOLOGÍA

Este trabajo es un estudio cualitativo que se posiciona en los planteamientos del paradigma crítico (Bisquerra, 2019). Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas para poder identificar distintas ideas y visiones del profesorado con respecto al objetivo a investigar. Esto significó abordar elementos de lo general a lo particular (Ruiz, 2009). El cuestionario fue desarrollado en la plataforma Google Forms. También, se trabajó con entrevistas en profundidad semiestructuradas, las cuales permitieron seguir el guion creado, pero a la vez, poder profundizar en aspectos que el profesorado y la investigadora consideraron importantes al momento de su realización. El instrumento se creó a partir del objetivo y pregunta de investigación. Luego se procedió a la aplicación y posteriormente, se evaluó la eficacia del instrumento (Kvale, 2011).

La muestra está compuesta por once docentes que imparten clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Su elección fue intencionada y respondió a contar con profesionales con tres formaciones profesionales: 1) Tres profesoras-es generalistas con mención en Historia de Chile; 2) Cuatro pedagogas-os en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 3) Tres licenciadas-os en Historia con estudios de pedagogía. El tratamiento de los datos se realizó bajo aspectos de fiabilidad y confidencialidad, por ello se cambiaron los nombres de las personas que forman parte de la muestra. Los datos fueron analizados a partir de la creación de categorías y divididos según instrumento de recogida.

RESULTADOS

La investigación indagó en los conocimientos del profesorado sobre la HRP y cómo estos se vinculan con la enseñanza de estos contenidos. Esto permitió evidenciar los vínculos o la ausencia de estos, en relación con la disciplina histórica y la enseñanza de la historia escolar. Para ello, se consideró tres ítems de trabajo:

Aprendizaje de la HRP en la formación inicial

La mitad de la muestra afirmó que no tuvo asignaturas sobre HRP. En el caso de las personas con formación de Pedagogía general básica con mención en historia, la totalidad afirmó que la HRP no fue enseñada como un periodo histórico en particular, sino que, la formación recibida estuvo enfocada en asignaturas didácticas y de historia de la educación. Por lo que, la profundización sobre los contenidos fue realizada en estudios de formación continua.

En el caso de quienes cursaron estudios de Pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, se afirma que sí tuvieron contenidos de HRP en su formación, pero que estos estaban mayormente orientados a la enseñanza del siglo XX en Chile y en América. Por tanto, a partir de un estudio panorámico del siglo pasado, pudieron aprender y profundizar en temáticas de memoria, DD. HH y principalmente, en las transformaciones económicas y políticas que se vivieron en el país. Claudia menciona que: *«yo vi en la tesis el periodo reciente. No tuve asignaturas de HRP. En mi tesis profundicé más»*, lo que significó que el proceso de tesis permitió acercar el conocimiento a estas temáticas.

Situación diferente es la mencionada por las personas que cursaron estudios de licenciatura en historia con posterior formación pedagógica. La totalidad señala que cursaron distintos seminarios o cátedras que profundizaban temáticas de la HRP, tales como: luchas políticas,

movimientos sociales, la Dictadura de Pinochet. Magdalena destaca que esto significó *«la posibilidad de estudiar muchas fuentes muy diversas: la música, el cine, el texto, testimonios. Como una infinidad de cosas, eso también me motivaba harto, lo hizo diverso e interesante»* es decir, el tratamiento de los contenidos fue realizado con distintos recursos para potenciar el aprendizaje.

Perspectivas historiográficas del profesorado

En relación con qué escuelas historiográficas sienten más afinidad, estas responden a experiencias personales y al conocimiento obtenido en la formación inicial y continua. Las personas con formación en general básica, mencionan que es difícil considerar una perspectiva historiográfica, porque no tuvieron una formación universitaria con respecto al tema.

Por otra parte, el profesorado con formación historiográfica afirma tener cercanía con los estudios culturales, ya que, permiten acercar al estudiantado a otras temáticas que muchas veces no son reconocidas por la historia oficial, siendo el feminismo uno de los más destacados. También, se menciona la importancia de la Nueva Historia Social chilena sosteniendo que es posible abordar una diversidad de temáticas y sujetos históricos. Andrés establece que permite: «*priorizar ciertas temáticas, de visibilizar algún sujeto histórico que quizás en el currículum no son los principales, la situación de las mujeres, por ejemplo».*

También, parte del profesorado reconoce que no se posiciona desde una escuela en particular si no que es importante considerar distintas perspectivas. Por ejemplo, Gabriel menciona que *«soy una persona muy ecléctica. Me pasa que, con algunos temas soy muy marxista y hay otros que no y no sé porque me pasa eso».* Es decir, depende de la temática en la cual se posiciona es el abordaje que realiza.

La influencia historiográfica en la enseñanza de la HRP en el curriculum de enseñanza básica

Existen diversas opiniones sobre la inclusión de la HRP en el currículo. Un tercio afirma que existe una influencia historiográfica en el planteamiento curricular, pero no se hace alusión a un tema en particular. También, se plantea que el currículum se articula desde aspectos políticos y sociales siendo prioridad, el ámbito social, por ejemplo, Tomás menciona que:

en general el currículum responde a una especial mirada política y social. Es como la mirada o discurso que se implanta después de la transición, que es una visón liberal – consensual de la historia. El foco está puesto en valorar como el diálogo. Y claro eso oculta un poco que en realidad prácticamente hay una violencia, digamos un exterminio. Pero eso yo creo que responde un poco a eso. A una mirada liberal y consensual de la historia.

También, se señala que no es posible identificar alguna influencia historiográfica en particular, pero que sí se asume que el conocimiento escolar se construye a partir de la disciplina histórica. Esto se da básicamente porque el currículum en sí mismo no es claro, Claudia menciona que «*el currículum tiene una mirada muy ecléctica, dependiendo de los periodos es que tiene una mirada diferente»* por tanto el reconocimiento es imposible dadas las variaciones que presenta. Esto también demuestra que la comprensión de la HRP no se articula desde una solo fuente de conocimiento, sino que puede variar, no solo en aspectos curriculares, sino que también en relación con la práctica del profesorado.

CONCLUSIONES

Ante la pregunta, ¿a qué corriente historiográfica – o corrientes- se vinculan las representaciones que tiene el profesorado sobre la HRP de Chile? La investigación permitió concluir que no existe una sola corriente historiográfica en las representaciones del profesorado. Sin embargo, fue posible identificar que el profesorado sí bien en algunos casos, no posee un manejo conceptual, si mencionan temas y/o problemáticas que son reflexiones de corrientes historiográficas. Es decir, en algunos casos existe un desconocimiento de los debates sobre la historia reciente, pero sí existen indicios de como aproximarse a los contenidos.

Con ello se puedo entrever que la muestra siente afinidad con trabajos de la Nueva Historia Social chilena y los estudios culturales. Esta cercanía está dada por la posibilidad de abordar temáticas que el currículum y la historia tradicional no profundizan, sobre todo con relación a los movimientos sociales, los cambios culturales, la historia de las mujeres y la memoria histórica. Lo que deviene en un carácter de inclusividad.

Una de las conclusiones es que el problema se origina en la formación inicial y en el escaso vínculo que existe entre la historiografía y la historia escolar. Con el desarrollo de esta investigación fue posible evidenciar que este problema se manifiesta por la falta de diálogo entre los/as historiadores y el profesorado. Una de las interrogantes que surgen a partir de este análisis es: ¿realmente existe un diálogo entre la historia escolar y la disciplina histórica? ¿El profesorado que enseña historia debe saber sobre escuelas historiográficas? para efectos de este trabajo la respuesta es sí. El tema radica en cómo aproximamos el objeto de estudio desde la Didáctica de las Ciencias Sociales considerando los aportes de la historiografía en las ciencias sociales y en la formación de conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeyda, L., Jiménez, M. (2020). Enseñanza de la historia y concepciones de ciudadanía en las prácticas de profesores en formación. *Sophia Austral,* (26), 179-197.

Apple, M. (1979). *Ideología y currículo.* Akal/Universitaria.

Aróstegui, J. (2004). *La Historia vivida. Sobre la historia del presente.* Alianza.

Bardin, L. (1977). *Análisis de contenido.* Akal/Universitaria.

Bédarida, F. (1998). Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente. *Cuadernos de Historia contemporánea,* (20), 15-18.

Bergero, A. (1997). *Memoria colectiva y políticas de olvido. Argentina y Uruguay, 1970-1990.* Viterbo.

Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa, 6º edición.* La Muralla.

Cuesta, J. (1983). La historia del tiempo presente: estado de la cuestión, *Revista Studia histórica, historia contemporánea,* (1), 227-241.

Da Silva, F. (2015). Por uma histórica do Tempo Presente: historiando para além das relações entre História Oral, Memória e Micro-História. *Em Perspectiva, 2* (1), 6-48.

De Amérzola, G. (2002). Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la historia del tiempo presente. *Revista Quinto Sol,* (6), 155-170.

Díaz, F., Santisteban, A., González-Monfort, N. Las representaciones sociales del profesorado sobre la Historia Reciente Presente y su enseñanza en sexto básico. Clío y Asociados. La historia enseñada, (33), 22-38.

Francke, D., Ojeda, P. (2013). Historiografía e historia de mujeres: estrategia para su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación media chilena. *Estudios Pedagógicos, 39,* (1), 361-375.

Franco, M., Levín, F. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.* Paidós.

Funes, G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. Revista Escuela de Historia, 5 (1), 91-102.

Funes, A., Zorzoli, A., Ertola, F. (2007). La temporalidad de la enseñanza de la Historia Reciente/ Presente. Avances de una indagación en los 5tos años de las escuelas medias de San Carlos de Bariloche. *Espacio Regional, 2* (4), 37-46.

González, MP. (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura.* Universidad Nacional de General Sarmiento.

Jara, M. (2010). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. [Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona].

Jara, M. (2021). La historia reciente/presente desde una perspectiva de los problemas sociales en la educación de ciudadanías. Tempo e Argumento, 13 (33), 2-22.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria.* Siglo XXI.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigaciones cualitativas.* Ediciones Morata.

Maestro, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (la concepción de la historia enseñada). *Clío&Asociados,* (2), 9-34.

Minte, A. (2012). Historiografía y transposición didáctica en los textos escolares de Historia de Chile. *Revista de Historia y Geografía,* (27), 73-87.

Monsálvez, D. (2016). La historia reciente en Chile: un balance desde la nueva historia política. Historia, (1), 111-139.

Montaña, J. (2015). Epistemología y Didáctica de la Historia: clave esencial en la formación didáctico-disciplinar del profesorado. *Clío&Asociados,* (21), 177-190.

Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias universitarias, 4* (7), 53-59.

Pagès, J., Marolla, J. (2018). La historia reciente en los currículums de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Historia y Memoria,* (17), 153-184.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato.* Plaza y Valdés.

Rabuco, A., Díaz, F., Marolla, J. (2020). Enseñanza de la historia en la escuela: Una aproximación desde el análisis del texto escolar. *REIDICS*, (7), 133-152.

Ruiz, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE: Revista de Recerca i innovació Educativa,* (2), 96-110.

Santisteban, A., Pagès, J. (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En: Jara, M., Funes, G. (comps). *Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales.* Universidad Nacional de Comahue.

Schmidt, M. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn *Rüsen* para el aprendizaje y método de la enseñanza de la Historia. *Clío y Asociados,* (24), 26-37.

Stern, S. (2009). *Recordando el Chile de Pinochet. En vísperas de Londres 1998.* Ediciones UDP.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

SIMPOSIO 21

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Coordinación: Gemma Filella Guiu

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA[1]

Felicidad Barreiro Fernández
M.ª José Mendez Lois
Universidad de Santiago de Compostela (España)
Élia López Cassá
Universidad de Barcelona (España)

Resumen: En la actualidad existen suficientes aportaciones que constatan que resulta necesario incluir la educación emocional y el desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito educativo para mejorar tanto los aprendizajes escolares como el bienestar del alumnado. Este trabajo pretende conocer el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado de educación primaria, atendiendo a las diferencias de sexo entre los diferentes ciclos, y analizar su posible vinculación con el rendimiento académico de los y las estudiantes. Para ello se utilizó un estudio cuantitativo no experimental descriptivo empleando, para la recogida de datos, diferentes instrumentos validados y se trabajó con una muestra constituida por 2.389 estudiantes de educación primaria de 21 centros públicos y privados concertados. Los resultados muestran diferencias significativas a favor de las niñas en el desarrollo de la mayoría de las competencias emocionales en los tres ciclos educativos y constatan correlaciones positivas entre el rendimiento académico y las competencias emocionales. Los resultados obtenidos confirman la importancia de incluir la educación emocional en la educación primaria.

Palabras clave: competencias emocionales; rendimiento académico; educación primaria

Abstract: Currently there are numerous contributions that confirm the need to include emotional education and the development of emotional competencies at school to improve students' school learning and well- being. This work aims to learn more about the development of emotional competencies in primary school students, taking into account gender differences across different cycles and analyzing the potential link with students' academic performance. For this purpose, a descriptive, non-experimental quantitative study was used, using different validated instruments for data collection, and a sample of 2389 primary school students from 21 public and semi-private schools. The results show significant differences in favor of girls in the development of most emotional competencies in all three educational cycles and positive correlations were found between academic performance and emotional competencies. The results confirm the importance of including emotional education in primary education.

1 Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i / ayuda RTI2018-098294-B-I00/PRE2019-091604, financiado/a por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ FEDER «Una manera de hacer Europa».

Keywords: emotional competencies; academic performance; primary education

INTRODUCCIÓN

Durante muchos años los sistemas educativos han priorizado en sus currículums el aprendizaje de contenidos académicos como las matemáticas y las letras, frente a otros más intangibles y difíciles de cuantificar como las artes o los aprendizajes socioemocionales. Sin embargo, desde hace más de tres décadas, gracias primero a la aparición de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) y, posteriormente, a la génesis y el auge de los conceptos de competencia y educación emocional (Buck, 1990) e inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990), dichos sistemas han empezado a cambiar y a tener en cuenta lo importante que son los componentes sociales y emocionales para cualquier tipo de aprendizaje.

Diferentes investigaciones confirman que los programas educativos que incluyen en sus planes docentes la educación emocional y social, independientemente de la etapa educativa en la que se implementen, repercuten de forma positiva en factores significativos para cualquier tipo de aprendizaje, como son el clima social de las aulas, las relaciones interpersonales, la inclusión, la motivación, la prevención de conductas y actitudes disruptivas, etc. (Diekstra, 2008; Durlak *et al.*, 2011; Filella-Guiu *et al.*, 2014; Lübke *et al.*, 2021; Mahoney *et al.*, 2018). De ahí que algunas investigaciones realizadas en alumnado de educación primaria (Brown *et al.*, 2012; Cefai, 2018; Panayiotou, 2019), también correlacionen la adquisición y el dominio de competencias socioemocionales con la mejora del rendimiento académico.

Pese al auge actual de la educación emocional en las aulas, muchos docentes siempre han sido conscientes de que, independientemente de la tipología y nivel de sus enseñanzas, es imposible separar en un proceso de enseñanza-aprendizaje, la parte emocional de la parte académica (Cohen, 1999). Aun así y si se revisan los programas de formación de maestros en España, se detecta que la gran mayoría de docentes nunca han recibido una formación específica sobre educación emocional (Pérez-Escoda y López Cassà, 2019). Por esta razón, diferentes investigaciones abogan por una formación inicial y permanente del profesorado que incorpore este tipo de educación (Keefer *et al.*, 2018; Kotsou *et al.*, 2018).

El objetivo general de este estudio consiste en conocer el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado de educación primaria, atendiendo a las diferencias de sexo entre los diferentes ciclos educativos, y analizar su posible vinculación con el rendimiento académico global de los y las estudiantes.

MÉTODO

Para alcanzar el objetivo general propuesto se realiza un estudio de corte cuantitativo, no experimental ya que ninguna de las variables estudiadas se manipula intencionadamente. Concretamente se ha utilizado un método descriptivo.

Muestra

La muestra se compone de 2.389 estudiantes (51.2% niños y 48.8% niñas) de educación primaria que cursan sus estudios en 21 centros públicos y privados concertados de distintas Comunidades Autónomas de España. Destacar que en estas escuelas no han aplicado ningún tipo de programa de intervención en educación emocional con su alumnado.

Diferenciando por ciclos, la muestra se distribuye de la siguiente manera: 443 estudiantes cursan primer ciclo (50.5% niños y 49.5 % niñas), 951 segundo ciclo (51.9% niños y 48.1 % niñas) y 995 tercer ciclo (50.8% niños y 49.2 % niñas) de Educación Primaria.

Instrumentos

Además de solicitarse los datos sociodemográficos, se aplicaron los siguientes instrumentos:

- Informe académico con el promedio global de calificaciones facilitado por el centro educativo.
- CDE 9-13 (Cuestionario de Desarrollo Emocional para niños) (Pérez-Escoda *et al.*, 2021): Esta escala, de 41 ítems, mide el desarrollo de la competencia emocional en niños de 9 a 13 años. La escala se compone de 5 subescalas (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, y competencias para la vida y el bienestar), así como de una escala general.
- Escala de Observación de Competencias Emocionales (Adaptada de Filella-Guiu *et al.*, 2014):
- Este instrumento se construyó tomando como punto de partida la escala de observación de la competencia emocional de López-Cassá (2007) para educación infantil. Se compone de 83 ítems a los que se responde en una escala tipo likert de 11 puntos (0=muy pocas veces o nunca, 10=casi siempre).

Análisis de la información

Todos los análisis se han realizado con el paquete estadístico SPSS, versión 25. En un primer momento se ha realizado un análisis descriptivo y, posteriormente, se utilizó la prueba t de Student para la comparación de medias empleando la prueba de Levene como criterio para asumir la homogeneidad de las varianzas. Para estudiar la relación entre las variables a estudio se utilizó el coeficiente de correlación lineal de Pearson.

RESULTADOS

Respecto a las competencias emocionales según sexo indicar que en el primer ciclo de educación primaria (Tabla 1), la prueba t muestra diferencias significativas a favor de las niñas en cuatro de las cinco subescalas analizadas: Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Competencia Social y Competencias para la Vida y el Bienestar, así como en la puntuación global del instrumento.

Tabla 1

Diferencias en las competencias emocionales, según sexo, en el primer ciclo

Competencias	Sexo	M	DT	t	g.l.	p
Conciencia Emocional	Hombre	32.73	9.736	-3.096	428	.002**
	Mujer	35.59	9.407			
Regulación Emocional	Hombre	14.71	5.308	-2.230	428	.026*
	Mujer	15.80	4.794			
Autonomía Emocional	Hombre	17.56	4.982	-1.350	428	.178
	Mujer	18.19	4.689			

Competencias	Sexo	M	DT	t	g.l.	p
Competencia Social	Hombre	18.08	5.722	-2.778	428	.006**
	Mujer	19.60	5.575			
Competencias Vida y Bienestar	Hombre	9.95	3.144	-2.210	428	.028*
	Mujer	10.59	2.828			
Global CDE	Hombre	93.04	23.901	-2.954	428	.003**
	Mujer	99.77	23.313			

Nota: M= media; DT= desviación típica; t= valor de la t de Student; g.l.=grados de libertad
***. Significativa en el nivel 0.01 (bilateral).*
**. Significativa en el nivel 0.05 (bilateral).*

En cuanto al segundo ciclo, los resultados obtenidos señalan la existencia de diferencias estadísticamente significativas a favor de las niñas en cuatro de las subescalas analizadas (ver Tabla 2): Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Competencia Social y en Competencias para la Vida y el Bienestar. Coincidiendo con lo que ocurre en el primer ciclo, también se advierte una mayor puntuación global del cuestionario.

Tabla 2

Diferencias en las competencias emocionales, según sexo, en el segundo ciclo

Competencias	Sexo	M	DT	t	g.l.	p
Conciencia Emocional	Hombre	6.97	1.609	-4.326	849	.000**
	Mujer	7.44	1.553			
Regulación Emocional	Hombre	6.14	1.524	-4.518	849	.000**
	Mujer	6.61	1.516			
Autonomía Emocional	Hombre	7.75	1.669	-1.475	849	.141
	Mujer	7.92	1.612			
Competencia Social	Hombre	6.81	1.595	-4.771	849	.000**
	Mujer	7.31	1.492			
Competencias Vida y Bienestar	Hombre	7.64	1.544	-2.959	849	.003**
	Mujer	7.94	1.479			
Global CDE	Hombre	6.89	1.256	-4.990	849	.000**
	Mujer	7.31	1.216			

Nota: M= media; DT= desviación típica; t= valor de la t de Student; g.l.=grados de libertad
***. Significativa en el nivel 0.01 (bilateral).*

En lo referente al tercer ciclo, en la Tabla 3 podemos comprobar que las alumnas de este ciclo obtienen puntuaciones significativamente más altas en tres de las cinco subescalas analizadas: Regulación Emocional, Competencia Social y Competencias para la Vida y el Bienestar. De nuevo, aparecen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación global del cuestionario.

Tabla 3

Diferencias en las competencias emocionales, según sexo, en el tercer ciclo

Competencias	Sexo	M	DT	t	g.l.	p
Conciencia Emocional	Hombre	7.20	1.404	-1.591	786	.112
	Mujer	7.36	1.377			
Regulación Emocional	Hombre	5.74	1.519	-2.899	786	.004**
	Mujer	6.07	1.613			
Autonomía Emocional	Hombre	7.61	1.672	-.226	786	.821
	Mujer	7.63	1.694			
Competencia Social	Hombre	6.81	1.401	-2.088	786	.037*
	Mujer	7.02	1.503			
Competencias Vida y Bienestar	Hombre	7.42	1.489	-2.230	786	.026*
	Mujer	7.66	1.461			
Global CDE	Hombre	6.80	1.162	-2.482	786	.013*
	Mujer	7.02	1.233			

Nota: M= media; DT= desviación típica; t= valor de la t de Student; g.l.=grados de libertad

***. Significativa en el nivel 0.01 (bilateral).*

**. Significativa en el nivel 0.05 (bilateral).*

Para finalizar, en lo referente a la relación entre competencias emocionales y rendimiento académico global de los y las estudiantes, hay que señalar que los resultados muestran valores positivos y significativos en todos los casos (Tabla 4). Así pues, existe relación significativamente positiva entre el rendimiento académico y las 5 subescalas, así como entre el rendimiento y la escala global. Por lo tanto, se puede considerar, según los resultados obtenidos, que mayores competencias emocionales se asocian a un mayor rendimiento académico en educación primaria.

Como se puede comprobar en la Tabla 4, la relación entre las variables a estudio no es estable, sino que disminuye con la edad siendo mayores las relativas a primer ciclo y menores las de tercer ciclo.

Tabla 4

Correlaciones entre el rendimiento académico y las competencias emocionales

Ciclo	Conciencia Emocional	Regulación Emocional	Autonomía Emocional	Competencia Social	Competencias Vida y Bienestar	Global CDE
Primer ciclo	.252**	.221**	.373**	.351**	.392**	.359**
Segundo ciclo	.138**	.123**	.169**	.133**	.144**	.171**
Tercer ciclo	.141**	.109**	.140**	.100**	.107**	.148**

***. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).*

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en las diferentes pruebas t que ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas a favor de las niñas en la mayoría de las competencias emocionales tienen relación con estudios realizados previamente. Esto se explica atribuyéndoles a las niñas una distinta orientación social y empática que los niños a la misma edad (Pérez Escoda y López Cassà, 2019; Ryff, Keyes y Hughes, 2003). Estas diferencias se ven enmarcadas en determinados entornos socioculturales aún existentes, potenciándose a través de juguetes estereotipados (Martínez y Vélez, 2009) o esperando de las niñas una mayor madurez. La educación emocional puede ser un buen recurso para potenciar determinadas competencias emocionales y sociales en este sentido (Gartzia *et al.*, 2012).

Este trabajo también pretendía analizar la relación entre competencias emocionales y rendimiento académico. Los datos reflejan correlaciones positivas entre ambas variables, aunque de baja intensidad. Se entiende que los estudiantes que obtienen mejores calificaciones escolares muestran también un mayor autocontrol, habilidades sociales, conciencia emocional, autonomía y competencias para la vida (Goleman, 2013; LOMCE, 2013).

En resumen, los resultados obtenidos ofrecen una visión panorámica de la realidad emocional de las aulas de primaria y confirman la necesidad de plantear la educación emocional en las escuelas primarias como una formación básica y primordial que asegure no solo el éxito escolar sino también la formación integral y, por consiguiente, el bienestar de los niños y niñas, futuros ciudadanos de nuestra sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brown, P. M., Corrigan, M. W., & Higgins-D'Alessandro, A. (2012). Handbook of prosocial education. Rowman and Littlefield Publishing Group.

Buck, R. (1990). Rapport, emotional education, and emotional competence. Psychological Inquiry, 1, 301–302. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0104_4

Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni. V. & Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2766/664439

Cohen, J. (Ed.). (1999). Educating Minds and Hearts. ASCD.

Diekstra, R. F. W. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. In Social and emotional education: An international analysis (pp. 255-312). Fundación Marcelino Botín.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. R. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432.

Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M. J. & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. Estudios Sobre Educación, 26, 125-147. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic.

Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. Anales de Psicología, 28(2), 567-575. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111

Goleman, D. (2013). Focus: desarrollar la atención para alcanzar la excelencia. Kairós.

Keefer, K. V.; Parker, J. D. A; & Saklofske, D. H. (2018). Emotional Intelligence in Education. Integrating Research with Practice. Springer.

Kotsou, I.; Mikolajczak, M.;, Heeren, A.; Grégoire, J. & Leys, C. (2018). Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. Emotion Review. https://doi.org/10.1177/1754073917735902

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.

López-Cassá, E. (2007). La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.

Lübke, L.; Pinquart, M. & Schwinger, M. (2021). The Role of Flexibility in the Realization of Inclusive Education. Sustainability, 13(8), 4452. https://doi.org/10.3390/su13084452

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. Phi Delta Kappan, 100(4), 18-23. https://doi.org/10.1177/0031721718815668

Martínez, M. C. & Vélez, M. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva, 16(2), 137-144.

Panayiotou, M.; Humphrey, N. & Wigelsworth, M. (2019) An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. Contemporary Educational Psychology, 56, 193-204. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009

Pérez-Escoda, N. & López-Cassà, E. (2019). Evaluación del desarrollo emocional en educación primaria. En S. Jiménez (Coord.), Colección Participación e incidencia política (pp. 544-556). CIPI Ediciones.

Pérez-Escoda, N., López-Cassà, È., & Alegre, A. (2021). Emotional Development Questionnaire for Primary Education (CDE_9–13). Education Science, 11, 704. https://doi.org/10.3390/educsci11110704

Ryff, C. D., Keyes, C. L. M., & Hughes, D. L. (2003). Status Inequalities, Perceived Discrimination, and Eudaimonic Well-Being: Do the Challenges of Minority Life Hone Purpose and Growth? Journal of Health and Social Behavior, 44(3), 275-291. https://doi.org/10.2307/1519779

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

COMPETENCIAS EMOCIONALES Y ANSIEDAD

Agnès Ros Morente
Ramona Ribes Castell
Universidad de Lleida
Jon Berastegui Martínez
Universidad del País Vasco

Resumen: La ansiedad es un conjunto de respuestas cognitivas, emocionales, psicofisiológicas y motoras que una persona presenta ante situaciones que son consideradas amenazantes. A nivel escolar, la ansiedad se ha visto relacionada con el rendimiento académico de distintas formas. Además, la presencia de ansiedad, según la literatura, puede variar en función del sexo, ciclo o curso del alumno/a.

En la presente comunicación se pretende explorar la relación entre ansiedad y rendimiento académico en una muestra de alumnos a lo largo de todos los cursos de primaria de diferentes regiones de España.

Los resultados arrojados parecen indicar que el sexo no es una variable relevante a nivel de ansiedad y rendimiento. En cambio, los cursos que corresponden a cambios de ciclo (1º curso, 3º o 6º) sí muestran índices mayores de ansiedad y afectación en el rendimiento, sugiriendo que la ansiedad escolar se relaciona con los cambios de etapas y la gestión de los mismos.

Palabras clave: ansiedad, rendimiento académico, emociones, regulación.

Abstract: Anxiety encompasses a group of responses, including, cognitive, emotional and psychophisiological responses. In the shcolar field, anxiety has been associated with academic achievement in a number of ways. Also, having anxiety, according to literature, can vary depending on sex, cycle of education or academic course.

In the present comunication, we aim at exploring the relationship between anxiety and academic achievement in a sample of students during all the courses of primary education (1st year to 6th year) in different regions of Spain.

Results show that sex is not a relevant variable for the association of anxiety and academic achievement. Differently, the courses that represent a transition in cycle (that is, 1st, 3rd and 6th years) do show higher levels of anxiety and differences in achievement, suggesting that scholar anxiety may be related to the changes in educative stages and their management.

Keywords: anxiety, academic achievement, emotions, regulation.

INTRODUCCIÓN

Según los estudios, la ansiedad corresponde a una vivencia interna y subjetiva de cada persona ante una situación que compromete su autoestima (Kuaik y De la Iglesia, 2019). Fuera y dentro del campo educativo, los estudios demuestran que un nivel moderado de ansiedad estado es necesario, e incluso, beneficioso (Schmidt y Shoji, 2018). De manera diferente niveles excesivamente elevados de ansiedad estado (y, por supuesto, también rasgo), obstaculizarán el rendimiento escolar y dificultarán la fluidez congitiva (Schmidt y Shoji, 2018).

El interés por el estudio de la ansiedad en la infancia ha generado cada vez más interés en las últimas décadas, incluso fuera del ámbito clínico, pues se ha descubierto que cuanto menor es el niño, más se diferencian sus síntomas de ansiedad de los que presenta la persona adulta y más especificidad requieren a la hora de ser abordados (Gaeta y Martínez-Otero, 2014). Además, la ansiedad infantil, especialmente en el entorno escolar, parece seguir unos patrones que se conectan con aspectos tan importantes como son el vínculo que se mantiene con el centro de aprendizaje o la motivación para seguir aprendiendo (Pikulski, Pella, Casline, Hale, Drake, y Ginsburg, 2020).

Otra variable que ha sido estudiada en relación a la ansiedad infantil es la de sexo. Aunque no existe un consenso, algunos estudios señalan una mayor vivencia de ansiedad en las niñas que en los niños, además de un mayor rendimiento (Reilly, Neumann, y Andrews, 2019).

Por todo lo expuesto anteriormente, la presente comunicación pretende explorar el comportamiento y la posible asociación de las variables de ansiedad y rendimiento académico, teniendo en cuenta el sexo y el curso en esta posible relación.

MÉTODO

Participantes

En este estudio participaron 3.081 sujetos, de los cuales 1.524 (49,46%) eran niños y 1.459 (47,35%) eran niñas de diferentes zonas geográficas de España (País Vasco, Galicia, y Cataluña). 98 participantes no indicaron sexo (3.18%). Los participantes formaban parte de diferentes ciclos de educación primaria: para primer ciclo (1r y 2º curso), hubo un total de 443 sujetos, de los cuales válidos, 217 (49%) eran niñas y 213 (48,1%) eran niños. 13 sujetos indicaron sexo desconocido. En segundo ciclo (3º y 4º curso), que contaba con 952 sujetos. De éstos, 450 (47,3%) eran niños, mientras que 417 (426) (43,8%) eran niñas. Hubo un total de 85 sujetos que no indicaron sexo. Finalmente, en ciclo superior (5º y 6º curso) participaron 1686 estudiantes de los cuales el 49% (N=825) eran niñas y el 51 % (N= 861) eran niños.

Instrumentos

Ansiedad. La evaluación de la ansiedad se realizó con dos instrumentos diferentes, dada la población de diferentes edades.

Para los alumnos de 1r curso a 3º, se administró el CAS (Cuestionario de Ansiedad Infantil). Se trata de un instrumento de medición elaborado por Gillis en 1980, para evaluar el nivel de ansiedad infantil. Se puede aplicar en niños entre 6 y 8 años de forma individual o colectiva con una duración de entre 20 a 30 minutos. En el caso del presente estudio, la administración fue colectiva a nivel de grupo-clase. Los resultados del análisis psicométrico en cuanto a validez y fiabilidad hacen referencia a índices entre 0,81 ($p < 0,01$) y 0,74 ($p < 0,05$), los cuales ponen de manifiesto la idoneidad del CAS para evaluar la ansiedad infantil.

Para los demás alumnos, a partir de 8 años, se administró el test STAI (Stait-Trait Anxiety Inventory). Este cuestionario consiste en dos subescalas: La escala A/E y la escala A/R que constan cada una de 20 frases con las que el niño puede describir estos constructos. La escala para adultos fue ideada por Spielberger en 1973, y la infantil (STAIC) en 1990. Consiste en un test que contiene veinte elementos con los que el niño puede expresar «cómo se siente en un momento determinado» en la escala AE, y la escala A-R comprende también veinte elementos con los que el sujeto puede indicar «cómo se siente en general». El tiempo aproximado de duración de esta escala era de diez a quince minutos, y está baremado en «puntuaciones directas» (pd) (con un valor mínimo de 20 y máximo de 60).

Rendimiento académico. El rendimiento académico se evaluó mediante las notas y evaluaciones facilitadas por los tutores y tutoras de cada curso y alumno.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados en cada uno de los centros por personal del centro bajo la supervisión del equipo investigador. Para la recogida de datos se siguieron las recomendaciones de Helsinki sobre la confidencialidad, el anonimato, la beneficencia y la mínima intervención. Al tratarse de participantes menores de edad, los familiares o tutores legales del alumnado fueron informados desde la dirección de las escuelas del objetivo de la investigación y de los respectivos procedimientos. Se les solicitó que entregaran por escrito su consentimiento informado a los responsables del centro educativo. El grupo investigador firmó un convenio de investigación con cada centro educativo en el que se garantiza la confidencialidad de los resultados.

Análisis estadístico

Para el análisis de datos, se utilizó el programa SPSS 27.0.1.

En primer lugar, antes de analizar el objetivo del estudio, se realizaron las pruebas de normalidad con el procedimiento de Kolmogorov Smirnov. En todos los casos las variables de rendimiento y ansiedad mostraron una distribución alejada de la distribución normal. Por ese motivo, se procedió a la utilización de pruebas no paramétricas.

RESULTADOS

Para la exploración del objetivo del trabajo, se decidió llevar a cabo una correlación de Spearman para valorar la asociación de las variables de ansiedad y rendimiento entre primer ciclo y ciclo superior, por ser los ciclos valorados como más cambiantes y de transición (ver Tabla 1).

Tabla 1

Tabla de correlaciones entre ansiedad y ciclo educativo

	Ansiedad ciclo superior	Rendimiento ciclo superior	Ansiedad ciclo inicial	Rendimiento ciclo inicial
Ansiedad ciclo superior	1,000			
Rendimiento ciclo superior	-,048	1,000		
Ansiedad ciclo inicial	-,045	-,014	1,000	
Rendimiento ciclo inicial	,047	-,021	-,218**	1,000

Como se puede observar en la tabla anterior, los resultados muestran que existe una asociación significativa e inversa entre ansiedad en ciclo inicial y en rendimiento. Es decir, se puede considerar, según los resultados obtenidos, que una mayor ansiedad en ciclo inicial se asocia a un menor rendimiento en esta etapa educativa. De manera diferente, a menor ansiedad, mejor es el rendimiento de los alumnos de ciclo inicial.

No se observó ninguna asociación estadísticamente significativa entre rendimiento y ansiedad en ciclo superior.

Viendo esta asociación, se procedió a estudiar y explorar las posibles diferencias entre sexos y por cursos de ciclo inicial de las variables de rendimiento y ansiedad, realizando una comparación de medias con el procedimiento de U de Mann-Whitney.

Tabla 2

Valores mínimos y máximos para las puntuaciones de ansiedad y rendimiento, y prueba de Mann-Whitney en función del sexo para el primer curso de primaria.

	1er curso (n=233)								
	Niños (n=133)			**Niñas (n=113)**			**Mean Diff. (M-W)**		
	Min	**Max**	**Mediana**	**Min**	**Max**	**Mediana**	**U**	**Z**	**p**
Ansiedad (CAS)	0	14	7	0	19	7	6264.0	-.92	.359
Rendimiento (notas)	2.5	9.5	7	3	9.5	7.2	14392.0	-3.35	.001

Tabla 3

Valores mínimos y máximos para las puntuaciones de ansiedad y rendimiento, y prueba de Mann-Whitney en función del sexo para el segundo curso de primaria

	2º curso (n=197)								
	Niños (n=86)			**Niñas (n=111)**			**Mean Diff. (M-W)**		
	Min	**Max**	**Mediana**	**Min**	**Max**	**Mediana**	**U**	**Z**	**p**
Ansiedad (CAS)	2	14	7	0	19	8	4125.0	-1.642	.101
Rendimiento (notas)	4	9.5	7.5	3	9.5	7.1	4395.5	-.952	.341

Como se puede observar en las tablas 2 y 3, no se obtuvieron diferencias significativas en 2º curso de primaria en cuanto a sexo y rendimiento, pero sí en 1º en cuanto a rendimiento en función del sexo. Esto sugiere que podría haber un papel importante del género en el primer curso de primaria, cuando los estudiantes se están adaptando a un cambio sustancial en su etapa educativa, pasando de educación infantil a educación primaria.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Durante los últimos años, son muchos los estudios que han focalizado su interés en el estudio de la ansiedad en estudiantes (por ejemplo, Hughes, Lourea-Waddell, & Kendall, 2008; Steinmayr, Crede, McElvany, y Wirthwein, 2016).

Entre las variables escolares que pueden influir en la vivencia de ansiedad, el cambio de etapa y de ciclo educativo supone cambios en el grupo de socialización del aula. En nuestro contexto español, la etapa de educación primaria (6-12 años) está organizada en tres ciclos, inicial (primero y segundo curso) medio (tercer y cuarto curso) y superior (quinto y sexto curso). La normativa educativa establece que, en cada ciclo, además de nuevos contenidos curriculares, habrá cambios en la composición del grupo de alumnos y del maestro que ejerce la figura de tutor o tutora de curso. Es por ello por lo que sería de esperar, que los primeros cursos de cada ciclo, así como los cursos de transición supongan un mayor nivel de ansiedad para los alumnos por los cambios que hemos comentado. Primer curso de primaria es, pues, el curso con mayor necesidad de adaptación y en donde los niños y niñas son más sensibles al cambio, también por el periodo evolutivo en qué se encuentran.

Los resultados de la presente comunicación muestran que, entre los datos estudiados, existió una asociación estadísticamente significativa e inversa entre el rendimiento y la ansiedad.

Estudios y revisiones recientes, como el metaanálisis realizado por Sainio, Eklund, Ahonen, y Kiuru en 2019, muestran como el bienestar y la ausencia de ansiedad se relacionan con el rendimiento, siendo congruente con nuestros resultados. Además, se ha demostrado que, a nivel de prevención e intervención sobre la ansiedad infantil, la necesidad del desarrollo de competencias emocionales y entre ellas, la gestión de emociones negativas como es el caso que nos ocupa. Las competencias emocionales ayudarán a mejorar los procesos de aprendizaje de los niños (Bisquerra, 2008; Carmona y López, 2015).

Menos claros son los resultados en cuanto a sexo, ya que no existe un consenso en la literatura sobre la influencia en esta variable (por ejemplo, Reilly *et al.*, 2019). Aunque en general las niñas suelen obtener mejores notas que los niños, la relación entre sexo, rendimiento y ansiedad, no parece clara ni determinante, tal y como demuestran los estudios previos (Sainio *et al.*, 2019). En el presente estudio, se encontraron diferencias significativas en el rendimiento medio de niños y niñas, aunque solamente en el primer curso de primaria. De todos modos y a pesar de la confusión existente en la literatura, en nuestro estudio parece demostrarse que las niñas pueden tener una mayor o más rápida adaptación en primer curso, mostrándose este aspecto en el rendimiento.

Cabe destacar que el presente estudio no está exento de limitaciones, que se deberían tener en cuenta en el futuro, como es, por ejemplo, el tamaño muestral de primer ciclo o bien el haber utilizado un instrumento diferente para evaluar la ansiedad en niños más jóvenes, lo cual puede tener efectos distintos en los análisis. Estos aspectos tendrían que tenerse en cuenta en futuros estudios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra Alzina, R. (2008). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica (No. Sirsi) i9788471978752).

Carmona, M. G., & López, J. E. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.

Hughes, A. A., Lourea-Waddell, B., & Kendall, P. C. (2008). Somatic complaints in children with anxiety disorders and their unique prediction of poorer academic performance. *Child psychiatry and human development*, 39(2), 211-220.

Gaeta González, L., & Martínez-Otero Pérez, V. (2014). La ansiedad en alumnos mexicanos de primaria: variables personales, escolares y familiares. *Revista iberoamericana de educación.* (66), 45-58.

Kuaik, I. D., & De la Iglesia, G. (2019). Ansiedad: revisión y delimitación conceptual. *Summa Psicológica UST*, 16(1), 42-50.

Pikulski, P. J., Pella, J. E., Casline, E. P., Hale, A. E., Drake, K., & Ginsburg, G. S. (2020). School connectedness and child anxiety. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools,* 30(1), 13-24.

Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, 74(4), 445.

Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P., & Kiuru, N. H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of learning disabilities*, *52*(4), 287-298.

Schmidt, V. P., & Shoji Muñoz, A. D. (2018). La ansiedad estado-rasgo y el rendimiento académico en adolescentes de 14 a 16 años.

Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in psychology*, 6, 1994.

1280

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL PROFESORADO

Jon Berastegui Martínez
Universidad del País Vaco (España)
Raquel Gomis Cañellas
Núria García Blanc
Universidad de Lleida (España)

Resumen: Es un hecho que la formación del profesorado es esencial para el desarrollo integral del alumnado. Así mismo, tener docentes emocionalmente competentes puede hacer que el aprendizaje sea óptimo y eficaz. El objetivo del presente estudio es observar si hay relaciones entre las competencias emocionales del profesorado y las competencias emocionales del alumnado, así como con la ansiedad del mismo. Para ello se ha contado con una muestra de 2389 estudiantes de educación primaria (51.2% niños y 48.8% niñas), con edades de 6 a 12 años, de 21 centros públicos y privados concertados de España y una muestra de 113 de docentes (83.9% mujeres y 16.1% hombres). Este estudio es de corte cuantitativo no experimental, utilizando un método descriptivo ex-post-facto. Para ello se ha administrado los cuestionarios: Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE A-35), Cuestionario de Desarrollo Emocional para Niños (CDE 9-13), Escala de Observación de Competencias Emocionales, Escala de Ansiedad en Niños (Child Anxiety Scale, CAS) e Inventario de Ansiedad estado-rasgo en Niños (STAIC). Los resultados obtenidos muestran relaciones entre las competencias emocionales del profesorado y las del alumnado, así como relaciones inversas entre las competencias emocionales del profesorado y la ansiedad de los estudiantes.

Palabras clave: competencias emocionales, ansiedad, profesorado, educación primaria

Abstract: It is a fact that teacher training is essential for the comprehensive development of students. Likewise, having emotionally competent teachers can make learning more optimal and effective. The objective of this study is to observe if there are relationships between the emotional skills of teachers and the emotional skills of students, as well as with their anxiety. For this, a sample of 2,389 primary school students (51.2% boys and 48.8% girls), aged 6 to 12 years, from 21 public and private concerted centers in Spain was used. This is a non-experimental quantitative study, using an ex-post-facto descriptive method. To this end, the following questionnaires have been administered: Emotional Development Questionnaire for Adults (CDE A-35), Emotional Development Questionnaire for Children (CDE 9-13), Emotional Competence Observation Scale, Child Anxiety Scale, CAS) and State-Trait Anxiety Inventory in Children (STAIC). The results obtained show relationships between the emotional competencies of the teachers and those of the students, as well as inverse relationships between the emotional competencies of the teachers and the anxiety of the students.

Keywords: emotional skills, anxiety, teachers, primary education

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i / ayuda RTI2018-098294-B-I00/PRE2019-091604, financiado/a por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ FEDER «Una manera de hacer Europa»

INTRODUCCIÓN

Es un hecho que la Educación emocional ayuda, no solo al aprendizaje emocional, sino también en el aprendizaje más académico (Durlak y Weissberg, 2005). Así mismo, los docentes tienen que ser competentes emocionalmente porque es necesario para su efectividad y calidad en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y más particularmente en el desarrollo emocional del alumnado (Sutton y Wheatly, 2003).

A nivel estatal, son escasos los programas específicos de formación en competencias emocionales en el profesorado. (Pérez-Escoda y López-Cassà, 2019). Aunque muchos de los docentes son conscientes que no es posible separar, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la parte académica de la emocional (Cohen, 1999). Es por este motivo que se tiene que apostar por una formación emocional inicial y permanente del profesorado (Keefer *et al.* 2018; Kotsou *et al.* 2018).

De acuerdo con Pérez-González, Saklofske y Mavroveli (2020) y Nelis *et al.* (2009) no existe un acuerdo universal sobre la conceptualización, los modelos y las herramientas para medir las habilidades intelectuales, educativas y emocionales, por lo que es importante identificar los modelos teóricos que se utilizarán como referencia en la investigación.

Como punto de partida, es interesante resaltar la diferencia entre los siguientes conceptos: la inteligencia emocional se refiere a un tipo de inteligencia basada en aspectos internos e interpersonales de la investigación psicológica, mientras que la educación emocional tiene un carácter más procedimental porque es una educación que busca el proceso de desarrollo de habilidades emocionales a partir de los aportes y resultados de la investigación psicológica (Bisquerra y Pérez, 2007).

Esta investigación se construye a partir del marco teórico del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), según el cual cada individuo posee, desarrolla y fortalece la competencia emocional a lo largo de la vida, entendida como conocimientos, habilidades, destrezas y un conjunto de actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Todos ellos son necesarios para el desarrollo integral del ser humano y tendrán como objetivo potenciar el bienestar individual y social (Bisquerra, 2003).

A partir de esta conceptualización se propone una clasificación de competencias distribuidas en torno a cinco grandes bloques de contenidos: conciencia emocional (capacidad para conocer e identificar las emociones propias y las de los demás), regulación emocional (habilidad para manejar y controlar las emociones y las respuestas a éstas de forma efectiva), autonomía emocional (conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal), competencia social (capacidad para establecer y mantener buenas relaciones con otras personas) y competencias de vida y bienestar (capacidades relacionadas con la adopción de comportamientos apropiados y responsables para hacer frente de forma eficaz a problemas cotidianos de la vida) (Bisquerra y Pérez, 2007). Al tratarse de competencias, se pueden aprender y mejorar a lo largo de toda la vida a través de la educación emocional.

El presente estudio pretende observar la relación entre las competencias emocionales del profesorado y del alumnado, así como la relación entre les competencias emocionales del profesorado con la ansiedad de los estudiantes.

MÉTODO

Este estudio es de corte cuantitativo no experimental ya que ninguna de las variables estudiadas se manipula intencionadamente, sólo se observan los fenómenos presentes en un lugar y tiempo determinados. Concretamente se ha utilizado un método descriptivo ex-post-facto.

Muestra

Para este estudio se ha contado con una muestra de 2389 estudiantes (51.2% niños y 48.8% niñas) y 113 profesores (83.9% mujeres y 16.1% hombres) de 21 centros educativos distintas ciudades de España: Lleida, Barcelona, Donostia-San Sebastián, Navarra y La Coruña.

El alumnado es de Educación primaria y va des de primero hasta sexto y se clasifican de la siguiente manera:

— 443 cursan primer ciclo (50.5% niños y 49.5 % niñas).
— 951 segundo ciclo (51.9% niños y 48.1 % niñas).
— 995 tercer ciclo (50.8% niños y 49.2 % niñas).

Instrumentos

Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-9-13) (Pérez-Escoda, López-Cassá y Alegre, 2021).

Esta escala de 41 ítems que mide el desarrollo de la competencia emocional en niños de 9 a 13 años. La escala se compone de 5 subescalas (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, y competencias para la vida y el bienestar), así como de una escala general.

Es un instrumento que evalúa el grado de competencias emocionales de los estudiantes de segundo y tercer ciclo. Se fundamenta en el modelo de competencias emocionales del GROP (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). El instrumento tiene un formato de respuesta tipo Likert en una escala del 0 (completamente en desacuerdo) al 10 (completamente de acuerdo).

Escala de Observación de Competencias Emocionales (Adaptada de Filella-Guiu, *et al.*, 2014).

Esta escala de observación, compuesta de 83 ítems, pero adaptada a 41 ítems, con una escala tipo Likert de 11 puntos (0=muy pocas veces o nunca, 10=casi siempre), se utilizó para evaluar las competencias emocionales del alumnado de primer ciclo a partir de la percepción del docente de referencia. Se fundamenta en el modelo de competencias emocionales del GROP (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-A35) (Pérez-Escoda, López-Cassá y Alegre, 2021).

Consta de 35 ítems, con una escala tipo Likert de 11 puntos (0=muy pocas veces o nunca, 10=casi siempre). Este cuestionario de autoinforme se utilizó para evaluar las competencias emocionales del profesorado participante en el estudio. Se fundamenta en el modelo de competencias emocionales del GROP (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Escala de Ansiedad en Niños (Child Anxiety Scale, CAS) (Gillis, 2011).

Cuestionario para la medida de ansiedad del alumnado, desde primero a tercero de Primaria. La escala consta de 20 ítems, con un formato de respuesta dicotómico (Sí o No), obteniéndose una puntuación total. En el presente estudio se hizo uso de la versión validada de Gómez-Fernández (TEA Ediciones, 2011).

Inventario de Ansiedad estado-rasgo en Niños (STAIC) (Spielberger *et al.*, 1973).

Este cuestionario consta de dos escalas independientes, una para evaluar la Ansiedad Estado y la otra para evaluar la Ansiedad Estado, con un total de 40 ítems, con una escala tipo likert de 3 puntos (1=muy pocas veces, 3=casi siempre). En el presente estudio, solo se ha avaluado la ansiedad estado y se hace uso de la versión validada de Seisdedos (TEA Ediciones, 1989) en el alumnado de cuarto a sexto de Primaria.

Procedimiento

Para hacer este estudio, se ha hecho un convenio con los diferentes centros educativos para poder así garantir la confidencialidad de los datos. Seguidamente se ha hablado con las familias las cuales han firmado el consentimiento para la realización del estudio. Cada centro se ha encargado de administrar los diferentes cuestionarios bajo la supervisión del equipo investigador.

Para el análisis de datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 25.0. Primeramente, se ha realizado un análisis descriptivo de todas las variables para observar la normalidad de la muestra y la prueba de Levene como criterio para asumir la homogeneidad de las varianzas, se utilizó la prueba t de Student para estudiar las posibles diferencias existentes. Seguidamente, se ha realizado el coeficiente de correlación de Pearson para observar las relaciones entre las variables.

RESULTADOS

De los resultados se desprende una correlación significativa entre las Competencias Emocionales que manifiesta el profesorado y las Competencias Emocionales del alumnado (r=.206; p=.028).

También, de manera interesante, existe una relación estadísticamente significativa e inversa (r=.248; p=.008) entre las Competencias Emocionales del profesorado y la ansiedad del alumnado, lo cual se traduce en que, a mejores competencias del profesorado, menos ansiedad manifiesta el alumnado.

Estos resultados, sugieren una asociación entre las competencias emocionales exhibidas por los docentes y las competencias emocionales y ansiedad de los alumnos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A modo de resumen, este estudio ha mostrado relación entre las competencias emocionales del profesorado y del alumnado, así como relación inversa entre las competencias emocionales del profesorado y el nivel de ansiedad de los estudiantes.

Por este motivo, es esencial formar a los docentes en competencias emocionales, para poder así mejorar el aprendizaje de los alumnos y poder disminuir la ansiedad en ellos.

Los resultados obtenidos muestran la necesidad de implementar programas de educación emocional en los centros educativos, no solo en los centros de Educación Primaria, sino que también en los estudios Universitarios para mejorar la formación del profesorado.

Este trabajo ha tenido algunas limitaciones como son, que la muestra, aún que es bastante extensa, es de un solo país, por lo tanto, se podría extender a otras culturas para ver si los resultados son los mismos, y tener unos datos más generalizados.

Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Educación español mediante la ayuda RTI2018-098294-B-100 de la convocatoria Programa Estatal de I+D+i. Agradecemos también la colaboración de maestros, familias y niños en la recogida de los datos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación siglo XXI, 10*, 61-82.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7-43.

Cohen, J. (Ed.). (1999). *Educating Minds and Hearts.* Alexandria, Virginia: ASCD

Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2005, August). A major meta-analysis of positive youth development programs. *Invited presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association.* Washington, DC.

Escoda, N.; Alegre, A. & Lopez, E. (2021). Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en Adultos (CDE-A35). Educatio Siglo XXI, 39(3), 37-60.. Educatio Siglo XXI. 39. 37-60. 10.6018/educatio.422081.

Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M. J. & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación, 26*, 125-147

Gillis, J. S. (2011). *Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS). Manual.* 1–11.

Keefer, K. V.; Parker, J. D. A; & Saklofske, D. H. (2018). *Emotional Intelligence in Education. Integrating Research with Practice.* Cham (Suiza): Springer.

Kotsou, I.; Mikolajczak, M.;, Heeren, A.; Grégoire, J. & Leys, C. (2018). Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. *Emotion Review.* doi: https://doi.org/10.1177/1754073917735902

Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences, 47*, 36-41.

Pérez-Escoda, N. & López-Cassà, E. (2019). Evaluación del desarrollo emocional en educación primaria. En S. Jiménez (Coord.), *Colección Participación e incidencia política* (pp. 544-556). Huelva: CIPI Ediciones.

Perez-Escoda, N., Alegre, A., & Lopez, E. (2021). *Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en Adultos. Validation and reliability of the Emotional Development Questionnaire in Adults (CDE-A35).*

Pérez-Escoda, N., López-Cassà, È., Alegre, A. (2021). Emotional Development Questionnaire for Primary Education (CDE_9–13). Education Science, 11, 704. https://doi.org/10.3390/educsci11110704

Pérez-González, J.-C., Saklofske, D. H., & Mavroveli, S. (2020). Editorial: Trait Emotional Intelligence: Foundations, Assessment, and Education. *Frontiers in Psychology.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00608

Spielberger, C. D. (1973). *Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para niños, STAIC*. Palo Alto, CA. Consulting Psychologists Press.

Sutton, R.E. y Wheatley, K.F. (2003). Teacher's Emotions and Teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(*4*), 327-358.

COMPETENCIAS EMOCIONALES EN FAMILIAS[1]

María Priego Ojeda
María Jesús Aguló Morera
Gemma Filella Guiu
Universidad de Lleida (España)

Resumen: Diferentes investigaciones han informado previamente que el estrés que presentan los padres tiene varias consecuencias negativas para el bienestar tanto de los padres como de los hijos. Sin embargo, el papel que juegan las emociones en interacción con dicho estrés y el papel medidador del estrés sobre el bienestar de las familias es menos conocido. Con el objetivo de arrojar una mayor claridad en estos aspectos, el presente estudio examinó las relaciones entre las competencias emocionales tanto de conciencia como de regulación, la selección de estrategias cognitivas de regulación emocional adaptativas y no adaptativas, y el papel mediador del estrés parental de los padres sobre la satisfacción vital en una muestra de 378 padres del norte de España. Los resultados sugieren que la conciencia de las emociones y las estrategias no adaptativas de catastrofismo y autoculpa, no solo tienen un impacto indirecto en el bienestar vital, sino también un impacto indirecto a través del estrés parental. Mejorar las competencias emocionales de los padres y promover el uso de estrategias adaptativas, puede ayudar a las familias a lidiar con el estrés asociado a rol de padres mejorando su bienestar.

Palabras clave: competencias emocionales, familias, estrategias cognitivas de regulación emocional, estrés parental

Abstract: Research has previously reported that parental stress has a number of negative consequences for the well-being of both parents and children. However, the role of emotions in interaction with such stress and the mediating role of stress on family well-being is less well understood. In order to shed more light on these issues, the present study examined the relationships between emotional awareness and regulation competencies, the selection of adaptive and non-adaptive cognitive emotional regulation strategies, and the mediating role of parental stress on life satisfaction in a sample of 378 parents from northern Spain. Results suggest that emotion awareness and non-adaptive strategies of catastrophizing and self-blame not only have an indirect impact on life well-being, but also an indirect impact through parental stress. Improving parents' emotional competences and promoting the use of adaptive strategies may help families cope with the stress associated with the parenting role and improve their well-being.

Keywords: emotional competences, families, cognitive strategies for emotional regulation, parental stress

1 Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i / ayuda RTI2018-098294-B-I00/PRE2019-091604, financiado/a por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ FEDER «Una manera de hacer Europa»

INTRODUCCIÓN

El concepto de estrés parental fue considerado en un primer momento por Abidin (1976), siendo este resultado de la interacción de varias características tanto de los padres como de los hijos, y que determinan el nivel de presión que un padre siente en su rol parental. Berry y Jones (1995) tomaron otra aproximación de este concepto, no solo englobando la parte negativa de los impactos del estrés parental, sino considerando también las gratificaciones que este rol brinda. El estrés parental es un proceso normativo que ocurre en todas las familias ante las constantes demandas y presiones que implica ser padre (Holly *et al.*, 2019), aunque una presencia alta de estrés parental puede tener un impacto muy negativo tanto en padres como en hijos. Varios estudios demuestras que, en niños y adolescentes, la presencia de un alto estrés parental en el núcleo familiar puede ocasionar consecuencias muy diversas, como son, por ejemplo, malos ajustes en el desarrollo, problemas comportamentales y de autorregulación (Menon *et al.*, 2020; Stone *et al.*, 2016), presencia de comportamientos violentos (Voisin *et al.*, 2020), bullying y comportamientos victimizantes (Maralani, *et al.*, 2019) y baja autoestima y una alta presencia de ansiedad (Crum y Moreland, 2017). En padres se encuentran también múltiples consecuencias negativas como, por ejemplo, una menor salud mental (Barroso *et al.*, 2018; Menon *et al.*, 2020), un menor bienestar general (Crnic y Rose, 2017), una menor eficacia parental (Jones y Prinz, 2005), más uso de castigo corporal (Jackson y Choi, 2018) y menor sensibilidad a las necesidades del niño (Azhari *et al.*, 2019).

Todas estas evidencias y el hecho de que dicho estrés sea fruto de un intercambio entre las características tanto paternas como filiales hacen del estrés parental un proceso muy complejo y con múltiples implicaciones, sobre todo a nivel emocional. Debido a esto, se hace esencial tener un mayor conocimiento de nuestras emociones y fomentar competencias que refuercen el más fácil manejo de estas. Las competencias emocionales son habilidades y conocimientos que nos ayudan a entender, expresar y regular nuestras emociones de una manera adaptativa (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Es bien sabido que tener una buena regulación emocional nos ayuda a mantener una vida saludable (Suri y Gross, 2012). Los padres y madres son capaces de regular sus emociones de manera adaptativa, no solo poseen una mejor salud mental, sino no que también repercuten en el desarrollo sano de sus hijos (Bariola *et al.*, 2011).

En el presente estudio, teniendo en cuenta el modelo pentagonal de competencias emocionales del GROP (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), deseamos indagar acerca de las relaciones que presentan las competencias emocionales de consciencia y regulación, junto con las estrategias de regulación emocional cognitiva consideradas por Garnefski (2007), así como sus relaciones con el estrés parental y la satisfacción vital general. Deseamos, además, explorar el papel mediador del estrés parental con respecto a la relación entre las competencias y las estrategias de regulación, y la satisfacción vital.

MÉTODO

Participantes

La muestra estaba compuesta por 378 padres de diferentes regiones de España: Lleida, Barcelona, Donosti y A Coruña. La media de edad de la muestra era de 42.4, con una desviación típica de 3.56. 81% de la muestra eran mujeres.

Instrumentos

Escala de Estrés Parental (Berry y Jones, 1995). Se trata de una escala autoinforme de 18 ítems para medir el estrés parental. Incluye varios dominios como son las recompensas por ser padres o madre, los estresores que presenta este rol, la falta de control y la satisfacción con el rol. El cuestionario está medido en una escala Likert de 5 puntos, que va desde 1 (completamente en desacuerdo) hasta 5 (completamente de acuerdo). La validación española ha sido llevada a cabo por Oronoz *et al.* (2007) y todas sus escalas presentan una buena consistencia interna con α de Cronbach de entre .76 a .83.

Cuestionario de Estrategias de Regulación Emocional Cognitivas, versión corta (Garnefski y Kraaij, 2006). Cuestionario que dispone de 18 ítems para medir las estrategias emocionales cognitivas con las que cada individuo suele enfrentarse a los eventos estresantes en su día a día. La escala está compuesta por nueve dimensiones: autoculpa, culpabilizar a otros, rumiación, catastrofización, poner en perspectiva, centrarse en lo positivo, reapreciación positiva, aceptación y centrarse en la planificación. El cuestionario está medido en una escala Likert de 5 puntos, que va desde 1 (completamente en desacuerdo) hasta 5 (completamente de acuerdo). La validación española reporta α de Cronbach de entre .72 y .82 (Holgado-Tello *et al.*, 2018).

Cuestionario e Desarrollo Emocional para adultos (Pérez-Escoda *et al.*, 2021). Cuestionario de 35 ítems que mide las competencias emocionales consideradas por el modelo del GROP (Bisquerra…): conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias de vida y bienestar. El cuestionario está medido en una escala Likert de 11 puntos, que va desde 0 (completamente en desacuerdo) hasta 10 (completamente de acuerdo). Las escalas reportan α de Cronbach por encima de .70.

Escala de Satisfacción con la Vida (Diener *et al.*, 1985). Escala de 5 ítems para medir el nivel de satisfacción vital personal. El cuestionario está medido en una escala Likert de 7 puntos, que va desde 1 (completamente en desacuerdo) hasta 7 (completamente de acuerdo). La validación española reporta niveles adecuados de consistencia interna (α=.84) (Atienza *et al.*, 2000).

Procedimiento y análisis

Los cuestionarios fueron enviados de manera online a todos los padres y madres que desearon participar en el estudio. Estos padres y madres fueron contactados mediante los propios colegios. Se realizaron correlaciones de Pearson para explorar las relaciones entre las variables de interés y se realizó, además un path analyses para observar relaciones de regresión tanto directas como los efectos mediadores del estrés parental.

RESULTADOS

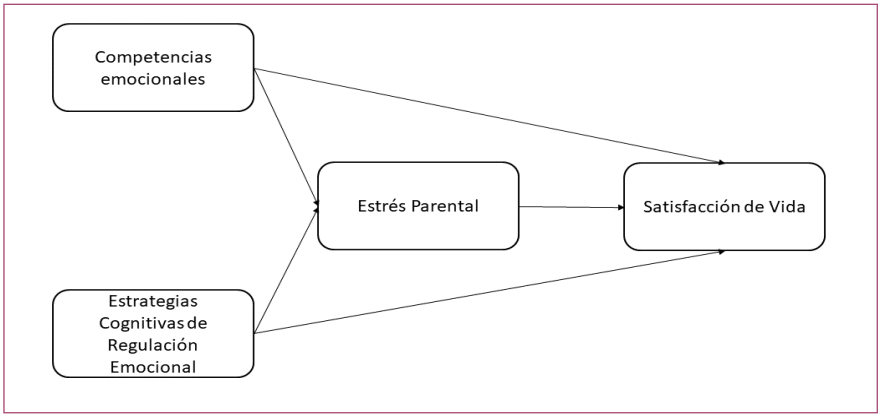
Con respecto a los resultados arrojados por las correlaciones, se han encontrado relaciones positivas para la competencia de conciencia con la competencia de regulación ($r = .47$, $p < .001$), las estrategias de regulación como reapreciación positiva ($r = .22$, $p < .001$), aceptación ($r = .16$, $p < .01$) y poner en perspectiva ($r = .21$, $p < .001$), y la satisfacción vital ($r = .18$, $p < .001$), encontrándose, además, correlaciones negativas para el estrés parental ($r = -.22$, $p < .001$) y culpabilizar a otros ($r = -.09$, $p < .05$). Para la competencia de regulación, se encontraron relaciones positivas para la estrategia de centrarse en lo positivo ($r = .12$, $p < .01$), reapreciación positiva ($r = .17$, $p < .001$), aceptación ($r = .13$, $p < .01$), poner en perspectiva ($r = .15$, $p < .01$) y satisfacción vital ($r = .19$, $p < .001$), y correlaciones negativas para estrés parental ($r = -.22$, $p < .001$), culpar a otros

(r = -.15, p < .01) y rumiación (r = -.10, p < .05). Con respecto al estrés parental, se encontraron adicionalmente relaciones positivas para las estrategias de autoculpa (r = .30, p < .001), catastrofización (r = .28 p < .001) y rumiación (r = .25, p < .001), y relaciones negativas para conciencia (r = -.22, p < .001), regulación (r = -.21, p < .001), reapreciación positiva (r = -.17, p < .01), aceptación (r = -.12, p < .05) y satisfacción vital (r = -.33, p < .001). Finalmente, para satisfacción vital, se encontraron correlaciones positivas para regulación (r = .20, p < .001) y conciencia (r = .19, p < .001) y negativas para autoculpa (r = -.30, p < .001), catastrofización (r = -.29, p < .001) y culpabilizar a otros (r = -.12, p < .05).

Después de explorar dichas correlaciones se estableció un modelo exploratorio para explorar relaciones directas e indirectas entre las variables y evaluar el papel mediador del estrés parental entre las competencias emocionales y el uso de las diferentes estrategias de regulación cognitiva sobre la satisfacción vital de las familias.

Figura 1

Modelo exploratorio



Relaciones directas significativas fueron encontradas para estrés parental con la competencia de conciencia (β = -.16, p < .001), y las estrategias de catastrofización (β = -.16, p < .01) y autoculpa (β = -.16, p < .01), además de relaciones directas entre catastrofización y satisfacción vital (β = -.16, p < .001). Además, el estrés parental tuvo un efecto mediador completo para conciencia (β = .038, p < .001) y autoculpa (β = -.037, p < .01) sobre la satisfacción vital, y un efecto mediador parcial para catastrofización (β = -.038, p < .01).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados confirmaron la presencia de una relación positiva entre la conciencia de emociones en padres y madres y su mejor regulación emocional, así como la asociación de conciencia y regulación con múltiples de las estrategias de regulación cognitiva, como otros estudios han comentado previamente (Boden y Thompson, 2015). Los padres que saben manejas sus propias emociones son más capaces de lidiar con sus responsabilidades paternas y maternas de una forma más competente (Deater-Deckard *et al.*, 2016).

Con respecto al estrés parental, se encuentran correlaciones negativas para ambas competencias emocionales. Otros estudios han comentado previamente la relación negativa del estrés parental con la regulación emocional (Deater-Deckard *et al.*, 2016; Hu *et al.*, 2019), alegando

que una menor regulación emocional en padres siempre lleva a un mayor estrés parental, ante la incapacidad de lidiar adecuadamente con los problemas que supone el rol de padre o madre. Además, se han encontrado relaciones entre estrategias de regulación cognitiva no adaptativas, como catastrofización, autoculpa y rumiación y el propio estrés parental, haciendo a las familias que usan dichas estrategias más vulnerables al estrés.

Por último, se han encontrado relaciones mediadoras del estrés parental para las competencias de conciencia y las estrategias de autoculpa y catastrofización, sobre la satisfacción vital. Otros estudios previamente han comentado el papel mediador del estrés parental para variables como la satisfacción de pareja (Ben-Naim *et al.*, 2019), el empeoramiento de las relaciones entre padres e hijos (Chung *et al.*, 2020) y entre la relación de regulación emocional en padres y sus repercusiones en sus comportamientos parentales (Hu *et al.*, 2019).

Es necesario añadir que, el presente estudio presentó una serie de limitaciones, entre ellas el hecho de no haber podido obtener la muestra de manera aleatoria. Además, al ser este estudio cros-seccional, no se han podido establecer relaciones de causalidad en nuestras variables, siendo el modelo establecido ideado gracias a la literatura previa. A pesar de estas limitaciones, esclarecen las relaciones entre las competencias emocionales y las estrategias de regulación cognitiva, y el impacto mediador del estrés parental sobre el bienestar vital de las familias. Dichos resultados cobran importancia de cara a elaborar e implementar programas de intervención en familias de cara a brindar estrategias a los padres y madres que les permitan afrontar el estrés parental en su día a día, además de proporcionarles herramientas que les ayuden a regular y ser conscientes de sus emociones, y mejorar el uso de sus estrategias de regulación emocional adaptativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abidin (1976). A model of parenting stress. Unpublished Manuscript Charlottesville: University of Virginia.

Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & Valencia, U. De. (2000). *Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. 12*(1984), 314–319.

Azhari, A., Leck, W.Q., Gabrieli, G. *et al.* Parenting Stress Undermines Mother-Child Brain-to-Brain Synchrony: A Hyperscanning Study. *Sci Rep* **9,** 11407 (2019). https://doi.org/10.1038/s41598-019-47810-4

Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). *Child and Adolescent Emotion Regulation: The Role of Parental Emotion Regulation and Expression.* 198–212. https://doi.org/10.1007/s10567-011-0092-5

Ben-Naim, S., Gill, N., Laslo-Roth, R., & Einav, M. (2019). Parental Stress and Parental Self-Efficacy as Mediators of the Association Between Children's ADHD and Marital Satisfaction. *Journal of Attention Disorders, 23*(5), 506–516. https://doi.org/10.1177/1087054718784659

Berry, J. O., & Jones, W. H. (1995). The Parental Stress Scale: Initial psychometric evidence. *Journal of Social and Personal Relationships, 12*(3), 463–472. https://doi.org/10.1177/0265407595123009

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82.

Boden, M. T., & Thompson, R. J. (2015). Facets of emotional awareness and associations with emotion regulation and depression. *Emotion (Washington, D.C.), 15*(3), 399–410. https://doi.org/10.1037/emo0000057

Chung, G. (2020). *Mediating Effects of Parental Stress on Harsh Parenting and Parent-Child Relationship during Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Singapore.*

Crnic, K., & Rose, E. (2017). Parenting stress and parental efficacy. In K. Deater-Deckard & R. Panneton (Eds.), Parental stress and early child development: Adaptive and maladaptive outcomes (pp. 263-284). Springer International Publishing

Crum, K. I., & Moreland, A. D. (2017). Parental Stress and Children' s Social and Behavioral Outcomes: The Role of Abuse Potential over Time. *Journal of Child and Family Studies*, 3067–3078. https://doi.org/10.1007/s10826-017-0822-5

Deater-deckard, K., Li, M., Bell, M. A., Li, M., Ann, M., Multifaceted, B., … Bell, M. A. (2016). Multifaceted emotion regulation, stress and affect in mothers of young children Multifaceted emotion regulation, stress and affect in mothers of young children. *COGNITION AND EMOTION*, *0*(0), 1–14. https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1013087

Diener, E. D., Emmons, R. A., & Griffin, S. (1985). *The Satisfaction with Life Scale.*

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). *Cognitive emotion regulation questionnaire – development of a short 18-item version (CERQ-short). 41*, 1045–1053. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.010

Holly, L. E., Fenley, A. R., Kritikos, T. K., Merson, R. A., Abidin, R., Langer, D. A., … Holly, L. E. (2019). *Evidence-Base Update for Parenting Stress Measures in Clinical Samples Evidence-Base Update for Parenting Stress Measures in Clinical Samples. 4416.* https://doi.org/10.1080/15374416.2019.1639515

Hu, X., Han, Z. R., Bai, L., & Gao, M. M. (2019). The Mediating Role of Parenting Stress in the Relations Between Parental Emotion Regulation and Parenting Behaviors in Chinese Families of Children with Autism Spectrum Disorders: A Dyadic Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*(10), 3983–3998. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04103-z

Jackson, A. P., & Choi, J. (2018). *Parenting Stress, Harsh Parenting, and Children's Behavior.* (May).

Maralani, F. A., Mirnasab, M., & Hashemi, T. (2019). The predictive role of maternal parenting and stress on pupils' bullying involvement. *Journal of Interpersonal Violence, 34*(17), 3691–3710. https://doi.org/10.1177/0886260516672053

Meera Menon, Rebecca C. Fauth & M. Ann Easterbrooks (2020) Exploring Trajectories of Young Mothers' Parenting Stress in Early Childhood: Associations with Protective Factors and Psychological Vulnerabilities, Parenting, 20:3, 200-228, DOI: 10.1080/15295192.2020.1715683

Oronoz, B., Alonso-arbiol, I., Balluerka, N., & vasco, P. (2007). *A Spanish adaptation of the Parental Stress Scale. 19*, 687-692.

Perez-Escoda, N., Alegre, A., & Lopez, E. (2021). *Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en Adultos. Validation and reliability of the Emotional Development Questionnaire in Adults (CDE-A35).* https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13283.99362

Stone, L.L., Mares, S.H.W., Otten, R. *et al.* The Co-Development of Parenting Stress and Childhood Internalizing and Externalizing Problems. *J Psychopathol Behav Assess* **38,** 76–86 (2016). https://doi.org/10.1007/s10862-015-9500-3

Suri, G., & Gross, J. J. (2012). Emotion regulation and successful aging. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(8), 409–410. https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.06.007

Voisin, D. R., Kim, D. H., Bassett, S. M., & Marotta, P. L. (2020). *Pathways linking family stress to youth delinquency and substance use: Exploring the mediating roles of self-efficacy and future orientation.* https://doi.org/10.1177/1359105318763992

Xiao, S. X., Spinrad, T. L., Carter, D. B., Xinyue, S., Spinrad, T. L., & Parental, D. B. C. (2018). Parental emotion regulation and preschoolers' prosocial behavior: The mediating roles of parental warmth and inductive discipline. *The Journal of Genetic Psychology*, *179*(5), 246–255. https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1495611

SIMPOSIO 22

VULNERABILIDAD: REALIDAD Y EQUIDAD EN LA CALIDAD EDUCATIVA, VIVENCIAS DE ESTUDIANTES Y PROFESORES EN LA PANDEMIA

Coordinación: Martha Vergara Fregoso

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO

Audelia Rosalba Vieyra García
Mauro Alba vázqez
Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (México)

Resumen: Este trabajo de investigación, es de corte cualitativo, a nivel exploratorio, tiene como propósito identificar la opinión de los docentes que laboran en el tipo de educación básica sobre los retos que enfrentan para atender la diversidad de alumnos que convergen en sus aulas, bajo la siguiente interrogante principal: ¿Cuáles son los retos que enfrentan los docentes de educación básica para atender la educación inclusiva?

Se aplicó una entrevista semi estructurada a 100 profesores que laboran en el sur del estado de Guanajuato y se organizaron los datos, primero identificando códigos y luego organizados en categorías.

Los docentes encuestados opinan que los retos que enfrentan para realizar la educación inclusiva de los grupos sociales vulnerables que abandonan la escuela y renuncian al derecho que tienen para recibir educación los siguientes:

— Formación permanente para todos los docentes respecto a las competencias que deben poseer para atender la educación inclusiva.
— Asignación de recursos materiales y humanos para abatir la desigualdad, que ocasiona la exclusión y deserción del sistema educativo mexicano.
— Atender un rubro que en la zona no se ha tomado en cuenta y resulta el más alto indicador en el abandono escolar, la inseguridad que ocasiona el crimen organizado.

Palabras clave: educación inclusiva, diversidad biológica, diversidad cultural, sistema educativo.

Abstract: This research work is of a qualitative nature, at an exploratory level, its purpose is to identify the opinion of teachers who work in the type of basic education about the challenges they face in addressing the diversity of students who converge in their classrooms, under the following main question: What are the challenges faced by basic education teachers to address inclusive education?

A semi-structured interview was applied to 100 teachers who work in the south of the state of Guanajuato and the data was organized, first identifying codes and then organized into categories.

The teachers surveyed believe that the challenges they face in carrying out inclusive education for vulnerable social groups who drop out of school and renounce their right to receive education are the following:

— Ongoing training for all teachers regarding the skills they must have to attend to inclusive education.

— Allocation of material and human resources to reduce inequality, which causes exclusion and desertion from the Mexican educational system.
— Address an item that has not been taken into account in the area and is the highest indicator of school dropout, the insecurity caused by organized crime.

Keywords: inclusive education, biological diversity, cultural diversity, educational system

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial el tema de educación inclusiva, cobra especial interés, curiosamente se incluye en las agendas de los gobiernos tanto nacionales como internacionales. Sin embargo, sigue siendo un asunto pendiente que se queda en políticas, declaraciones y hasta en legislaciones sin que ello impacte en lo esencial y fundamental que es la respuesta educativa en los contextos escolares y que ello represente en los alumnos más vulnerables, verdaderas oportunidades sociales para todos sin menoscabo de sus derechos.

El término inclusión educativa o educación inclusiva, sin que se percate en diferencias, resulta ser para la comunidad educativa en México, un tema confuso sobre todo a la hora de asumir responsabilidades, en muchos de los casos se circunscribe a la aceptación de los centros escolares de alumnos con discapacidad, sin que quede claro qué hacer con ellos o a quien le toca la tan llamada educación inclusiva.

Al respecto Black Hawkins (2017) pag 3, citado por Martínez (2021), en inclusión educativa comparada UNESCO y OCDE desde la cartografía social, reconoce que la educación inclusiva se ha preocupado más de los procesos amplios políticos, sociales y culturales que en modelar los sistemas educativos con el fin de hacer una previsión para que todas las personas se eduquen juntas y se obtenga ganancia con ello.

Esto nos dice que tanto los organismos internacionales OCDE y UNESCO, reconocen las brechas entre los discursos políticos y las acciones efectivas que representen una verdadera revolución en materia de educación inclusiva.

DESARROLLO

Como formadores de docentes nos preocupamos por lo que está pasando en los centros escolares de nuestro del estado de Guanajuato, México, a dos años de pandemia presentada por el virus COVID 19, con los estudiantes en situaciones vulnerables, causadas por múltiples factores como son: sociales, económicos, de salud, etc.

Para ello y considerando que se debe alzar la voz para evidenciar lo que sucede se realiza esta investigación, que tiene el siguiente propósito: identificar la opinión de los docentes que laboran en educación básica, sobre los retos que enfrentan para atender la diversidad de alumnos que convergen en sus aulas. bajo la siguiente interrogante principal: ¿Cuáles son los retos que enfrentan los docentes de educación básica para atender la educación inclusiva?

Es importante destacar que, tanto la equidad como la inclusión significan garantizar que todo el estudiantado, sin distinción alguna, debe alcanzar al menos un nivel mínimo básico de habilidades, por tanto, los sistemas educativos deben cuidar la justicia, social, la equidad y la inclusión, es su obligación ayudar a su estudiantado a alcanzar su potencial de aprendizaje eliminando barreras formales o informales, manteniendo expectativas esperanzadoras para alumnos y padres de familia.

Por su parte UNESCO (2005) rescata que, «La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender» (p.3).

> Echaita (2011), menciona que «No debe albergase ninguna duda de que hablar de inclusión educativa, como señalaremos en un momento, es estar pendientes de la situación educativa del alumnado más vulnerable y, sin lugar a dudas también, los alumnos y alumnas considerados con discapacidad lo son, seguramente en mayor grado que otros. Lo que queremos señalar, para pensar también sobre ello, es que a pesar de lo aparentemente inclusivo que resulta el concepto de «inclusión», a la hora de la verdad muchos afectados o estudiosos del tema no se sienten aludidos» (p. 5).

Si los grupos vulnerables ya se encontraban en desventaja por las desigualdades y mala distribución de los recursos en países de Latinoamérica, a dos años de pandemia, en donde no solo se vieron debeladas las brechas de desigualdad, sino que se hicieron más grandes, al respecto es emergente que el sistema educativo mexicano emprenda acciones que subsanen de manera sustancial el daño ocasionado.

> Blanco (2006) opinaba lo siguiente: «La mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos, pero en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema educativo. A pesar del gran avance alcanzado en el acceso a la educación aún no se ha logrado la universalización de la educación primaria, y persisten problemas de equidad en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento. En aquellos países en los que se cuenta con datos desagregados, los colectivos más excluidos son precisamente los que más necesitan la educación para superar su situación de desventaja o de vulnerabilidad; niños de zonas rurales aisladas o de extrema pobreza, niños indígenas y desplazados, y niños y niñas con discapacidad» (p. 2)

MÉTODO

La metodología usada para abordar esta investigación es de carácter cualitativo, se basa en la utilización de fuentes primarias, ya que se elaboró y aplicó una entrevista semi estructurada a 100 profesores de educación primaria para recoger sus opiniones y conocimientos sobre la inclusión educativa y el papel que juegan, los recursos que requieren, las dificultades que

enfrentan para que se lleve a cabo, pero sobre todo la formación que han recibido para dar frente al reto que representa.

La investigación que aquí se presenta es de tipo observacional, porque no hay intervención del investigador, los datos reflejan la opinión de los encuestados, es de carácter prospectivo, pues los datos fueron recogidos solo una vez, (primarios) y analizados a la luz de las teorías que les den sustento.

El nivel de la investigación es exploratorio porque, se pretende plantear un fenómeno que quiere ser analizado, por tanto, es fenomenológico; su función es el reconocimiento e identificación del problema, no desprecia los datos obtenidos, sin que solo se centre en lo estadístico. Se trata de investigación cualitativa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al recoger los datos de los profesores entrevistados, fue necesario organizarlos en categorías que nos debelaran los retos que representa para el sistema educativo mexicano la inclusión educativa, por lo tanto, se obtuvieron las siguientes:

- Conocimiento del maestro sobre lo que implica la educación inclusiva.
- Formación continua, del maestro para atender la educación inclusiva.
- Deserción de alumnos en pandemia, por pertenecer a grupos vulnerables.
- Propuestas del maestro para evitar la deserción.
- Retos identificados por los docentes para que la inclusión sea una realidad en su centro educativo.

La entrevista realizada, los docentes manifiestan pocos conocimientos sobre educación inclusiva, ellos la definen como atender a los niños con discapacidad, inscribirlos a todos en la escuela, la imposibilidad de un centro educativo de rechazar a alumnos con discapacidad, atender a los alumnos con problemas sociales y familiares. Se puede advertir que les queda muy poco claro lo que implica para ellos como profesores, diseñar situaciones didácticas en donde todos los alumnos de su grupo puedan y quieran participar, en donde la motivación sea el ingrediente que amalgame las ganas de estar aprendiendo con los iguales y se visualice la escuela como el lugar de acogimiento que en muchas ocasiones no encuentran ni en su contexto social ni en el hogar.

Como se puede identificar, consideran que, si los niños ya están en la escuela, por añadidura se da la educación inclusiva. Al faltar claridad de las acciones que como profesionistas de la educación les toca, queda en el aire de quien es la responsabilidad y cuáles serían las tareas específicas que deben realizar para contribuir a ello, sus comentarios se acercan a lo que en antaño se conocía como integración educativa,

García C. (2018), comenta al respecto que, «En el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNIEE) se dejó de usar el término integración educativa, reemplazándolo por el de educación inclusiva. La integración educativa es un proceso que busca que los alumnos con necesidades educativas especiales estudien en las escuelas y aulas regulares, no en escuelas de educación especial, para lo cual deben ofrecérseles los apoyos que requieran (García, *et al.*, 2000). El término educación inclusiva hace referencia a un proceso que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos, para ofrecerles a todos y todas, una educación de calidad (Booth y Ainscow, 2002). Mientras en la integración se busca proporcionar apoyos individualizados a los niños que los

precisan, en la inclusión se busca reorganizar los sistemas educativos para aumentar la calidad de la educación que reciben todos los alumnos» (p 4).

Respecto a la formación continua el 51% de los encuestados asegura que no ha tenido formación para dar respuesta educativa a la inclusión, mientras el 13%, consideran que no podrían asegurar si la capacitación que han recibido ha sido para atender la inclusión.

Solo el 36% de los encuestados reconoce que ha recibido capacitación, para la inclusión, esto puede deberse a que los maestros noveles, en sus planes de estudio, desde el 2011, cursaron alguna asignatura que les formó respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa. Calvo (s/f), señala que, para garantizar el derecho a una educación de calidad, los sistemas educativos no sólo requieren asignar recursos sino formar docentes que puedan contribuir a que, quienes llegan a la escuela, permanezcan en ella y desarrollen todas sus capacidades en una perspectiva de equidad y calidad, en instituciones educativas inclusivas.

El siguiente rubro refleja cifras alarmantes sobre lo que pasó en los centros escolares, respecto a la deserción de alumnos en condiciones de pandemia, a dos años de atender la educación a distancia por aislamiento social para tratar de controlar la pandemia que azota al mundo entero, el 70% de los encuestados dicen que en sus grupos hubo deserción escolar por más de dos alumnos en el ciclo escolar, el 10%, asegura que hubo deserción por lo menos con un alumno y solo el 20 % reporta que en su grupo no hubo deserción.

Un código que no habíamos considerado y causó sorpresa y preocupación es que un 48 % de respuestas dadas por los profesores, hacían alusión a la inseguridad que viven sus alumnos ante el involucramiento de algunos familiares con el crimen organizado y por amenazas a la seguridad de la familia, se veían obligados a emigrar a otros lados, sin dejar rastros de su paradero.

Así mismo, algunos diálogos vivos recogidos por los entrevistados mencionan que, en un caso, los padres fueron desaparecidos y los hijos (tres) en edad escolar, dejaron de asistir porque fueron recogidos por un tío y éste ya no los mandó a la escuela. También mencionan que los alumnos con algún tipo de discapacidad no pudieron seguir las clases a distancia y al retornar a las aulas ya no regresaron.

En su artículo Los niños con Necesidades Especiales son más propensos a perder el contacto con el establecimiento, de Santa Cruz, publicado por UNICEF, en Chile 2021, menciona «que para los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), el año 2020, fue especialmente difícil en términos educativos, en concreto, el 64%, de la muestra tomada en su investigación, de los padres con hijos con NEE, aseguraron que este periodo representó una alta dificultad en el aprendizaje para sus hijos, por no contar con la tecnología o apoyos necesarios para poder continuar con sus procesos de aprendizaje» (p. 9)

Las causas que revelan las fuentes, por la que se ausentaron de las aulas sus alumnos son: falta de tecnología, inseguridad, por vivir en zonas de extremo peligro por delincuencia organizada, muerte de algún familiar a manos del crimen, orfandad de alumnos, por COVID 19 y asesinato de sus padres a manos del crimen organizado, causas económicas, entre ellas falta de tecnología para seguir las clases en línea, enfermedad de los menores que padecen alguna discapacidad o pérdida de interés de los padres por mantenerlos en el sistema educativo a distancia.

Es menester comentar que a los investigadores nos sorprendió identificar que, el porcentaje más alto respecto a las causas de deserción de los alumnos fuera la inseguridad que causa el crimen organizado en los poblados rurales y zonas marginadas, se rescata un dato que pone de manifiesto que existen niños y Jóvenes, considerando que este documento se interesa por este sector de la población, en extrema vulnerabilidad, sobre todo porque los gobiernos no han identificado o no han querido reconocer que la inclusión debería considerarlos también a ellos,

que son niños mexicanos que tienen derecho a ser protegidos, educados en ambientes seguros para su desarrollo social.

Ante estos datos, se concluye que los retos reconocidos por los profesores ante los problemas detectados se mencionan los siguientes:

- Formación permanente para los profesores, respecto a cómo atender a los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, sobre todo aquellos que tienen alguna discapacidad, ya sea sensorial o cognitiva.
- Que se asignen recursos necesarios, tanto de materiales, infraestructura y humanos, para hacerle frente a tan delicada tarea, mencionan que, en algunos centros escolares, el personal no es suficiente para atender la población infantil y las aulas se ven rebasadas en su capacidad y por ende en su calidad.
- Respecto a la inseguridad que viven los alumnos en las zonas de mayor conflicto social, mencionan los profesores que no identifican apoyos de los gobiernos y ellos se ven imposibilitados a establecer alguna estrategia para proteger a los menores porque ellos también enfrentan la misma inseguridad.

CONCLUSIONES

Por lo tanto, se concluye que el Sistema Educativo Mexicano, tiene mucho que hacer respecto a acciones efectivas con miras a que la educación inclusiva sea una realidad, iniciando por considerar la formación continua de los profesores, partiendo del principio que hay docentes que egresaron de planes y programas en donde la formación para atender a la diversidad e inclusión educativa no estaban considerados en los currículos.

Los docentes que laboran en escuelas del tipo de educación básica, tanto públicas como privadas, deben ser conscientes, dispuesto y formados para educar y acoger a niños, adolescentes y Jóvenes con variadas situaciones sociales, capacidades cognitivas y experiencias familiares que los ponen en situaciones de exclusión y que se ve vulnerada no solo su derecho a la educación, sino su vida misma.

Se cierra esta aportación comentando una frase de Neva Miliccic (2009), que menciona «Incluir no es un acto altruista, porque no solo se beneficia quien es «incluido» sino que el mayor «beneficio» posiblemente sea para las personas consideradas normales, quienes ven incrementadas posiblemente sus conductas emocionales y sociales» (p. 95).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanco, G. R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Vol. 4. Madrid, España

Calvo Gloria (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. https://dialnet.unirioja.es, articulo

García-Cedillo, I. (2018). *La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México.* Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 11. México.

Echeita, Sarrionandía, G. y Ainscow, M. (2011) *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.* Universidad Autónoma de Madrid, España.

Martínez-Usarralde, M.J. (2021) *Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social.* Educación XX1, 24(1), 93-115. http://doi.org/10.5944/educXX1.26444

Milicic, Neva (2009). *El Aprendizaje Socioemocional: Un aporte para la Educación Inclusiva*, en VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Editorial Rosa Blanco. Santiago de Chile. UNESCO.

Santos Cruz Catalina (2021) *Los niños con necesidades especiales son más propensos a perder el contacto con el establecimiento.* UNICEF Chile, en: https://www.unicef.org/chile/historias/los-ninos-con-necesidades-especiales-perder-contacto.

1300

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD Y SUS DOCENTES: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO[1]

María Guadalupe Galvan Martínez
Luis Jesús Ibarra Manrique
Enoc Obed de la Sancha Villa
Universidad de Guanajuato (México)

Resumen: Se presentan resultados de investigación mixta con aplicación de encuesta en línea aplicada a Estudiantes universitarios en situación de discapacidad y a sus Docentes, profundizado con entrevista a Estudiantes, igualmente en línea; por delimitación de tiempo y espacio, en el presente texto se remite solo a preguntas abiertas de cuestionario a estudiantes, identificando sus experiencias en tiempos del confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19.

El trabajo se basa en un Modelo Social de la Discapacidad al considerar las capacidades por encima de las discapacidades, en un marco de derechos humanos como lo refiere la Declaración Universal en este tema, firmada en 1948 (ONU, 1948), con la referencia en las políticas internacionales como son la Declaración de Jomtien (1990) y la Declaración de Salamanca (1994), entre otras. En el contexto nacional, México, el Artículo 3º Constitucional (2019) y normativa derivada.

Un énfasis, muy particular pero que se encuentra en todo lo anterior, es el hablar de PERSONAS con discapacidad, revalorando su esencia, la igualdad de condiciones y derechos para su plena inclusión social y educativa.

Palabras clave: discapacidad, inclusión educativa, confinamiento

Abstract: Mixed research results are presented with the application of an online survey applied to university students with disabilities and their teachers, deepened with interviews with students, also online; Due to the delimitation of time and space, this text refers only to open questionnaire questions to students, identifying their experiences in times of confinement caused by the COVID-19 pandemic.

The work is based on a Social Model of Disability by considering abilities above disabilities, in a human rights framework as referred to in the Universal Declaration on this subject, signed in 1948 (UN, 1948), with the reference in international policies such as the Jomtien Declaration (1990) and the Salamanca Declaration (1994), among others. In the national context, Mexico, the 3rd Constitutional Article (2019) and derived regulations.

1 Investigación realizada en el marco del XXVI Verano de la Ciencia de la Universidad de Guanajuato, México durante junio-julio de 2021 con financiamiento institucional, con el título *«Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en los niveles medio superior y superior: experiencias de estudiantes y profesores en tiempos de confinamiento».*

An emphasis, very particular but that is found in all of the above, is speaking of PEOPLE with disabilities, revaluing their essence, equal conditions and rights for their full social and educational inclusion.

Keywords: disability, educational inclusion, confinement

INTRODUCCIÓN

En diciembre de 2019 las noticias nacionales e internacionales empezaron a mencionar la aparición de un nuevo virus en Wuhan, dentro de la República Popular China. A mediados de enero, la Organización Mundial de la Salud (OMS) informó que en al menos 5 países de Asía y en Estados Unidos ya se encontraba el virus SarsCov-2. Para el 30 de enero del 2020, dicho organismo reconoció la existencia de 7,818 casos alrededor del mundo y declaró que el nuevo virus constituía una emergencia de salud pública de importancia internacional. Ante el aumento pronunciado de los casos, y de diversas acciones y evaluaciones realizadas por expertos de la salud y comitivas a nivel internacional, el 11 de marzo de 2020 la OMS concluyó que la enfermedad debía considerarse como una pandemia, e hizo un llamado a todos los países para diseñar estrategias integrales dirigidas a la prevención de infecciones, a salvar vidas y a la reducción de las consecuencias negativas (OMS, 2020).

El 14 de Marzo, el Gobierno Federal informó que México ingresaba a la Fase 2 y anunció que el programa denominado «Jornada Nacional de Sana Distancia» empezaría a partir del 23 de Marzo (Secretaría de Salud, 2020). Este programa instauró, como medida principal, la suspensión de actividades no esenciales, de eventos que pudieran generar aglomeraciones o el contagio masivo y, principalmente, la suspensión de toda actividad escolar en la modalidad presencial[2]. El regreso a las actividades en tal modalidad fue propuesto, al menos para la educación básica, para el 1 de junio; a la fecha, enero de 2022, toda actividad académica se ha realizado bajo la modalidad a distancia.

Política Educativa y Normatividad sobre Inclusión Educativa

Para dimensionar con datos duros la amplitud de la temática que a continuación se abordará, en la presente figura se ilustra el contexto general sobre la discapacidad y la inclusión en México (INEGI, 2021)

2 De acuerdo con el Informe CEPAL-UNESCO (2020), la contingencia derivada de la propagación del Virus Sars-Cov-2 llevó al cierre de las instituciones educativas en más de 190 países. En tal sentido, en el mes de mayo se calculaba que más de 1200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza alrededor del mundo habían dejado de asistir a clases frente a un profesor. De América Latina y el Caribe se calculan al menos 160 millones de alumnos trabajando a distancia.

Figura 2

Datos de Censo 2020 de INEGI. Fuente: Creación propia a partir de INEGI, 2021.

Evidenciado el impacto de la temática sobre discapacidad en distintas entidades del estado mexicano, a continuación, se hará una revisión sobre la normatividad y andamiaje institucional en distintos órdenes que a lo largo de los años se han venido construyendo para la atención a este segmento de la población.

La Declaración Universal de Derechos Humanos, en su Artículo 26 establece el derecho que tiene toda persona a la educación. Considerándola como medio para el pleno desarrollo de la persona humana. Así, la educación es un derecho inalienable al ser humano, sin limitantes por discapacidad.

La Agenda 2030 de la UNESCO en los 17 objetivos de desarrollo sostenible hace la acotación al número 4 referido a la Educación de Calidad, en particular a la Meta 4.0. «*La educación será inclusiva, equitativa de calidad y promoverá oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. En dicho documento, se resalta la importancia de igualdad de oportunidades para favorecer su inserción en todos los niveles para su pleno desarrollo*».

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos desde su promulgación en 1917, y hasta su última reforma en marzo de 2021, ha recogido la intención de hacer realidad los derechos de los mexicanos a todas las garantías, entre ellas la educación con énfasis para las personas con discapacidad. En este ordenamiento, se resalta en el artículo 3º la cobertura, obligatoriedad, la inclusión tomando con base en las diversas capacidades.

En particular sobre la educación inclusiva, se establece como un derecho para todos y todas, y de manera especial, se resalta la incorporación de figuras legales como *Ajustes razonables*, o la *eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)*, con la pretensión de hacer accesible la educación y entonces trabajar desde cuestiones de infraestructura física y didáctica como de ajustes curriculares.

A nivel nacional, la Ley General de Educación, en los artículos 35, 47, 63, 64, 65, 83, 96 y 100, hace alusión a la inclusión educativa de personas con discapacidad, a la obligación del Estado y de las autoridades educativas de establecer políticas para fomentar la inclusión de los educandos en tales condiciones, prestar educación especial en formatos accesibles y necesarios para cada discapacidad; así como el enfoque en la formación docente a efecto de que éstos contribuyan a identificar y eliminar las BAP.

Por su parte la Ley General de Educación Superior, promulgada el 20 de abril de 2021, hace referencia al tema de discapacidad en sus artículos 6, 7, 10, 36 y 37; se resaltan las tareas a realizar para favorecer la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.

En este ordenamiento, se retoman temas ya anotados anteriormente, así como el establecimiento de *equipos multidisciplinarios* para la atención de personas con discapacidad.

Por su parte, la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad,* hacen referencia a sus derechos en los diferentes ámbitos, además del educativo también en lo social y laboral

Como se observa, se pone énfasis en las limitaciones que impone el contexto, lo que se hace elocuente en todo momento, inclusive en la definición de cada una de las discapacidades -física, mental, intelectual y sensorial - visión, audición, tacto, olfato y gusto-. Asimismo, se incorporan otros elementos conceptuales como discriminación por motivos de discapacidad, diseño universal, educación especial, educación inclusiva, estenografía proyectada, estimulación temprana, igualdad de oportunidades, persona con discapacidad, lengua de señas, entre otros; lo que ha dado directriz a muchos otros documentos.

Organizacionalmente, se plantea la creación del *Sistema Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, del *Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad,* así como la Asamblea Consultiva. Toda esta infraestructura institucional, forma parte de la resonancia derivada en políticas públicas en pro de las personas con discapacidad.

En armonía con las instituciones a nivel federal, para el Estado de Guanajuato, derivado de la *Ley de Inclusión para las Personas con Discapacidad en el Estado de Guanajuato*, se desprende la creación del *Instituto Guanajuatense para las Personas con Discapacidad*, identificado con el acrónimo INGUDIS. El quehacer de este organismo estatal se centra en acciones para la inclusión de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos, con énfasis en lo laboral y además en servicios de salud y en educación.

Al hablar de discapacidad en México, es de obligada referencia aludir al abogado Gilberto Rincón Gallardo, quien fuera prueba viviente de una persona con discapacidad, condición que en nada limitó su desarrollo profesional e intelectual, por el contrario, conformando la principal figura política que impulsó la atención y cobijo legal al tema de discapacidad en nuestra historia reciente. El camino más claro para la atención de la condición a la discapacidad a que puede estar sujeta una persona en nuestro país, lo han marcado, entre otros, personajes como Rincón Gallardo, el mantenimiento de sus logros y construcción continuada es una tarea donde todos estamos llamados a participar.

MÉTODO

La investigación general es de corte mixto (Creswell, 2008) al utilizar cuestionario tanto a Estudiantes en situación de Discapacidad como a sus Docentes, con batería de preguntas de opción múltiple y con algunas otras abiertas, lo mismo que entrevistas a Estudiantes para profundizar en la información que consideramos necesaria.

Sin embargo, para la presente ponencia, sobre todo por cuestiones de espacio y tiempo, nos centraremos en los cuestionarios, con énfasis en las respuestas a preguntas abiertas al identificar una riqueza importante al ser manifestaciones cualitativas de las referidas «experiencias en tiempos de confinamiento».

Nos centramos en lo particular en las 5 categorías siguientes, construidas colectivamente al interior del equipo de investigación que incluyó a dos estudiantes con discapacidad visual

que nos dieron una particular delimitación a partir de su propia experiencia como comunidad que ha enfrentado barreras para el aprendizaje y la participación, tanto de infraestructura como actitudinales: 1. Condiciones de espacio físico, infraestructura y equipamiento; 2. Emociones, adaptación o no; 3. Relación con docentes, adaptaciones en contenidos y la forma de trabajarlo: recursos didácticos, metodología, evaluación y herramientas tecnológicas; 4. Comunicación con el profesorado y 5. Tutoría.

RESULTADOS

Los resultados reflejan que el 25.6% son del sexo femenino y del masculino el 63.6 %; en edad promedio de 25.6 años, con una moda de 20 años, desviación estándar de 8.04 años, el dato menor es de 17 años y el mayor de 43. En cuanto a las situaciones de discapacidad, el 54.54% es visual, baja visión 18.18 %, hipoacusia bilateral el 9.09 %, auditiva 9.09 % y motriz el 9.09 %.

Pertenecen al Nivel Medio Superior (NMS), así como diversas Licenciaturas y Posgrados En cifras tenemos: NMS 9.09 %, Licenciatura 72.7 % y Posgrado 18.18 %.

Enseguida se describen los resultados por cada una de las cinco categorías

Espacio físico, infraestructura y equipamiento

Previo a la modalidad virtual, los estudiantes manifestaron que ya contaban con un dispositivo como un celular, computadora o ambos; sin embargo, varios tuvieron que adquirir equipo de cómputo o adaptar su espacio; no se estaba preparado para tener una actividad académica de forma remota y se tuvieron que modificar y adaptar los espacios de casa o habitaciones, comprar amplificadores de señal, utilizar software especial para subtítulos o dictado por voz, evitar el ruido y distracciones exteriores a fin de adaptarse a esta nueva modalidad. Derivado de estas adecuaciones y factores se podría atribuir la causa de falta de concentración.

Emociones, adaptación o no

Los sentimientos negativos como angustia y estrés vividos por los estudiantes durante los primeros momentos de la modalidad virtual pueden deberse al hecho de tener que hacer un cambio drástico en el desarrollo de las clases y el distanciamiento físico con los demás.

Las respuestas de los estudiantes no representan algo extraordinario, pues quienes están en situación de discapacidad, en la medida de sus posibilidades son autosuficientes; sin embargo, puede ser que ello devenga de la falta o pocas estrategias que se tienen en los programas de atención y apoyo. Algunos estudiantes señalaron que hubo docentes que no tomaron conciencia de su discapacidad.

Algunas emociones desarrolladas por los estudiantes con discapacidad durante esta época fueron la depresión, ansiedad, miedo por la situación, falta de adaptabilidad, necesidad de interacción con los amigos, imposibilidad de seguir el ritmo, saturación por exceso de tareas, falta de motivación y pérdida del control emocional.

Relación con docentes. Adaptaciones en contenidos y la forma de trabajarlos (recursos didácticos, metodología, evaluación y herramientas tecnológicas)

Los profesores en cuyos grupos se encontraban estudiantes con discapacidad en muchos casos, no tienen la preparación suficiente sin importar el área del conocimiento. Hace falta capacitación para el personal académico y externo de universidades que haya trabajado con

estudiantes con discapacidad a fin de adaptar formas alternas para llevar sus clases.

También es necesario contar con herramientas y recursos técnicos y tecnológicos apropiados para estudiantes con discapacidad de todo tipo, para que se puedan desarrollar la teledocencia, además de recomendar adaptaciones previstas a para el futuro.

Los maestros no cuentan con materiales, ni adaptaciones para estudiantes con discapacidad, se apoyó de manera improvisada para tomar notas en sus clases, la metodología casi no fue adaptada por el profesor, aunque si se refirieron algunas acciones como el apoyo entre compañeros, utilización del conversor de textos, escribir con modo dictado o se fomentó el trabajo en equipo.

Comunicación con el profesorado

Podemos observar que casi todos los alumnos perciben una buena actitud por parte de los docentes con los que han trabajado, algo que denota la sensibilización y disposición del profesorado en los diversos campus de la Universidad de Guanajuato.

Es importante realizar el trabajo de sensibilización, mantener y promover la empatía, el respeto y el trato digno hacia el alumnado. Es de resaltar las opiniones de los EcD, debido a que pueden tener alternativas y comentarios sobre cómo puede ser más accesible la educación. El medio más usado fue WhatsApp, quizá por el fácil acceso y respuesta.

Tutoría a estudiantes con discapacidad

La mayoría de los tutores tuvo contacto con los profesores y estudiantes para fomentar la accesibilidad a los EcD, sin embargo, hubo tutores con quienes no lo hubo, situación que enfatizó la vulnerabilidad, aun así, se han mantenido estudiando y han sobresalido.

La Mayoría calificaron este trabajo entre regular y excelente, el resto respondieron con malo o muy malo, denotando la falta de comunicación entre el profesorado, además de la necesidad del estudiante de tener orientación sobre los procesos administrativos, lo que puede dificultar la accesibilidad del estudiante a clases o a recursos y desencadenar otros factores como abandono escolar.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se identificaron, como estaba previsto, las condiciones en las que estudiantes en situación de discapacidad han estado desempeñándose durante la pandemia, desde sus propias voces, lo que permite reconocer que han tenido adaptaciones que dependen al menos de tres factores. Desde el ámbito personal, en sus propias condiciones contextuales, el tipo de discapacidad y su personalidad, ligado a su propia resiliencia. Por otra parte, vinculado con lo anterior, las condiciones materiales en que llevan el confinamiento, atenuado igualmente por su discapacidad, pero también la forma de adaptarse a resolver las necesidades o exigencias educativas, lo que lleva al tercer elemento: las condiciones institucionales.

En esta, se identifican políticas y acciones desde diferentes ámbitos que pretenden incentivar la inclusión con la vinculación de apoyos hacia el docente para incidir en el estudiantado; de manera relacionada se ubican acciones que el propio personal docente lleva a cabo, básicamente con la tutoría académica.

De esta forma hay un espectro de resultados, lo que permite identificar condiciones, propuestas, para favorecer la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el ámbito

universitario: preparación-actualización docente para una cercanía en el seguimiento de las políticas sobre el tema, considerando las necesidades de cada estudiante y buscar coadyuvar en mejorar sus condiciones generales para impactar en el aprendizaje académico y, es de esperarse, en preparar a los mejores profesionistas posibles para favorecer por tanto la inclusión social en el ámbito laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEPAL-UNESCO (2020). *Informe COVID-19. Naciones Unidas. Recuperado de https://repositorio. cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf.*

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019).http://www.diputados. gob.mx/ LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf.

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de https://www. un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Creswell, J. (2003). *Diseño de investigación. Enfoque cualitativo, cuantitativo y métodos mixtos.* Traducción 2007 de Guzmán A. y Alvarado, J. 2ª Edición. Universidad de Nebrasca.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Panorama sociodemográfico de México 2020. Censo de población y vivienda 2020.* México.

Organización Mundial de la Salud (2020). *Cronología de la Respuesta de la OMS al a COVID-19.* Recuperado de https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos.* (Jomtien, 1990). www. unesco. org/ education/pdf/JOMTIE_S.pdf.

UNESCO (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos.* (1948). https://www.un.org/ es/ documents/ udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf.

Universidad de Guanajuato. (2021). *Informe anual de actividades 2020-2021.* México.

DIVERSIDAD EN EL AULA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA, EXPERIENCIAS DURANTE LA PANDEMIA

Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler
Universidad de Guanajuato (México)

Resumen: Se comparten experiencias de educación a distancia inclusiva para preescolar y primaria baja en una escuela privada durante la pandemia. Se fundamenta la teoría a partir del marco legal vigente, modificado en 2019 en México, y se hace un esfuerzo por traducir el enfoque de derechos en acercamientos pedagógicos, con la ayuda de seis categorías que permiten a los profesores reflexionar en torno a sus propias prácticas en las aulas. Se explicitan ciertos criterios para: la **provisión** de facilitadores del aprendizaje, **la protección** adecuada de los estudiantes y la **participación** genuina de niños y niñas. En cuanto a la significación de los conocimientos que niños y niñas construyen, se busca que éstos se vinculen a su cotidianeidad y apoyen **su autocuidado**, el **cuidado del otro** y el **cuidado del planeta**. Dentro de este marco de reflexión y de criterios de acción, elaborados colegiadamente, se narra el proceso de investigación-acción que se implementó con los docentes de una escuela privada desde un enfoque de derechos que presupone la diversidad y la inclusión en las aulas.

Palabras clave: adopción de innovaciones, aprendizajes centrados en el /la niña, estrategias inclusivas

Abstract: We share experiences of inclusive distant education in a private school during the pandemic. Theory is developed from the legal framework for education in Mexico, which was modified in 2019. We have translated the child rights focus to pedagogical perspectives with the help of six categories that allow teachers to reflect on their own practice in the schoolroom. The groupe explicited criteria to provide adequate learning facilitation, to protect students in their integrity and to open up spaces for genuine child's participation. In order to make learning meaningful knowledge must be linked to self-care, the care of the other and the care of our planet. With this framework which is the result of collective work we sahre the process of action research that teachers implemented with a child rights perspective that implies the acknowledgement of diversity and inclusión in the classrooms.

Keywords: adoption of innovations, child centered learning, inclusive strategies

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos, desde su incepción han estado centrados siempre en el proceso de acercar conocimiento acumulado por la humanidad a las generaciones jóvenes. Se ha asumido

que todos los seres humanos aprenden de igual manera y que pueden mantener el mismo ritmo de aprendizaje. Las concepciones anteriores, históricamente explicables, han determinado la organización escolar por grupos conformados por niños y niñas de la misma edad, donde se procura lograr un nivel homogéneo de conocimientos y experiencias. Sin embargo, a partir de las investigaciones en torno al aprendizaje humano estos paradigmas en la educación han empezado a cambiar, aunque lentamente. Los marcos legales en México han tomado en cuenta este entendimiento aportado por la ciencia; las instituciones escolares, en cambio, siguen con su organización escolar tradicional en la que niños y niñas son receptores del conocimiento aportado por sus docentes. Poco se han adaptado la estructura, la organización y la vida cotidiana en el aula a las nuevas concepciones pedagógicas.

En este espacio compartiremos algunas experiencias que nos han permitido atender de manera innovadora e inclusiva a niños y niñas de una escuela privada, en tiempos de pandemia. Por razones de tiempo en este simposio sólo daremos cuenta del proceso de innovación en el nivel preescolar y en la primaria baja.

El Artículo Tercero Constitucional en el que se explicita el derecho a la educación de todos los ciudadanos mexicanos, se ha modificado en varios aspectos desde 2019. Se agregó a las características que será inclusiva, reconociendo la diversidad de contextos, culturas, capacidades humanas que conforman la población del país. Además, se expresa de manera explícita: «se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva» (DOF, 15 de mayo 2019). Para darle más contenido al concepto de la igualdad sustantiva se agregó un párrafo: «El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos» (DOF, 15 de mayo 2019). De esta manera,

el texto constitucional ha incorporado los principios que se plantearon en la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989). El reto es que las instituciones educativas comprendan y asuman estos cambios de paradigma en sus prácticas institucionales y áulicas.

Si bien estos referentes son de corte legal es necesario traducirlos a la vida cotidiana de las aulas: indagar contextos y capacidades infantiles, facilitar lo que niños y niñas requieren de manera diferenciada y mantener lineamientos de organización escolar que promuevan el diálogo y la comunicación entre pares. El diálogo en las aulas debe partir de preguntas auténticas y aprovechar la capacidad del asombro infantil. La inclusión se fortalece con el movimiento, el juego y las artes, con ayuda de la manipulación práctica. Se fomenta la corresponsabilidad de los estudiantes con sus propios procesos de aprendizaje, con mantener un ambiente amoroso en aulas y en la institución, así como un ambiente emocionalmente seguro. La organización escolar se tiene que flexibilizar al igual que los currículos. Es fundamental que, ante la diversidad de conocimientos, capacidades y experiencias, niños y niñas aprendan a cooperar, a trabajar en equipo, a comunicarse respetuosamente, a resolver problemas juntos, a investigar, a compartir conocimientos, opiniones, creencias, valores; todo esto, con la conciencia de que cada quien aporta desde sus capacidades. Es decir, un tratamiento de igualdad sustantiva dentro de un enfoque de derechos requiere de un papel activo por parte de los estudiantes y de actividades variadas para aprender a sacar provecho de la diversidad, a la vez de ser solidarios y comprensivos con los demás.

Durante la pandemia estas posibilidades se coartaron y los niños y niñas tuvieron que acomodarse en sus casas a participar desde una pantalla. La facilitación en la escuela privada con la que colaboramos fue presencial a través de una plataforma.

MÉTODO

La investigación desarrollada fue de corte cualitativo y en modalidad de investigación acción. Estudios en esta modalidad en el ámbito educativo tienen el objetivo de mejorar o transformar la práctica, con la finalidad de comprender mejor la realidad en la que se actúa, de la que se es parte (Colmenares, 2012). Los profesores participaron con consentimiento informado, se integraron 12 docentes. Se llevó a cabo el ciclo de diagnóstico, planeación, ejecución, evaluación de agosto 2020 a marzo 2021. Los actores se reconocen como personas sentipensantes que indagan sobre su propia realidad, cambiando formas de intervenir, actuar y estar en ella (Fals Borda, 2009). El proceso se hizo de manera colegiada con reuniones semanales para el diagnóstico y la planeación, en la que todos los profesores aportaron desde sus conocimientos y experiencias con los estudiantes que tenían en sus grupos. Los grupos son pequeños de entre seis y doce niños y niñas por grado escolar. Se reconocieron ritmos diferentes de aprendizaje de los estudiantes, mismos que se detectaron con mayores diferencias en preescolar y la primaria baja que en los grados subsecuentes. Durante la fase de ejecución de cada ciclo se observaron a todos los profesores mediante la plataforma utilizada y la evaluación fue una puesta en común por los estudiantes de cada grupo.

RESULTADOS

Los ciclos se determinaron por el grupo colegiado. Se inició con un breve taller sobre enfoque de derechos en la educación. Se intercambiaron concepciones sobre los derechos y sus implicaciones en el actuar docente dentro del aula. Se tomó conciencia de que los profesores y los adultos que conforman la comunidad educativa incluyendo a los afanadores, son los garantes de los derechos y que niños y niñas son sujetos de derechos a quienes hay que:

- proveer de facilitación adecuada para sus aprendizajes de manera diferenciada,
- proteger contra todo tipo de violencia
- generar estrategias didácticas que permitan la participación genuina de los sujetos de derecho.

Se analizaron los contenidos explícitamente mencionados en la Convención para asegurar que éstos les hicieran sentido a niños y niñas: todo conocimiento debe apoyar a niños y niñas en su autocuidado, en el cuidado del otro y en el cuidado del planeta. Se reconoció la importancia de vincular los aprendizajes nuevos a los conocimientos previos, de tomar en cuenta contextos, diversidad de capacidades y características de niños y niñas, y de trabajar en la dimensión concreta en preescolar y primaria.

El primer resultado del proceso fue llegar a estos entendimientos en común, lo que dio una visión muy diferente a la significación de un enfoque de derechos en educación. Ciertamente conceptos como el interés superior del niño fueron muy discutidos, pues cómo asegurar la percepción infantil a la vez que asumir la responsabilidad del adulto desde lo que se asume como lo que mejor conviene al desarrollo de los pequeños? Otro punto de debate fue qué se entiende por participación genuina de niños y niñas. Se cayó en la cuenta que la iniciativa del menor es fundamental, así como el proceso de toma de decisiones. Con este nuevo bagaje, los/as profesores/as realizaron y compartieron sus programaciones a detalle con contenidos, actividades de aprendizaje y materiales de apoyo. El colegiado re-alimentó: dio sugerencias, propuso cambios y siempre se hizo el ejercicio de vincular los contenidos a tres categorías convenidas para aterrizar

el enfoque de derechos en el aula: ¿Cómo lograr que el niño o niña comprenda la importancia de los aprendizajes logrados para concretarlo en su vida diaria? Este último ejercicio, que fue nuevo para los docentes, tuvo mucha participación activa por parte de todos los integrantes del colegiado con el propósito de enriquecer, comprender y proponer nuevas dimensiones al quehacer áulico. Sin embargo, en la puesta en pie hubo muchas omisiones. Esta dinámica se hizo con la programación de los dos primeros trimestres. Se pusieron en pie mediante plataforma, lo que permitió la observación sin que los actores infantiles se sintieran intimidados o incómodos por la presencia de agentes externos. Finalmente, se presenciaron los proyectos de evaluación de los aprendizajes presentados por los niños también a través de plataforma.

Los/as docentes estuvieron dispuestos a hacer un esfuerzo por concretar la oferta educativa un poco más a la realidad y al contexto de los estudiantes. Se propusieron tres retos para lograr un enfoque de derechos más práctico y cercano a la cotidianeidad de los niños. Para los docentes el trabajo fue: cómo adaptar los contenidos del programa con la finalidad de que a los estudiantes les quedara claro, cómo esos conocimientos aportan al autocuidado, al cuidado del otro y al cuidado del planeta. El contexto de pandemia ayudó a comprender la importancia de estas tres categorías para vincular los aprendizajes con las experiencias infantiles de acuerdo con su edad y a su contexto familiar en periodo de confinamiento.

El colegiado en su conjunto participó en la revisión y realimentación de la propuesta educativa. Se analizó el avance logrado a partir de temas aglutinadores para vincular todas las asignaturas y evitar la fragmentación del conocimiento. Esta forma de trabajo por grandes proyectos implica un trabajo en equipo que le da cohesión y sentido al proceso de aprendizaje. El nuevo reto fue el de comprender por qué un enfoque de derechos no sólo se ocupa de brindar servicios y proteger a los estudiantes, sino de asumir una actitud y facilitar conocimientos que promuevan de manera crítica el autocuidado, el cuidado del otro (cultura de paz) y el cuidado del planeta, mediante una participación genuina en los procesos de aprendizaje.

En muchas sesiones, sobre todo en el área de competencias socioemocionales, se abrieron espacios para compartir vivencias, miedos, alegrías, enojos, gustos, o simplemente su cotidianeidad. Se estimuló que niños y niñas pusieran en práctica nuevos hábitos personales saludables; que conscientemente tomaran actitudes de amabilidad, bondad, cariño, apoyo, ayuda con miembros de su familia y que emprendieran prácticas sustentables en su casa, patio y jardín.

Se trabajó con el proyecto el universo y yo, que en preescolar se concretó en inventar cuentos acerca de viajes al espacio. cada niño y niña desde su perspectiva e imaginación inventó su viaje y todos observaron desde lejos al planeta, vinculando su experiencia a la observación de la contaminación y la necesidad de cuidar al planeta. Así se pudo observar cómo cada uno resignificó la información que recibió y que ya tenía desde el hogar. Los cuentos fueron ilustrados con dibujos genuinos por su parte y esto permitió que viendo sus propios dibujos niños y niñas pudieran narrar sus cuentos con fluidez. Llama la atención que los dibujos todos tenían un nivel de desarrollo muy bueno y que, realmente, se vio que niños y niñas los hicieron sin intervención adulta. Estas actividades se vincularon a la elaboración de su cohete con figuras geométricas y en esos trabajos sí se pudo identificar la mano adulta, lo que también se reflejó en las dificultades que niños y niñas presentaron para explicar con qué figuras geométricas lo habían construido. Esta actividad que requiere de la abstracción, ciertamente, no corresponde a la evolución del pensamiento de niños de preescolar, pero que, tradicionalmente se enseña de manera mecánica y memorística en la mayoría de las aulas de tercero de preescolar. Sin embargo, los cohetes y las estrellas con un sol o una luna fueron expresiones que complementaron sus cuentos. La narración oral y gráfica (mediante dibujos propios y originales) es una actividad que prepara muy

bien a niños de prescolar para los ciclos subsecuentes, desarrolla su autoestima, su capacidad lingüística, la representación gráfica, su imaginación y les permite elaborar y resignificar los conocimientos obtenidos durante las sesiones en el aula, con lenguajes infantiles. Se introduce el segundo idioma, con las palabras que más repitieron niños y niñas en sus trabajos y así, cada uno, a su ritmo y nivel, compartió en inglés los nombres de las figuras geométricas sus colores y lo demás que quisieran compartir. Esta forma de introducir el segundo idioma hace mucho sentido, en virtud de que los contenidos y los conceptos se refuerzan en ambas lenguas. El maestro de inglés es angloparlante lo que permite una buena pronunciación por parte de niños y niñas que escuchan e imitan lo que oyen.

En Primaria baja los contenidos fueron los mismos. En este nivel la participación genuina se dio mejor en el área de matemáticas que en la de español. En la construcción del cohete se observó un dominio auténtico de las figuras geométricas, sus lados y vértices. La representación gráfica del cohete la hicieron los niños de manera autónoma y libre y los protagonistas aportaron sus conocimientos al nivel en que cada niño y niña lo pudo conceptualizar y expresar. A todos los estudiantes se les valoró su esfuerzo. Esto asegura un enfoque inclusivo.

Las narraciones del cuento se hicieron con ayuda de un programa tecnológico donde los propios niños aparecieron en un video como astronautas, sus aportaciones fueron orales, sin embargo, fue un cuento grupal cuyo guion tuvieron que aprender, por lo que la participación fue menos espontánea y menos rica que en los niños y niñas de preescolar. Los niños y niñas de segundo de primaria aportaron pequeños textos escritos por ellos y ellas. Se notó mucho la mano de la maestra y poco los aportes de niños y niñas. La vinculación con las categorías del «me cuido, te cuido y cuido al planeta» estuvo prácticamente ausente y sólo de manera enunciativa se observó en la narración como un eslogan retórico.

Para algunos docentes es muy difícil el cambio paradigmático que presupone trasladar el protagonismo del docente al de niños y niñas. Este cambio presupone una horizontalización en las relaciones de quienes están acostumbrados a ejercer el poder sin mayores cuestionamientos a sí mismos, como es el caso de los/as docentes.

El aprendizaje del segundo idioma se demostró por los niños y niñas, ya que hablaron sobre las características de los planetas en inglés. En esta área del conocimiento las estrategias didácticas escogidas permiten a niños y niñas participar cada uno a su nivel, sin ejercer presión sobre los estudiantes, pero sí contagiando el gusto por expresarse en otro idioma, nuevamente asegurando la inclusión desde la igualdad sustantiva.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación acción es una herramienta que provoca en todos los participantes la reflexión y es muy útil cuando se quiere transformar la realidad. Sin embargo, requiere de un ambiente emocionalmente seguro para su implementación.

Un enfoque de derechos implica que los/as docentes tienen que soltar la centralidad en sí mismos y abrir espacios de participación genuina y diversificada a sus estudiantes. Compartir el poder en la educación horizontal a las relaciones con los niños y niñas, y, requiere, además, de soltar el control, sustituirlo por una contención adecuada que brinde oportunidades múltiples de participación para los estudiantes. Es necesario generar espacios emocionalmente seguros para todos los integrantes del aula y llegar a los consensos sobre lo que se puede y no se puede hacer en el aula, incluyendo a los docentes. En las aulas virtuales esto fue más sencillo, sin em-

bargo, en los grados aquí compartidos requirió de la participación de los padres de familia, donde también se pudieron observar grandes diferencias: hubo quienes hicieron los trabajos para sus hijos, otros que dejaron a los niños sin apoyo, algunos acompañaron adecuadamente. La facilitación para los procesos de aprendizaje son una competencia profesional, que difícilmente se puede delegar a los padres de familia.

Niños y niñas pequeños se ven muy coartados en su participación con la tecnomediación, sin embargo, muchos de los pequeños lograron presentar sus aprendizajes con soltura frente a la cámara en el ambiente de sus hogares.

Los aprendizajes logrados, aún con las limitaciones de la educación facilitada a través de una plataforma, fueron satisfactorios en todas las áreas del aprendizaje, incluyendo los de la segunda lengua.

El enfoque de derechos sigue siendo un reto, se lograron algunos avances, sin embargo, es necesario mucho más trabajo con el colegiado para poder proveer de manera diferenciada e incluyente, proteger y generar ambientes contenidos y autorregulados, así como el de abrir espacios suficientes de participación genuina. Más difícil aún es la vinculación de los conocimientos adquiridos con el autocuidado, el cuidado del otro y el cuidado del planeta, dada la tradición de presentar el conocimiento de manera teórica y fragmentada en nuestros sistemas educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colmenares E, Ana Mercedes. (2012). «Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción». *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación.* Vol. 3. No. 1. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. 102-115. Recuperado de: https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019). *Sobre modificaciones y adiciones al Artículo Tercero Constitucional.* 15 de Mayo

Fals Borda, Orlando y Víctor Manuel Moncayo. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina.* CLACSO: Siglo del Hombre Editores.

Organización de Naciones Unidas (ONU) (1989). *Convención sobre los derechos del niño.* Ginebra: ONU

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

COMUNICACIONES

I

Educación Inclusiva y Género

ALFABETIZACIÓN HUMANIZADA: EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS DE LA CONSTRUCCIÓN EN COLOMBIA, COMO UNA ESTRATEGIA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL[1]

Eliced Albany Ceballos Rodríguez
Gilma Yuliana Ríos Ruiz
Olgalicia Palmett Plata
Diana Paulina Herrera Londoño
Cristina Cano Montoya
Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (Medellín-Colombia)

Resumen: El gremio de la construcción en Colombia está constituido por profesionales que se dedican a las labores de diseño, consultoría y administración de obra, los cuales son aproximadamente el 10% de la fuerza laboral de las obras y los negocios que abastecen la cadena productiva del sector, el resto del personal son los maestros, oficiales y ayudantes de las obras –operarios en el caso de la industria–, que constituyen aproximadamente el 90% de la fuerza laboral y, en un alto porcentaje, viven en condiciones de marginalidad, pobreza y bajos niveles de escolarización o analfabetismo lo que no les permite crecer y mejorar su nivel de ingresos y por ende su calidad de vida (Castiblanco, 2004). Otro panorama que se suma a esta problemática es la falta de oportunidades que brindan las Instituciones de educación para atender estas necesidades de formación. Es por ello por lo que el proyecto educativo Obras escuela es una iniciativa que aporta a la disminución de las brechas sociales de inequidad y acceso a la educación, mejorando la calidad de vida de esta población. En los procesos de Alfabetización se desarrollan no solo las competencias básicas del aprendizaje de las áreas básicas como la lecto-escritura y la lógica-matemática sino también las competencias emocionales, socio personales o habilidades sociales clasificadas en competencias socio personales (Goleman et al, 2018). Esas competencias son asociadas a la inteligencia emocional y se subdividen en 4 categorías: la conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones, elementos que le han dado un valor agregado a la propuesta educativa de Obras escuela.

Palabras clave: proyecto obras escuela, educación para adultos, pedagogía humanizante, responsabilidad social empresaria RSE, sector de la construcción

Abstract: The construction industry in Colombia is made up of professionals engaged in design, consulting and construction administration, who make up approximately 10% of the workforce

1 Este artículo es producto de la Investigación titulada, «Modelo para ampliar la cobertura del proyecto obras escuela de Camacol, en articulación con el Colmayor, desde la perspectiva de la –RSE– y su impacto en la productividad», llevada a cabo por docentes de las facultades de Arquitectura e Ingeniería y de Ciencias Sociales y Educación de la I.U. Colegio Mayor de Antioquia, quien ha financiado este proyecto.

in the construction sites and businesses that supply the sector's production chain, In the case of the industry, they make up approximately 90% of the labor force and, in a high percentage, live in conditions of marginality, poverty and low levels of schooling or illiteracy, which does not allow them to grow and improve their income level and therefore their quality of life (Castiblanco, 2004). Another panorama that adds to this problem is the lack of opportunities offered by educational institutions to meet these training needs. It is for this reason that the educational project Obras escuela is an initiative that contributes to the reduction of the social gaps of inequity and access to education, improving the quality of life of this population. Literacy processes develop not only basic learning competencies in basic areas such as reading-writing and logic-mathematics, but also emotional and socio-personal competencies or social skills classified as socio-personal competencies (Goleman, 2002). These competencies are associated with emotional intelligence and are subdivided into 4 categories: self-awareness, self-management, social awareness and relationship management, elements that have given added value to the educational proposal of Obras escuela.

Keywords: school works project, adult education, humanizing pedagogy, corporate social responsibility CSR, construction sector

INTRODUCCIÓN

Este artículo es producto de la investigación «Modelo para ampliar la cobertura del proyecto obras escuela de Camacol, en articulación con el Colegio Mayor de Antioquia, desde la perspectiva de la –RSE– y su impacto en la productividad», llevada a cabo por docentes de las facultades de Arquitectura e Ingeniería y de Ciencias Sociales y Educación de la I.U. Colegio Mayor de Antioquia.

Proyecto Educativo Obras escuela

Para Elvira Mejía, Coordinadora del proyecto en la constructora Muros y Techos «en Obras escuela se tejen esperanzas, se tejen sueños, pero lo más importante es tejer para ellos (los trabajadores) un mundo diferente» (Mejía, 2021).

Según (Camacol & Sena, 2015), para crear condiciones de trabajo favorables para los trabajadores, un aspecto que es necesario tener en cuenta es la educación, que se considera fundamental en la construcción de relaciones personales, familiares, sociales y laborales; dentro de estas dinámicas educacionales y teniendo en cuenta que el sector construcción emplea a personas de baja o nula escolaridad (Jabonero & Rivero, 2009) afirman, que la alfabetización para jóvenes y adultos, es una estrategia que garantiza el desarrollo personal, social e inserción laboral, en un marco de acción política de alto grado, que lleva a la disminución de la inequidad.

Uno de los retos que presenta el sector de la construcción, es disminuir los altos niveles de analfabetismo del personal operativo de obra, y para el caso específico de este estudio, los ayudantes de obra; es por ello, que para responder a esta necesidad, nació en el año 2007 el proyecto Obras escuela en la ciudad de Medellín-Colombia, pensada como una estrategia de responsabilidad social empresarial –RSE–, formado a personas con bajos niveles de escolaridad o sin ella, permitiéndoles que aprendan a leer y a escribir y homologando conocimientos de la educación básica primaria. El programa se ha replicado en las regionales Bogotá-Cundinamarca y Bolívar, permitiendo que las obras y proyectos de construcción se conviertan en aulas de clase. Antes del

inicio o al término de cada jornada laboral, los obreros del sector pueden acceder al programa de básica primaria en sus lugares de trabajo, donde se alfabetizan y validan sus conocimientos (Camacol Antioquia, 2019). Bajo este modelo de aprendizaje, el sector de la construcción en Antioquia ha graduado a más de 3.000 trabajadores en básica primaria, ha alfabetizado a más de 4.000 de ellos, vinculado a 45 empresas constructoras y 304 proyectos de la construcción (Red América, 2020).

Este programa permite a los trabajadores-estudiantes una formación integral para la vida, mediante un modelo pedagógico incluyente y flexible desarrollando saberes básicos desde las capacidades comunicativas y lógico-matemáticas, y el desarrollo de las dimensiones del ser y el hacer desde las ciencias sociales, ciencias naturales y el inglés, orientados a fortalecer condiciones de trabajo y el relacionamiento social con el acompañamiento permanente y personalizado, lo que aporta a la industria de la construcción en la solución de necesidades de seguridad y salud en el trabajo, posicionamiento de marca y productividad (Camacol Cundinamarca, 2017).

La estrategia de la alfabetización como proyección de la Responsabilidad Social Empresarial –Caso programa Obra escuela de Camacol–

La Real Academia de la Lengua Española define analfabetismo como la «Falta de instrucción elemental en un país, referida especialmente al número de sus ciudadanos que no saben leer», comprendiendo la falta como la ausencia de algo que debería estar, esto da cuenta de un problema que se refiere a la condición contraria, que sería, el alfabetismo.

La alfabetización también supone un derecho a la educación y un empoderamiento pues la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y habilidades matemáticas, son un requerimiento imprescindible para que los ciudadanos participen en el debate público y contribuyan al desarrollo social y comunitario de la sociedad.

Algunas organizaciones a través de proyectos de extensión han comenzado a generar procesos en el marco de la –RSE– Responsabilidad Social Empresarial, uno de ellos es Obras escuela de –Camacol–, en la que se identificaron impactos significativos en el tema, pero también se detectó la necesidad de mayor divulgación y visibilidad de esta inversión. Con el proceso de alfabetización de Obras escuela se identifica que la –RSE– es correlacional, corresponsable, pues genera a su vez la oportunidad de practicar conductas socialmente responsables entre sus beneficiarios.

Analfabetismo en Colombia

Cualquier persona que se encuentre en un contexto académico o de formación, se relaciona directamente con las competencias en dos sentidos; el saber y lo subjetivo. Entonces en un profesional, se podría identificar y comprender como desarrollan sus competencias, desde lo que aprendió hacer en su disciplina y lo que siente cuando lo realiza. Sin embargo, se conocen indistintas formas de interpretar o diferenciar las competencias como por ejemplo las competencias que valoran las habilidades y destrezas personales y sociales.

Para la Cámara Colombiana de la Construcción –Camacol– el personal operativo de obra no solo es la materia prima fundamental del crecimiento de la construcción en el territorio colombiano sino también es el que más se contrata en las empresas constructoras. (Camacol & Sena, 2015). Dicho personal operativo se identifica como maestros de obra para el caso de estudio los ayudantes que son la población de trabajadores más representativa que engrosa las cifras de contratación en el sector, éstos se encuentran en un rango de edad entre los 18 y 28 años. El 87% de los oficiales y ayudantes respectivamente, se ubican en estratos 1 y 2, el 13% de los ayudantes, reportaron pertenecer al estrato 3 o a categorías de estratos más altos.

Los ayudantes tienen la menor formación escolar con cerca del 68% sin bachillerato completo. Así, se observa que los trabajadores del sector necesitan una capacitación desde las temáticas y niveles de formación básicos, pues no cuentan con los conocimientos necesarios para iniciar estudios más especializados (Camacol & Sena, 2015).

Según datos de La Organización de Naciones Unidas (ONU, 2020) en el mundo existen 670 millones de personas con analfabetismo, de los cuales 32 millones pertenecen a América Latina. Según el (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2018) en la Gran Encuesta Integrada de Hogares –GEIH–, del Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE–, la tasa de analfabetismo registrada el año 2017 es de 5,24% lo que equivale a 1.857.000 colombianos. En un estudio realizado por (Camacol Valle, 2019) la mano de obra en el sector de la construcción aún registra un rezago educativo, pues al 2018, 19,4% de ésta presentaba analfabetismo o baja escolaridad (alrededor de 270.000 personas); estas cifras confirman la importancia de los programas de alfabetización, como paso inicial para incrementar el nivel educativo del este importante sector productivo.

MÉTODO

Esta investigación se llevó a cabo dentro del paradigma histórico – hermenéutico desde las Ciencias Sociales y de la Educación, permitiendo un reconocimiento de los estudiantes como el centro de la formación y promotores de su propio aprendizaje, la metodología implementada fue mixta, con ponderación cualitativa destacada, teniendo en cuenta el uso de técnicas de recolección de información como la entrevista, el grupo focal, la consulta y el rastreo bibliográfico fundamental logrando un ejercicio interpretativo en el procesamiento de la información.

El desarrollo metodológico se ha ejecutado en 3 etapas procedimentales, contemplando en cada una de ellas, los siguientes detalles. En la Etapa 1 se llevó a cabo la revisión bibliográfica, seguidamente se realizó el diseño de instrumentos para la recolección de información, la definición de la muestra centrada en trabajadores de la construcción, directores de obras y profesores/as asociados/as al Proyecto Obras escuela. Se considera oportuno tener una muestra de 50 trabajadores que estén vinculados al Proyecto Obras escuela de Camacol, como los proyectos constructivos de Urbanity (Constructora Capital, 2020), Parque Alto (Pactar Desarrollador Inmobiliario) y Al Parque (Muros & Techos). En la Etapa 2 se hace el análisis de variables y se recoge la información producto de la aplicación de los instrumentos (observación participante, revisión documental, grupos focales y entrevistas). Finalmente, en la Etapa 3, se realiza la organización, procesamiento y análisis de la información, se preparan los textos requeridos para divulgar la información y establecer una sistematización de la experiencia investigativa.

La relación establecida entre el proyecto Obras escuela con la Universidad, en este caso con la I.U. Colegio Mayor de Antioquia como promotora de la investigación, es identificar el impacto logrado en el desarrollo de las dimensiones del Ser, Saber y Hacer de los estudiantes-trabajadores que hacen parte de los procesos de formación, además de analizar las prácticas educativas que se establecen en el aula de clase y permiten el desarrollo de conocimientos básicos desde las áreas de la lógica-matemática y la lecto-escritura.

RESULTADOS

La motivación necesaria para alfabetizarse

Hay múltiples maneras de motivar a los trabajadores para que participen y permanezcan en Obras escuela, la primera y la más recurrente que se observó en el trabajo de campo, es empoderándolos, haciéndoles saber que sí pueden aprender y que pueden tener un mejor futuro, hablarles de los beneficios que trae el programa en lo relacionado a la posibilidad de crecer, se les hace sentir que son especiales y capaces, para muchos trabajadores ese es un gran incentivo, también se habla de las mejoras que el aprender puede generar en la calidad de vida propia y de las familias, en palabras de Elvira Mejía de Muros y Techos.

El segundo aspecto importante, está relacionado con el apoyo de parte de directivos, que se ve reflejado en estabilidad laboral que les brinda a los trabajadores de obra, el tiempo de estudio se paga como horas de trabajo efectivamente laboradas con toda la carga prestacional, se dan permisos para salidas pedagógicas, la obra cubre la totalidad de útiles escolares, proporciona un espacio adecuado, limpio, cómodo y dotado. Se pueda evidenciar que además de los impactos asociados al mejoramiento de la productividad de los trabajadores, la alfabetización genera impactos en la calidad de vida de los estudiantes y humaniza los procesos del gremio.

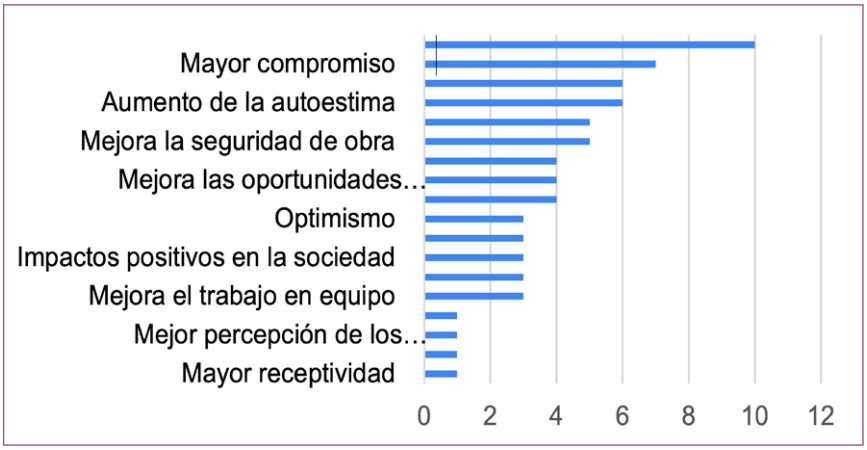
Es claro que no todos los trabajadores de la construcción aprovechan la oportunidad de alfabetizarse, ya que sus historias de vida se convierten en sus propios obstáculos dentro del proceso de formación, las presiones que ejerce el mismo gremio los lleva a sentir vergüenza por estudiar; también la condición de falta de inteligencia emocional los puede hacer declinar del proceso, pues son vulnerables a las condiciones de falta de autoestima, sentido de superación y cansancio físico producto de arduas jornadas laborales.

Beneficios generales que ofrece el proyecto Obra escuela

Adicional al beneficio de la alfabetización con la educación básica, el trabajador se va a ver beneficiado en un afianzamiento en sus relaciones laborales con sus compañeros y familiares, ya que su nivel de comprensión, empatía y socialización aumentan. Va a sentir apoyo y valoración por parte de la empresa que promueve su educación y esto se ve retribuido a la empresa con un mayor nivel de aceptación de sus funciones y un mejoramiento a la calidad laboral de los trabajadores. Ver los resultados arrojados por la encuesta en la Figura 1. Al estar inmerso en la formación básica, el trabajador se concentra en saber recibir las instrucciones de aprendizaje lo que repercute en el entendimiento de las instrucciones laborales, se convierte en un ciudadano más participativo al poder leer la publicidad circundante en su entorno, puede desplazarse con mayor confianza al leer correctamente las rutas de buses, puede manejar un cajero con mayor propiedad y seguridad, esto entre otros tantos beneficios.

Figura 1

Impactos positivos de Obras escuela



Nota. Fuente propia

¿Qué apoyos consideran importantes para poder seguir en su proceso de formación?

Una vez consultados aspectos como el apoyo necesario para emprender un programa como Obras escuela, se hace notorio el énfasis que hacen los trabajadores en el apoyo de la empresa constructora en relación con el tiempo y la importancia que se desprende de esta alfabetización hacia la labor en la construcción y el avance educativo. Aspectos como el apoyo familiar son fundamentales.

¿Por qué creen que otros trabajadores no participan en obras escuela?

Las razones para no querer participar en el programa de Obras escuela, son varias. Pero la que se puede destacar por su repitencia, es la convicción que se encuentra arraigada en muchos trabajadores de no poder aprender debido a la edad adulta que poseen, la presión que sienten por comentarios de sus familiares, amigos y compañeros de trabajo, la falta de paciencia y escepticismo para el estudio e incapacidad vista ante el compromiso de asumir un ritmo de vida laboral con la carga del estudio.

¿Qué les dirían a otros trabajadores para animarlos a participar en obras escuela?

La mejor forma de convencer a otros trabajadores de pertenecer al Programa Obras escuela es con las evidencias, ver cómo ha sido transformada la vida de los compañeros una vez han terminado el programa. Esta es la mejor manera de dar a conocer sus beneficios y alcances en la vida de cada trabajador.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se evidencia un proceso de formación humanizante en la alfabetización de los trabajadores (educandos) que hacen parte del proyecto Obras escuela, el programa no solo les permite identificar el desarrollo de conocimientos en las ciencias básicas, sino también en competencias socio-personales, lo cual estaría haciendo un importante aporte al desarrollo de la sociedad.

El rol que ocupan los/as maestros/as con una visión inclusiva, implementando estrategias pedagógicas que les permite mantener la motivación a los estudiantes dentro del proceso y ser egresados líderes en el desarrollo del aprendizaje de nuevos estudiantes, su calidad humana y mirada integral del proceso son elementos claves del impacto logrado.

La pertinente proyección social que logra Camacol desde la estrategia de responsabilidad social empresarial que genera con el proyecto Obras escuela, permitiendo que sus directivos, docentes, trabajadores y el gremio en general mejore sus condiciones de vida y el relacionamiento personal, familiar y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camacol Antioquia. (2019). *La UNESCO destaca, premia y pone de ejemplo a nivel mundial al programa Obras escuela de Camacol Antioquia por su modelo flexible de alfabetización.* https://www.camacolantioquia.org.co/el-programa-obras-escuela-de-camacol-antioquia-fue-seleccionado-por-la-unesco-como-uno-de-los-tres-ganadores-del-premio-confucio-a-la-alfabetizacion-2019/

Camacol Cundinamarca. (2017). *Prepararse para los cambios, clave para la gestión del talento humano.* https://ww2.camacolcundinamarca.co/prensa/comunicados-de-prensa/49-prensa/galeria/461-expoconstruccion-2015.html

Camacol & Sena. (2015). *Proyecto de investigación del sector de la construcción de edificación en Colombia.*

Camacol Valle. (2019). *Impulsan estrategias para formalizar la mano de obra en Colombia.* https://camacolvalle.org.co/impulsan-estrategias-para-formalizar-la-mano-de-obra-en-colombia/

Castiblanco, E. (2004). *Situación del trabajador de la construcción en Colombia.* Universidad de los Andes.

Constructora Capital. (2020). *Transformando vidas con Obras Escuelas.* https://www.constructoracapital.com/blog/transformando-vidas-con-obras-escuelas/

Goleman, Daniel; Boyatzis, Richard; McKee, Anne. (2018). Liderazgo primario. Descubriendo el poder del liderazgo emocional. Ediciones B. 162 p.

Jabonero, M., & Rivero, J. (2009). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos.* Fundación Santillana.

Mejía. E. (2021). Coordinadora del proyecto en la constructora Muros y Techos «en Obras escuela

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). *Tasa de analfabetismo en Colombia a la baja.* https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-376377.html?_noredirect=1

ONU. (2020). *ONU: en el mundo hay 670 millones de analfabetas.* https://www.aa.com.tr/es/mundo/onu-en-el-mundo-hay-670-millones-de-analfabetas/1736917

Red América. (2020). *Obras Escuela «Cero analfabetismos en la construcción».* https://www.redeamerica.org/Portals/0/pdf/experiencias2020/NCS/Ganadores/Camacol.pdf

PATRONES DE COMUNICACIÓN ASOCIADOS A AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y CONDUCTUAL EN EL AULA ESCOLAR[1]

Marina Cristina Alarcón Espinoza
María Teresa Anguera Argilaga
Paula Samper García
Universidad de La Frontera, Chile (Chile)

Resumen: Los niños progresivamente desarrollan capacidades que les permiten regularse emocional y conductualmente, siendo el contexto escolar un escenario natural donde se muestra y desarrolla la autorregulación emocional. Con el objetivo de detectar patrones secuenciales de comunicación asociados a la autorregulación de emociones y conductas, que se observan en el proceso de clase en el aula escolar, mediante un estudio mixed method se observan sistemáticamente a niños entre 10 y 12 años y adultos a cargo de 9 aulas escolares, durante 5 sesiones cada uno. Se registran las observaciones en audio y luego se codifican según instrumento de observación OCAE. Garantizada la calidad de los datos se realiza análisis secuencial de retardos (GSEQ5), para detectar las regularidades y secuencias existentes, y análisis de coordenadas polares (HOISAN) para observar las relaciones entre las categorías; detectando finalmente la presencia de casos múltiples en ambas técnicas de análisis. Los resultados detallan los tipos de lenguajes y secuencias de comunicación que utilizan los diferentes actores presentes en el aula. La discusión problematiza el rol del lenguaje expresivo, los murmullos y las conversaciones paralelas; al mismo tiempo que comenta el rol del profesor en la regulación emocional y conductual de los estudiantes.

Palabras clave: educación emocional, convivencia escolar, pre-adolescentes, mixed methods, ciudadanía

Abstract: Children progressively develop capacities that allow them to regulate themselves emotionally and behaviorally, with the school context being a natural setting where emotional self-regulation is shown and developed. In order to detect sequential patterns of communication associated with the self-regulation of emotions and behaviors, which are observed in the class process in the school classroom, through a mixed method study children between 10 and 12 years old and adults in charge of 9 school classrooms, for 5 sessions each. Audio observations are recorded and then coded according to the OCAE observation instrument. Once the quality of the data is guaranteed, a sequential analysis of delays (GSEQ5) is carried out, to detect the

1 Investigación corresponde a Tesis Doctoral denominada «Autorregulación Emocional en la Cotidianeidad de la Vida Escolar: Observación Sistemática en Aulas con Estudiantes Chilenos de 10 a 12 años», Programa de Psicología de la Comunicación y Cambio realizada en forma conjunta por la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Barcelona.

regularities and existing sequences, and an analysis of polar coordinates (HOISAN) to observe the relationships between the categories; finally detecting the presence of multiple cases in both analysis techniques The results detail the types of languages and communication sequences used by the different actors present in the classroom. The discussion problematizes the role of expressive language, murmurs and parallel conversations; At the same time, it comments on the role of the teacher in the emotional and behavioral regulation of students.

Keywords: emotional education, school coexistence, pre-adolescents, mixed methods, citizenship

INTRODUCCIÓN

Considerándose la regulación emocional como un hito fundamental en el proceso de socialización y desarrollo del niño (Montoya *et al.*, 2018), se observa que niñas y niños hacia los 11-12 años, cuentan cognitivamente con las habilidades necesarias para ponerse en el lugar del otro y comprender las consecuencias de sus actos (Ordóñez *et al.*, 2016), evidenciando procesos de autorregulación emocional que permiten la construcción de espacios de convivencia; por lo cual se estima que incorporar en sí mismos habilidades de **autorregulación emocional** es una capacidad compleja que no es buena ni mala, sino adaptativa, en función de las demandas del contexto y de los propósitos individuales o sociales que se persiguen (Gómez & Calleja, 2016).

Respecto al contexto escolar se ha observado que los niños que son educados para gestionar de mejor manera sus emociones, son capaces de solicitar ayuda asertivamente, mostrándose más protegidos ante eventuales situaciones de *bullying* (Larrañaga, *et al.*, 2018), propiciándose la integración social, la cual supone que cada persona sea un sujeto auto-reflexivo que someta a la crítica permanente la relación con el otro.

Niños y adolescentes requieren de la regulación de su conducta por parte de los adultos, entregada en un contexto de afecto y seguridad emocional (Marchesi, 2017a). Por lo cual, es relevante que el profesorado, implemente experiencias de aprendizaje adaptadas a los estudiantes que les ayuden en la construcción de nuevos aprendizajes (Marchesi, 2017b); manteniendo una intención educativa de formación en el ámbito emocional y multiplicando la eficacia de su trabajo, al desarrollar tanto competencias curriculares como competencias emocionales, promoviendo el desarrollo integral de sus estudiantes (Carrasco *et al.*, 2015).

Al respecto, Encinas (2018), el rol de la empatía y del trabajo en equipo, pues los docentes enseñan de forma sutil qué hacer con las emociones, y la forma como este manejo de las emociones en el aula puede apoyar el aprendizaje escolar, transformando la forma de hacer juntos y colaborar. De esta manera, analizando procesos afectivos en un aula escolar, plantea que las emociones tienen un contenido, y ocurren mientras las personas hacen algo juntas, en el contexto de una práctica social particular, por lo que los profesores en el aula constantemente han de abordar las sorpresas planteadas por los estudiantes, ofreciendo un camino para que las emociones particulares surjan, cambien y se desvanezcan, en la medida que son el resultado de una compleja interacción entre la situación en la que surgen y la negociación de futuro.

Según Marchesi (2017a), una forma de implementar estás prácticas es incorporarlas a la cultura escolar mediante la regulación de las normas y el control de su cumplimiento; y la forma de tomar decisiones institucionales con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa.

Romero Rodríguez *et al.* (2016), destacan la necesidad de fortalecer los procesos de comunicación en la escuela, y Santibáñez-Velilla (2015), plantea directamente la necesidad de realizar entrenamientos específicos para aumentar la sensibilidad del profesorado hacia los comportamientos no verbales, tanto propios como de los estudiantes.

De esta manera, considerando los potenciales educativos de la comunicación como un aprendizaje vivencial, que se forja en las experiencias y en las relaciones emocionales cotidianas, Arís Redó (2010), manifiesta la necesidad de observar cómo mediante los procesos comunicativos, los profesores modelan y favorecen la autorregulación emocional. En base a lo cual, el objetivo de esta investigación es detectar patrones secuenciales de comunicación asociados a la autorregulación de emociones y conductas, que se observan en el proceso de clase en el aula escolar.

MÉTODO

Se utiliza la metodología observacional (Anguera & Hernández-Mendo, 2015), a fin de observar el comportamiento espontáneo o habitual, en su contexto natural. Mediante observación indirecta se graban en las observaciones audios que se transcriben y codifican según «Pauta para la Observación de la Comunicación y Autorregulación Emocional» (OCAE) (Alarcón-Espinoza, 2021).

El diseño observacional (Anguera *et al.*, 2001), utilizado es nomotético (estudia 9 grupos curso de forma paralela), seguimiento (cada grupo es observado una vez a la semana durante una hora de la clase) y multidimensional (se observan cuatro grandes dimensiones).

Los grupos observados corresponden a establecimientos educacionales de la región de La Araucania, Chile, observándose la siguiente distribución:

Tabla 1

Distribución de Grupos Observados

Localidad	Financiamiento de la Escuela	Curso	Número de estudiantes	Asignatura
Caleta de Pescadores (2000 habitantes)	Público	5º	15 - 16	Consejo de Curso (Tutorías)
		6º	16 - 17	Lenguaje y Comunicación
Capital Comunal (10.000 habitantes)	Público	5º	24 - 26	Lenguaje y Comunicación
		6º	16 - 23	Educación Musical (Fiestas Patrias)
		6º	17 - 19	Consejo de Curso (Tutorías) y Ciencias Naturales
Capital Regional (230.000 habitantes)	Subvencionado (Concertado)	5º	39 - 40	Consejo de Curso (Tutorías)
		5º	34 - 40	Consejo de Curso (Tutorías)
		6º	33 - 42	Consejo de Curso (Tutorías)
		6º	26 - 40	Consejo de Curso (Tutorías)

Nota. Esta tabla expone las características principales de las aulas escolares y la asignatura en que fueron observadas.

Una vez recopilada la información, se ha procedido a trascribir la información a fin de inicialmente delimitar las unidades de observación mediante los criterios interlocutorio (persona que habla) y sintáctico (sintagma u oración gramatical) (Anguera, *et al.*, 2021), priorizando el primero; posteriormente se han codificado las unidades de observación delimitadas en base a pauta OCAE.

Garantizada la calidad de los datos mediante el cálculo del coeficiente Kappa de Cohen (1968), se procedió a realizar dos tipos de análisis de datos.

Con la finalidad de obtener patrones de conducta, el primer análisis corresponde al análisis secuencial de retardos, (Bakeman & Quera, 2011).

Después del análisis secuencial de retardos, con la finalidad de observar las relaciones entre las conductas, se ha realizado el análisis de coordenadas polares, para vectorializar el comportamiento (Sackett, 1980), considerando como conductas focales aquellas que, junto con permitir dar respuesta al objetivo de investigación, han resultado mayormente significativas en el análisis secuencial de retardos.

Una vez realizados ambos tipos de análisis, se ha indagado la coincidencia (parcial o total), de algunos de estos patrones en diferentes cursos, con la finalidad de detectar la posible existencia de *casos múltiples* (Anguera, 2018). Al respecto, se ha considerado como criterio que exista una coincidencia (total o parcial) de tres o más casos (grupos de clase), lo cual ha conducido a la detección de algunos casos múltiples que se consideran especialmente prototípicos o característicos.

RESULTADOS

Los casos múltiples observados mediante el análisis secuencial de retardos otorgan resultados significativos para las categorías: uso del lenguaje informativo, uso del lenguaje expresivo y uso del lenguaje directivo.

Referente a las categorías vinculadas a la expresión de emociones, se aprecian resultados significativos en las categorías: expresión clara y confusa de emociones, conductas de asociar los estados emocionales a las conductas de uno mismo, de mostrar conciencia de las emociones de otros, y de asociar los estados emocionales de otras personas con sus conductas.

Y finalmente, referente a los actores presentes en el aula, se observan resultados significativos en las categorías de profesor(a) titular, profesor(a) auxiliar, participación de una alumna, un alumno, varios estudiantes expresando una misma idea a la vez, y cuando participa un adulto no docente o estudiante de curso superior.

Respecto del análisis de coordenadas polares, se observan relaciones significativas para conductas focales de: usar lenguaje informativo, usar lenguaje expresivo, usar lenguaje directivo, murmurar y conversar en forma paralela, que se activan e inhiben mutuamente con otras conductas.

Junto con lo cual, se aprecia que mostrar tranquilidad al abordar un problema, es tanto activadora como inhibidora del uso del lenguaje expresivo, en función de los diferentes episodios que se producen en el aula escolar y/o de la variabilidad entre los cursos.

El uso del lenguaje directivo activa la presencia de una pausa de silencio de mas de un segundo y la presencia de esta pausa de silencio, inhibe el uso del lenguaje directivo, en tres de los nueve cursos observados.

La participación de varios alumnos expresando una misma idea a la vez, es tanto activadora como inhibidora del uso del lenguaje directivo, en función de los diferentes episodios que se producen en el aula escolar y/o de la variabilidad entre los cursos.

Favorecer o invitar a que los estudiantes autorregulen su participación en el aula, es tanto activador como inhibidor de la presencia de murmullos, en función de los diferentes episodios que se producen en el aula escolar y/o de la variabilidad entre los cursos.

Cuando se presentan conversaciones paralelas, se inhibe el uso del lenguaje expresivo, y al observarse lenguaje expresivo, se activan las conversaciones paralelas, en tres de los nueve cursos en estudio.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la búsqueda de detectar patrones secuenciales relacionados a la autorregulación de emociones y conductas al interior del aula, mediante el análisis secuencial de retardos emergen los códigos asociados a los tres tipos de lenguaje planteados en el instrumento de observación OCAE (informativo, expresivo y directivo), observándose que otras conductas se van asociando a cada uno de ellos, y éstos a ellas, conformando determinados estilos de comportamiento que se presentan secuencialmente.

Al respecto, lama la atención la utilización del lenguaje informativo en la muestra de emociones, como asimismo la marcada utilización de cierto tipo de lenguajes para los diferentes participantes al interior del aula, apreciándose, mediante el análisis de coordenadas polares, el uso del lenguaje directivo por parte del/la profesor(a) titular, el uso del lenguaje informativo por parte de alguna alumna o alumno y la utilización del lenguaje expresivo por parte de varios alumnos expresando una misma idea a la vez; lo que pudiera ser un indicador de modalidades mayormente rígidas de interacción / comunicación al interior del aula; lo que en palabras de Watzlawick *et al.* (1997), pudiera conllevar al establecimiento de interacciones fundamentalmente simétricas (destacan la igualdad entre las partes) o complementarias (destacan la diferencia entre las partes), que siendo ambas necesarias requieren ser desarrolladas con mayor flexibilidad, fluidez y transparencia, para favorecer el trabajo en equipo y el aprendizaje (Izquierdo, 2001).

En este sentido, se observa con atención que si bien Romero Rodríguez et al (2016), señalan la existencia del lenguaje expresivo como el encargado de transmitir emociones y actitudes, en esta investigación se ha observado que tanto el lenguaje informativo como el expresivo reportan contenidos referidos a emociones, apreciándose que el uso del lenguaje expresivo estaría asociado en mayor medida a la expresión confusa de emociones y a la distracción del tema; y en menor medida a otras expresiones emocionales relativas al comunicar la vida emocional personal. Al respecto se observa que el uso del lenguaje informativo sería más común para reportar tanto emociones personales, como para referirse a las de otras personas, lo que se estima representa desafíos si se desea formar en emociones y específicamente en conciencia emocional, que como se señalan Ordóñez & González (2016), estaría referida a la toma de conciencia de las propias emociones y las de los demás y sería el punto de partida para el desarrollo de otras competencias emocionales.

Mejorar las secuencias comunicativas, en el sentido de propiciar que sean más respetuosas de la participación y aportes de todos los participantes, evitando el uso de lenguaje directivo y favoreciendo el uso de los lenguaje informativo y expresivo, se considera aportaría a la educación emocional y a la sensación de bienestar del conjunto de participantes, lo cual necesariamente implica un proceso de diseño, planificación y realización de cambios conductuales por parte de todos los actores (Bisquerra, 2009; Marchesi, 2017c).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón-Espinoza, M. (2021). Autorregulación Emocional en la Cotidianeidad de la Vida Escolar: Observación Sistemática en Aulas con Estudiantes Chilenos de 10 a 12 años. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

Anguera, M. T. (2018). Del caso único al caso múltiple en el estudio del comportamiento humano. En Academia de Psicología de España, *Psicología para un mundo sostenible*, vol, II (pp.31-50). Pirámide. [I.S.B.N. 978-84-368-3889-3]

Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., & Losada, J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento, 3*(2), 135-161.

Anguera, M. T., & Hernández-Mendo, A. (2015). Técnicas de análisis en estudios observacionales en ciencias del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 15*(1), 13-30. https://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232015000100002

Anguera, M. T., Portell, P., Hernández-Mendo, A., Sánchez-Algarra, P., & Jonsson, G. K. (2021). *Diachronic analysis of qualitative data.* In A. J. Onwuegbuzie & B. Johnson (Eds.), Reviewer's Guide for Mixed Methods Research Analysis. Routledge.

Arís Redó, N. (2010). La educación emocional y la comunicación escolar. *Vivat Academia.* 113.

Bakeman, R., & Quera, V. (2011). *Sequential analysis ad observational methods for the behavioral sciences.* Cambridge University Press.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Síntesis.

Carrasco, C. Alarcón, R., & Trianes, M., (2015). Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en clima social, violencia percibida y sociométricos en alumnado de educación primaria. *Revista de Psicodidáctica, 20*(2), 247-262. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13206

Cohen, J. (1968). *Weighted kappa: Nominal scale agreement with provision for scaled disagreement of partial credit.* Psychological Bulletin, 70, 213-220.

Encinas, M. (2018). El papel de las emociones en el aula: Una aproximación histórico-cultural. En M. Giménez – Dasí, & L. Quintanilla Cobián (Coords.), *Desarrollo emocional en los primeros años de vida* (177-190). Pirámide.

Gómez, O., & Calleja, N., (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología, 8*(1) 96-117.

Izquierdo, C. (2001). Comunicación grupal y desarrollo personal: las emociones en el punto de mira de la inteligencia y el aprendizaje organizacional. En B. Del Rincón (Coord.), *Presente y Futuro del Trabajo Psicopedagógico* (pp. 239-253) Ariel Educación.

Larrañaga, E., Navarro, R., & Yubero, S. (2018). Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso. *Comunicar, 56,* 19-28. https://doi.org/10.3916/C56-2018-02

Marchesi, A. (2017a). Alumnos con dificultades sociales, emocionales y de conducta. En A. Marchesi, C. Coll, & J. Palacios (Compiladores), *Desarrollo Psicológico y Educación. 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo.* 3ª Ed. (pp. 255-285). Alianza.

Marchesi, A. (2017b). Dificultades de atención e hiperactividad. En A. Marchesi, C. Coll, & J. Palacios. (Compiladores), *Desarrollo Psicológico y Educación. 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarro*llo. 3ª Ed. (pp.229-253). Alianza.

Marchesi, A. (2017c). Enfoques y estrategias educativas para personalizar la enseñanza. En A. Marchesi, C. Coll, & J. Palacios (Compiladores), *Desarrollo Psicológico y Educación. 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo.* 3ª Ed. (pp.83-109). Alianza.

Montoya, I., Postigo, S., & Villena, L. (2018). La regulación de las emociones. En M. Giménez – Dasí. & L. Quintanilla Cobián (Coords.), *Desarrollo emocional en los primeros años de vida.* (pp. 71-82). Pirámide.

Ordoñez, A., & González, R. (2016). Las emociones y constructos afines. En R. González Barrón & L. Villanueva Badenes (Coords.), *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción* (pp. 21-54). Pirámide.

Ordóñez, A., Prado-Gascó, V., Villanueva, L., & González, R. (2016). Propiedades psicométricas del Cuestionario de conciencia emocional en población infantil español. *Revista Latinoamericana de Psicología, 48*, 183-190.

Romero Rodríguez, O. L., Vaca Vaca, M. P., Galindo Parra, M. J., & Sierra Alonso, S. (2016). Comunicación verbal y no verbal en una institución educativa distrital y su relación con los procesos de convivencia escolar. *Actualidades Pedagógicas, 68*, 87-111. http://dx.doi.org/10.19052/ap.3666

Sackett, G. P. (1980). Lag sequential analysis as a data reduction technique in social interaction research. In D. B. Sawin, R. C. Hawkins, L. O. Walker & J. H. Penticuff (Eds.*), Exceptional infant. Psychosocial risks in infant-environment transactions* (pp. 300-340). New York: Brunner/Mazel.

Santibáñez-Velilla, J. (2015). Aprender juntos la escucha activa del otro: comunicación verbal y comunicación no verbal entre un tutor y un alumno. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 171-195. http//doi.org/10.1344/reire2015.8.28213.

Watzlawick, P., Bavelas, J., & Jackson D. (1997). *Teoría de la comunicación humana.* Barcelona: Herder.

1328

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

¿QUÉ DICEN LOS MANUALES DE HISTORIA SOBRE LA INFANCIA? ANÁLISIS DE TEXTOS ESCOLARES CHILENOS

Humberto Álvarez Sepúlveda
Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)

Resumen: Los textos escolares de historia en Chile se caracterizan por exponer una narrativa histórica adultocéntrica que invisibiliza la participación de los niños y niñas, ya que tradicionalmente se han centrado en describir las hazañas políticas protagonizadas por hombres adultos de la élite en la historia nacional y occidental. Para evidenciar esta problemática, en esta ponencia se utiliza la literacidad crítica para analizar los textos e imágenes de tres libros escolares publicados entre los años 2017 y 2019 por las editoriales SM y Santillana. De estos manuales, se seleccionaron unidades temáticas relacionadas con la Roma y Grecia Antigua, el Chile colonial y la historia europea del siglo xx porque son las que cuentan con la mayor cantidad de evidencias pertinentes para examinar el tema. Se concluye que los discursos analizados demuestran que los infantes son actores sociales marginados de la historia o bien son representados desde el paradigma adultocéntrico como sujetos dependientes y subordinados al mundo adulto. Frente a este escenario, se insiste en la importancia de priorizar las perspectivas infantiles en el estudio de la historia y en la problematización de los contenidos históricos que se enseñan en el aula.

Palabras clave: historia, infancia, texto escolar, Chile, literacidad crítica

Abstract: History textbooks in Chile are characterized by exposing an adult-centered historical narrative that invisibilizes the participation of boys and girls, since they have traditionally focused on describing the political exploits carried out by elite adult men in national and western history. To evidence this problem, in this presentation critical literacy is used to analyze the texts and images of three texbooks published between 2017 and 2019 by SM and Santillana publishers. From these manuals, thematic units related to Ancient Rome and Greece, colonial Chile, and 20th century European history were selected because they have the most relevant evidence to examine the subject. It is concluded that the analyzed discourses show that infants are marginalized social actors in history or are represented from the adult-centered paradigm as dependent and subordinate subjects to the adult world. Faced with this scenario, the importance of prioritizing children's perspectives in the study of history and in the problematization of historical contents taught in the classroom is emphasized.

Keywords: history, childhood, textbooks, Chile, critical literacy

INTRODUCCIÓN

La Convención sobre los Derechos del Niño aprobada en 1989 y las recientes aportaciones historiográficas sobre la infancia, como los trabajos de Pagès y Villalón (2013) y de Rojas (2016), han permitido visibilizar la importancia de los/as niños/as en el devenir histórico y en la sociedad chilena. Pese a ello, este reconocimiento no ha permeado el curriculum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ni los manuales escolares de la asignatura entregados por el Ministerio de Educación de Chile, ya que los infantes siguen siendo invisibilizados por la perspectiva adultocéntrica dominante en estos insumos. Siguiendo a Jara (2018) y a Morales (2020), dicho etnocentrismo se centra en subrayar las hazañas políticas lideradas por hombres adultos insignes en el pasado.

La gran cobertura que tienen los textos escolares de historia en los colegios públicos y particulares subvencionados de Chile ha favorecido la función homogeneizadora de estos dispositivos curriculares, que tienen como propósito difundir los conocimientos históricos concebidos desde la perspectiva adulta y que los estudiantes deben aprender para convertirse en ciudadanos «buenos» que no cuestionen el orden establecido.

Como señalan Pagès y Villalón (2013), el adultocentrismo se observa transversalmente en el abordaje de todos los periodos históricos, ya sean de Chile o del mundo. Esto resulta sumamente preocupante en la actualidad porque, siguiendo a Sosenski (2015), el paradigma adultocéntrico, que busca formar al alumnado según los valores y tradiciones socio-civilizatorias dominantes del pensamiento occidental, se encuentra completamente descontextualizado para promover aprendizajes históricos significativos que permitan al alumnado comprender el mundo actual desde la diversidad y afrontar la incertidumbre que imponen las constantes crisis del proceso globalizador a las sociedades presentes.

Con el fin de forjar nuevas lecturas críticas en la historia enseñada y de evaluar la invisibilización de los/as niños/as en el curriculum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile, se analizan en este trabajo el discurso escrito e iconográfico de tres libros de texto publicados entre los años 2017 y 2019 por las editoriales SM y Santillana. Esta investigación se realiza bajo la convicción de que puede motivar a los docentes de la especialidad a cuestionar el paradigma adultocéntrico presente en los manuales escolares, a incorporar la infancia como una categoría significativa en la historia enseñada y a generar procesos de empatía histórica en los niños y jóvenes estudiantes con respecto al rol que tuvieron sus pares en el pasado.

MÉTODO

La investigación es cualitativa, de carácter exploratorio e interpretativo, cuyo propósito es obtener una primera aproximación acerca de las representaciones sobre la infancia que están presentes en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La muestra utilizada es intencionada y está conformada por tres textos escolares de dicha especialidad de las editoriales SM y Santillana, cuyos insumos curriculares fueron entregados por el Ministerio de Educación durante el periodo 2017-2019 a los establecimientos municipales y particulares subvencionados de Chile. Cabe destacar que las empresas enunciadas tienen una gran presencia en el territorio nacional y que ambas siguen una línea editorial tradicional marcada por el paradigma adultocéntrico.

Con la finalidad de analizar en forma transversal los discursos presentes en los manuales de historia, se seleccionaron libros de textos pertenecientes al segundo ciclo de Enseñanza Básica y a la Educación Media (tabla 1). De estos manuales, se han seleccionado unidades temáticas relacionadas con el Chile colonial, las civilizaciones clásicas (Roma y Grecia Antigua) y la historia europea del siglo xx, pues son las que cuentan con la mayor cantidad de evidencias para establecer un primer acercamiento sobre las representaciones de la infancia en los manuales previstos debido a que no existen estudios afines que estudien esta temática.

Tabla 1

Muestra de manuales escolares

Año	Autor(es)	Texto	Editorial	Grupo propietario/ Línea editorial	Unidad temática analizada
2019	Paulo Flores	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5° básico	Editorial SM	Grupo SM/ Tradicional	Unidad III. "¿Qué tipo de sociedad se formó durante la Colonia?" (págs. 110-165).
2019	Gonzalo Beltrán Francisco Fuentes Pedro Panza Carolina Valdés	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 7° básico	Editorial SM	Grupo SM/ Tradicional	Unidad II. "¿En qué ámbitos de las sociedades actuales se aprecia la influencia de las civilizaciones clásicas?" (págs. 68-119).
2017	Sofía Honeyman Camila Silva Sebastián Quintana Carolina Santelices	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° medio	Santillana	Grupo Prisa/ Tradicional	Unidad I. "Crisis, totalitarismos y guerra" (págs. 18-77).

Fuente. Elaboración propia (2022)

Para analizar los manuales previstos, se utiliza la perspectiva de la literacidad crítica (Ortega y Pagès, 2017; Marolla y Solís, 2021) porque permite interpretar sus textos e imágenes según las categorías apriorísticas de la tabla 2, pues posibilita el desarrollo de un proceso reflexivo que ayuda a analizar el discurso de acuerdo con los contextos, las practicas sociales y las relaciones de poder existentes entre el mundo adulto y los infantes.

Tabla 2

Matriz de análisis

Texto:
Autor:
Editorial:
Año:

Nombre de la Unidad:	
Categorías	Descriptor
Representación basada en una concepción de dependencia	Representa a los actores sociales como sujetos dependientes y subordinados a un grupo dominante dentro del orden social establecido.
Supresión de los actores sociales	Pretende negar u omitir a los sujetos que no son relevantes en la historia oficial; por tanto, no se precisa su participación dentro de los acontecimientos o procesos históricos.
Representación "neutral"	Representa a los sujetos de forma descriptiva, "imparcial" y anecdótica. Pretende la «neutralidad» en el discurso para evitar la entrega de información interpretativa y significativa, que permita al lector formarse un juicio crítico y fundamentado sobre la participación de los sujetos invisibilizados en la historia oficial.
Generalización a partir de la asignación de rasgos comunes	Se usa para asignar rasgos comunes que presuntamente son exclusivos de un grupo o clase social, los cuales denotan un trato despectivo y sesgado hacia dicho colectivo.
Generalización a partir de singulares y plurales masculinos	Por medio del uso de singulares y plurales masculinos busca presentar a los agentes sociales claves (especialmente a las mujeres y niñas) de forma colectiva y anónima para suprimir sus identidades y liderazgos en la narración de los hechos históricos.
Etiqueta del discurso de la domesticidad	Es utilizada para restringir la acción de los actores sociales al ámbito doméstico resguardado por las mujeres.
Estereotipación basada en la concepción de "mayoría de edad"	Pretende asociar la madurez psicológica y física del sujeto con la edad que se considera culturalmente como el inicio de la etapa adulta y que, generalmente, está establecida en la constitución de cada país para garantizar algunos derechos como el sufragio, el derecho a la independencia económica y la libertad de emprender una vida personal autónoma.

Fuente. Elaboración propia (2022) basada en el trabajo de Álvarez (2021)

La matriz prevista fue construida en base al análisis del discurso orientado textualmente (Fairclough, 2003; Londoño y Bermúdez, 2013; Van Leeuwen, 2013; Álvarez, 2021), así como también se fundamenta en la tercera modalidad discursiva propuesta por Jurjo Torres (1998) para analizar las formas de manifestación del discurso tradicional en los materiales curriculares.

RESULTADOS

Con el fin de responder al propósito de esta investigación, se analizan, a partir de la matriz propuesta, las unidades temáticas mencionadas en la tabla 1. También se adjuntan algunas evidencias que permiten visibilizar de mejor forma la categoría observada.

Tabla 3

Análisis del manual 1

Texto: Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5° básico
Autor: Paulo Flores
Editorial: Editorial SM
Año: 2019

Nombre de la Unidad: Unidad III. "¿Qué tipo de sociedad se formó durante la Colonia?" (págs. 110-165)
Categorías observadas
Representación basada en una concepción de dependencia: En el contexto de la sociedad del Chile colonial, el texto escolar presenta a los niños y niñas como actores pasivos y supeditados al hogar paterno, ya que señala textualmente que "al depender económicamente de sus padres, desempeñaban las funciones que estos les designaban, las cuales estaban determinadas por el lugar que ocupaban en la sociedad colonial" (Flores, 2019, p. 134). En esta línea, se representa al infante como un elemento adosado al mundo adulto, pero no desde una lógica de interrelación, sino como un simple componente aditivo que está subordinado a dicho estamento, pues se subraya únicamente en los preceptos que sustentan el paternalismo y la dependencia económica del niño.
Representación "neutral": En la infografía, que se adjunta como evidencia 1, prevalece una narrativa descriptiva y mínimamente interpretativa sobre la situación de las mujeres y de los niños según el grupo social al cual pertenecían.
Generalización a partir de la asignación de rasgos comunes: En la evidencia 1 se evoca a constantes generalizaciones y sesgos porque representa el maltrato infantil como una cuestión exclusiva de los esclavos, expone el rol de "jefas de hogar" como un rasgo propio de los mestizos y plasma el papel de "buena esposa y madre" como un denominativo que solo aplica para el caso de la aristocracia.
Generalización a partir de singulares y plurales masculinos: Se utiliza un lenguaje poco inclusivo, pues se emplean las etiquetas del singular "niño" y del plural "niños" para involucrar también a las niñas; no obstante, dichos denominativos, que parecen inofensivos a simple vista, contribuyen a la marginación de la/s niña/s en la sociedad colonial y de su respectiva relevancia en el devenir histórico.
Etiqueta del discurso de la domesticidad: Se utiliza para justificar que la vida del infante se restringía únicamente al ámbito doméstico, que, según el texto, "estaba bajo el dominio de las mujeres" (Flores, 2019, p. 138).

Evidencia 1

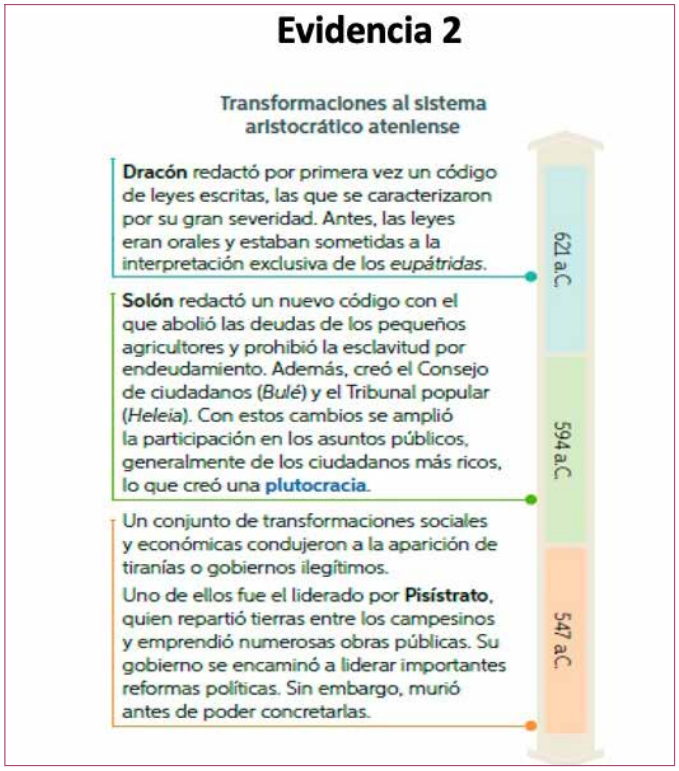
Tabla 4

Análisis del manual 2

Texto: Historia, Geografía y Ciencias Sociales 7° básico
Autor: Gonzalo Beltrán, Francisco Fuentes, Pedro Panza y Carolina Valdés
Editorial: Editorial SM
Año: 2019

Nombre de la Unidad: Unidad II. "¿En qué ámbitos de las sociedades actuales se aprecia la influencia de las civilizaciones clásicas?" (págs. 68-119)
Categorías observadas
Representación basada en una concepción de dependencia: En el análisis de la familia aristocrática romana, se pone énfasis en la idea de que la niñez es una condición de dependencia e inferioridad que invisibiliza la participación del infante como actor social y que contribuye a su representación como un sujeto periférico, sin autoridad y sin poder de transformación. Esta narrativa sirve para legitimar el paternalismo familiar romano, pues el texto escolar sostiene que "tanto las mujeres, como los niños y los esclavos estaban bajo la tutela de sus respectivos *pater familias* (hombres cabeza de familia)" (Beltrán, Fuentes, Panza y Valdés, 2019, p. 92).
Supresión de los actores sociales: En el contexto de la Antigua Grecia, el libro de texto excluye la acción de los niños y niñas, ya que se centra solamente en describir las hazañas políticas realizadas por hombres adultos para contribuir al desarrollo de la democracia ateniense. Al respecto, destaca la evidencia 2 porque releva, en forma nominada e individual, el protagonismo de los grandes reformadores de Atenas y sus respectivos aportes en la conformación democrática de dicha ciudad durante los siglos VII y VI a. C.

Generalización a partir de singulares y plurales masculinos: Se emplea un lenguaje poco inclusivo, pues se usan las etiquetas del singular "niño" y del plural "niños" para incorporar también a las niñas; sin embargo, igualmente dichos términos inducen en forma explícita e implícita a la exclusión de la/s niña/as en las sociedades griega y romana.
Estereotipación basada en la concepción de "mayoría de edad": Se utiliza para definir quiénes son o no ciudadanos en la democracia ateniense, pues el manual argumenta que solo "los hombres libres mayores de 20 años eran considerados ciudadanos y podían disfrutar de los derechos que esta condición otorgaba, quedando excluida la mayor parte de la población, prácticamente tres cuartos del total: todas las mujeres, los metecos (extranjeros) y los esclavos" (Beltrán, Fuentes, Panza y Valdés, 2019, p. 80). Por una parte, esta interpretación presenta la edad como un criterio que conlleva un sistema de poder que jerarquiza y ordena un conjunto de derechos o prohibiciones en función de las relaciones personales, las estructuras institucionales, las prácticas sociales y las leyes que dominaban la democracia ateniense. Por otra parte, reduce, desde los paradigmas androcéntrico y adultocéntrico, el concepto de ciudadanía a una simple relación política entre el varón-ciudadano y la polis.



Fuente. Beltrán, Fuentes, Panza y Valdés, 2019, p. 76

Tabla 5

Análisis del manual 3

Texto: Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° medio
Autor: Sofía Honeyman, Camila Silva, Sebastián Quintana y Carolina Santelices
Editorial: Santillana
Año: 2017

Nombre de la Unidad: Unidad I. "Crisis, totalitarismos y guerra" (págs. 18-77).
Categorías observadas
Representación basada en una concepción de dependencia: Esta categoría se observa en el adultocentrismo, que es utilizado con dos fines muy claros. En primer lugar, se emplea para destacar el liderazgo de Benito Mussolini, Adolf Hitler y Joseph Stalin en sus respectivos regímenes, lo cual conlleva a acentuar el incontrarrestable predominio de la historia política por sobre la social y cultural. En segundo lugar, se usa para representar a los niños como elementos adosados al mundo adulto, pero no bajo una lógica de interrelación, sino como simples aditivos o complementos que tienen como único propósito formarse para ser "buenos" ciudadanos que aseguren la supervivencia y la legitimidad del régimen instaurado. Esto último se constata claramente en las evidencias 3 y 4 del texto analizado.
Representación "neutral": Tal como se observa en las evidencias 3, 4 y 5, la unidad analizada pretende exponer, a través de una serie de fuentes iconográficas, una lectura "neutral" sobre los infantes que vivieron en el complejo escenario de los regímenes totalitarios europeos. Al respecto, en primer lugar, cabe resaltar que las evidencias citadas presentan un encabezado escueto, descriptivo e "imparcial" acerca del tema previsto. En segundo lugar, dichas referencias, construidas desde los discursos e imaginarios del mundo adulto, no plantean ninguna reflexión crítica sobre el rol que tuvieron los infantes representados o acerca de los rasgos que caracterizaban a los tópicos que se abordan en cada una de las evidencias. En tercer lugar, es importante notar que las fuentes mencionadas tienden a destacar la historia política por sobre la social, ya que no abordan la vida cotidiana de los niños y niñas en el periodo estudiado. Por ejemplo, la evidencia 4 se centra en la formación cívica y militar de los niños y jóvenes en el contexto del fascismo italiano, la fuente 5 se focaliza en resaltar la efectividad de la propaganda estalinista y la fotografía 6 destaca el acto salvífico liderado por los soviéticos y que culminó con la liberación de niños del campo de concentración de Auschwitz. Por último, conviene precisar que estos recursos no aportan información significativa que incentive a los estudiantes a pensar históricamente sobre los hechos narrados.
Generalización a partir de singulares y plurales masculinos: Se utiliza un lenguaje poco inclusivo, pues se emplean las etiquetas del singular "niño" y del plural "niños" para involucrar también a las niñas; no obstante, dichos términos, de igual modo, tributan a la marginación de la/s niña/s en los regímenes totalitarios.

Evidencia 3

Recurso 32 (fuente iconográfica)

En la Italia fascista, los niños y jóvenes entre los 4 y los 18 años debían formar parte de organizaciones juveniles controladas por el partido, como la Obra Nacional Balilla. Se intentaba forjar al "italiano nuevo" en las virtudes militares de la disciplina y la obediencia.

Niños miembros de la Obra Nacional Balilla. (S. i.).

Fuente. Honeyman, Silva, Quintana y Santelices, 2017, p. 41.

Evidencia 4

Recurso 39 (fuente iconográfica)

En la época estalinista, los carteles de propaganda fueron utilizados para ensalzar la figura del líder.

¡Gracias al querido Stalin por nuestra infancia feliz! (S. i.).

Fuente. Honeyman, Silva, Quintana y Santelices, 2017, p. 44.

Evidencia 5

Recurso 60 (fuente iconográfica)

Esta imagen muestra a niños prisioneros de los campos de concentración nazi de Auschwitz, en Polonia. Esos campos eran ocupados para trabajos forzados y de exterminio de la población, para lo que contaban con cámaras de gas y crematorios.

Voronzow, A. (1945). *Niños liberados por el ejército ruso del campo de concentración Auschwitz*. Washington D. C., EE. UU.: United States Holocaust Memorial Museum.

Fuente. Honeyman, Silva, Quintana y Santelices, 2017, p. 56.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación desarrollada demuestra que las representaciones sobre la infancia presentes en las unidades analizadas son concebidas desde el discurso adultocéntrico, ya que en todas ellas se invisibiliza la niñez o se trata como una condición de dependencia o subordinación del mundo adulto. Esto se observa explícitamente en el hecho de que no existe ningún apartado dedicado a reivindicar el rol histórico de los niños y niñas, en la representación «neutral» de estos/as en los encabezados de las evidencias 3, 4 y 5 y en el empleo del criterio de edad como una condición *sine qua non* para establecer quienes son adultos o no en un determinado contexto y espacio histórico.

El adultocentrismo se constata además en la representación de los niños y niñas desde una concepción de dependencia que otorga un trato de inactividad económica y sexual a la infancia y que subraya la historia política protagonizada por hombres adultos ilustres. Esta representación sobresale fundamentalmente en el texto escolar 1, donde se resaltan las contribuciones de los forjadores de la democracia ateniense, y en el manual 4, que aborda los liderazgos políticos de Hitler, Musolinni y Stalin en sus respectivos sistemas totalitarios.

Asimismo, es importante notar que los libros de historia analizados usan distintos tipos de generalización para referirse a la situación de los infantes en diferentes contextos históricos, destacándose el caso de la evidencia 1 porque presenta el rol de las «jefas de hogar», el maltrato infantil y el estereotipo de «buena esposa y madre» como aspectos exclusivos de una clase social específica del Chile colonial, ignorando así el hecho de que tales disyuntivas son trasversales en todos los sectores de la sociedad.

Por otra parte, conviene notar que no figura ningún apartado dedicado a resignificar el rol de los niños y niñas en un determinado periodo histórico. Por este motivo, la marginación parcial o total de los niños y niñas en los manuales de Historia, Geografía y Ciencias Sociales promueve, con gran fuerza, un relato basado en el predominio de la historia adultocéntrica que va quedando en el imaginario colectivo como una verdad establecida. Esto, más allá de la injusticia que reviste para los infantes, es nefasto para las sociedades, pues la narrativa histórica tradicional, al excluir la perspectiva de los niños y niñas, solo representa una memoria histórica incompleta y parcializada que únicamente reproduce la voz de grupos hegemónicos que legitiman ciertos referentes ideológicos.

El encubrimiento del niño realizado en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales ha buscado construir e imponer un modelo de sociedad occidental, donde las distintas categorías vistas sobre la invisibilización del infante se presentan como un rasgo naturalizado y extendido en el curriculum de la asignatura. De tal forma, los manuales analizados responden a los lineamientos pedagógicos tradicionales de las editoriales SM y Santillana, ya que las evidencias analizadas, además de reproducir y legitimar el modelo adultocéntrico en el sistema educativo, corroboran que son altamente contraproducentes con los nuevos lineamientos de la enseñanza de la historia que buscan desarrollar el pensamiento histórico en el alumnado, puesto que no permiten comprender las temáticas estudiadas de forma controvertida o desde la postura de perspectivas críticas que reivindiquen las voces silenciadas de los niños y niñas que participaron activamente en la construcción de la historia de la humanidad.

Por tal motivo, el libro de texto, entendido como un artefacto cultural (Espinoza, 2012; Lester y Labraña, 2018), se fundamenta en verdades históricas universales y sesgadas que configuran una perspectiva histórica tradicional. Esto puede contribuir a garantizar la posición dominante del mundo adulto en la sociedad y a potenciar la legitimación de consensos en torno a creencias que no permiten valorar el rol de los niños y niñas en la historia.

Para evitar dicho riesgo, es importante considerar dos lineamientos claves para empezar a avanzar en la incorporación y en la resignificación de la infancia en la historia enseñada. En primer lugar, resulta indispensable democratizar el curriculum para no seguir replicando el paradigma adultocéntrico en los textos escolares y contribuir a privilegiar un enfoque histórico crítico y reflexivo que valore a los/as niños/as como actores sociales. En segundo lugar, desde el punto de vista del profesorado, es importante presentar los contenidos referidos a los infantes a través de fuentes atractivas y rigurosas para el estudiante. Este trabajo debe ir acompañado con la problematización de las temáticas del curriculum y con la incorporación

de contenidos derivados de controversias históricas actuales, ya que ambos aspectos suelen aumentar significativamente el interés del estudiantado por la asignatura de historia.

Las dos medidas, sin duda alguna, pueden facilitar y mejorar el proceso de empatía histórica de los niños y niñas porque les permite comprender que las personas de su edad son actores sociales relevantes en la historia y que no son un componente aditivo o dependiente del mundo adulto. En esta línea, el presente trabajo hace un aporte significativo al campo de estudio previsto, pues es el primero que se preocupa de establecer una primera aproximación sobre la representación de la infancia en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile y, además, porque deja la puerta abierta para que nuevas investigaciones a nivel nacional e internacional puedan seguir contribuyendo al estudio de la temática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, H. (2021). *What do history books say about children? Analysis of Chilean school textbooks.* Childhood & Philosophy, (17), 1-32.

Espinoza, J. (2012). El texto escolar como artefacto cultural: Estudio sobre representación de la identidad nacional en textos escolares de Historia durante la dictadura civil-militar en Chile (1973-1990). *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, 11*(11), 69-83. https://doi.org/10.25074/07195532.11.446

Fairclough, N. (2003). Representations of social events. *In:* N. Fairclough (coord.). *Analysing Discourse. Textual analisis for social research* (pp. 134-155). Routledge.

Jara, I. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista Saberes Educativos*, (1), 47-67. 10.5354/2452-5014.2018.51604

Marolla, J., y Solís, C. (2021). América Latina en el currículo chileno de Historia: Análisis desde la literacidad crítica. *Revista Colombiana de Educación, 1*(82), 61-81. https://doi.org/10.17227/rce.num82-10499

Morales, S. (2020). Movimientos sociales y participación política de niñas y niños. Crítica y Resistencias. *Revista de Conflictos Sociales Latinoamericanos*, (10), 22-38.

Lester, L., y Labraña, C. (2018). Siete tesis en torno al texto escolar como artefacto cultural. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 1-19. https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230070

Londoño, D., y Bermúdez, H. (2013). Tres enfoques sobre los estudios críticos del discurso en el examen de la dominación. *Palabra Clave, 16*(2), 491-519.

Ortega, D., y Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales,* (1), 102-117.

Pagès, J., y Villalón, G. (2013). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasanctiana*, (109), 29-66.

Rojas, J. (2016). *Historia de la infancia en el Chile Republicano, 1810-2010.* Santiago: Ediciones de la Junji.

Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?. *Revista Tempo e Argumento, 7*(14), 132-154. https://doi.org/10.5965/2175180307142015132

Torres, J. (1998). *El currículum oculto.* Morata.

Van Leeuwen, T. (2013). The representation of social actors. *In:* C. Caldas y M. Coulthard (coords.). *Texts and practices. Readings in critical discourse análisis* (pp. 32-70). Routledge.

1338

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

TEXTOS ESCOLARES ANALIZADOS

Beltrán, G., Fuentes, F., Panza, P. y Valdés, C. (2019). *Texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 7° básico.* Santiago de Chile: Editorial SM.

Flores, P. (2019). *Texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5° básico.* Editorial SM.

Honeyman, S., Silva, C., Quintana, S. y Santelices, C. (2017). *Texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° medio.* Santillana.

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD DE LAS NIÑAS Y NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN MÉXICO

Alejandro Moreno Lozano
Aída Edna Amezcua Gutiérrez
Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón Hidalgo (México)

Resumen: Una investigación sobre Niñas, Niños y Adolescentes con Discapacidad en los Centros de Atención Múltiple (CAM) en México, avizora múltiples desventajas como que no pueden ser los informantes directos en tanto la habilidad comunicativa se encuentra disminuida. Derivado de esa condición se convierten en el punto central a través de entrevistas a sus padres y profesores. La empresa también ofrece grandes oportunidades en tanto que es una población vulnerable y requiere una intervención en la salud y una conducta que promueva el cuidado de su cuerpo en la cuestión sexual y que también constituye un proceso de sensibilización entre sus profesores, padres de familia y población para lograr un proceso de inclusión donde logre un grado de comprensión sobre la expresión socialmente aceptada de su pulsión en sincronía con las reglas de convivencia socialmente aceptadas para las personas de su edad.

Palabras clave: educación, sexualidad, discapacidad

Abstract: An investigation of Children and Adolescents with Disabilities in the Multiple Attention Centers (CAM) in the state of Hidalgo in Mexico, sees multiple disadvantages such as the fact that they cannot be the direct informants as their communication skills are diminished. Derived from this condition, they become the central point of the investigation through interviews with their parents and teachers. The company also offers great opportunities as it is a vulnerable population and requires an intervention in health and behavior that promotes care of their body in the sexual matter and that also constitutes a process of awareness among their teachers, parents and population to achieve a process of inclusion where they achieve a degree of understanding about the socially accepted expression of their drive with the rules of social coexistence.

Keywords: comprehensive sexuality education, disability

INTRODUCCIÓN

La pregunta que vertebra el reporte de investigación apunta a dilucidar sobre las estrategias que los docentes y padres de familia implementan para la educación integral de la sexualidad de los niños con discapacidad en los Centros de atención Múltiple (CAM) en México. Esta población

vulnerable por su condición que les imponen su discapacidad requiere de apoyos específicos para acceder a una adecuada expresión de sus pulsiones sexuales.

La dificultad de simbolizar los distintos rituales de expresión sexual, se presentan como un reto mayúsculo ante una realidad compleja que requiere de una lectura contextual precisa para el cause expresivo de las emociones y su respectiva correspondencia.

Las problemáticas a las que se enfrentan los profesores y padres de familia en torno a la expresión de la sexualidad en el contexto de discapacidad estriban en un sinnúmero de dificultades propias del estudiante que chocan de continuo con las representaciones normativas de conducta por parte de la sociedad sobre lo que se considera pertinente de expresar y las formas correctas para hacerlo.

MÉTODO

La investigación se llevó a cabo con una metodología cualitativa, porque los métodos cualitativos utilizan el lenguaje natural de los informantes para obtener acceso al mundo de la vida de otras personas para conocer las experiencias de aquellos a los que podemos conocer y la construcción que hagamos en ese encuentro:

> No es una transmisión de significados que el oyente recibe pasivamente sino, más bien, es un diálogo que toma en cuenta a ambos participantes una de las principales ventajas con que contamos para hacer accesible nuestra experiencia a los demás es la construcción de la narrativa. Al contar la historia se puede ordenar la experiencia y comunicar a los demás. «¿Qué cosa más «sencilla» que caracterizar el «continuo» de la vida entre el nacimiento y la muerte?, consta de una serie de vivencias «en el tiempo» (Heidegger, 1951, pág. 403).

Para contar una historia se requiere decir algo de algo, no como acciones al azar, es metodología de una investigación, en la que se traza un camino a seguir, que requiere de esfuerzo, dedicación, enfrentamiento, tropiezos y muchas cosas propias de la investigación, saliendo del nido arraigado, de que la escuela es un espacio servicial donde existe una misión propia de la Enseñanza Integral de la sexualidad de las Niñas, Niños y Adolescentes con alguna discapacidad, descartando la vida misma que en este se genera y de apreciar la vida social compleja que se da en un plantel educativo.

Las técnicas de recolección de datos fueron: observación y entrevista. En la primera fue necesario de agudizar los sentidos para percibir mejor las sensaciones del exterior que son captados por ellos. En cuanto a la entrevista, se reconoce como procedimientos de recolección de datos que permiten la interpretación del acontecer en el contexto estudiado con la finalidad de dar respuesta a la interrogante general que orienta la investigación (Giroux, 2004). La técnica confiere a «Las formas simbólicas rescatadas ciertas características, con cierto grado de fijación, cierto tipo de reproducibilidad y cierto grado de participación para los sujetos que lo emplean.» (Thompson, 2006, pág. 411). Su uso permite capturar la perentoriedad del discurso de sujeto y garantizar en cierta medida su duración y posibilidad de análisis por un tiempo más o menos prolongado, donde las acciones, comportamientos, interacciones, significados, creencias, valores, perspectivas, y motivaciones de los sujetos a través de su visión sobre el mundo en el que se desenvuelve y logra significar.

El uso público en el ámbito académico que se le dé a las entrevistas transita por dos vías por la cual se tuvo que decidir: a) el anonimato a través de pseudónimos y la b) confidencialidad. En el primer inciso el debate se centró en clarificar el daño potencial del anonimato como la socialización franca y abierta del nombre real de los informantes dado la cercanía con el objeto de investigación que se complejiza con las acciones de confrontación que afectan la relación con el gobierno en turno, lo cual ya representa de entrada un problema, debido a que algunos despertaban su sentido de conservación para seguir manteniendo su tranquilidad que su perfil social requiere. La confidencialidad se refiere a la conducta ética de salvaguardar la información para los usos exclusivos a los que haya lugar, (en estricto para las cuestiones de investigación) (Moriña, 2017). «(...) Uno nunca sabe qué es lo que puede resultar comprometido para las personas que se están estudiando. Tampoco sabemos si entre los lectores de nuestras notas no habrá alguno que tenga relaciones con las personas descritas en ellas» (Taylor & Bodgan, 1987, pág. 82).

RESULTADOS

La sexualidad es un derecho y un deber de todo ser humano y debe ser salvaguardado quizás más por la familia, y la escuela ya que es una orientadora de la comunidad y debe estar involucrada en la integridad de jóvenes y niños en todos los niveles desde la educación preescolar, primaria, secundaria y los niveles siguientes.

La educación es un fenómeno social que tiene como objetivo preparar a los humanos para que se conviertan en entidades sociales, individualizando y desarrollando la cultura construida formada por generaciones, por medio de una intervención eficaz para lograr que sean seres capaces de desarrollar el máximo de sus potencialidades: tan especializados como quieran ser en alguna área del quehacer o del saber humano.

Para lograr el desarrollo del máximo de las potencialidades, existen condiciones necesarias que deben trabajarse en las Niñas y Niños con algún tipo de discapacidad, síndrome o Trastorno del Espectro Autista: Un área importante de esta preparación es la sexualidad: proceso que comienza desde la formación del embrión en el embarazo y se desarrolla a lo largo del ciclo de vida de una persona. Por tanto, las Niñas y los Niños son criaturas naturalmente sexuales, que establecen relaciones con ellos mismos y con los demás, para así dar paso a la creación de una identidad sexual.

La educación sexual es el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se forma al hombre en lo relacionado con el proceso y los efectos de la actividad sexual y el sexo. A pesar de que la educación sexual es un proceso que dura toda la vida y que comienza con el nacimiento, las personas relacionamos la tarea de educar en la sexualidad solo a niños y adolescentes, como si la pulsión natural desapareciera a partir de la juventud y la etapa adulta.

Aunque no existe una definición simple de la sexualidad humana por ser un concepto abstracto, en general, no hay diferencia entre género y sexualidad. En consecuencia, los significados de los términos «sexo» y «sexualidad» a menudo se confunden en el ámbito de lo cotidiano. El término «género» sirve como referencia tanto para el comportamiento como para el tipo de persona, así como para la práctica socialmente asignada a cada género.

Por consiguiente, la OMS (2000), define el término «sexo» en el lenguaje coloquial que comprende su uso como actividad (por ej., tener «sexo» = coito) y como un conjunto de comportamientos (por ej., roles sexuales). Sin embargo, en busca de la precisión conceptual que, en

el marco de las discusiones y los documentos de índole técnico, se limitaría el uso del término «sexo» al plano biológico.

El término sexualidad, se refiere al aspecto fundamental del ser humano. Basado en la sexualidad se incluye género, identidad de género, estructura de género subjetiva, orientación sexual, erotismo, apego, afecto, amor y reproducción. Es desde el punto de vista de pensamientos, tradiciones, hábitos y costumbres, fantasías, deseos, creencias, actitudes, normas y valores, actividades, prácticas, roles y relaciones; aspectos culturales y artísticos, políticos e incluso socioeconómicos vividos o expresados, por tanto, la sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos, religiosos o espirituales.

La sexualidad de los niños es diferente a la de los adultos, y tratar de comprender o evaluar la sexualidad de los adultos como punto de referencia para educar a un infante es un gran error. Es importante que los padres y formadores aprendan y sean más responsables al tratar sobre este tema. Ayudando con esto a los niños a desarrollar una sexualidad saludable sin dejar ningún rastro de tabú o morbo que conlleve a la toma irresponsable de decisiones en su futuro.

Otra limitante es que, la educación que tratan de proporcionar los padres a sus hijos en cuestión de la sexualidad de las Niñas y Niños con discapacidad se transforma en un obstáculo para responder y superar los efectos a largo plazo ocasionada por su influencia que determina y orienta su visión sobre este hecho en el que converge lo biológico, psíquico y emocional. Desde el rol que desempeñan como padres llegan a considerar solo aquello que piensan es funcional para que los menores aprendan a controlar el cúmulo de desórdenes que se mezclan en el interior del cuerpo de los menores y que les fuerzan a manifestar bajo ciertos parámetros socialmente aceptables.

Los padres creen que tienen derecho a tomar decisiones sobre la educación de sus hijos independientemente de las necesidades e intereses de cualquier edad, y a gobernar con autoridad sobre las pulsiones de sus hijos para hacer de ellos adultos sexualmente responsables. Es complicado recordar a cabalidad las experiencias de los padres a la edad de sus hijos que tratan de constreñir.

Cada individuo dentro de sus procesos de identificación y manejo de sus pulsiones es único en tanto los procesos psíquicos, químicos y sociales son diferentes en su comprensión y manejo, de acuerdo con la interacción que se tenga con ellos y por supuesto frente a la represión que se haga por mediación de la cultura, la sociedad, familiares y amigos.

El ser humano es un ser sexuado por naturaleza, en algún punto de la niñez comienzan a explorar cada parte de su cuerpo, desde que se descubren los dedos de las manos a través del reconocimiento natural físico, hasta qué sensación transmite el tocar cada textura que los rodea y de su propio cuerpo es por eso que al llegar a este punto de encuentro, la Educación Integral de la Sexualidad (EIS) debe contribuir a que Niña y Niño pueda conocerse y aceptar cada expresión del cuerpo y transitar del respeto univoco personal al colectivo.

La sexualidad existe en todas las etapas de la vida humana, lo que conlleva una responsabilidad inherente sobre la misma que sin duda la educación como el acto que se ejerce de los que se poseen la experiencia en el sentido de haber experimentado sobre su cuerpo lo que ocurre en los menores; aquí se fundamenta que se consideren a sí mismos como los más capaces para educar a los otros que se encuentran en un estado de inmadurez en tanto experimentan sensaciones más constantes y con más fuerza.

La EIS es un Derecho Humano y una obligación inevitable, tal como lo mencionan las Constituciones Políticas de algunos países que observan esta base filosófica que puede contener el sentido siguiente: La educación, además de los dispuesto en las disposiciones

aplicables, tendrá el fin de promover la Educación sexual integral conforme a su edad, el desarrollo cognoscitivo y madurez de las niñas, niños y adolescentes que le permitan ejercer de manera informada y responsable sus derechos consagrados.

No obstante, uno de los mayores impedimentos para la práctica plena de la ESE fuera del entorno familiar es la resistencia de algunos padres de familia. En el currículum escolar ya se acepta la enseñanza natural y biológica de la sexualidad en educación básica (SEP, 2017), desde una perspectiva estrictamente biológica con alusiones al sentimiento

Todos los programas de la EIS existentes, son aplicados durante la educación básica, donde los temas más relevantes son: el reconocimiento de las partes del cuerpo, temas abordados con premura y que algunos docentes prefieren evitar su responsabilidad legal como educadores de las nuevas generaciones. Este hecho de irresponsabilidad ocasiona que algunos alumnos busquen información en amigos, internet y personas que no han sido capacitadas para una educación precisa y científica; por consiguiente, la información obtenida no siempre es la más viable, al no estar correctamente direccionada a su edad y conocimientos previos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación a distancia por mediación de la tecnología desde la aparición de COVID-19, Introdujo una complejidad adicional al proceso de la enseñanza integral de la sexualidad de las Niñas y Niños con discapacidad no conocida hasta entonces. En este sentido la convivencia con otros compañeros se vio drásticamente anulada y con ello la posibilidad de moldear la conducta por medio de la interacción. Por otro lado, y de manera proporcional, mientras la interacción con sus pares disminuyó, aumento la interacción con sus familiares. El hogar se constituyó como un espacio vital inamovible, donde el tiempo cronológicamente medido y el desarrollo sexual transcurren como hechos que corresponden al orden natural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Giroux, H. (2004). *Hacía una teoría crítica del aprendizaje.* Paidós.
Heidegger, M. (1951). *El ser y el tiempo.* FCE.
Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida.* NARCEA.
Taylor, & Bodgan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigació.* Paidós.
Thompson, J. (2006). Ideología y cultura moderna. Universidad Autónoma Metropolitana.

1344

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EL TRABAJO INFANTIL Y SU RELACIÓN CON LA POBREZA

Alejandro Moreno Lozano
Aída Edna Amezcua Gutiérrez
Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón Hidalgo (México)

Resumen: Las dimensiones analíticas sobre las que se rige la presente investigación son diversas y dibujan a un sector en estado de indefensión ante las prácticas que dejan de velar por el óptimo desarrollo y sano crecimiento de un sector de la población que implica a niñas y niños. Los resultados sobre la investigación acerca del trabajo que desarrollan los menores en México, propiamente en regiones del estado de Hidalgo, se encuentra en un marco de pobreza, violencia y maltrato hacia las niñas y los niños que inevitablemente tiene consecuencias y repercusiones en el ámbito escolar, con énfasis en que el derecho al juego que se vislumbra como facilitador de aprendizajes y que desde el Derecho les es conferido, tácitamente está prohibido para ellos por los familiares directos y potenciados por el medio cultural en el que les tocó vivir, por las autoridades, la sociedad y las instituciones que son pasivas para actuar contra el trabajo al que son obligados los infantes en ese país.

Palabras clave: trabajo infantil, educación

Abstract: He analytical dimensions on which the present investigation is governed are diverse and draw in the extreme a sector in a state of defenselessness in the face of practices that fail to ensure the optimal development and healthy growth of a sector of the population that involves girls and boys. The results on the research about the work carried out by minors in Mexico, specifically in regions of the state of Hidalgo, is found in a framework of poverty, violence and mistreatment towards girls and boys that inevitably has consequences and repercussions in the school environment. , emphasizing that the right to play, which is seen as a facilitator of learning and which is conferred on them by law, is tacitly prohibited for them by direct family members and enhanced by the cultural environment in which they live, by the authorities , society and institutions that are passive to act in favor of children in this country.

Keywords: child labor, education

INTRODUCCIÓN

En México existe una soledad intelectual que equivale al abandono de los individuos más vulnerables y que inevitablemente se encuentran en desventaja frente a otros. Urgen medidas que acompañen de manera eficaz la derrama de recursos que destina el gobierno y que no es suficiente para combatir la adhesión de más víctimas, familias, niños que solo conocen un panorama de desolación que continúa perpetuándose en pleno siglo xx.

En el discurrir del presente trabajo, se expone claramente la importancia del juego en los niños porque desarrolla las capacidades intelectuales superiores y permite en consecuencia una potenciación más grande que la que se puede adquirir si la mente se dedica a resolver cuestiones laborales.

MÉTODO

La orientación de la metodología adquirió un cariz hermenéutico bajo la premisa fundamental de que el conocimiento es algo que se produce en la vida de todo sujeto social. Los instrumentos que se utilizaron fueron la observación y entrevista a sujetos que pudieron aportar información valiosa para esta investigación, con estas técnicas se obtuvo proyección de sus vivencias a través de lo que relataron. Se pudo también identificar las características y condiciones de los niños que participaron, así como conocer sus formas de vida, nombres, edad, ubicación espacial, su condición, la actividad que desempeñan y la relación que guardan con quienes los rodean para llegar a los resultados que finalmente dan una respuesta a la pregunta inicial de investigación.

La investigación terminada se enclava en una perspectiva cualitativa que se refiere más al desarrollo de la comprensión partiendo de los patrones de datos. El corte que se retoma es el hermenéutico acorde porque «Las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones, las creencias de los individuos... que se refiere menos a los hechos que a las prácticas, siendo esto una tarea mucho más compleja.» (Portois, 1992, pág. 18).

RESULTADOS

Desde hace varias décadas se elaboró un informe por William Beveridge (1942), que le dio forma a los tiempos de la posguerra en donde proponía el desafío de matar cinco gigantes que eran: enfermedad, desocupación, ignorancia, miseria y necesidad. Han transcurrido muchos años desde entonces y en el mundo prevalecen estos mismos gigantes, cada vez más grandes, cada vez más invencibles y cada vez más complejos; el reto perdura y seguimos incapaces de enfrentar con éxito al menos uno de los cinco, que pudiera impulsar en escala ir resolviéndolos uno por uno. No hay fórmula para saber con cual iniciar, tampoco la voluntad para unirnos y trabajar conjuntamente y lograrlo, estamos siendo permisivos y cómplices de enormes desigualdades que tienen en jaque a la humanidad.

En el campo de las ciencias sociales, la pobreza se entiende en diversos sentidos: dos o tres definiciones distintas del mismo término pueden encontrarse simultáneamente en una misma posición para definir la pobreza que en su concepto material se refiere a que la población es pobre porque carece de algo que necesita, por lo general: recursos para acceder a cosas que les hacen falta. Uno de esos sentidos de definiciones entiende a la pobreza como carencia de bienes

o servicios materiales. La población «necesita» cosas tales como comida, vestido, combustible o techo. En este contexto la pobreza señala una privación severa de bienestar físico y bienestar mental, estrechamente asociada con insuficientes recursos económicos para hacerse de ellos.

La pobreza consiste en un núcleo de necesidades básicas y en un conjunto de otras necesidades que cambian con el tiempo y en el espacio Los contenidos que definen al bienestar incluyen valoraciones sobre «estar bien», la autoestima, las aspiraciones y el estigma, así como valoraciones sobre la «diferencia» comprendiendo aspectos de estatus y poder. Son visiones opuestas en apariencia: una visión absoluta sustentada por George, mientras que Baratz y Grigsby postulan una perspectiva relativa del sentido de pobreza. Estas interpretaciones son sobre la construcción social de las necesidades y no de definiciones de la pobreza; sin embargo, concuerdan en que es una carencia de algo.

Es importante mencionar que no toda necesidad se puede equiparar con la pobreza. Existen varias interpretaciones sobre lo que constituye la pobreza. Algunos autores como Sonia Álvarez Leguizamón (1993), subrayan la gravedad de las privaciones en cuanto al techo y alimento, como más importantes que el entretenimiento o el transporte, aunque cabe la posibilidad de pobreza en la población que no puede acceder al entretenimiento o al transporte o a ninguno de ambos. Por lo general, la pobreza se refiere no sólo a privaciones sino a privaciones sufridas durante un período de tiempo, por lo que la duración de las circunstancias de privación también resulta relevante (Spicker, 2020). Una característica de la pobreza es que no se limita en sus afectaciones a un solo ámbito, sino que trastoca el plano material y psicológico del sujeto que la padece. Boltvinik (2003), afirma que los términos de pobreza y pobre están asociados a un estado de necesidad y carencia, y dicha carencia se relaciona con lo necesario para el sustento de la vida. Esto significa que la pobreza es una inevitable situación de comparación entre lo observado y una condición normativa.

Para Phill Bartle (2009), existen cinco factores de la pobreza que no son independientes entre sí, la enfermedad, la ignorancia, la apatía, la corrupción y la dependencia. Cada uno de ellos, contribuye con todos los demás; estos cinco factores de pobreza parecen estar largamente extendidos e introducidos en los valores y las prácticas culturales. Los procesos de cambio social son donde hay un ánimo del sujeto a pensar y prepararse para enfrentar los problemas de la vida. El factor educativo es el que podrá contrarrestar a los demás en la desmedida pobreza mundial.

En el caso de México, la Cámara de Senadores presentó una iniciativa de reforma y adiciones a la *Ley Federal del Trabajo* en materia de derechos de los trabajadores migrantes y jornaleros agrícolas. En el desarrollo agrícola, los jornaleros han jugado un papel fundamental: el cuarenta por ciento de estos trabajadores provienen de pueblos indígenas y en los campos de labor, en conjunto, se hablan 26 lenguas diferentes. Junto con sus familias salen de sus comunidades hacia 23 zonas agrícolas distintas, la mayoría ubicadas en el noroeste, en busca de un empleo que les permita obtener un ingreso para sobrellevar su condición de pobreza.

El trabajo de los jornaleros requiere de grandes esfuerzos físicos, conlleva los mayores riesgos para la salud y, generalmente, también es el peor retribuido. Esta situación implica que los integrantes de una familia se vean obligados a participar en el trabajo y puedan completar sus ingresos. Las mujeres y los niños desde apenas seis o siete años se incorporan a las arduas labores agrícolas.

Los niños que están en edad escolar, se ven impedidos por las condiciones laborales a las que son sometidos a que participen de una educación en la que desarrollen plenamente sus facultades físicas e intelectuales, en tanto que los emplean laboralmente a muy temprana edad, porque no pueden recibir el cuidado que requieren por tener madres trabajadoras y, también,

porque la temporalidad de las labores no les permite una estancia suficiente al cambiar constantemente su domicilio de un campo a otro, con lo que se rompe sistemáticamente la regularidad con la que deberían asistir a las aulas.

El panorama de este sector social es desolador; la pobreza se presenta en la mayoría de los casos en poblaciones indígenas de tal forma que el problema es complejo y requiere soluciones integrales por parte de las instituciones públicas que a pesar del esfuerzo para mejorar la vida de estos niños no se han logrado condiciones laborales adecuadas aun cuando la *Ley Federal del Trabajo* en México, les reconoce un conjunto de derechos así como obligaciones claras y precisas para evitar el trabajo infantil.

La pobreza como la privación de bienes materiales, se puede medir a través del ingreso o el consumo del individuo o la familia. El extremo de la pobreza es justo la extrema pobreza o pobreza absoluta que se define como la falta de ingreso necesario para satisfacer las necesidades de alimentación básicas, expresadas en términos de requerimientos calóricos mínimos.

También existe la definición de pobreza general o relativa, que es la falta de ingreso necesario para satisfacer tanto las necesidades alimentarias básicas como las necesidades no alimentarias básicas, tales como vestido, energía y vivienda, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP 2000). Lo que requieren los seres humanos para satisfacer sus necesidades básicas varía entre las sociedades como un fenómeno complejo y multidimensional que está siempre presente en uno o varios sectores de la población.

Para combatirla, cada país elabora sus propias líneas de pobreza en relación directa a su nivel de desarrollo, normas sociales y valores. Para calcular la línea de pobreza relativa, que además del acceso a la canasta alimentaria incluye el acceso a una vivienda adecuada, vestido, educación, salud y servicios tales como electricidad y agua, se multiplica por el costo de la canasta alimentaria. A través de un sencillo método de cálculo se obtiene el costo de las necesidades básicas no alimentarias para tener una aproximación que, dé cuenta de la realidad, aunque los resultados varían dependiendo de la complejidad urbana (Molina, 2003).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En condiciones privativas de recursos y de calidad humana, la violencia y la agresión son las únicas formas de vida que conocen algunos menores en su hogar y también en el lugar de trabajo. Aunque lleguen a manifestarse de forma paralela la violencia, agresión y maltrato, tienen diferencias que a nivel conceptual se pueden diferenciar para su debido tratamiento:

Si bien se puede concebir a la violencia y a la agresión como actos o conductas de la persona, también puede entenderse como medios o mecanismos de expresión de percepciones, necesidades, deseos, afectos y sentimientos que quizá no puedan ser verbalizados y actuados por vías que no dañen a otra persona. La violencia es estar fuera de su estado natural, situación o modo. Que obra con ímpetu y fuerza. Se dice de lo que hace uno contra su gusto por ciertos respetos y consideraciones. Alguien que se deja llevar fácilmente de la ira. Que se ejecuta contra el modo regular o fuera de razón y justicia. La agresión es el acto contrario al derecho de otro. Ataque rápido y por sorpresa realizado contra un niño es considerado injusto o reprobable.

Privar a un niño de su derecho a la educación y juego es una agresión a su integridad. El término agresión en su sentido preciso, se refiere a la lucha y significa el acto de iniciar un ataque. Los psicólogos parecen estar de acuerdo en que no hay fundamento directo de la agresión, pero sí que obedece a una emoción, la inherente agresividad de la humanidad como un factor

de hacer inevitablemente la guerra. La agresividad es descrita y comprendida por los psicólogos en términos de frustración, temor, desplazamiento... lo que hace pensar que la agresión es un estado mental emergente o dependiente. Toda agresión es violenta; pero sólo parte de los actos violentos son agresivos.

Omitir la asistencia a la escuela o interferir en que los menores asistan también se tipifica como violencia. La asistencia a la escuela se ve menguada en los casos estudiados o la dedicación a las tareas extraescolares como trabajos en equipo o la poca atención a las distintas asignaturas y tareas, principalmente. No se niega que los menores de 15 años en condición de trabajo infantil sean educados en estricto por sus próximos físicamente en el buen desempeño de su labor. Lo que importa es la escolarización formal y plena de lo que en la sociedad mexicana se ha designado como importante para ser transmitido a las nuevas generaciones a través del estudio sistemático de las asignaturas básicas como lectura, escritura, aritmética a nivel elemental y lógica, historia, filosofía y matemáticas, ciencia y arte a nivel superior para evitar la ignorancia académica de largo calado.

Es recurrente la premisa de considerar la educación como un medio para la reconstrucción radical de la sociedad para un nuevo orden social. Algo tiene de utopía, sin embargo, se ha demostrado que, si bien no se puede garantizar un cambio rápido por esta vía, sí es hasta este momento, la única que promete hacerlo a largo plazo y que nos da un camino a seguir.

El asunto es el cambio de pensamiento de los que le rodean y que afecta directamente el suyo, al ocupar una posición de vulnerabilidad frente al desconocimiento de lo que es mejor para él en un mundo de complejidad siempre cambiante, donde la fuerza de trabajo representa un capital del orden de lo físico que puede ser intercambiado por dinero y el dinero por satisfactores, pero que faltando la fuerza se pierde la única fuente de ingreso. Entonces, lo óptimo será el cultivo del intelecto como motor principal del intercambio de los bienes simbólicos faltantes, de tal modo que el declive natural del cuerpo no sea condición del mal vivir o depender de terceros para la sana subsistencia.

La creación de esquemas de trabajo no se considera como pleno desarrollo del niño menor de quince años. Lo ideal es desarrollar a través de la educación todas sus facultades y en especial la imaginación creadora, su libertad, su independencia, su derecho a la investigación propia de sus facultades físicas y emocionales; en otras palabras, considerar al niño en forma integral. «La idea es colocar al niño en el centro de la acción educativa y permitirle la libertad de desenvolver su propia personalidad» (Taba, 1987, pág. 48). El talento de cada niño ha de ser buscado y desarrollado al máximo. Cada debilidad debe ser estudiada y en lo posible corregida, llenando vacíos que se presentan en la socialización de los niños en condición de trabajo debido a la limitación de oportunidades por parte de su estructura social.

El asunto principal en la dimensión familiar es por un lado los contextos de pobreza de las familias que requieren del aporte económico de todos los integrantes incluyendo los menores para garantizar la subsistencia del grupo que van conformando una cultura del trabajo en detrimento de los derechos a la educación y al juego de los niños que están en un momento vital del mismo en que el cerebro está en pleno desarrollo. El reforzamiento positivo que se tenga de la tarea laboral reducirá a exclusividad la forma de actuar frente a la realidad. El trabajo manual será la única forma de identidad del sujeto frente al disfrute y aprecio de distintas manifestaciones de las multifacéticas como la cultura y la recreación, deporte, salud que son el desarrollo integral para un proyecto de vida a futuro de los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Molina, E. (2003). *Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades especiales.* Trillas.

Portois, J. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas.* Eder.

Spicker, P. (20 de Octubre de 2020). *CLACSO.* Obtenido de CLACSO: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/collect/clacso/index/assoc/D9376.dir/06spicker.pdf

Taba, H. (1987). *Elaboración del currículo.* Troquel.

PREFERENCIAS VOCACIONALES Y DIFERENCIAS DE GÉNERO: UN ESTUDIO BASADO EN LA ELECCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO POR ESTUDIANTES DE UN COLEGIO DE CHILE[1]

Angélica Aurora Corrales Huenul
Loreto Inés Caro Concha
Universidad de Concepción (Chile)

Resumen: Los procesos de elección vocacional son influenciados por factores internos y externos al individuo, no obstante, existe escasez de estudios en relación con la percepción del estudiantado respecto a la influencia de éstos en la elección del plan diferenciado realizado durante el término del segundo año de enseñanza secundaria. Este estudio se centró en recoger información acerca de los factores que el estudiantado considera determinante en el proceso de elección del plan diferenciado, para ello se analizó la información proporcionada a través de un cuestionario aplicado a 110 estudiantes, del último año de educación secundaria de un colegio chileno.

Los resultados obtenidos en este estudio permiten afirmar que los estudiantes consideran a los factores internos, en particular a los intereses, como uno de los más influyentes o determinantes en el proceso de decisión vocacional. Desde la perspectiva de género, se puede evidenciar que las estudiantes perciben una baja influencia de los factores externos en el proceso de elección vocacional. El estudio permite promover la innovación en los programas de orientación vocacional para el estudiantado en el centro educativo con apoyo focalizado en potenciar su conducta vocacional.

Palabras clave: elección vocacional, estudiantes, educación secundaria

Abstract: The processes of vocational choice are influenced by factors internal and external to the individual, however, there is a lack of studies in relation to the perception of the student body regarding their influence on the choice of the differentiated plan carried out during the term of the second year of education. secondary. This study focused on collecting information about the factors that the student body considers decisive in the process of choosing the differentiated plan, for which the information provided through a questionnaire applied to 110 students, from the last year of secondary education of a Chilean school. The results obtained in this study allow us to affirm that students consider internal factors, particularly interests, as one of the most influential or determining factors in the vocational decision process. From the gender perspective, it can be seen that the students perceive a low influence of external factors in the vocational choice process.

The study allows promoting innovation in vocational guidance programs for students in the educational center with support focused on enhancing their vocational behavior.

1 «Percepción de estudiantes de cuarto medio de un colegio de la comuna de Lota, acerca de los factores que influyen en el proceso de eleccion de su plan diferenciado». Seminario para optar al grado de licenciado en educación, en la universidad de Concepción-Chile.

Keywords: vocational choice, students, secondary education

INTRODUCCIÓN

En el sistema educacional chileno, los estudiantes que egresan de educación secundaria enfrentarán un proceso en que expresarán sus elecciones vocacionales. Esta instancia corresponde a la elección de una carrera profesional, o el ingreso al mundo laboral, todo esto en el marco del área de desarrollo vocacional de los egresados, y que les permitirá escoger y tomar decisiones de acuerdo con sus convicciones y su conducta vocacional, orientada por factores externos e internos presentes en este proceso.

Sabemos que los estudiantes de enseñanza secundaria, al finalizar el segundo año se enfrentan a la primera instancia en que deben optar por un plan diferenciado de estudio, el que cursarán los dos últimos años de enseñanza secundaria, respecto a este proceso existe un escaso conocimiento e investigaciones de elección vocacional, sobre todo en relación con los factores que determinan su proceso de decisión vocacional.

Este estudio recoge información a partir de los datos obtenidos a través de una encuesta de apreciación vocacional que analiza la percepción del estudiantado ahondando en los estereotipos de género como uno de los actuales condicionantes del desarrollo vocacional.

Factores que influyen en la elección vocacional

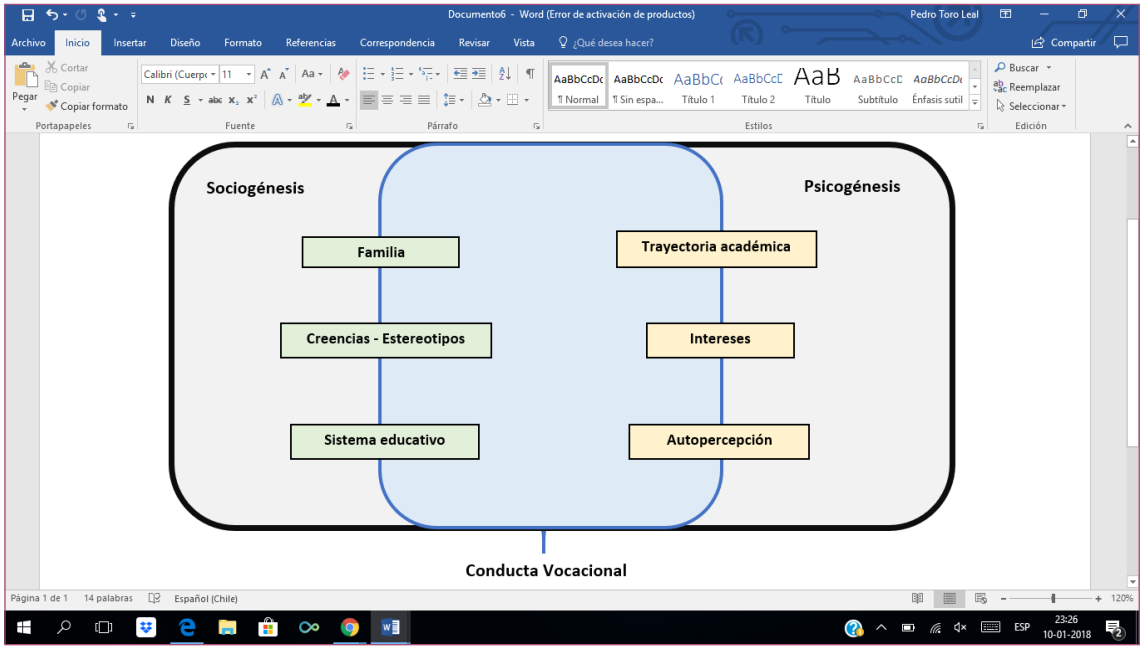
La elección y la conducta vocacional son producto de una compleja serie de factores, como bien indica Rivas (1995), ésta «implica la relación dialéctica de los dos elementos que la configuran: el individuo y la sociedad» (p. 28), por tanto, existirán factores los cuales están relacionados a cubrir las distintas necesidades sociales, los cuales son los factores externos o socio genéticos y por otra parte estarán aquellos factores referidos a la satisfacción de las necesidades de desarrollo individual, los que corresponden a factores internos o psicogenéticos.

La siguiente figura presenta mediante un diagrama de Venn[2], la conducta vocacional como resultante de los procesos de socio génesis y psicogénesis, los cuales son dos conceptos que permitieron el estudio teórico de la conducta vocacional.

2 Representación gráfica de las variaciones de un fenómeno o de las relaciones que tienen los elementos o las partes de un conjunto.

Figura 1

Conducta vocacional como resultante de los procesos de socio génesis y psicogénesis.



Nota. Adaptado de Diagrama de Venn acerca de la conducta vocacional

Estereotipos de género en la educación secundaria

No es coincidencia que, durante la trayectoria por los años de enseñanza secundaria, se ha destacado el aporte de diferentes científicos, los cuales, gracias a sus estudios e investigaciones realizadas han permitido entender el comportamiento de todo aquello que nos rodea. Pero ¿habrá alguna científica?, sin dudas uno de los nombres más reconocidos de este género corresponde a Marie Curie y fuera de ella resulta difícil nombrar a otra mujer destacada, lo cual denota una clara invisibilización de los aportes que las mujeres realizan al área de las Ciencias, lo que repercute de manera indirecta en la baja inclinación de las mujeres hacia estas áreas de estudio, en donde los prejuicios, creencias y estereotipos de género, alteran los verdaderos intereses de los y las estudiantes.

El género consiste en una «simbolización cultural construida a partir de la diferencia sexual, que rige el orden humano y se manifiesta en todos los ámbitos y esferas de la sociedad; en la vida social, política y económica. Esta normatividad social encasilla a las personas, formando así estereotipos, lo cual las suele poner en contradicción con sus deseos y a veces incluso con sus talentos y potencialidades. (Rodríguez, 2004, p.25).

Distintos estudios realizados, indican que la educación en Chile es estereotipada. Por ejemplo, conocido es el estudio realizado en Chile por Mizala, Martínez y Martínez (2015) que sostiene que profesoras y profesores tienen menores expectativas respecto al rendimiento de las niñas en matemáticas en comparación al de los niños.

Como señala Bonder (2015): las ciencias naturales y exactas, son a menudo percibidas como «un campo de estudio difícil, complejo, objetivo y riguroso, que requiere mucha dedicación y racionalidad y, por tanto, serían más afines con las habilidades «naturales» adjudicadas a los varones», mientras «las disciplinas relacionadas con lo social, la comunicación, lo artístico, lo humanístico, no se les atribuye el mismo valor y se las asocia con intereses y aptitudes asociadas con las mujeres.» (p. 33).

Por tanto, es posible señalar que los estereotipos presentes en la sala de clases y en el entorno familiar desde los primeros años de vida afectan el desempeño de mujeres, particularmente en ambientes competitivos, a través de la autopercepción. Las diferencias en el desempeño y la autopercepción de hombres y mujeres luego tienen importantes implicancias para las expectativas, el acceso, la selección de áreas de estudio y carreras de educación superior.

Como bien lo señala El Ministerio de Educación, 2017 (en adelante Mineduc) «Los sesgos de género y la reproducción de estereotipos que ocurren en las escuelas afectan tanto el empoderamiento como la autonomía de las niñas y las jóvenes. Asimismo, estos determinan la autoimagen que los y las estudiantes tienen sobre su desempeño académico que se traduce no solo en las oportunidades futuras sino también en resultados disímiles para uno y otro sexo en las pruebas estandarizadas.» (p. 13).

Esto puede basarse en la teoría del autoconcepto, la que indica que el autoconcepto o autoconfianza influye en las expectativas de una persona para elegir realizar una tarea. De esta manera, en tareas consideradas típicamente femeninas o neutras, las expectativas de realización eficaz de la mujer son mayores y por eso hacen las elecciones de manera diferenciada.

En esta línea, se requiere la intervención de los distintos actores educativos, para que juntos se luche contra la influencia nociva de todos estos sesgos en el tipo de decisiones académicas y profesionales que las personas más jóvenes toman. Se requieren acciones concretas para eliminar todo este conjunto de creencias estereotipadas sobre quien desarrolla las distintas profesiones y que características se espera que tengan las personas que se dedican profesionalmente a las distintas áreas.

«No debemos olvidar la incuestionable influencia de los medios de comunicación en la elección de los estudios y las profesiones por parte de los jóvenes. En este sentido, tanto los videojuegos, series, películas de cine y televisión son poderosas herramientas de transmisión de sesgos de género entre las personas jóvenes. Sin embargo, aunque su influencia es enorme, las familias y el profesorado no deberían pasar por alto su importante papel en esta cuestión, adquiriendo plena consciencia de que también depende de ellos que sus hijos e hijas no tomen decisiones conforme a prejuicios de genero socialmente arraigados, sino, por encima de todo, en base a sus propios intereses y motivaciones personales.» (Sainz, 2018, p. 30).

El instrumento con el que se recogió la información correspondió a la «Encuesta de apreciación vocacional». La encuesta consideró 4 dimensiones: estereotipos, relaciones sociales, trayectoria académica y autopercepción.

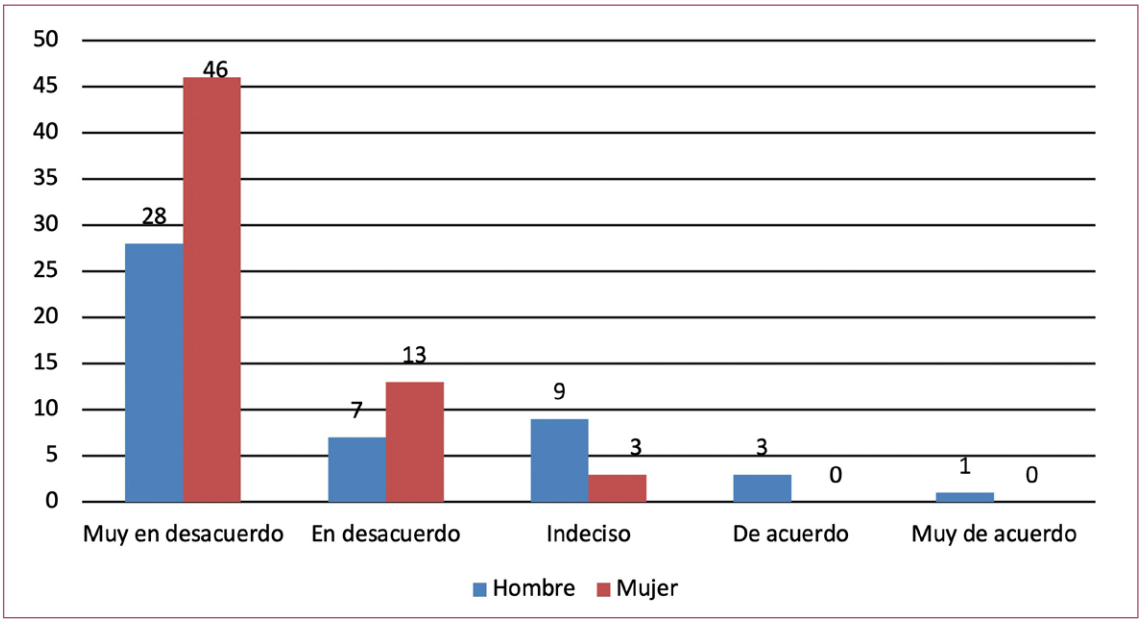
RESULTADOS

Las técnicas de análisis y descripción de datos utilizadas en el estudio son las tablas cruzadas y figuras de barra, que permitieron levantar la información para describir las variables consideradas a través de los datos obtenidos en las encuestas.

A continuación, se presentan los resultados desde los factores internos y factores externos determinantes de la elección vocacional considerando el género de los participantes.

Figura 2

Percepción sobre preferencia de área de estudio por género



Ante la afirmación: considero que el plan diferenciado de humanidades es más pertinente para las capacidades intelectuales de las mujeres, es posible conocer la percepción del estudiantado frente a la afirmación que indica que existen áreas de estudio específicas, para hombres, como también mujeres.

A través de esta figura es posible analizar la respuesta entregada por los encuestados, realizando la diferenciación con respecto al género para así conocer la percepción de hombres y mujeres, para una misma afirmación.

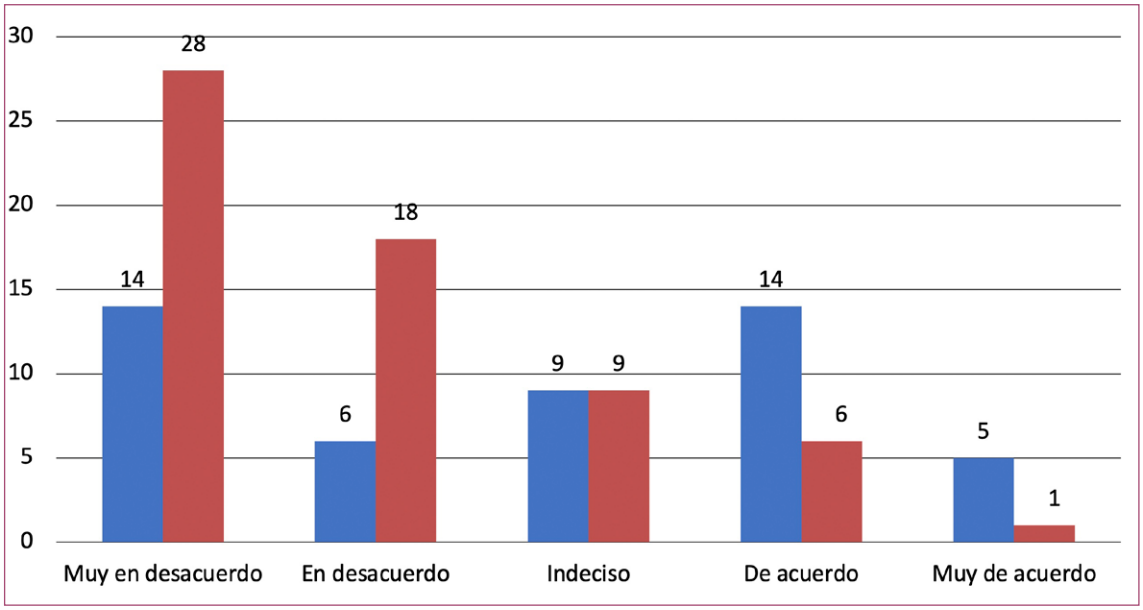
Hay que destacar que un 95% del total de mujeres, que corresponden a 59 estudiantes, afirma que no considera que el plan diferenciado de humanidades sea más pertinente para las capacidades intelectuales de su género. En cambio, solo un 73%, que representan a 35 estudiantes, del total de varones considera esto de igual manera.

Es importante señalar que, el 100% de quienes se expresaron de acuerdo con el enunciado, corresponden a hombres, los cuales si consideran que el plan diferenciado de humanidades es más pertinente para las capacidades intelectuales de las mujeres.

Para la afirmación respecto de la preferencia del estudiantado por escoger un plan diferenciado, en donde estuviera cerca de sus amigos:

Figura 3

Percepción sobre preferencias de acuerdo con sus relaciones sociales



La figura anterior permite visualizar a la distribución de las respuestas entregadas por los estudiantes, para el enunciado que afirma que, en la elección del plan diferenciado, influyó el deseo de estar cerca de sus amistades.

Cabe destacar la gran cantidad de mujeres que se consideran contrarias a la afirmación, manifestándose muy en desacuerdo o en desacuerdo, un 74% del total de mujeres y un 42% del total de hombres, se ve representado por este criterio.

Los hombres, representan una gran cantidad de los que indican estar de acuerdo o muy de acuerdo con el enunciado, el 40% del total de hombres y el 11% del total de mujeres considera que, al momento de realizar la elección del plan diferenciado, sentía deseos de estar cerca de sus amigos.

De lo anterior se evidencia que las mujeres perciben baja influencia de los factores externos como las relaciones sociales para el proceso de elección vocacional.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sin dudas la elección vocacional es un tema ampliamente abordado durante los últimos años de la enseñanza secundaria, se reconoce la vocación como la influencia predominante para el éxito académico y desarrollo profesional de un sujeto. Sin embargo, no se ha puesto la suficiente atención a uno de los primeros eventos en que el sistema de educación chileno lleva a los estudiantes a analizar y evaluar su futuro vocacional, es decir a la elección del plan diferenciado que ocurre una vez promovido de segundo año de enseñanza secundaria.

Los hallazgos del estudio nos indica que los factores más influyentes en la elección del plan diferenciado corresponden a aquellos factores internos o propios del individuo, es decir, rendimiento académico, habilidades o intereses en el área de estudio. Es así como, a partir del análisis de resultados de este instrumento, es posible evidenciar una alta influencia de los factores psicogenéticos o propios del individuo, en donde la dimensión autopercepción, que incluye a las habilidades, actitudes e intereses de los estudiantes, es la que más influencia tiene en la decisión vocacional llevada a cabo.

Asimismo, en la elección del plan diferenciado, los factores externos influyen principalmente en la decisión llevada a cabo por los estudiantes de género masculino. A partir del análisis de las primeras 10 afirmaciones que correspondían a los factores externos, es posible considerar a los hombres, como más influyentes por este tipo de factores. En la mayoría de las afirmaciones los hombres representaban porcentajes más altos que las mujeres, por ejemplo, al considerar el género como un condicionante de la elección vocacional, estudiantes hombres consideraban estar de acuerdo, puesto que las capacidades y habilidades, son distintas entre hombres y mujeres.

Respecto a la influencia de las creencias y estereotipos es baja en la elección del plan diferenciado, más hoy en día, cuando la discusión por la igualdad de género ha cobrado un valor importante. Una de las dimensiones a la cual se le presto bastante atención, es la que respecta a los estereotipos y creencias, ya que actualmente está en el tapete la discusión, por la igualdad de género, en donde hombres y mujeres debiesen tener las mismas posibilidades y oportunidades para poder continuar su proyecto vocacional. Es por ello por lo que además de las afirmaciones propuesta en la dimensión, se realizó una pregunta abierta con respecto a este tema, para conocer la opinión de los estudiantes, con respecto a lo que creen y acerca de la influencia que consideran que se debe otorgar a este factor. A través del análisis realizado es posible concluir que la mayor proporción de estudiantes se encuentra contrario a considerar a los estereotipos y creencias como factores que inciden en su decisión vocacional. Un gran número de estudiantes concuerda en que en Chile existen diferencias estereotipadas con respecto a qué carrera estudiar, campo laboral y salario por una misma función de trabajo. Pero a pesar de ello, no consideran a esta como una condicionante o determinante de su elección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonder, G. (2015). *Hacia la Innovación de la Educación Científica y Tecnológica con Enfoque de Género.* Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina, UNESCO.

CONICYT (2017). *Diagnóstico Igualdad de Género en Ciencia, Tecnología e Innovación en Chile.* http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2015/03/Diagnostico-Equidad-de-Genero-en-CTI-MESA-CONICYT_2017.pdf

González Gavaldón, B. (1999). *Los estereotipos como factor de socialización en el género.* Comunicar, (12). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801212

Ministerio de Educación (2014). *Educación para la igualdad de Género: Plan 2015- 2018.* Chile: Revista de Unidad de Equidad de Género. http://www.mineduc.cl/educacion

Ministerio de Educación (2016). *Estadísticas de Género: Síntesis 2016.* Unidad de Equidad de Género, Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación (2017). *Brechas de género en el Sistema Único de Admisión a la educación superior.* Centro de Estudios MINEDUC. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/DctoTrabajo2-Genero.pdf

Rivas, F. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional.* Síntesis Psicología.

Rivas, F. (2007). ¿Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy? Revista electrónica de investigación psicoeducativa 11, 5 (1). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121941002

Rodríguez López, D. (2004). ¿Existen estereotipos genéricos en la escuela?. *Revista Psicogente* (12). www.redalyc.org/pdf/158/15801212.pdf

Sainz, M., Meneses, J. (2018). *Brecha y sesgos de género en la elección de estudios y profesiones en la educación secundaria. Panorama Social* (27). http://www.funcas.es/publicaciones_new/viewarticulo_pdf.aspx?IdArt=23791

Villalobos, A. (2011). *Cuestionario de autopercepción de preferencias y habilidades vocacionales: una herramienta para el autoconocimiento de alumnos de enseñanza media.* Proyecto FONIDE N° 511099. Santiago: Departamento de estudios y desarrollo, Ministerio de Educación.

COMPAGINAR LOS ESTUDIOS SUPERIORES CON EL TRABAJO. LA ASISTENCIA OBLIGATORIA EN LA MODALIDAD DE ESTUDIOS PRESENCIALES EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR[1]

Salvador Javier Ros Turégano
Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela (España)

Resumen: La instauración del paradigma de Bolonia en la segunda década del siglo xxi ha coincidido con una mayor presencia en las aulas de estudiantes de bajo perfil socioeconómico que necesitan trabajar. La implantación del sistema de créditos y del modelo de Bolonia ha generado más dificultades a este estudiantado para conciliar los estudios con el trabajo porque se requiere una mayor asistencia a clase para realizar las actividades. Sin embargo, el modelo de Bolonia aboga por la flexibilidad y la inclusión. Ante esta incongruencia, procede realizar un estudio de la normativa para averiguar el origen del dilema, es decir, cómo convive la rigidez metodológica que se aplica en el aula con la legislación. Este trabajo demuestra que la asistencia no es obligatoria y que el papel del profesorado, según la normativa y el modelo de Bolonia, es facilitar el aprendizaje del alumnado, especialmente al más vulnerable, para que pueda estudiar y aprender, aunque no pueda asistir a clase.

Palabras clave: estudios y trabajo, compaginar, Bolonia, normativa

Abstract: The establishment of the Bologna paradigm in the second decade of the 21st century has coincided with a greater presence in the classroom of students with a low socioeconomic profile who need to work. The implementation of the credit system and the Bologna model has generated more difficulties for this student body to reconcile studies with work because more class attendance is required to carry out the activities. However, the Bologna model advocates flexibility and inclusion. Given this inconsistency, it is appropriate to carry out a study of the regulations to find out the origin of the dilemma, that is, how the methodological rigidity applied in the classroom coexists with the legislation. This study shows that attendance is not compulsory and that the role of the teacher, according to the regulations and the Bologna model, is to facilitate the learning of students, especially the most vulnerable, so that they can study and learn even if they cannot attend classroom sessions.

Keywords: studies and work, reconcile, Bologna, regulations

1 Este trabajo forma parte del proyecto de investigación 'Definición de un modelo de educación superior flexible para la inclusión del estudiantado con necesidades de conciliación y bajo perfil socioeconómico', financiado por el Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV).

INTRODUCCIÓN

El estudiantado universitario que combina la actividad académica con el trabajo tiene problemas de conciliación entre ambas actividades (Robothan, 2013) y falta de tiempo para dedicar a los estudios (Mercer *et al.*, 2016). Estos problemas devienen en un menor rendimiento académico y en una tasa de abandono de los estudios más alta (Gilardi y Guglielmetti, 2011; Figuera-Gazo el al., 2015; Garzón-Umerenkova y Gil-Flores, 2017; Sánchez-Gelabert y Elias-Andreu, 2017). Para designar al estudiantado trabajador, la literatura ha adoptado la expresión 'non traditional students' (Chen, 2017). Un estudio titulado *Combining studies and paid jobs* recoge que el 51% de los estudiantes universitarios de 28 países europeos también trabajan (Masevičiūtė, Šaukeckienė y Ozolinčiūtė, 2018, p. 15).

Para solventar el problema de la conciliación y la falta de tiempo del estudiantado no tradicional, las soluciones que propone la literatura científica pasan por la flexibilidad horaria en las instituciones de educación superior (Gilardi y Guglielmetti, 2011), personalizar y flexibilizar el aprendizaje y la evaluación (Chen, 2017) y por el diseño de currículos inclusivos (Munro, 2011). Munro, además, apunta que la necesidad de trabajar está asociada a perfiles socioeconómicos bajos de estudiantado. Por ese motivo, Sánchez-Gelabert y Elias-Andreu (2017) abogan por un análisis del impacto del proceso de Bolonia en aras de la equidad social.

Para ello, es necesario aclarar si la regulación normativa estatal del Plan Bolonia y del sistema de créditos es causante del problema de conciliación y, de no ser así, si existe alguna normativa regional, local o de los centros que pueda coadyuvar a la persistencia del problema.

En el caso español, las normas que materializan el paradigma de Bolonia son estatales y autonómicas. Asimismo, las instituciones de educación superior (IES) tienen su propia normativa interna y de calidad. Para poder bajar a ese nivel de concreción, este estudio se ha delimitado a una IES en concreto: la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela (EASDO) que pertenece al Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV).

Objetivos

- Definir el sentido de la presencialidad según la normativa educativa y de obtención de créditos para los estudios superiores españoles.
- Determinar si la rigidez horaria en la asistencia al aula a la que se somete al estudiantado tiene base normativa y, de ser así, identificarla.

MÉTODO

Se procedió a definir el marco legal mediante el cribado de la normativa.

Muestra

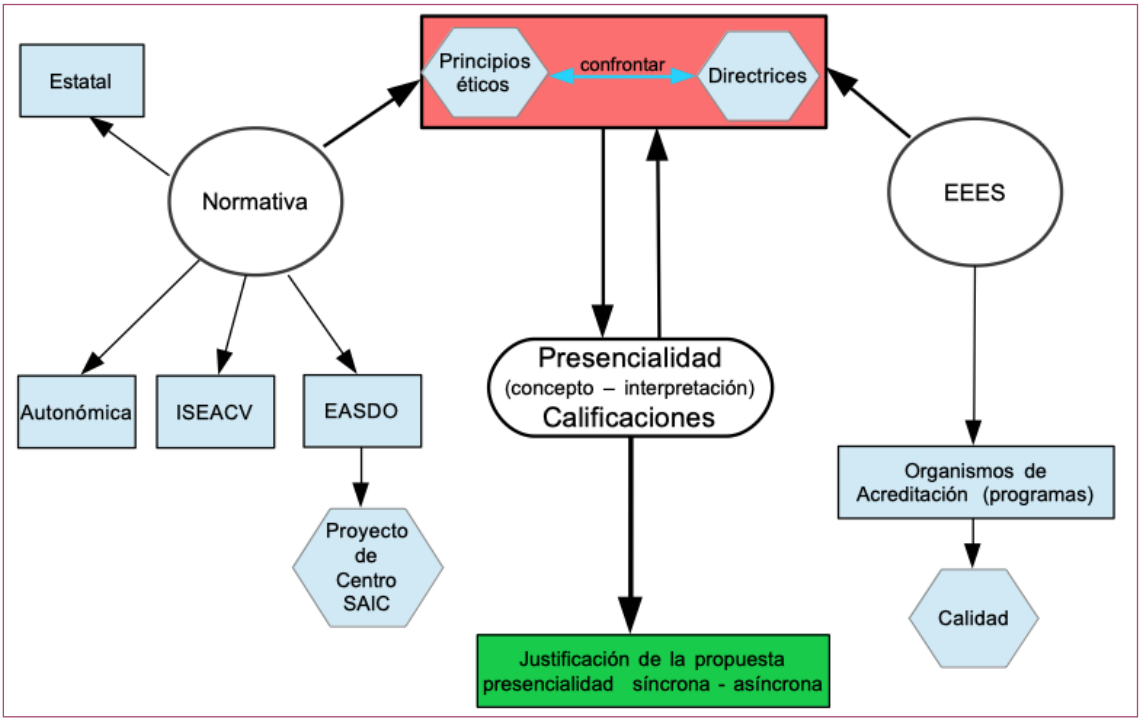
Consta de los documentos recogidos en dos compendios: el del Código de Universidades (Arnaldo-alcubilla *et al.*, 2016) y el compendio publicado por el ISEACV en su página web (Normativa-Generalitat Valenciana, s. f.). Asimismo, se analiza la normativa interna de la EASDO.

Análisis de los datos

Se recogieron las directrices que establecen los documentos legales en relación con la presencialidad. El instrumento de trabajo consiste en el siguiente mapa mental que establece categorías y relaciones a tener en cuenta para definir los términos de búsqueda.

Figura 1

Mapa mental de la presencialidad en el marco legal



Nota. Elaboración propia

Se emplea la herramienta de búsqueda de Adobe para los documentos en formato pdf y el atajo de teclado command+F para HTML. Los términos de búsqueda son: 'presencialidad, derechos, obligaciones, calidad, ECTS, horas lectivas, modalidad, asistencia, evaluación, calificación, vida, conciliación, familia, trabajo, flexibilidad, equidad'. El instrumento permite hacer búsquedas según las raíces de los términos. Conforme se van introduciendo los caracteres de los términos aparecen resultados que incluyen los diferentes sufijos.

RESULTADOS

La presencialidad en los estudios superiores define el tipo de enseñanza en lo relativo a su organización. Así viene establecido en el apartado 1 del anexo 1 del Real Decreto 1393/2007 de ordenación de los estudios universitarios. Se reconocen tres tipos o modalidades: presencial, semipresencial o a distancia. En todas ellas, según el artículo 1 del RD 1125/2003, se emplean los créditos ECTS como unidad de medida del haber académico. El artículo 3 aclara que los ECTS representan la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos académicos. Para su asignación se computa el número de horas de trabajo requeridas para obtener los conocimientos y competencias en cada materia. Estas horas comprenden las correspondientes a las clases lectivas, horas de estudio, de trabajo, de prácticas, y evaluaciones (p. 2-3). Es decir, el número de horas lectivas asignadas a cada materia describe la modalidad, pero los créditos son una medida del trabajo y del aprendizaje del estudiantado (Real Decreto 1791/2010; Real Decreto 1614/2009; Real Decreto 633/2010; Decreto 48/2011) y sirven para adaptarse a los nuevos paradigmas

centrados en el trabajo del estudiantado (Real Decreto 1125/2003, p. 1) que, según el artículo 1 de la Ley 3/2020 de educación, ha de ser valorado y reconocido con objetividad.

Relativo a la penalización por faltas de asistencia del estudiantado a las clases en aula física, no existe en toda la normativa estatal y autonómica nada que la sustente.

Repasemos los principios éticos. La equidad es un principio del sistema educativo. Según el artículo 1 de la Ley 3/2020, este principio es un elemento compensador de, entre otras, las desigualdades económicas, sociales y de género. El artículo 46, en el punto 2 apartado (b) de la Ley 6/2001 de universidades, y el artículo 4 del Estatuto del Estudiante refieren la no discriminación en el acceso y permanencia en la universidad por, entre otras, cualquier circunstancia personal o social.

El estudiantado no tradicional es, de hecho, beneficiario de la normativa antedicha. Busso y Pérez (2015) muestran que el perfil del estudiantado trabajador se puede encontrar en todas las capas sociales, pero advierten: el estudiantado de bajo estrato socioeconómico tiene más dificultades para conseguir trabajos compatibles con los horarios lectivos que el estudiantado socialmente más favorecido (p. 6).

Relativo a la dimensión social del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), retirar barreras al estudio para que estudiantes de toda condición puedan concluirlos y ampliar la participación sobre la base de igualdad de oportunidades y la flexibilización definen esa dimensión (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2020, p. 94). De hecho, la inclusión equitativa de personas de todos los sectores de la sociedad es un elemento central del EEES (Rome Ministerial Communiqué, s. f., p. 4).

Otro aspecto esencial del modelo de Bolonia es la calidad. Acosta-Rodríguez (2012), en un informe publicado por la ANECA, apunta que la equidad ha de entenderse también como palanca para establecer normativas flexibles que atiendan las situaciones individuales para evitar el abandono y promover la titulación de todo el alumnado, con independencia de su perfil socioeconómico (pp. 26-27).

Las implicaciones éticas reflejadas más arriba tienen una respuesta específica en la normativa española. El artículo 46, apartado (k), de la ley 6/2001 de universidades establece que el estudiantado tiene derecho a «una atención que facilite compaginar los estudios con la actividad laboral» (p. 30). Asimismo, el Estatuto del Estudiante Universitario, en su artículo 7.1, apartado (d), afirma que el alumnado tiene derecho «a una atención y diseño de las actividades académicas que faciliten la conciliación de los estudios con la vida laboral y familiar (…) en la medida de las disponibilidades organizativas y presupuestarias de la universidad» (Real Decreto 1791/2007, p. 9).

Pasemos a examinar la normativa que emana directamente del ISEACV. Tras su análisis, sólo se encontraron menciones sobre este asunto en las instrucciones del curso 2020-2021. La instrucción número 13 relativa a organización académica establece que «la valoración de la asistencia responsable por parte del alumnado se tratará en los términos que se establezcan en las diversas guías docentes» (RESOLUCIÓN de 23 de septiembre de 2020, p. 35844).

Por último, analizamos la documentación específica de la EASDO. El Proyecto de Centro (2019), cuando describe la línea pedagógica, establece la voluntad de apoyar la enseñanza online para adaptarse a las maneras de aprender del alumnado y a las nuevas formas de acceder al conocimiento (p. 64). Como objetivos formativos se marca democratizar el conocimiento y promover la igualdad de oportunidades mediante el uso de sistemas de información más eficaces. El manual de calidad refiere que la regularidad de asistencia del alumnado se ha de recoger en el informe final que el profesorado hace de cada asignatura que imparte (SAIC P3-01, p. 9).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El concepto de presencialidad en la educación superior se emplea para definir modalidades de enseñanza, esto es, cómo se organizan los estudios en lo relativo a espacios (aulas físicas o virtuales), interacciones (cara a cara o a distancia) y tiempos. Sin embargo, nada indica en la normativa que las modalidades hayan de ser un obstáculo para la flexibilidad. De hecho, la normativa indica todo lo contrario: los principios de equidad, inclusión y la flexibilidad para la conciliación familiar y laboral mediante el uso de los medios disponibles rigen para todas las modalidades. La unidad de medida del cumplimiento de los objetivos de la enseñanza es el crédito ECTS. Esta unidad no tiene que ver con la ubicación del estudiante en el espacio-tiempo sino con el haber académico alcanzado por el estudiantado mediante la realización de las actividades formativas. Estas actividades las diseña el profesorado y deben ser compaginables con la vida personal y laboral del estudiantado.

La rigidez horaria, entendida como la obligatoriedad de la asistencia cara a cara en los estudios superiores no tiene su origen en la normativa estatal o regional. En el caso de los estudios superiores de diseño en la Comunidad Valenciana (España), la asistencia obligatoria tiene su origen en las guías docentes. No existe normativa nacional o autonómica que obligue a la asistencia cara a cara en una medida determinada. Ni siquiera en las instrucciones del ISEACV para el curso. En ellas se establece que el profesorado ha de valorar la asistencia responsable en los términos establecidos en las guías docentes. En definitiva, el origen de la obligatoriedad de la presencia física del alumnado en las aulas y las posibles penalizaciones por la falta de asistencia están en las guías docentes. Eso significa que, a la postre, la rigidez que dificulta la compaginación del trabajo con los estudios por parte del alumnado de bajo perfil socioeconómico está en manos del profesorado. Si cualquier docente diseña las actividades formativas de modo que se puedan compaginar con el trabajo de sus estudiantes, por ejemplo, facilitando contenidos, instrucciones, entregas, etc., online está cumpliendo la ley 6/2001 de universidades y el Real Decreto del Estatuto del Estudiante. Si no lo hace, no cumple la normativa adecuadamente.

El sistema de créditos ECTS y el proceso de Bolonia no son una barrera para el éxito académico del estudiantado no tradicional. Más bien son todo lo contrario si atendemos a la documentación que emana del EEES y de la legislación vigente. La rigidez horaria y las penalizaciones por falta de presencia física constituyen una implementación errónea del modelo porque va en contra de la letra y del espíritu del paradigma de Bolonia. Según este modelo, la labor docente consiste en ayudar o facilitar el aprendizaje de todas las personas inscritas como estudiantes en las IES europeas, con especial atención a las personas más vulnerables o que tienen más dificultades para poder conseguir sus objetivos académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Rodríguez, M. A. (2012). *Universidades y normativas de permanencia: Reflexiones para el futuro*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación; Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Públicas Españolas.

Arnaldo Alcubilla, E. & Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (España). (2016). *Código de Universidades*. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.

Busso, M., & Pérez, P. E. (2015). Combinar trabajo y estudios superiores ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos? *Población & Sociedad*, *22*(1), Article 1. http://170.210.120.129/index.php/pys/article/view/2872

Chen, J. C. (2017). Nontraditional Adult Learners: The Neglected Diversity in Postsecondary Education. *SAGE Open*, *7*(1), 2158244017697161. https://doi.org/10.1177/2158244017697161

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2020). *The European higher education area in 2020: Bologna process implementation report.* Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2797/756192

Figuera Gazo, P., Torrado Fonseca, M., Dorio Alcaraz, I., & Freixa Niella, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: Implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *18*(2), 107-123. https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101

Garzón-Umerenkova, A., & Gil-Flores, J. (2017). Procrastinación académica en el alumnado universitario no tradicional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *15*(43), 510-532. https://doi.org/10.25115/ejrep.43.16134

Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011). University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *The Journal of Higher Education*, *82*(1), 33-53. https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0005

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado 30 de diciembre de 2020, de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades., 57. https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf

Masevičiūtė, K., Šaukeckienė, V., & Ozolinčiūtė, E. (2018). *Combinig studies and paid jobs.* EUROSTUDENT. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/TR_paid_jobs.pdf

Mercer, J., Clay, J., & Etheridge, L. (2016). Experiencing term-time employment as a non-traditional aged university student: A Welsh study. *Research in Post-Compulsory Education*, *21*(3), 181-195. https://doi.org/10.1080/13596748.2016.1195168

Munro, L. (2011). 'Go Boldly, Dream Large!': The Challenges Confronting Non-Traditional Students at University. *Australian Journal of Education*, *55*(2), 115-131. https://doi.org/10.1177/000494411105500203

Normativa-Generalitat Valenciana. (s. f.). Recuperado 8 de diciembre de 2020, de http://iseacv.gva.es/es/normativa

Proyecto de Centro. (2019). Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela. https://www.esdorihuela.com/web/images/Documentos_Centro/PROYECTO-DE-CENTRO-19.pdf

Real Decreto 633/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado de Diseño establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Pub. L. No. Real Decreto 633/2010, BOE-A-2010-8957 48517 (2010). https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/05/14/633

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional., 4. https://boe.es/buscar/pdf/2003/BOE-A-2003-17643-consolidado.pdf

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales., 28. https://boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación., 12. https://boe.es/buscar/pdf/2009/BOE-A-2009-17005-consolidado.pdf

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario., 30. https://boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-20147-consolidado.pdf

Resolución de 23 de septiembre de 2020, de la dirección del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana, por la que se dictan instrucciones para el curso 2020-2021 en los centros que imparten enseñanzas artísticas superiores. [2020/7741], § normas (2020). https://www.iberley.es/legislacion/resolucion-23-septiembre-2020-direccion-instituto-superior-ensenanzas-artisticas-comunitat-valenciana-dictan-instrucciones-curso-2020-2021-centros-imparten-ensenanzas-artisticas-superiores-2020-7741-26652729

Robotham, D. (2013). Students' perspectives on term-time employment: An exploratory qualitative study. *Journal of Further and Higher Education*, *37*(3), 431-442. https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.666892

Rome Ministerial Communiqué. (s. f.). European Higher Education Area and Bologna Process. Recuperado 31 de diciembre de 2020, de https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

SAIC-P3-01. (2020). Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela. https://www.esdorihuela.com/web/images/Documentos_Centro/SAIC/SAIC-P3-01.pdf

Sánchez Gelabert, A., & Elias Andreu, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, *32*, 27-48. https://doi.org/10.15581/004.32.27-48

ESTUDIO DEL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE ESTUDIANTES NO TRADICIONALES PARA EL DISEÑO DE UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA[1]

Salvador Javier Ros Turégano
Nereida Rial Peralta
Beatriz Escarabajal Aniorte
Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela (España)

Resumen: La inclusión implica el acceso y la permanencia del alumnado hasta obtener la titulación. En la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela se ha detectado que el abandono de los estudios sin titular se produce, sobre todo, en estudiantes con responsabilidades laborales y familiares. El grupo de investigación Aula Universal se crea para diseñar un modelo inclusivo que resuelva el problema y coadyuvar para que ese modelo se implemente. Diseñar este modelo requiere entender los motivos del abandono de las escuelas superiores para establecer las premisas que lo caracterizan. La comprensión de esos motivos implica un conocimiento de la subjetividad que se obtendrá a través de entrevistas en profundidad al estudiantado que haya abandonado. Este trabajo constituye una fase previa y tiene como objetivo establecer un mapa mental de los aspectos se han de tratar en dichas entrevistas. Para ello, se realizó un estudio de los antecedentes. El trabajo concluye en un mapa mental con los ítems a tratar en las entrevistas. Estos se articulan en dos ejes de características: el eje del estudiantado con las características intrínsecas y extrínsecas relevantes, y el eje de las instituciones que indica características organizativas y de relaciones humanas.

Palabras clave: estudiantes no tradicionales, educación superior, abandono de estudios

Abstract: Inclusion implies the students' access and permanence until obtaining the degree. At the Escuela de Arte y Escuela Superior de Diseño de Orihuela, it has been detected that the studies dropout occurs, above all, to students with work and family responsibilities. The Aula Universal research group was created to design an inclusive model that solves the problem and, also, to help so that it is implemented.

Designing this model requires understanding the reasons for dropping out of higher schools in order to establish the premises that characterize it. The understanding of these reasons implies a knowledge of the subjectivity that will be obtained through in-depth interviews with students that has dropped out. This work constitutes a preliminary phase and aims to establish a mental map of the aspects to be dealt with in these interviews. For this, a background study was carried out.

1 Este trabajo forma parte del proyecto de investigación 'Definición de un modelo de educación superior flexible para la inclusión del estudiantado con necesidades de conciliación y bajo perfil socioeconómico', financiado por el Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV).

The work concludes in a mind map with the items to be discussed in the interviews. These are articulated in two axes of characteristics: the axis of the students with the relevant intrinsic and extrinsic characteristics, and the axis of the institutions that indicates organizational characteristics and human relations.

Keywords: nontraditional students, higher education, interruption of studies

INTRODUCCIÓN

El alumnado trabajador o con responsabilidades familiares constituye una nueva mayoría de estudiantes en Europa que tiene necesidades de conciliación (Garzón-Umerenkova y Gil-Flores, 2017; Gilardi y Guglielmetti, 2011; Klemencic y Fried, 2015). La bibliografía denomina a este colectivo estudiantado no tradicional (ENT) (Chen, 2017; Ellis, 2020). Asimismo, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tiene la inclusión de alumnado de todos los perfiles socioeconómicos como uno de sus valores fundamentales (Rome Ministerial Communiqué, 2020).

La inclusión implica el acceso y la permanencia del alumnado hasta obtener la titulación. En la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela se ha detectado que el abandono de los estudios sin titular se produce, sobre todo, en ENT. Los estudios científicos sobre el abandono en la educación superior ponen de manifiesto que el estudiantado más vulnerable desde el punto de vista socioeconómico es el que más abandona, que este estudiantado responde al perfil de ENT y que esta situación constituye un problema sin resolver (Chen, 2017; Sánchez-Gelabert y Elias-Andreu, 2017; Tuero *et al.*, 2018).

El grupo Aula Universal se crea para diseñar un modelo inclusivo y ayudar a que se institucionalice en la educación superior en diseño. Acometer el problema requiere entender los motivos que hacen que nuestro ENT abandone y, para ello, una investigación cualitativa de carácter interpretativo es lo más apropiado. Este trabajo es preliminar y tiene como objetivo el diseño del instrumento de esa futura investigación. Este consiste en un mapa mental para establecer los aspectos a tratar en una entrevista en profundidad, no estructurada, para encontrar los motivos que llevaron al abandono de los sujetos a entrevistar.

MÉTODO

Se procedió a una revisión bibliográfica de aquellos factores relacionados con el estudiantado no tradicional y el abandono de la universidad, atendiendo a aquellas variables que pudieran inducir el abandono académico, así como los contextos familiares y socioeconómicos. Se realizó una revisión de los trabajos más relevantes hallados en repositorios y bases de datos: SCOPUS, Dialnet, WoS y Google Académico, localizados mediante ecuaciones de búsqueda terminológica, operadores lógicos y truncamientos (alumn*, estudiant*, abandon*, universi*, no tradicional*, concilia*, student*, drop*, attriti*, procastin*, nontradition*, reconcil*, madre*, mother*, estudios superiores, higher education, etc.), para definir un esquema articulado capaz de responder a los objetivos. Este método fue validado por cuatro expertas docentes de la Universidad Europea de Madrid mediante la técnica Delphi.

RESULTADOS

La revisión bibliográfica en lo relativo a investigaciones sobre el estudiantado no tradicional y abandono incluye trabajos teóricos, investigaciones cuantitativas y estudios cualitativos.
La literatura denomina a este tipo de estudiantes con necesidades de conciliación non traditional students (Ellis, 2019; Gilardi y Guglielmetti, 2011; Levin, 2007). Sin embargo, la definición no es unívoca en toda la literatura. Se establecen rasgos, rangos de edad o condiciones laborales o familiares para definir al estudiantado no tradicional (ENT) que pueden variar en cada uno de los estudios. En este trabajo se va a definir ENT como aquel alumnado que tiene responsabilidades laborales o circunstancias familiares que dificultan el éxito académico (Sánchez-Gelabert y Elias-Andreu, 2017). En contraposición, se define como estudiantado tradicional (ET) aquel alumnado joven cuya principal actividad es estudiar y que dispone del apoyo familiar y de los recursos económicos para ello.

Levin (2007) describe tres modelos teóricos que se emplean para el estudio de la problemática del ENT: El modelo basado en los rasgos de este alumnado, el basado en el comportamiento y el basado en la acción institucional. El primer modelo incluye aspectos raciales, económicos, de género y edad. Afirma que el objeto de estos estudios es el abandono. Enlaza con la visión de Holmegaard *et al.* (2017) que, en su análisis, pone el acento en la gran diversidad del ENT y cómo ésta depende en gran medida del país en cuestión. Asimismo, encaja con las investigaciones cualitativas de Hernández-Quirama *et al.* (2019), Lister (2003), Miller y Arvizu (2016) y Weber y Dismore (2021) que estudian las barreras a la inclusión de las estudiantes que son madres. El segundo modelo, centrado en el comportamiento, se enfoca en los niveles de motivación, resiliencia y objetivos del ENT. El objeto de estudio es cómo mejorar la experiencia académica de este alumnado. Enlaza con el enfoque de Munro (2011), Robothan (2013) y Mercer *et al.* (2016). Estos buscan entender al ENT y saber, por ejemplo, qué motivos tienen para trabajar. El tercer modelo se enfoca en las políticas y cómo estas influyen en el abandono y los resultados del ENT. Aquí se analizan los estudios sobre el abandono de ENT de Tuero-Herrero *et al.* (2018), Gilardi y Guglielmetti (2011), Figuera-Gazo *et al.* (2015), Garzón-Umerenkova y Gil-Flores (2017), Sánchez-Gelabert y Elias-Andreu (2017) y Ellis (2020). Estos seis estudios del tercer modelo son cuantitativos. Los ensayos sobre el abandono de ENT del sociólogo Vincent Tinto y del psicólogo Joseph Chen también corresponden al tercer modelo.

Pasemos a analizar la literatura antedicha en tres bloques: la relativa al ENT, la correspondiente al abandono en estudios superiores y, finalmente, los trabajos que tratan ambos aspectos.

Respecto a la temática del ENT en la universidad se analizan siete trabajos, todos cualitativos. Los tres primeros aportan luz a la problemática general y los cuatro siguientes están centrados en estudiantes que también son madres.

En relación a la problemática general, Munro (2011) ha estudiado las necesidades de este alumnado en la Monash University de Australia. Advierte que el ENT tiene un perfil socioeconómico inferior y necesita trabajar. Aboga por la necesidad de diseñar currículos inclusivos porque el 70% del estudiantado australiano trabaja a tiempo parcial. Por su parte, Robothan (2013), pone el acento en las dificultades que tiene el ENT para encajar las horas presenciales en su horario laboral. Por su parte, Mercer *et al.* (2016) establecen cinco temáticas de estudio sobre ENT en Reino Unido: la calidad de vida, la influencia del trabajo en la capacidad académica, el autocompromiso, la vida social y la vida familiar.

En lo tocante a las mujeres con roles de estudiante y madre, Lister (2003), en un estudio sobre las barreras que tienen las madres para el lifelong learning llevado a cabo en una IES

escocesa muestra la falta de una cultura del aprendizaje que integre a estas personas y pone el acento en los problemas de conciliación por el cuidado de los vástagos. Concluye que las instituciones han de flexibilizar los programas. Weber y Dismore (2021) en un estudio sobre la conciliación de las madres estudiantes en la Universidad de Plymouth, Reino Unido, encontraron que los roles sociales, culturales y emocionales de las madres para con sus vástagos provocan sentimiento de culpa por el hecho de estudiar. Hernández-Quirama *et al.* (2019), en un estudio sobre los roles de las madres y sus efectos hallaron lo mismo que Weber y Dismore. Concluyeron que las IES han de implementar procesos de aprendizaje inclusivos que faciliten la conciliación y eviten las desigualdades de género. Miller y Arvizu (2016) añaden que un bajo nivel socioeconómico acarrea mayores dificultades de conciliación a las madres.

En lo concerniente a los estudios del abandono en la educación superior, se describen los estudios teóricos de Vincent Tinto y la investigación cuantitativa de Tuero *et al.* (2018).

Tinto comenzó sus estudios del abandono en la década de los 70 del siglo XX. En su trabajo publicado en 1982, hace una retrospectiva del abandono de los estudios superiores desde 1900 en los Estados Unidos. Encontró que la tasa de abandono se ha mantenido en torno al 45% en los Estados Unidos. Apunta al incumplimiento de las expectativas del alumnado el primer año y la falta de interacción con el profesorado como las claves del abandono. 34 años después, en 2017, Tinto publica su modelo conceptual del abandono centrado en la perspectiva del estudiantado. Este modelo tiene como eje la motivación del estudiantado, que a su vez depende de la experiencia en las IES. Esta experiencia se estructura en tres elementos: la autoconfianza, el sentimiento de pertenencia y la percepción de la relevancia del currículo. Esta óptica es coherente con el enfoque de estudio del abandono basado en factores subjetivos y objetivos de Re (2017).

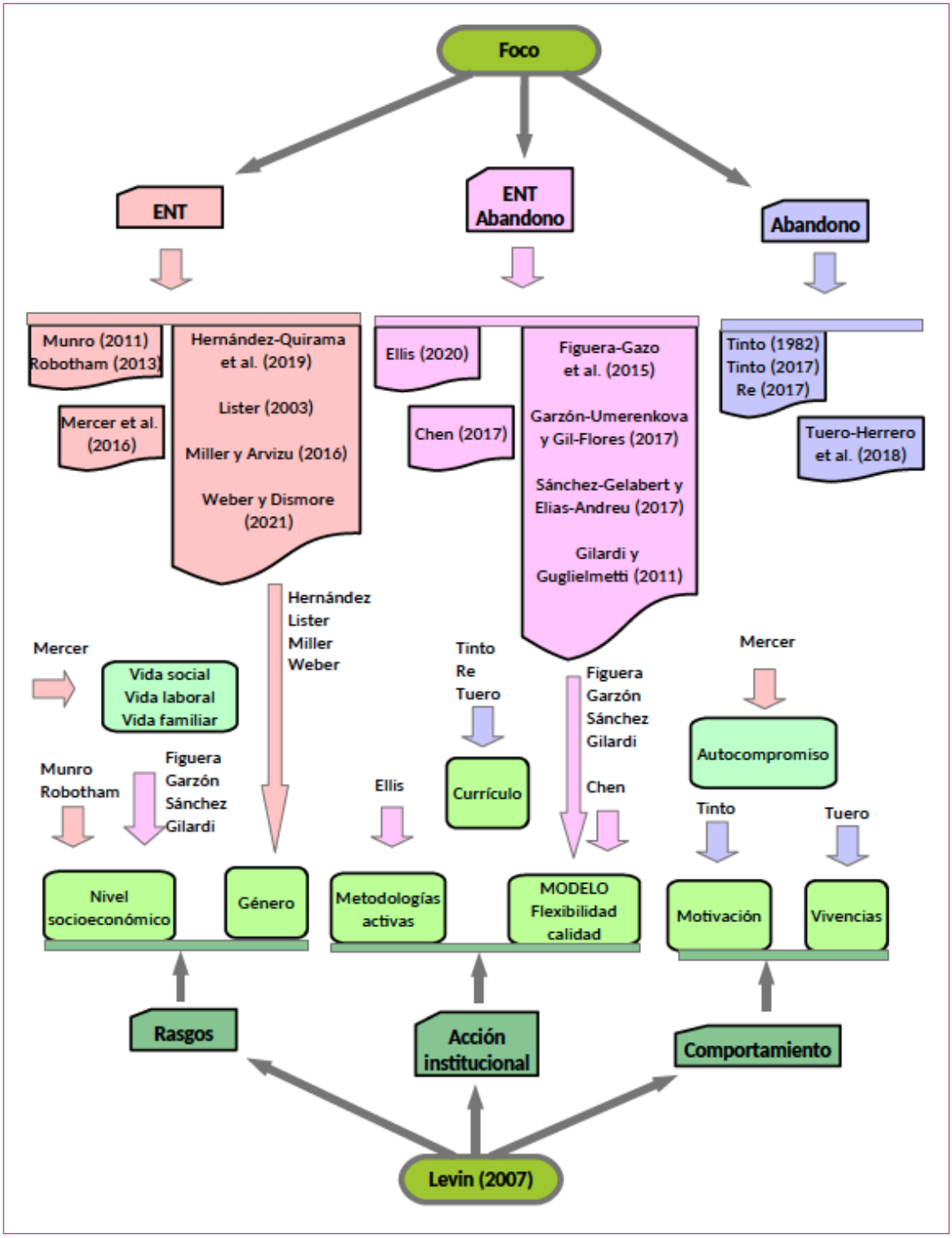
Tuero-Herrero *et al.* (2018) realizó una investigación cuantitativa inferencial para determinar las variables correlacionadas con el abandono a una muestra de 1055 estudiantes de una universidad del norte de España. Estas variables son, por orden de importancia: el rendimiento temprano, el tiempo dedicado a trabajar fuera de la universidad, la vinculación con el profesorado y las expectativas sobre los contenidos. Como variables de microimpacto quedan las técnicas de estudio y la orientación tutorial.

Relativo a las publicaciones sobre abandono de ENT, Gilardi y Guglielmetti (2011) en un estudio longitudinal en una universidad italiana hallaron que el perfil de estudiante que más abandona es el ENT con un empleo temporal. Explican que el empleador no ayuda a conciliar porque no son contratos fijos. Como consecuencia, la flexibilidad en las IES es determinante. Figuera-Gazo *et al.* (2015), con una muestra de 1523 estudiantes catalanes halló que el ENT abandona más que el ET en todos los cursos y apela a la implantación de un nuevo modelo educativo. Chen (2017) aboga por personalizar y flexibilizar el aprendizaje, reevaluar el sistema hora-crédito e incorporar otros modos de evaluar. Garzón-Umerenkova y Gil-Flores (2017) en un estudio estadístico sobre la compleción de las actividades formativas advierten de un comportamiento disfuncional del ENT debido a los problemas de conciliación y a la falta de tiempo. Sánchez-Gelabert y Elias-Andreu (2017) hallaron que las responsabilidades laborales y familiares tienen un impacto mucho mayor en el abandono que los aspectos de carácter académico. Por último, Ellis (2020), en un estudio estadístico comparado del rendimiento de ENT frente al de ET, concluye que las metodologías activas mejoran más los resultados del ENT que los del ET.

El siguiente diagrama representa los aspectos que las diferentes investigaciones han destacado en relación a la problemática del ENT y los motivos del abandono. Destacan el nivel socioeconómico y el modelo educativo, cuya flexibilidad y calidad son fundamentales. Además, ser mujer y madre representa una desventaja adicional.

Figura 1

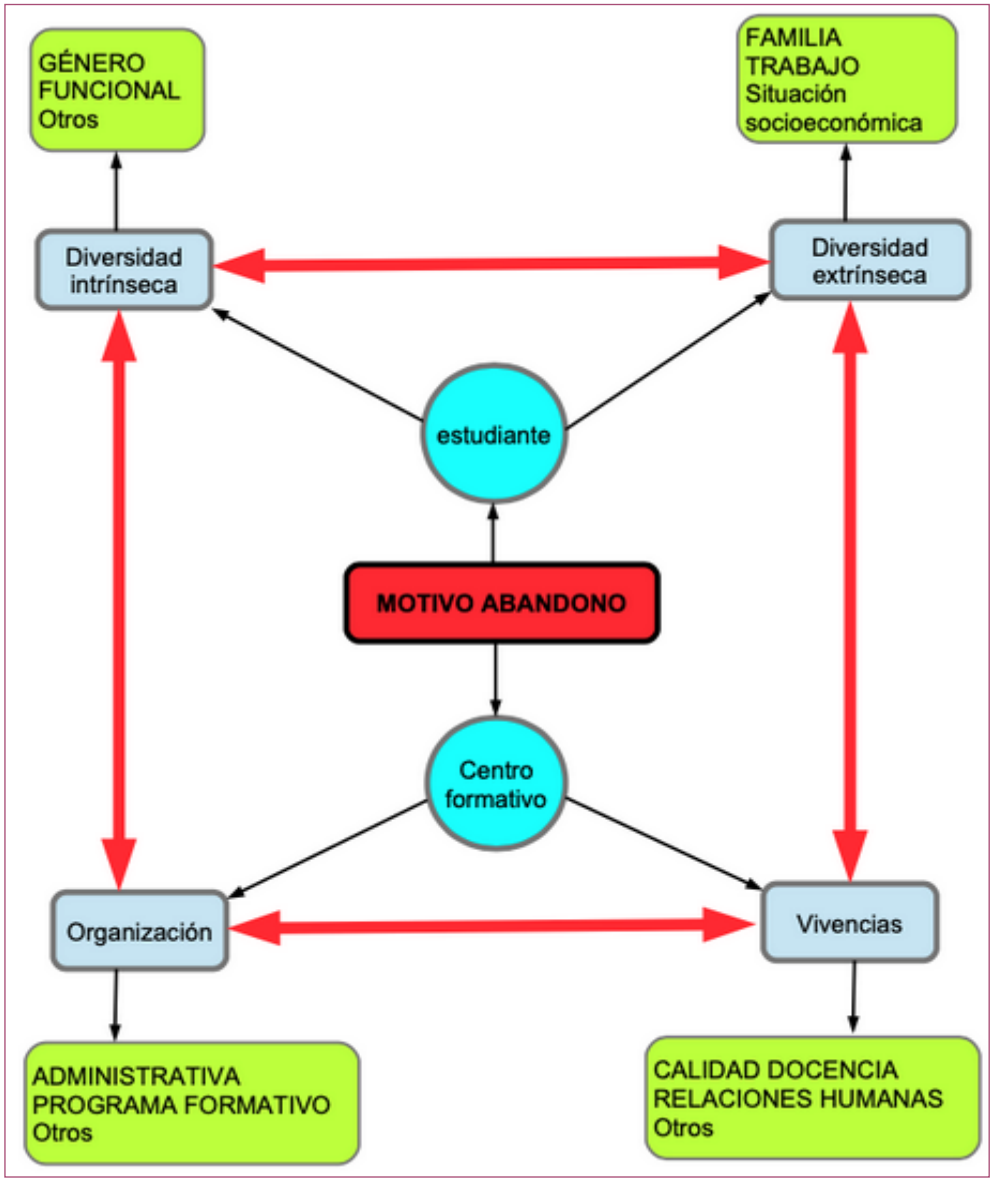
Interpretación gráfica de los resultados. Elaboración propia



Nota. Elaboración propia

Figura 2

Mapa mental para la entrevista sobre abandono



Nota. Elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La diversidad de situaciones del estudiantado, así como las características de las instituciones de educación superior son los dos ejes fundamentales que apuntan las investigaciones.

Para facilitar que todos estos asuntos salgan a colación en las entrevistas, se propone el siguiente mapa mental que recoge aspectos intrínsecos y extrínsecos del estudiantado que deben tratarse, así como las cuestiones organizativas, de la calidad de la enseñanza y de las interacciones en los centros. Esto permitirá identificar la problemática específica de las escuelas superiores de diseño españolas y, asimismo, puede servir como modelo para otras instituciones de cualquier país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chen, J. C. (2017). Nontraditional Adult Learners: The Neglected Diversity in Postsecondary Education. *SAGE Open*, *7*(1), 2158244017697161. https://doi.org/10.1177/2158244017697161

Ellis, H. (2019). A Nontraditional Conundrum: The Dilemma of Nontraditional Student Attrition in Higher Education. *College Student Journal*, *53*(1), 24. https://www.questia.com/library/journal/1G1-584328134/a-nontraditional-conundrum-the-dilemma-of-nontraditional

Ellis, H. (2020). Pursuing the Conundrum of Nontraditional Student Attrition and Persistence: A Follow-Up Study. *College Student Journal*, *53*(4), 439-449.

Figuera Gazo, P., Torrado Fonseca, M., Dorio Alcaraz, I., & Freixa Niella, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: Implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *18*(2), 107-123. https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101

Garzón-Umerenkova, A., & Gil-Flores, J. (2017). Procrastinación académica en el alumnado universitario no tradicional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *15*(43), 510-532. https://doi.org/10.25115/ejrep.43.16134

Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011). University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *The Journal of Higher Education*, *82*(1), 33-53. https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0005

Hernández Quirama, A., Cáceres Manrique, F. de M., & Linares García, J. (2019). Maternidad en la universidad: Postergación del desarrollo personal a la crianza. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, *58 (Septiembre-diciembre)*, 41-57. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7795855

Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., & Ulriksen, L. (2017). Why Should European Higher Education Care about the Retention of Non-Traditional Students? *European Educational Research Journal*, *16*(1), 3-11.

Klemencic, M., & Fried, J. (2015). Demographic Challenges and Future of the Higher Education. *International Higher Education*, *47*. https://doi.org/10.6017/ihe.2007.47.7956

Levin, J. S. (2007). *Nontraditional students and community colleges: The conflict of justice and neoliberalism* (1. ed). Palgrave Macmillan.

Lister, P. G. (2003). «It's like you can't be a whole person, a mother who studies». Lifelong learning: Mature women students with caring commitments in social work education. *Social Work Education*, *22*(2), 125-138. https://doi.org/10.1080/0261547022000058189

Mercer, J., Clay, J., & Etheridge, L. (2016). Experiencing term-time employment as a non-traditional aged university student: A Welsh study. *Research in Post-Compulsory Education*, *21*(3), 181-195. https://doi.org/10.1080/13596748.2016.1195168

Miller, D., & Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la educación superior*, *45*(177), 17-42. https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.003

Milton, A., & Rodgers, P. (2013). *Métodos de investigación para el diseño de producto*. Blume.

Munro, L. (2011). 'Go Boldly, Dream Large!': The Challenges Confronting Non-Traditional Students at University. *Australian Journal of Education*, *55*(2), 115-131. https://doi.org/10.1177/000494411105500203

Re, L. D. (2017). El primer año de universidad: Una encuesta para conocer los estudiantes y los contextos. *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa: interdisciplinariedad y transferencia (AIDIPE, 2017), 2017, ISBN 978-84-697-4106-1, págs. 409-418*, 409-418. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7715830

Robotham, D. (2013). Students' perspectives on term-time employment: An exploratory qualitative study. *Journal of Further and Higher Education*, *37*(3), 431-442. https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.666892

Rome Ministerial Communiqué. (s. f.). European Higher Education Area and Bologna Process. Recuperado 31 de diciembre de 2020, de https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

Sánchez Gelabert, A., & Elias Andreu, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, *32*, 27-48. https://doi.org/10.15581/004.32.27-48

Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *The Journal of Higher Education*, *53*(6), 687-700. https://doi.org/10.1080/00221546.1982.11780504

Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *19*(3), 254-269. https://doi.org/10.1177/1521025115621917

Tuero Herrero, E., Cervero, A., Esteban, M., & Bernardo, A. (2018). ¿POR QUÉ ABANDONAN LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS? VARIABLES DE INFLUENCIA EN EL PLANTEAMIENTO Y CONSOLIDACIÓN DEL ABANDONO. *Educación XX1*, *21*(2), Article 2. https://doi.org/10.5944/educxx1.20066

Webber, L., & Dismore, H. (2021). Mothers and higher education: Balancing time, study and space. *Journal of Further and Higher Education*, *45*(6), 803-817. https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1820458

LAS RELACIONES DE PAREJA EN ADOLESCENTES DE ORIGEN EXTRANJERO: UN ESTUDIO CUALITATIVO EN EL SURESTE ESPAÑOL[1]

Verónica Caballero Cala
Sandra Santamaria
Encarnación Soriano-Ayala
Natalia Pruska Pruska
Rachida Dalouh Ounia
Universidad de Almería (España)

Resumen: La investigación analiza desde una perspectiva transcultural los discursos sobre relaciones de pareja en adolescentes de origen extranjero. Para ello se realizaron entrevistas en profundidad a 10 jóvenes de origen norteafricano, subsahariano y de Europa del Este, matriculados en centros públicos de secundaria de la provincia de Almería. Los resultados muestran relaciones de pareja caracterizadas por su brevedad y virtualización. Los jóvenes identifican la sinceridad, el respeto y la confianza como los principales valores en la pareja, al tiempo que critican la persistencia de aspectos negativos como la desconfianza, el control, los celos y las violencias. Las narrativas manifiestan conflictos entre la cultura de origen y la de destino en torno a los roles de género y la religión. Estos aspectos deben considerarse a la hora de elaborar programas educativos sensibles a las diferencias culturales dirigidos a la promoción de relaciones de pareja saludables.

Palabras clave: relaciones de pareja, adolescentes, análisis transcultural, contextos multiculturales

Abstract: The research analyzes from a cross-cultural perspective the discourses on relationships in adolescents of foreign origin. For this, in-depth interviews were conducted with 10 young people of North African, sub-Saharan and Eastern European origin, enrolled in public secondary schools in the province of Almería. The results show dating relationships characterized by their brevity and virtualization. Young people identify sincerity, respect and trust as the main values in the couple, while criticizing the persistence of negative aspects such as mistrust, control, jealousy and violence. The narratives manifest conflicts between the culture of origin and the culture of destination concerning gender roles and religion. These aspects should be considered when developing educational programs sensitive to cultural differences aimed at promoting healthy dating relationships.

1 Esta investigación está financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Nombre del proyecto: Violencia la pareja adolescente. Investigación para una prevención e intervención transcultural en contextos socioeducativos (RTI2018-101668-B-I00).

Keywords: Adolescent dating relationships; immigrants; cross-cultural analysis; multicultural contexts.

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos se han producido transformaciones en las relaciones sociales, que han dado lugar a cambios en las formas de vincularse afectiva y sentimentalmente y que afectan de manera especial a los adolescentes (Bernete, 2010). Como muestra de los cambios relacionales han ido emergiendo numerosos términos para describir las relaciones sentimentales. Incluso dentro de los marcos del noviazgo, se distinguen distintas variantes intermedias entre la simple amistad y la pareja estable como son las figuras de amigovios, los amigos con derecho, amigos con beneficio o los noviecillos informales (Contreras-Méndez, 2016).

Pese a la ampliación y diversificación que se está produciendo en las formas de relación adolescente, no se ha consolidado un campo de estudio específico sobre las relaciones sociales y sentimentales en la adolescencia. A eso hay que sumar que la mayoría de los estudios desarrollados el contexto español ofrece una mirada homogeneizante. El grueso de las investigaciones publicadas se ha realizado desde perspectivas cuantitativas, eminentemente vinculadas a la violencia en la pareja, la dependencia emocional o la agresividad, y de manera casi exclusiva en parejas heterosexuales españolas sin atender a variables como la clase social, el origen o la orientación sexual (Arbinaga et al, 2021; Fernández-Antelo, 2020; Viejo-Almanzor et al, 2020; Viejo-Almanzor et al, 2015; Estévez et al, 2017).

La comprensión de las relaciones amorosas y de pareja en la adolescencia en su pluralidad y diversidad es especialmente importante, no solo para abordar las violencias que se pueden llegar a producirse, sino porque constituyen un marco de construcción y desarrollo personal, de consolidación de valores sociales, elaboración de los vínculos afectivos y estrategias de apoyo para enfrentarse a los distintos problemas y conflictos a los que hacen frente en la vida cotidiana (Cevallos-Neira y Jerves-Hermida, 2017). De acuerdo con Massa *et al.* (2011) la principal motivación que lleva a un adolescente a tener pareja en esta etapa es su necesidad de cubrir necesidades emocionales y afectivas, así como el propio disfrute de compañía.

Esta investigación pretende ahondar en las relaciones de pareja adolescentes de jóvenes de origen extranjero en el sureste español, comprender cómo entienden la pareja, qué consideran una relación sana e insana, y analizar los factores socioculturales que afectan a la comprensión de la pareja adolescente.

MÉTODO

Este estudio lleva a cabo una investigación mediante entrevista en profundidad semiestructurada (Díaz-Bravo, 2013). La decisión de escoger este tipo de método se debe a la capacidad que tiene para recoger la diversidad y sutileza de las similitudes y diferencias culturales en las relaciones de pareja de adolescentes de origen norteafricano, subsahariano y del este de Europa.

Participantes

Para la inclusión en el estudio se tuvo en cuenta que fueran jóvenes de origen extranjero matriculados en centros de secundaria públicos de la provincia de Almería, entre los 16 y 18

años. Finalmente participaron 4 hombres y 6 mujeres, 4 de ellos marroquís, 3 de países subsaharianos (2 de Senegal y 1 de guinea) y 3 de países del este (1 búlgaro, 1 rumano y 1 ruso).

Tabla 1

Participantes

Participantes	Sexo (H/M)	Edad	Nacionalidad
P1	M	17	Senegal
P2	H	17	Marruecos
P3	M	16	Marruecos
P4	M	18	Senegal
P5	M	16	Rusia
P6	H	17	Marruecos
P7	M	16	Marruecos
P8	H	17	Rumanía
P9	H	17	Bulgaria
P10	M	16	Guinea

Procedimiento

Para acceder a los participantes, se seleccionaron centros educativos de secundaria de manera aleatoria de un listado de centros con alto porcentaje de alumnado inmigrado proporcionado por la delegación provincial de Educación de Almería. El contacto con los centros se efectuó de manera telefónica y telemática. Una vez se contactó con el equipo de dirección de cada instituto, se presentaron las características del proyecto, los requisitos para la participación y los aspectos éticos. Un grupo de tutores colaboradores se hizo cargo de informar y reclutar a los participantes que de manera voluntaria deseaban participar en el estudio. Cuando los jóvenes accedían a participar, se concretaban las fechas de realización de las entrevistas. El reclutamiento de jóvenes trató de hacerse siguiendo un equilibrio de género y de país de origen, considerando las principales procedencias.

Todas las entrevistas fueron realizadas de manera presencial. A causa de las restricciones COVID asumidas en cada centro, estas fueron se adaptaron a la normativa de cada centro. La duración aproximada fue de unos 50-55 minutos cada una. Todas ellas fueron grabadas y al comienzo de estas se recogió además un consentimiento verbal por parte de las y los participantes.

Análisis

Las conversaciones mantenidas fueron grabadas, transcritas y posteriormente analizadas. Para efectuar el análisis de contenido se recurrió al software de análisis cualitativo ATLAS.ti. 8.

RESULTADOS

A lo largo del presente análisis se han generado un total de 20 códigos, agrupados en 4 familias. En la siguiente tabla, en la parte izquierda de la misma, podremos encontrar las cuatro familias de códigos relacionada con la investigación y a la derecha nos encontraríamos agrupados los códigos en la matriz del Atlas. Ti.

Tabla 2

Contenido sobre las familias y códigos en relación con la investigación

Temas	Subtemas
1. Las relaciones en la adolescencia: significados y clasificaciones	1.1. Nuevas formas de relación de pareja adolescentes efímeras y virtuales 1.2. Relación sana definida por la confianza, amistad y la sinceridad 1.3. La toxicidad en la relación de pareja adolescente: desconfianza, machismo y violencias
2. Diferencias culturales en la comprensión de las relaciones de pareja	2.1. Diferencias culturales asociadas al género 2.2. Asociadas a la religión

Las relaciones en la adolescencia: significados y clasificaciones

El análisis de las entrevistas revela nuevas formas de relación de pareja en adolescentes caracterizadas por su naturaleza breve y virtual. Lo efímero de las relaciones de pareja es uno de los aspectos más subrayados por todos los participantes, con duraciones que oscilan entre días y semanas, llegado en pocas excepciones a meses. En ocasiones para denominar esas relaciones recurren a términos como el de «rollos», sin acogerse al término pareja.

> Cuando tenía 13 años empecé a salir con una chica que tenía casi la edad mía. Ella era marroquí. Fue algo informal y estuvimos como tres semanas. Después, a los 16 años estuve trabajando en las Negras y estuve con una chica de allí, estuvimos bien y duramos como un mes y medio y después lo dejamos por la distancia. Y este año, he estado con otra muchacha española dos semanas y pico y lo deje. (P3, 16 años, Marruecos).

Otra de las características de las nuevas formas de relación es su establecimiento a través de las nuevas tecnologías. La cuarentena por el COVID-19 aumentó esta tendencia e incrementó el espacio geográfico de interacción con personas, relacionándose con personas que viven cerca y otras en otras regiones del mundo de manera exclusivamente virtual.

Para reconocer definir una relación sana recurren a hacerlo en base a los valores que están presentes. Así pues, consideran una relación sana como aquella en la que prevalece la confianza, la sinceridad y el respeto, en ese orden de importancia. La sinceridad se relaciona estrechamente a la seguridad en la relación, aunque en muchos casos conecta directamente con los celos. También valoran la comunicación, la escucha activa y el poder ser tú mismo en la relación. Los jóvenes, especialmente las mujeres, otorgan importancia a la amistad dentro de la pareja, pidiendo poder contar con ellos o ellas cuando los necesiten (sirviendo a su vez de justificación para el control). También refieren la necesidad de mantener una misma visión de futuro con expresiones como «seguir adelante juntos» en las que enfatizan que no existan faltas de respeto. En los relatos sobre las relaciones amorosas sigue presente una concepción de amor fusional, pero que debe integrarse con la intercambiabilidad relacional dominante.

Para definir las relaciones negativas o insanas los jóvenes utilizan la palabra «toxicidad». Las relaciones tóxicas son aquellas en las que existe desconfianza, machismo y se producen conductas violencias. Los celos y el control son descritos como las principales formas de toxicidad que se expresan en sus relaciones.

> Sí, por ejemplo, cuando nosotros quedábamos y se venía su mejor amiga ella me decía que bajara la mirada que sabía las intenciones que tenía y pensaba que yo me iba a ligar a su amiga (P2, 17 años, Marruecos).

En los discursos se reconocen distintas manifestaciones machistas y violentas, aunque la mayoría matizan que consideran la sociedad española más igualitaria y menos violenta que su sociedad de origen. Expresan que entre los adolescentes persisten creencias que sustentan la desigualdad de género, especialmente entre los hombres. Las mujeres entrevistadas, en especial las jóvenes de origen subsahariano refieren reconocerse fuertemente en un discurso igualitarista y feminista.

> Le dije que me parecía bien que se le pagara lo mismo a un hombre que a una mujer que trabajaran en lo mismo, sin embargo, si una mujer y un hombre trabajan en cosas distintas sí me parece bien que la mujer gane diferente. Y él me dijo que no porque un hombre levanta más peso y yo le dije que una mujer también levanta peso y ya me soltó un comentario de que eso no era así y yo le dije que él pensaba de una manera y yo de otra. (P4, 18 años, Senegal).

Algunos jóvenes también manifiestan creencias que relacionan violencia e infidelidad en la que la segunda llega a justificar la primera. *Si una mujer tiene un amante y está casada seguramente el hombre le va a pegar o hacer algo* (P3, 16 años, Marruecos).

A la hora de explicar los motivos por los que persiste la violencia, recurren a los medios de comunicación. Para los jóvenes las redes sociales, a las que se ven constantemente expuestos, ayudan a normalizar la violencia.

> [sobre la violencia] eh… creo que sí, no debería, pero es un tema al que la gente se ha acostumbrado. El otro día vi en Andalucía que le pegaron a una chica, y lo subieron y lo colgaron y yo lo estaba viendo y estaba pensado: ¿qué le pasa a la gente en la cabeza? O en su pareja cuando hay violencia siempre se dice «Ah… no, es cosa de pareja», pero es que eso son estereotipos que no se deben de dar porque se hace violencia y la violencia es violencia y punto, se ha normalizado (P9, 17 años, Bulgaria).

En las entrevistas también surgieron varios testimonios de violencia propia o de personas cercanas. Hay varias remisiones a violencias psicoemocionales y sexuales entre los jóvenes. En un caso se hace referencia a una violación en el marco escolar.

> Una de las violaciones fue el año pasado y las otras dos no lo sé, pero años anteriores
> ¿Cómo ocurrió? Pues lo típico tú te quedas solo con una niña y ella no quiere y tú sigues y sigues (P8, 17 años, Rumanía).

Diferencias culturales en la comprensión de las relaciones de pareja

Cuando se les pregunta sobre las diferencias culturales que identifican en las relaciones de pareja respecto a las de los españoles, destacan especialmente dos tipos de diferencias: las asociadas al género y las que se relacionan con la religión.

Diferencias culturales asociadas al género

Las adolescentes, mayoritariamente las mujeres, señalan la estructura patriarcal de la sociedad de origen, con la que mantienen vínculos familiares. En este terreno subrayan el mantenimiento de roles de género tradicionales «la mujer tiene que quedarse en casa.» O «allí está mal visto que una mujer esté sentada con las piernas abiertas o que una mujer esté sola hasta muy tarde o que quiera salir a jugar al fútbol».

> Sí, muchísimas. Sobre todo, a nivel de igualdad. Allí tienen cosas muy obsoletas o que no han avanzado, Sobre todo el hecho de que la mujer tiene que quedarse en casa. Que si haces ciertos comportamientos no eres una mujer sino un marimacho. Por ejemplo, allí está mal visto que una mujer esté sentada con las piernas abiertas o que una mujer esté sola hasta muy tarde o que quiera salir a jugar al fútbol. Sobre todo, tiene que estar en casa y cocinar, cuidar a sus hermanos y hacer otras cosas (P1, 17 años, Senegal).

Asimismo, reconocen los privilegios masculinos que se mantienen en las sociedades de origen. En esto coinciden marroquíes, jóvenes de Europa del este y senegaleses. Para los adolescentes, los hombres siguen monopolizando el uso del espacio público.

> Sí, se da mucho porque por ejemplo los hombres pueden salir muchas más veces que las mujeres, y ellas se tienen que quedar en casa haciendo cosas domésticas y eso (P5, 16 años, Marruecos).
> Los hombres en mi cultura, donde yo me he criado, los hombres si es verdad que tienen un mejor papel de vida, mientras que las mujeres están más habituadas a estar en casa, no trabajar e incluso yo conozco que mis tíos, la mayoría tienen el carnet de conducir mientras mis tías no lo tienen y si lo tienen no conducen porque están habituadas a que ellos conduzcan. (P8, 17 años, Rumanía).

Asociadas a la religión

En cuanto a las diferencias culturales asociadas a la religión nos encontramos la importancia que mantiene la religión en la formalización de las relaciones sentimentales en familias musulmanas. La práctica religiosa es relevante en lo relativo a la sexualidad y a la aceptación familiar de la pareja.

> Sí, porque mis padres me han dicho si tú te casas con una que no sea musulmana tiene que entrar al islam sí o sí. A la religión tiene que entrar sí o sí, o casarte con una de tu país (P6, 17 años, Marruecos).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación analiza la comprensión de las relaciones de pareja en adolescentes norafricanos, subsaharianos y del este de Europa, y la influencia que tiene su de cultura de origen. Por una parte, podemos señalar las similitudes que las relaciones de ellos jóvenes de origen extranjero muestran respecto a los estudios con jóvenes autóctonos. En ambos casos se aprecia una fluidificación de las relaciones, derivada en gran medida del papel de las tecnologías (Hand *et al.*, 2013).

Respecto a los valores asociados a la pareja se reconoce la importancia de sinceridad, comunicación y confianza, que son percibidos como factores protectores para una relación sana. En el extremo contrario identifican, los celos, el control, la dependencia, la desconfianza, y sumisión como factores negativos que predisponen a la violencia dentro de la pareja adolescente.

De acuerdo con el segundo objetivo del estudio, se identifican diferencias culturales en asociadas al género y a la religión. Mayoritariamente expresan una mayor identificación con los valores igualitarios de la sociedad española en las jóvenes. Asimismo, se autoperciben como más liberales y abiertos que sus padres y que sus iguales en las sociedades de origen. No obstante, también reconocen, en distinto grado según el país de origen, mantener determinados valores culturales y religiosos, generando tensiones entre valores las sociedades originarias y de las receptoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arbinaga, F., Mendoza-Sierra, M. I., Caraballo-Aguilar, B. M., Buiza-Calzadilla, I., Torres-Rosado, L., Bernal-López, M. & Fernández-Ozcorta, E. J. (2021). Jealousy, violence, and sexual ambivalence in adolescent students according to emotional dependency in the couple relationship. *Children*, *8*(11), 993.

Bernete, F. (2010). Identidad e integración de los jóvenes en el mundo adulto en la era de la cultura digital. *Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social «Disertaciones»*, *3*(1), 59-79.

Cevallos-Neira, A. C. C., & Jernes-Hermida, E. M. J. (2017). Las Relaciones de Pareja en los Adolescentes de Cuenca: Su relación con el machismo/marianismo. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships, 11*(2), 126-140. https://doi.org/10.5964/ijpr.v11i2.240

Contreras-Méndez, F.P. (2016). Construcción y vivencia de las Relaciones de Pareja en los jóvenes estudiantes de las Facultades de Medicina, Arquitectura, y Administración de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. *Revista de investigación en ciencias sociales y humanidades, 3*(2), 1-20.

Estévez, A., Urbiola, I., Iruarrizaga, I., Onaindia, J., & Jauregui, P. (2017). Emotional dependency in dating relationships and psychological consequences of internet and mobile abuse. *Anales de psicología*, *33*(2), 260.

Fernández-Antelo, I., Cuadrado-Gordillo, I., & Martín-Mora Parra, G. (2020). Synergy between acceptance of violence and sexist attitudes as a dating violence risk factor. *International journal of environmental research and public health, 17*(14), 5209.

Hand, M., Thomas, D., Buboltz, W.C., Deemer, E.D. y Buyanjargal, M. (2013). Facebook and romantic relationships: intimacy and couple satisfaction associated with online social network use. *Cyberpsychology, Behavior and Social networking, 16*(1), 8-13. https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0038

Lewis, S. F. y Fremouw, W. (2001). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical Psychology Review*, (21), 105–127. http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00042-2.

López, J. E. M., Escalante, Y. M. P., Keb, R., Canto, M., & Chan, N. (2011). La definición de amor y dependencia emocional en adolescentes de Mérida, Yucatán. *Revista electrónica de psicología Iztacala, 14*(3), 176-193.

Pazos-Gómez, M., Oliva-Delgado, A. y Hernando-Gómez, A. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista latinoamericana de psicología, 46*(3), 148-159. https://www.redalyc.org/pdf/805/80533065002.pdf

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. *Ediciones Aljibe*. https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf

Sánchez-Jiménez, V., Ortega-Rivera, F. J., Ortega-Ruiz, R. y Viejo-Almanzor, C. (2008). Las relaciones sentimentales en adolescencia: satisfacción, conflicto y violencia. *Escritos de Psicología, 1*(2), 97-109. https://scielo.isciii.es/pdf/ep/v2n1/original9.pdf

Viejo-Almanzor, C., Leva Tamajón, B., Paredes Giménez, J., & Ortega Ruiz, R. (2020). Bullying and psychological dating violence: the relation between two aggressive peer-behaviours. *Psicothema*.

Viejo-Almanzor, C., Ortega-Ruiz, R., & Sánchez, V. (2015). Adolescent love and well-being: The role of dating relationships for psychological adjustment. *Journal of Youth Studies, 18*(9), 1219-1236.

INFLUENCIA DE GÉNERO Y LA CULTURA EN LAS ACTITUDES HACIA EL AMOR. UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESPAÑOLES Y UCRANIANOS[1]

Encarnación Soriano-Ayala
Natalia Pruska Pruska
Verónica Caballero Cala
Sandra Santamaría Navío
Rachida Dalouh Ounia
Universidad de Almería (España)

Resumen: Esta investigación analiza la influencia del género y la cultura, en las actitudes hacia el amor. La muestra está formada por 469 jóvenes, de los que 257 son españoles y 212 ucranianos. El instrumento utilizado es la Escala de Actitudes del Amor (LAS) (Hendrik, Hendrik, & Dicke, 1998). Los resultados muestran que el tipo de amor predominante es el lúdico, para los dos grupos estudiados. Pero varía según el género, las mujeres optan más por un amor lúdico y altruista. La nacionalidad también ejerce influencia, los españoles optan por un amor obsesivo y los ucranianos por uno más pragmático y amistoso.

Palabras clave: actitudes, género, estilos de amor, relaciones de pareja

Abstract: This research analyzes the influence of gender and culture on attitudes towards love. The sample consists of 469 young people, of whom 257 are Spanish and 212 are Ukrainian. The instrument used is the Love Attitudes Scale (LAS) (Hendrik, Hendrik, & Dicke, 1998). The results show that the predominant type of love is playful, for the two groups studied. But it varies according to gender, with women opting more for playful and altruistic love. Nationality also has an influence, with Spaniards opting for an obsessive love and Ukrainians for a more pragmatic and friendly one.

Keywords: attitudes, gender, love styles, couple relationships

INTRODUCCIÓN

Diversas son las aproximaciones teóricas acerca del amor enfocadas en las actitudes ante el mismo. Esta comunicación se va a centrar en la teoría de Hendrik, Hendrik, & Dicke (1998) que basándose en la propuesta de Lee (1973) determinan que los estilos de amor están vinculados con las formas en que las personas se relacionan entre sí, generándose seis actitudes: El amor

1 Esta investigación forma parte de una investigación más extensa llevada a cabo en el Proyecto Nacional I+D: Violencia en la pareja adolescente (Teen Dating Violence). Investigación transcultural para la prevención e intervención en contextos socioeducativos. Ref. RTI2018-101668-B-I00. Financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación

Pasional (Eros) se caracteriza por la atracción y la pasión. En el amor Lúdico (Ludus) no hay compromiso ni expectativas futuras. Sobre el amor de Compañero (Storge) hay intereses comunes y confianza, mientras que el amor Maniaco (Manía) es turbulento e intenso. Por otro lado, en el amor altruista (Ágape) hay una tendencia a perdonar y apoyar a la pareja a pesar de las fallas o defectos y, en el Amor Práctico (Pragma) hay una mezcla de juegos y compañerismo. Estos estilos de amor van a determinar la tendencia de conductas de la persona con su pareja y la percepción de su relación. y, por consiguiente, se van a identificar varios factores que se encuentran relacionados con las actitudes hacia el amor, tales como el género y el grupo cultural.

Amor y género

El género posibilita comprender la construcción simbólica sociocultural que integra los atributos subjetivos y las expectativas asignados a las personas en cuanto a sus diferencias sexuales (Fernández Rius, 2006). El género no es algo biológico, sino que se forma a partir de la cultura y por lo tanto puede sufrir modificaciones (Wróbel, 2012).

Para Ruiz (2009) el amor romántico se impulsa y se promueve por la construcción social, que viene derivada de una socialización patriarcal, que se caracteriza por principios de desigualdad de género, discriminación hacía las mujeres y la imposición de la heterosexualidad como única vía de relación afectivo-sexual. Partiendo de que las mujeres viven la relación romántica diferente al hombre, el estudio de García, *et al.* (2012), con una muestra de 120 estudiantes universitarios españoles; utilizando la Escala de actitud ante el amor de Hendrick y Hendrick, encontraron que la actitud predominante en las mujeres fue eros mientras que en los varones ludus; por otro lado, en las actitudes storge y pragma ambos sexos alcanzaron puntuaciones equitativas; sin embargo, en manía y ágape fueron los varones quienes alcanzaron altas puntuaciones.

De igual modo, Rocha Narváez, Avendaño Parra, Barrios Alonso, y Polo Madera (2017) relacionaron las actitudes ante el amor y los componentes del amor en una muestra de 310 estudiantes universitarios. Hallaron que las mujeres dieron mayor importancia al estilo de amor Eros y Ágape, mientras que los hombres a Eros y Storge. En cambio, en el estudio de Cheung Chung, *et al.* (2002) la diferencia en los estilos de amar entre hombres y mujeres fue mínima. El grupo de hombres tendía a adoptar los estilos «Eros» y «Agape» más que las mujeres. Por lo demás, las actitudes ante el amor eran parecidas.

Amor y cultura

El amor se crea socialmente, por lo que, el contexto socio-cultural influye en este (Noller, 1996). Esta construcción social se basa principalmente en tres factores: entorno cultural, aprobación social y la red social de una cultura. Por lo tanto, el amor no es universal, sino que cada cultura tiene su propia visión del amor (Beall & Strernberg, 1995). Para Swidler (2013) aunque varias personas compartan una misma cultura, pueden tener diferentes actitudes hacia el amor, ya que cada uno ha vivido su experiencia en el amor. Además, este sentimiento es muy relativo, ya que está constantemente cambiando conforme transcurre la relación (Ubillos, Páez, & Zubieta, 2005).

A este respecto, Ubillos, y otros (1997) sostienen que, desde una perspectiva cultural, algunos autores han postulado la existencia transcultural del amor romántico o pasional. Es necesario tener en cuenta que la sociedad, y su visión sobre el amor y las relaciones personales, está en constante cambio, por lo que están surgiendo nuevos conceptos de amor. Muchos autores afirman la gran presencia de relaciones fugaces, donde no hay presencia de amor romantico, dando lugar así a relaciones sexuales ocasionales (Soriano-Ayala & García-Serrán, 2019). Por

otra parte, el amor práctico es un tipo de amor que tiene orígenes históricos como el matrimonio concertado o asociación. Este tipo de personas consideran el nivel de educación, religión, edad, familia, amigos, etc. antes de involucrarse en una relación (Sirin, Dashdamirov, & Ummet, 2015).

El objetivo de esta investigación es conocer y comprender la influencia del género y la procedencia cultural de los jóvenes, en los estilos de amor establecidos por Lee, en las relaciones de pareja de dos contextos geográficos diferentes: España y Ucrania.

MÉTODO

Participantes

Se trabajó con una muestra de 469 jóvenes, de las cuales 257 (55%) son del sureste español y las otras 212 (45%) de la ciudad ucraniana Lviv. El 55% de los participantes son españoles y el 45% ucranianos.

La edad media es de 22,04 (DT= 3,82) años. El 73,3% eran mujeres y 26,4% hombres. En lo que respecta al estado civil el 48,2% (226) eran solteros, 39% (183) se encontraban en una relación informal, 11,5% (54) estaban casados, 0.2% (1) viudos y 1,1% (5) divorciados.

El 8,5% (40) de los participantes posen los estudios correspondientes a la educación secundaria, el 9,2% (43) han terminado Bachillerato, el 5.3% (25) poseen un Grado Medio, el 54,4% (255) tienen un título de universidad, el 22% (103) un máster y el 0,6% (3) han terminado el Doctorado.

Instrumentos

Utilizamos la escala de actitudes amorosas (LAS) (Hendrik, Hendrik,& Dicke, 1998) traducido a dos idiomas con una fiabilidad $\alpha = 0{,}813$. La respuesta de esta va de 1 ‘‘completamente de acuerdo’’ a 5 ‘‘completamente en desacuerdo’’. La escala está compuesta por 23 ítems que miden las actitudes hacia los seis tipos de amor. Se validó para las dos nacionalidades y se comprobó invarianza configural, métrica y fuerte. Las fiabilidades: amistoso ($\alpha= 0{,}695$), obsesivo ($\alpha= 0{,}613$), altruista ($\alpha= 0{,}751$), atracción física ($\alpha= 0{,}813$), lúdico ($\alpha= 0{,}628$) y por último el amor pragmático ($\alpha=0{,}666$).

Procedimiento

Los datos fueron recolectados a través de las redes sociales, como: Facebook, Instagram y Whatsapp. Los participantes realizaron los cuestionarios de forma voluntaria. La distribución vía online se debe a la pandemia del Covid-19, así como la distancia territorial entre Ucrania y España, y a la facilidad de difusión que tiene esta. Los cuestionarios también han sido reenviados por los participantes, dándole así más difusión. Una vez que se obtuvieron los datos, se realizó una revisión para eliminar aquellos que no cumplían con los requisitos sociodemográficos.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizó la validación de la escala. Estadísticos descriptivos y fiabilidades de los tipos de amor que presentaban los participantes. Acto seguido se realizaron medias de cada tipo de amor que se ha estudiado por nacionalidad y género.

Se lleva a cabo un análisis de varianza (ANOVA). En este caso se analizó el tipo de amor por género y nacionalidad en el que se consideró el tamaño del efecto en torno a 0.01 poco efecto, en torno a 0.06 efecto moderado y 0.14 efecto grande. Los datos han sido analizados con el software SPSS 25.

RESULTADOS

Estudio descriptivo

En la Tabla 2 podemos observar las medias entre las mujeres y hombres de las dos nacionalidades. La puntuación más alta en los hombres es el amor lúdico, 3,92 para los españoles y 3,94 para los ucranianos. Para las mujeres ocurre igual, 4,38 para las españolas y 4,07 para las ucranianas. LA puntuación más baja es 2,25 en amor altruista para españoles y atracción física para el hombre de Ucrania. En cuanto a las mujeres coinciden españolas y ucranianas en la atracción física.

Tabla 1

Puntuaciones medias según género y nacionalidad para los tipos de amor estudiados

	Nacionalidad	Hombre	Mujer
AmorAmistoso	Española	2,73	3,13
	Ucraniana	3,17	3,12
AmorObsesivo	Española	2,91	3,31
	Ucraniana	3,01	2,66
AmorAltruista	Española	2,25	2,88
	Ucraniana	2,35	2,59
Atraccionfisica	Española	2,28	2,10
	Ucraniana	2,16	2,14
AmorLudico	Española	3,92	4,38
	Ucraniana	3,94	4,07
AmorPragmatico	Española	3,55	3,34
	Ucraniana	3,68	3,77

Estudio inferencial

Se realizó el análisis de la varianza (ANOVA) para identificar los efectos que las variables género y nacionalidad.

Tabla 2

Anova factorial para los tipos de amor por género y nacionalidad

	Género			Nacionalidad			Género*Nacionalidad		
	F	p	η^2	F	p	η^2	F	p	η^2
Amor amistoso	2,88	0,09	0,006	4,19	**0,041**	0.009	4,46	**0,035**	0,010
Amor obsesivo	0,09	0,764	0,000	7,96	**0,005**	0,017	14,33	**0,000**	0,031
Amor altruista	20,60	**0,000**	0,044	1,02	0,314	0,002	4,27	**0,039**	0,009
Atracción física	1,02	0,311	0,02	0,20	0,654	0,000	0,698	0,404	0,002
Amor lúdico	8,81	**0,003**	0,02	2,16	0,142	0,005	2,686	0,102	0,006
Amor pragmático	0,27	0,603	0,001	6,88	**0,009**	0,015	1,947	0,164	0,004

Se observan diferencias estadísticamente significativas en el amor altruista y el amor lúdico con relación al género, siendo más altruistas en el amor, las mujeres (M=2,75) que los hombres (M=2,30), al igual que alcanzan puntuaciones más altas en amor lúdico las mujeres (M=4,24) que los hombres participantes (M=3,93). Si nos centramos en la nacionalidad, los ucranianos puntúan más alto (M=3,14) en amor amistoso que los españoles (M=3,02), los españoles (M=3,21) presentan puntuación más alta en amor obsesivo que los ucranianos (M= 2,76), y los ucranianos (M=3,75) presentan más amor pragmático que los españoles (M= 3,40). Si nos centramos en el tamaño del efecto, este es pequeño, y se observa interacción género nacionalidad en el amor amistoso, amor obsesivo y amor altruista.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuanto a los datos que se han obtenido, los españoles y españolas, presentan la puntuación más alta en el amor lúdico y en el pragmático, estos datos se deben a la diferencia cultural que presentan ambas nacionalidades. Nuestros resultados coinciden con los de Hendrick y Hendrick (1986) y con los de Ubillos, Ráez & Zubieta (2005) en España se obtuvo una media de 3,67 en amor lúdico y 3,75 en pragmático. Según los datos de nuestro estudio, otro tipo de amor característico de las mujeres españolas es el obsesivo (M=3,21), el estudio de Camacho *et al.* (2012) obtuvo resultados similares, puntuaciones altas en amor pragmático y obsesivo. Otro estudio reciente de Torregrosa y Soriano (2016) muestra que las mujeres puntúan más alto en amor Manía, mientras que los hombres lo tienen en Agape.

A lo que respecta a la población ucraniana, los resultados muestran que la población perteneciente a esta nacionalidad puntúa más alto en amor lúdico (M=4,03), en el amor pragmático (M=3,75) y, por último, el amor amistoso (M= 3,14). Estos resultados se acercan a los de Hendrick y Hendrick (1986), ya que realizó una investigación sobre la percepción de la población de Rusia[2] hacia el amor, y se han recogido datos que demuestran que las puntuaciones más altas se han obtenido en amor pragmático (M=3,59), seguido de Lúdico (M=3,11) (Ubillos, Páez, & Zubieta, 2005).

Centrándonos en el género, se observa que, en determinados tipos de amor, hay diferencia entre las actitudes de la mujer y el hombre. En España, se constata diferencia en el amor altruista, ya que las mujeres presentan una media de 0,63 más alta que los hombres. También, vemos diferencia en el amor lúdico, donde la mujer tiene una media de 0,46 más que el hombre. Por otra parte, los hombres puntúan más alto que las mujeres en amor pragmático, con un 0,21 más alto, así como en atracción física, que tienen un 0,18 más que la media de las mujeres. Estos datos contradicen los resultados de García *et al.* (2012), ya que en su estudio obtuvo datos en los que la mujer española recibía una media de 1,77 menos que el hombre en el amor lúdico, en cambio, en la presente muestra las mujeres reciben una media de 0,46 mayor que el hombre. Respecto al amor altruista, también hay una gran diferencia, ya que en el estudio previamente mencionado la mujer recibe una media de 0,3 menos que el hombre, y en nuestro caso la mujer recibe 0,63 más que el hombre. Por consiguiente, existen diferencias entre los estudios, aunque el estudio de García *et al.* se realizó en una ciudad muy cercana a la del presente estudio.

Respecto a la diferenciación por género en Ucrania podemos observar que las mujeres obtienen puntuaciones más altas que los hombres en amor altruista, y el hombre presenta una

2 Se tiene en cuenta los datos de Rusia debido a que hasta el 24 de agosto de 1991 Ucrania había pertenecido a la URSS.

media de 0,35 más alta que las mujeres en amor obsesivo. Estos datos se pueden justificar con el estudio de Yasenchuk (2014) donde las mujeres muestran un elevado interés por la inteligencia de la pareja, y no tanto por la apariencia física. En cambio, los hombres prestan mucha atención al físico de las mujeres y la buena actitud que esta tiene.

En conclusión, el género influye en el tipo de amor, las mujeres suelen optar por un amor más lúdico y altruista. La nacionalidad es una variable que también influye en el tipo de amor, los españoles optan por un amor más obsesivo y los ucranianos por un amor más pragmático y amistoso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beall, A. E., & Sternberg, R. J. (1995). The social construction of love. *Jornal of Social and Personal Relationships, 12*(3), 417-438.

Camacho, J. M., Regalado, P., Carrea, G., Grosso, C., Geleazzi, F., Gunther, G., Gasco, M. S., Delfino, A., & Ramos, J. (2012). Actitudes hacia el amor y estilos de humor en mujeres y varones: ¿Nos diferencia el sexo o el género? *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 4*(1), 13-27.

Cheung Chung, M., Farmer, S., Grant, K., Newton, R., Payne, S., Perry, M.,& Stone, N. (2002). Diferencias entre los estilos de amar que tienen hombres y mujeres y sus reacciones de Estrés Postraumático tras la ruptura de su relación. *Eur. J. Psychiat. (Ed. esp.),16*(4), 204-215.

Fernández Rius , L. (2006). *Género y Amor: del éxtasis al dolor.* Obtenido de Dialnet: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2002303.pdf

García, M. E., Garnica, M. C., González, N., Márquez, M., Martín, M., & Pérez, M. M. (2012). Las mujeres viven la relación romántica diferente al hombre. *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa, 1*, 95-100.

Hendrick, C., Hendrick, S. S., & Dicke, A. (1998). The Love Attitudes Scale: Short form. *Journal of Social and Personal Relationships, 15*, 147-159.

Hendrick, S., & Hendrick, C. (1987). Love and sex attitudes and religious beliefs. *Journal of Social and Clinical Psychology, 5* (3), 391-398, 1987.

Hendrick, C. & Hendrick, S. (1986). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(2), 392-402. doi: http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.50.2.392

Lee, J.A. (1973). *The colors of love: An exploration of the ways of loving.* Toronto: New Pres.

Noller, P. (1996). What is this thing called love? Defining the love that supports marriage and family. *Personal Relationships, 3*(1), 97-115.

Rocha Narváez, B. L., Avendaño Parra, C. E., Barrios Alonso, M. A., & Polo Madera, A. (2017). Actitudes hacia el amor en Relaciones Románticas de Jóvenes Universitarios. *Praxis & Saber, 8*(16), 155-178. doi:DOI:http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5727

Ruiz, C. (2009). *Abre los ojos. El amor no es ciego.* Instituto Andaluz de la Mujer, Conserjería por la Igualdad y Bienestar Social.

Sirin, A., Dashdamirov, E., & Ummet, D. (2015). Review of the relationship between the college students' attitudes towards love and depression levels. *Educational Research and Reviews, 10*(14), 2021-2030. doi:DOI: 10.5897/ERR2015.2180

Sprecher, S., Aron, A., Hatfield, E., Cortese, A., Potapova, E., & Levitskaya, A. (1994). Love: American style, Russian style, and Japanese style. P*ersonal Relationships, 1*(4), 349-369.

Swidler, A. (2013). *Talk of Love: How culture matters.* Chicago: University of Chicago Press.

Soriano-Ayala, E., & García-Serrán, H. (2019). Amigos con beneficios vs. sexo casual: definiendo sus comportamientos sexuales, amor, celos y creencias románticas. *Universitas Psychologica, 18*(2).

Ubillos, S., Zubieta, E., Páez, D., Deschamps, J.C., Ezeiza, A., & Vera, A. (1997). Amor, Cultura y Sexo. *Revista Electrónica de motivación y Emoción (REME), 4*(8-9).

Ubillos, S., Páez, D., & Zubieta, E. (2005). Relaciones íntimas: atracción, amor y cultura. *Psicología social, cultura y educación*, 511-536.

Torregrosa, R., & Soriano, E. (2016). *Amigos con beneficios y actitudes hacia el amor.* (Trabajo Fin de Master). Universidad de Almería.

Wróbel, I. (2010). Sex and gender- on a motif of gender transition in 'The passion of new eve' by Angela Carter and 'House of day, house os night' by Olga Tokarczuk. *Wydawnoctwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 7*(63), 157-165.

Yasenchuk, I. V. (2014). Psychological Peculiarities of Love and Sympathy of Marriage Partners. P*sychological Prospects, 23, 342-353. Retrieved from https://psychoprospects.vnu.edu.ua/index.php/psychoprospects/article/view/258*

1388

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

FORMACIÓN EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL PROFESORADO ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA Y EN AUDICIÓN Y LENGUAJE

Elisa Teresa Zamora Rodríguez
Felicidad Barreiro Fernández
Universidad de Santiago de Compostela (España)

Resumen: El profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) y en Audición y Lenguaje (AL) debe estar bien formado para poder desempeñar de una forma efectiva una educación inclusiva que dé respuesta a las necesidades del alumnado. La finalidad de esta comunicación es presentar una visión de la situación actual de estos profesionales en cuanto a su formación en atención a la diversidad. Para ello se utilizó un estudio descriptivo empleando para la recogida de información un cuestionario elaborado ad hoc que fue implementado de manera online. La muestra está formada por 492 especialistas en PT y AL que imparten docencia en centros de enseñanza básica de la Comunidad Autónoma de Galicia. Los resultados indican que estos especialistas se consideran formados para atender a la diversidad, valoran su formación inicial como insuficiente y han recibido formación permanente sobre atención a la diversidad e inclusión actualizada en los últimos tres años, existiendo discrepancias entre ellos a la hora de valorar si esta oferta formativa se ajusta a sus necesidades y consenso sobre la labor de sus centros educativos en el impulso y potenciación de su participación en actividades de formación e innovación en atención a la diversidad.

Palabras clave: formación, atención a la diversidad, especialista en edagogía Terapéutica, especialista en Audición y Lenguaje

Abstract: Teachers specializing in Therapeutic Pedagogy (TP) and in Speech, Language and Hearing (SL&H) must be well trained to be able to effectively perform an inclusive education that responds to the needs of students. The purpose of this communication is to present a vision of the current situation of these professionals in terms of their training in attention to diversity. A descriptive study was used to collect information using an ad hoc questionnaire that was implemented online. The sample is made up of 492 specialists in PT and AL who teach in basic education centers in the Autonomous Community of Galicia. The results indicate that these specialists are considered trained to take care of diversity, value their initial training as insufficient and have received updated ongoing training on attention to diversity and inclusion in the last three years, there are discrepancies between them in assessing whether this training offer is adapted to their needs and consensus on the work of their schools in promoting and enhancing their participation in training and innovation activities in response to diversity.

Keywords: training, attention to diversity, specialist in Therapeutic Pedagogy, specialist Speech, Language and Hearing

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos actuales tienen que dar respuesta a la atención a la diversidad ya que esta está presente en todos los centros educativos y aulas, y para ello necesita, entre otros profesionales, de especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL). Su trabajo en los centros educativos permite atender a la diversidad de forma habitual y cotidiana, desenvolviendo el respeto, la empatía y la tolerancia entre toda la comunidad educativa (Consello Escolar de Galicia, 2020). Pero para poder desempeñar su trabajo con garantía es necesaria la formación de estos especialistas, para que puedan dar respuesta a las características y necesidades del alumnado, es decir, atender a la diversidad, que según Araque y Barrio de la Puente (2010, p.11)

> consiste en aplicar un modelo de educación capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado: esta aspiración no es otra que adaptar la enseñanza a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.

Para poder individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje se necesita adaptar la enseñanza, y esto pasa por la modificación de los objetivos, contenidos, metodologías, recursos, criterios de evaluación, según cada caso concreto …, sólo así se puede trabajar con equidad, compensando las desventajas del alumnado (García Sánchez y Garrote Salazar, 2021) y fomentar una educación inclusiva, entendida como

> un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2009, p.9)

Como ya se ha indicado, la formación de los y las especialistas en PT y AL resulta un elemento clave para poder dar respuesta a la atención a la diversidad y conseguir llevar a cabo una educación inclusiva. A este respecto cabe señalar que son muchas las investigaciones que en los últimos años se están llevando a cabo sobre esta temática y sus resultados ponen de manifiesto la necesidad de formación tanto inicial como permanente por parte del profesorado (Arnaiz *et al.* 2021; Escarbajal *et al.*, 2012; Lledó y Arnáiz, 2010).

En la Comunidad Autónoma de Galicia la formación inicial, que tiene como objetivo adquirir profesionalidad, a través de la integración de las competencias vinculadas a la atención a la diversidad, se desarrolla a través de los estudios de grado y posgrado en las universidades de Santiago de Compostela, a Coruña y Vigo mientras que la formación permanente cuya finalidad es formar para ser capaz de encontrar soluciones a situaciones que se presentan en la diversidad de las aulas, se realiza amparada por el Decreto 74/2011, de 14 de abril, por el que se regula la formación permanente del profesorado que imparte las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica de Educación (LOE), en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia, a través del Servicio de Formación del Profesorado, el Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI) y los Centros de Formación y Recursos (CFR).

El objetivo del trabajo que a continuación presentamos consiste en analizar la formación que presenta el profesorado de educación especial en el ámbito de la atención a la diversidad.

MÉTODO

Este trabajo forma parte de un estudio descriptivo más amplio que pretende realizar un diagnóstico de la situación de la atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria de la Comunidad Autónoma de Galicia contando con el punto de vista de los diversos sectores de la comunidad educativa (Consello Escolar de Galicia, 2020).

Tras haber invitado a participar en el estudio a la totalidad de los centros de enseñanza básica de la Comunidad Autónoma de Galicia sostenidos con fondos públicos, la muestra está formada por 492 docentes que impartían docencia en estos centros. El 62,80% son especialistas en PT y el 37,20% son especialistas en AL.

La muestra de especialistas en PT está constituida, mayoritariamente, por mujeres (85,1%) que desarrollan su labor profesional fundamentalmente en centros educativos públicos (87,7%) y en la etapa de Educación Primaria (68,3%). Respecto a su edad indicar que los grupos de edad predominantes son los que están comprendidos entre los 32 a 41 años (29,4%), seguido del grupo de 52 a 61 años (27,5%). Señalar que un poco menos de la mitad del personal docente participante, en concreto el 48,2%, posee una licenciatura mientras que un 43,0% tiene una diplomatura, un 7,4% un grado universitario y el resto no ha contestado a esta cuestión.

La muestra de especialistas en AL está formada, también, en su mayoría por mujeres (86,9 %) que desarrollan su labor profesional en centros educativos públicos (78,7%) y en la etapa de Educación Primaria (86,3%). En lo referente a la edad indicar que los grupos de edad predominantes son los comprendidos entre los 32 a 41 años (35,5%), seguido del grupo de 22 a 31 años (20,8%). Respecto a la titulación académica que poseen indicar que la mitad no ha contestado a esta cuestión (50.8%), de los que sí han contestado el 19,7% tiene una diplomatura, el 17,5% una licenciatura mientras que un 12,0% posee un grado universitario.

Como instrumento de recogida de datos se utilizó un cuestionario diseñado ad hoc que fue implementado de manera online. El cuestionario dirigido al profesorado de PT está formado por 59 cuestiones y, respecto a la fiabilidad, indicar que el valor del Alpha de Cronbach obtenido ha sido de 0,911. El cuestionario dirigido al profesorado de AL está constituido por 58 cuestiones y el valor del Alpha de Cronbach obtenido ha sido de 0,892. Señalar que, para la elaboración de este trabajo, hemos seleccionado las preguntas referidas a las variables personales y a la formación de los y las profesionales.

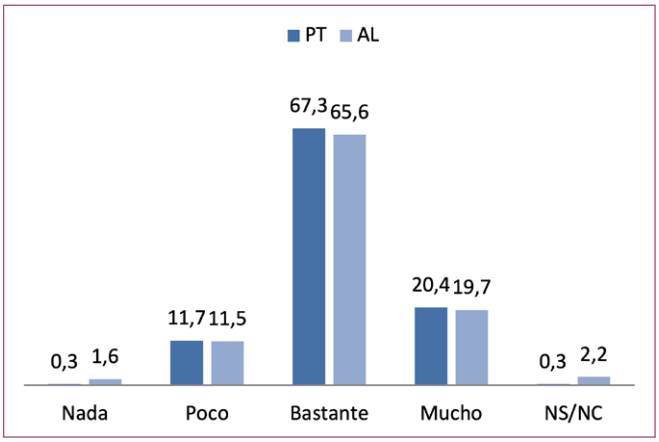
Una vez cumplimentados los cuestionarios, se procedió al análisis de la información utilizando el software SPSS (versión 25).

RESULTADOS

Respecto a la percepción del profesorado de educación especial que participó en el estudio y que atiende a la diversidad del alumnado en la enseñanza básica gallega cabe indicar que más del más del 65% se considera bastante formado para atender a la diversidad (Figura 1).

Figura 1

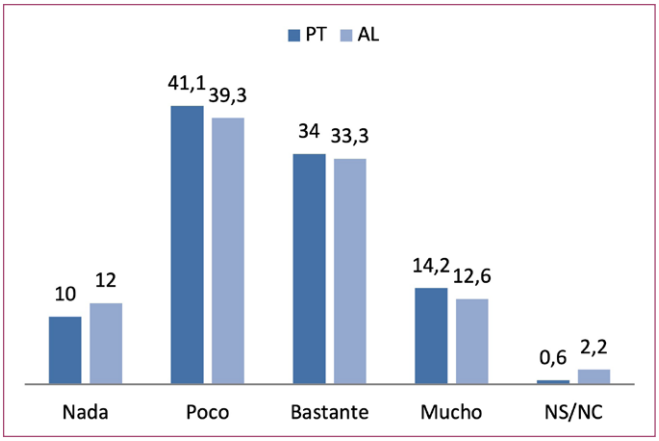
Formación para atender la diversidad del alumnado



En lo referente a la valoración que realiza el colectivo docente acerca de si la formación inicial recibida ha sido suficiente para el desempeño de su labor profesional como docente de AL o de PT, en la Figura 2 se puede apreciar que el profesorado de ambas especialidades considera mayoritariamente que dicha formación fue poco suficiente. Hay que señalar que más del 33% de la muestra considera, sin embargo, que la formación inicial recibida ha sido bastante.

Figura 2

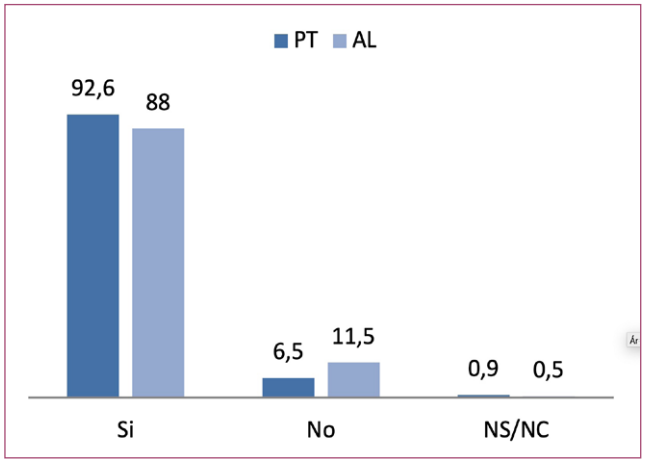
Formación inicial recibida sobre atención a la diversidad



En cuanto a la formación permanente del profesorado de educación especial indicar (Figura 3) que una gran mayoría del profesorado de las dos especialidades contesta afirmativamente cuando se le pregunta acerca de si ha recibido formación en los últimos años sobre atención a la diversidad. Sólo un 11,5% del profesorado de AL y un 6,5% del profesorado de PT dice que no ha recibido este tipo de formación en los últimos años.

Figura 3

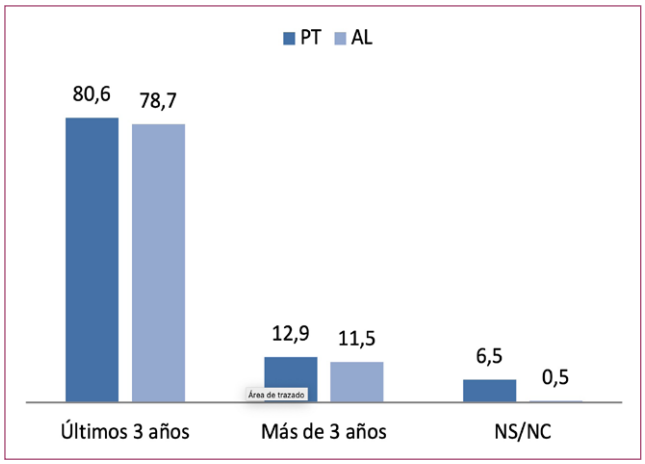
Formación permanente recibida sobre atención a la diversidad



Los resultados indican, profundizando en la formación permanente, que el profesorado participante en el estudio es un colectivo cuya formación está actualizada. En la Figura 4 puede constatarse que el profesorado de ambas especialidades afirma haber recibido esa formación mayoritariamente en los últimos 3 años.

Figura 4

Cuando recibió formación sobre atención a la diversidad



En la Tabla 1 se puede observar que la mayoría del profesorado encuestado ha recibido formación permanente sobre atención a la diversidad fundamentalmente a través del Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI) y del Centro de Formación y Recursos (CFR). En el caso de los y las especialistas en PT principalmente la han recibido a través del CFR (60,5%), CAFI (37,5%) y asociaciones (19,7%) en tanto que el profesorado de AL fundamentalmente vía CAFI (73,2%), CFR (45,9%) y asociaciones (17,5%).

Tabla 1

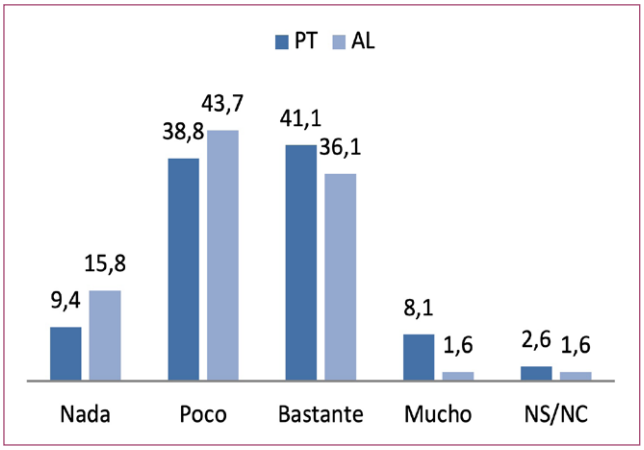
Organismo por el que recibió formación sobre atención a la diversidad

	Pedagogía Terapéutica		Audición y Lenguaje	
	SI (%)	NO (%)	SI (%)	NO (%)
CAFI	37,5	62,5	73,2	26,8
CFR	60,5	39,2	45,9	54,1
Asociaciones	19,7	80,3	17,5	82,5
Universidades	9,7	90,3	9,8	90,2
Sindicatos	9,4	90,6	4,9	95,1
Instituciones privadas	4,2	95,8	12,0	88,0
Ministerio de Educación	0,6	99,4	1,6	98,4

Por lo tanto (Tabla 1), se aprecia que la administración educativa juega un papel decisivo en la formación permanente del profesorado de educación especial en Galicia. Al respecto señalar que, cuando se les pregunta a los sujetos de la muestra si la formación sobre atención a la diversidad que promueve la administración educativa para el profesorado de AL y PT se ajusta a sus necesidades, existen discrepancias entre las respuestas proporcionadas por el profesorado de las dos especialidades. Se puede observar (Figura 5) que la mayoría del profesorado de PT considera que la formación ofertada se ajusta bastante a sus necesidades (41,1%) mientras que el profesorado de AL opina que la formación ofertada se ajusta poco a sus necesidades (43,7%).

Figura 5

Formación sobre atención a la diversidad promovida por la administración educativa

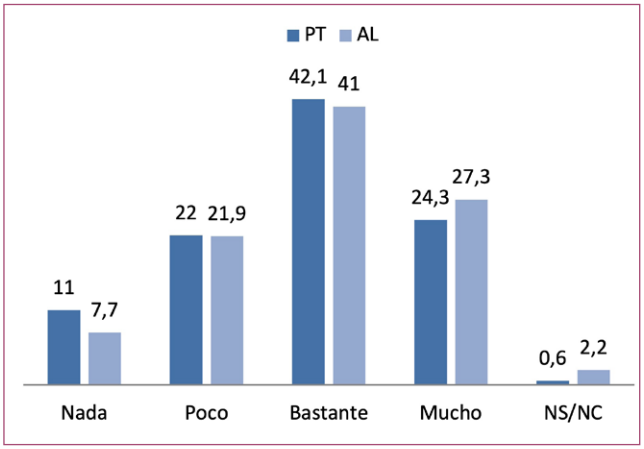


Finalmente se preguntó al profesorado de educación especial acerca de si el centro educativo impulsa y potencia la participación del profesorado en actividades de formación e innovación en el ámbito de la atención a la diversidad. En conjunto, la mayoría del profesorado de las dos especialidades considera que su centro impulsa y potencia bastante la participación del

profesorado en actividades de formación e innovación en el ámbito de la atención a la diversidad (Figura 6). Señalar, sin embargo, que un 33% del profesorado de PT opta por responder nada o nunca y un 29,6% del profesorado de AL opta también por estas dos respuestas.

Figura 6

El centro impulsa y potencia la participación del profesorado en actividades de formación e innovación en el ámbito de la atención a la diversidad



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación inclusiva pone el foco de atención en la diversidad del alumnado, indicando que el sistema educativo debe adaptarse a cada estudiante, brindándole oportunidades de aprendizaje y los apoyos que necesita. A este respecto, cabe destacar, que el profesorado señala que «la formación en atención a la diversidad durante y con posterioridad a la finalización de los estudios universitarios es un factor clave para fomentar una educación inclusiva en el aula de manera eficaz» (García Sánchez y Garrote Salazar, 2021, p.13). En este sentido el trabajo presentado concluye que una mayoría del profesorado de educación especial se considera bastante formado para atender a la diversidad del alumnado.

Centrándonos específicamente en la formación inicial sobre atención a la diversidad recibida por el profesorado de ambas especialidades participantes en nuestra investigación cabe destacar que esta ha sido poco suficiente, coincidiendo con los resultados obtenidos por García Sánchez y Garrote Salazar (2021) que encontraron que los docentes percibían la formación en atención a la diversidad como insuficiente a lo largo de su etapa universitaria. Y discrepando de los resultados de Arnaiz *et al.* (2021) quienes señalan en su investigación que «los profesores especialistas en (PT y AL) consideran que su formación es adecuada» (p.60).

En nuestra investigación la mayoría de los docentes de educación especial han recibido formación permanente sobre atención a la diversidad e inclusión actualizada, constatándose en el hecho de que esta ha sido recibida mayoritariamente en los últimos tres años. Esta formación en el caso de los PT ha sido a través del CFR, CAFI y asociaciones y en el caso de los AL la vía ha sido el CAFI, el CFR y asociaciones. A la luz de estos resultados se aprecia que la administración educativa juega un papel decisivo en la formación permanente del profesorado de educación especial en Galicia, aunque existen discrepancias a la hora de valorar si dicha oferta formativa se ajusta a sus necesidades. En el caso del profesorado de PT esta si se ajusta bastante, pero en el caso del profesorado de AL se ajusta poco. Estos datos coinciden con los aportados por la

investigación de Arnaiz *et al.* (2021) quienes señalan que «es el profesorado especialista en atención a la diversidad el que realiza mayores acciones formativas…» (p.60).

Por último, cabe señalar que la mayoría del profesorado de las dos especialidades considera que su centro educativo impulsa y potencia bastante su participación en actividades de formación e innovación en el ámbito de la atención a la diversidad.

A la vista de estos resultados, como indican Domínguez Alonso y Vázquez Varela (2015, p.148) citando a Cardona (2006), resulta indispensable «un profesorado bien formado, que entienda la atención a la diversidad como una condición imprescindible para ofrecer respuestas de calidad al conjunto de toda la población». Y esto supone fomentar el desarrollo profesional docente a través de distintas estrategias de formación e innovación educativa, analizando sus puntos fuertes y debilidades, sólo de ese modo será posible conseguir una educación inclusiva que dé respuesta a la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araque, N. y Barrio de la Puente, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social, 4*, 1-37. https://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/13_N4_PrismaSocial_natividad_joseluis.pdf

Arnaiz- Sánchez, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y De Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación, 393*, 37-67. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485

Consello Escolar de Galicia (2020). *Informe sobre a atención á diversidade no ensino básico. Curso 2018-19*. Xunta de Galicia. http://www.edu.xunta.gal/portal/node/32424

Decreto 74/2011, de 14 de abril, por el que se regula la formación permanente del profesorado que imparte las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica de educación (LOE), en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia, 88*, de 6 de mayo de 2011. pp 7921-7939. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20110506/AnuncioC3C1-280411-534_es.pdf

Domínguez Alonso, J. y Vázquez Varela, E. (2015). Atención a la diversidad: análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista de Educación Inclusiva, 8*(2), 139-152. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/111/108

Escarbajal, A., Mirete, A. B., Maquilón, J.J., Izquierdo, T., López, J. I., Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *REIFOP, Revista electrónica universitaria de formación del profesorado, 15* (1), 135-144. https://revistas.um.es/reifop/article/view/207711/166451

García Sánchez, S. y Garrote Salazar, M. (2021). Atención a la diversidad en las aulas madrileñas. Opiniones de los docentes. *REIDOCREA, Revista electrónica de investigación y docencia creativa 10* (1), 1-19 Domínguez Alonso, J. y Vázquez Varela, E. (2015). Atención a la diversidad: análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista de Educación Inclusiva, 8*(2), 139-152. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/111/108

Lledó, A. y Arnáiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8* (5), 96-109. https://revistas.uam.es/reice/article/view/4729

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado el 29 de mayo de 2021, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

1396

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EDUCACIÓN DE LA MUJER EN LAS CONFERENCIAS DOMINICALES DE 1869

Juan Carlos Sánchez Huete
Albert Marqués Donoso
Andrea Sánchez Gadea
CES Don Bosco (adscrito UCM) (España)

Resumen: En 1869 se celebran las quince «Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer» en la Universidad Central de Madrid. De un paternalismo protector y afable, impartidas todas ellas por hombres, su mérito fue franquear a las mujeres las puertas de la Universidad. Fernando de Castro, su promotor, las inauguró el 21 de febrero de 1869 con el propósito de «contribuir al perfeccionamiento de la mujer». Para lograrlo, el camino más seguro es la reforma de la educación, con un paradigma femenino donde el fin primordial es el hogar y sus dos parámetros: matrimonio y maternidad. La formación de la mujer debía constar de materias que la preparen en su desempeño, en esos dos parámetros: Religión y Moral, Higiene, Medicina y Economía domésticas, Labores propias del género y Bellas Artes. Y complementadas por Pedagogía, Geografía e Historia, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura y Nociones de Legislación (Castro, 1869, p. 11).

Palabras clave: educación, mujer, conferencias

Abstract: In 1869 the fifteen «Sunday Conferences for the Education of Women» were held at the Central University of Madrid. Of a protective and affable paternalism, taught by men, his merit was to open the doors of the University for women. Fernando de Castro, their promoter, inaugurated them on February 21, 1869, with the purpose of «contributing to the improvement of women.» To achieve this, the safest way is the reform of education, with a feminine paradigm where the primary goal is the home and its two parameters: marriage and motherhood. The training of women should consist of subjects that prepare them for their performance: Religion and Morals, Hygiene, Medicine and Home Economics, Gender-specific Labor and Fine Arts. Complemented by Pedagogy, Geography and History, Natural Sciences, Language and Literature and Notions of Legislation (Castro, 1869, p. 11).

Keywords: education, women, conferences

INTRODUCCIÓN

La educación de la mujer es un reto porque ha sido empeño complejo y se ha constituido en desafío para quien lo enfrenta; no solo y necesariamente por mujeres, que hubo hombres

implicados con esfuerzo, tesón y firmeza en tales constancias, como el caso del promotor de estas conferencias, Fernando de Castro[1]. Es innegable que, a la perseverancia mostrada por tantas personas, de uno y otro género, no se establece la justa correspondencia en las consecuciones, que no estuvieron a la altura deseada, como puede colegirse del contenido de estas conferencias.

MÉTODO

A través del estudio de las conferencias, presentadas desde el 21 de febrero de 1869 hasta el 30 de mayo de ese mismo año en la Universidad Central, analizamos el contenido que pretendía ofrecer un espacio de reflexión sobre lo que Fernando de Castro intentaba «contribuir al perfeccionamiento de la mujer», mediante la reforma de la educación.

Los documentos originales de las conferencias fueron publicados todos ellos en 1869 por la Imprenta y Estenotipia de M. Rivadeneyra, en Madrid. Para encontrarlos, se realizó una búsqueda a través de «Google Books».

RESULTADOS

La primera conferencia, impartida el 21 de febrero bajo el título *«Educación social de la mujer»,* José María Sanromá, catedrático del Conservatorio de Artes, reclama una educación amplia para la mujer, combatiendo el prejuicio de la «marisabidilla» (coloquialmente, mujer que presume de sabia), y la considera como la mejor arma para combatir los nocivos efectos que planean sobre el hogar y lo contaminan, alusión a la influencia eclesiástica sobre muchas mujeres.

El 28 de febrero, Juan de Dios de la Rada y Delgado, catedrático de la Escuela de Diplomática, imparte la conferencia «*La Educación de la mujer por la Historia de otras mujeres*». Destaca dos ideas Rada y Delgado (1869): «Pasaron por ventura aquellos tiempos en los cuales afirmaban los filósofos de la antigüedad que la mujer no tenía más que un alma de orden secundario, como escribió Aristóteles» (p. 5). Afirmaba que en la «instrucción de la mujer está la verdadera revolución social» (p. 15).

En la conferencia *«La Educación literaria de la mujer»*, el 7 de marzo de 1869 el profesor de Literatura española de la Universidad Central Francisco de Paula Canalejas se dirige a las mujeres asistentes:

> Así quiso Dios que fuese vuestra existencia, y tal es el noble destino que os impuso. Vuestras facultades, la sensibilidad y la fantasía, son las necesarias para cumplirlo, porque Dios, al imponéroslo, os dió (sic) medios para realizarlo. Meditando sobre este destino y sobre esta existencia, yo descubro que se resume en este pensamiento: transformar lo real en ideal, lo feo en hermoso, lo innoble en noble, el sér (sic) manchado por el vicio en sér (sic) purificado por la virtud; y esta transformación (sic) es la que constituye el carácter (sic) de la poesía, es el fin del arte; de modo que sois, Señoras, artistas por deber y obligación (sic). (Paula Canalejas, 1869, p. 10)

1 Fundó en 1870 la Asociación para la Enseñanza de la Mujer.

En la conferencia del 14 de marzo, *«De la influencia del cristianismo sobre la mujer, la familia y la sociedad»,* de Fernando Corradi, se exalta a la mujer como «ángel de la caridad», cuya virtud más admirable es el pudor. Manifiesta Corradi (1869) que «por la delicadeza de su organización y exquisita sensibilidad, toma en la mujer el sentimiento religioso un carácter más apasionado, más vehemente que en nosotros» (p. 5).

Recomienda que la mujer debe mejorarse gradualmente para superarse a sí misma, porque en ese ejercicio se robustece y acrecienta la fuerza de su espíritu, pero también de su entendimiento. Afirma que la mujer es compañera y no sierva del hombre.

El 21 de marzo se imparte la conferencia *«La Mujer y la Legislación castellana»*, por Rafael M.ª de Labra, miembro de la Sociedad Abolicionista Española, el más adelantado de todos los conferencistas y que fue colaborador de la Institución Libre de Enseñanza.

Exige una revisión del Código Penal para que se reconozcan a la mujer los mismos derechos que al hombre, puesto que se le reclaman idénticas responsabilidades (Labra, 1869, p. 32). Critica la perpetua minoría de edad a la que se ve sometida la mujer casada, que da lugar a abusos de todo tipo por maridos sin escrúpulos. Apostilla:

> Hay un hecho, Señoras, de que todas os habréis dado perfecta cuenta, y es que mientras (sic) la ley os quita el derecho de influir en los negocios públicos, por medio del sufragio, os niega la capacidad para ocupar todo puesto dependiente del Estado, que no se refiera á (sic) la enseñanza ó (sic) al ramo de estancadas. (Labra, 1869, p. 11)

Algunos derechos de la mujer manifiestan su estado de inferioridad frente al hombre. Así se revela cómo queda una viuda si el marido muere y no hay testamento: entraría en herencia si no hay descendientes, ascendientes y parientes dentro del cuarto grado. Y advierte Labra (1869) que esa doctrina «sólo tiene una excepción, tratándose de la viuda pobre, indigente, que goza del derecho de percibir la cuarta parte (parte marital) de los bienes del difunto» (p. 23).

El día 28 de marzo se celebra la sexta conferencia del médico Santiago Casas, *«La higiene de la mujer»,* con recomendaciones desde el mismo momento de despertarse, donde indica Casas (1869): «me atreveré a aconsejaros muy seriamente el que os levantéis habitualmente, lo más tarde, en invierno, a las nueve, y si cabe, a las ocho de la mañana; y en verano, a las siete, y si más temprano, mejor» (p. 14).

Otras afirmaciones sorprendentes por falta de rigor científico: dos individuos que se acostasen a la misma hora, el que se levanta todas las mañanas dos horas antes que el otro, cada doce años habrá vivido un año más. O las abluciones diarias con agua fría, pues dice Casas (1869) es «uno de los medios más poderosos para evitar gran número de enfermedades, entre las cuales figuran en primera línea los catarros ó (sic) constipados, los dolores reumáticos, etc.» (p. 18).

El 4 de abril se expone *«Influencia de la madre sobre la vocación y profesión de los hijos»*, conferencia de Segismundo Moret, catedrático de Instituciones de Hacienda de la Universidad Central. Es una exaltación de la maternidad como altísimo sacerdocio:

> Así en vosotras la misión más sagrada es consagrarse a ese trabajo constante que exige la educación de vuestros hijos; trabajo inmenso, pero pensad que por él obtenéis una recompensa que no tiene igual en el mundo, y que está a la altura del servicio que prestáis a la sociedad. (Moret, 1869, p. 18)

En la conferencia del 11 de abril, pronunciada por José Echegaray bajo el título *«Influencia del estudio de las Ciencias Físicas en la educación de la mujer»*, se expone «que la mujer no debe

ocuparse en nada serio, grave e importante; que, bien al contrario, sólo las cosas fútiles y ligeras son dignas del bello sexo» (p. 4) y apostilla: «Señoras, sois seres racionales (Echegaray, 1869 p. 5).

El profesor de la Escuela de Ingenieros de Caminos Gabriel Rodríguez disertó sobre *«Influencia de las Ciencias Económicas y Sociales en la educación de la mujer»*, en la novena conferencia (18 de abril). Defiende el matrimonio civil y alienta a las mujeres a estudiar las Ciencias Económicas y Sociales para comprender el mundo que las rodea.

No podemos hablar de adelantado del abogado Florencio Álvarez-Ossorio, quien el 25 de abril presentó la conferencia *«Algunas consideraciones generales sobre el Matrimonio»*. En ella lanza la siguiente proclama: «*Sois semejantes, y no iguales al hombre*» (Álvarez-Ossorio, 1869, p. 11). Inquietantes sus argumentos:

> No somos iguales, ni en lo físico, ni en lo intelectual, ni en lo moral. En lo intelectual, no son menos notables las diferencias. El hombre puede compararse (…) a la línea recta, con su fijeza, con su precisión, con su invariable tendencia hacia adelante. La mujer, por el contrario, a la línea curva, con sus inflexiones graciosas, con sus variados accidentes, con su propensión a replegarse sobre sí misma. (Álvarez-Ossorio, 1869, p. 12)

Sorprende su categórica afirmación: «El destino de la mujer es amar… el del hombre es pensar» (Álvarez-Ossorio, 1869, p. 14). Y lo remata:

> Creedme, Señoras: el día (sic) es que sepáis (sic) lo que debéis (sic) saber y conviene que sepáis (sic); el día (sic) en que comprendáis (sic) todo lo importante y complejo de vuestra misión (sic) en el hogar doméstico, crearéis, sí, en el corazón de vuestros hijos, y alimentaréis en el de vuestros esposos, el espíritu de familia. (Álvarez-Ossorio, 1869, p. 16)

Bajo el título *«Influencia de la Mujer en la Sociedad»*, el profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad Central, José Moreno Nieto (1869), impartió la conferencia del 2 de mayo. Planteaba que:

> Todos aquellos estudios que constituyen lo que en sentido estricto se llama la cultura humana, (…) debe entrar con alguna extensión (sic) en la educación (sic) de la mujer. Nociones más o menos (sic) extensas de las ciencias naturales, que ofrecen hoy tanto encanto y maravilla, y á (sic) la vez no escasa utilidad, y lo que pueda darles ayuda eficaz en la vida práctica, todo esto debe venir á (sic) formar parte de su educación (sic). (Moreno Nieto, 1869, p. 15)

La conferencia celebrada el 9 de mayo llevaba por título *«La religión en la conciencia y en la vida»*, de Tomás Tapia, profesor auxiliar en la Universidad. Comenzó su disertación dudando de los fines reales de la asistencia a dichas conferencias. Decía:

> Debo comenzar haciendo en pro de las Señoras españolas una confesión (sic) que las honra altamente. Cuando nació el pensamiento de establecer estas *Conferencias*, hubo muchos espíritus delicados y de buen sentido, que auguraron mal de ellas… (…) que la mujer española, con su frivolidad, su coquetería y su proverbial ligereza, verá este bello teatro de educacion sólo como centro y lugar para lucir su hermosura y sus galas. (Tapia, 1869, p. 3)

El decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, el Padre Antonio M. García Blanco, impartió el 16 de mayo la conferencia, *«Educación conyugal de la Mujer»*,

programa que desarrolla en veinte lecciones las obligaciones de la mujer casada: deberes físicos, morales y religiosos; vestido, alimentación, diversiones, achaques y amistades. También habla de las obligaciones en cuanto esposa, haciendo un recordatorio de la superioridad e inferioridad entre marido y mujer. En la lección 17, donde se refiere a la educación e instrucción de los hijos, recomienda que:

> Las primeras y mejores lecciones debe darlas la madre; por esto es necesario que sepa ella leer y escribir y enseñar, que es lo que principalmente aprende una mujer en la escuela de maternidad; modo de inculcar en su hijo las primeras ideas de número, de extensión (sic), de colorido, etc., y las relaciones de superioridad, inferioridad, igualdad, diferencia, etc. (García Blanco, 1869, p. 16)

En la penúltima conferencia (23 de mayo), Francisco Pi y Margall, bajo el título *«La misión de la mujer en la sociedad»*, manifiesta que «en el hogar doméstico tiene la mujer su teatro, su asiento y su trono. Grande es allí la influencia que puede ejercer y los destinos que ha de cumplir» (Pi y Margall, 1869, p. 5). Hace igualmente referencia a su cometido:

> La mujer tiene una misión (sic) más grande que cumplir, y ésa (sic) es la educación (sic) de sus hijos. Hoy es costumbre, y costumbre altamente perniciosa, que la mujer abandone sus hijos á (sic) maestros extraños para que se los eduquen. Hoy es costumbre muy general enviar los hijos al colegio, donde pasan la más parte del día (sic), y no pocos, días (sic) y meses enteros, sin ver á (sic) sus padres; costumbre altamente perjudicial. (Pi y Margall, 1869, p. 10)

Y recomienda se preparen:

> Instruios (*sic*), trabajad por aumentar el caudal de vuestros conocimientos; procurad conocer los elementos de las ciencias todas, vosotras mismas comprenderéis entonces, sin necesidad de que nadie os lo diga, la gran misión (*sic*) que os está confiada, y tendréis fuerzas bastantes para realizarla. (Pi y Margall, 1869, p. 17)

La última conferencia de Emilio Castelar, el 30 de mayo, versó sobre *«La Mujer a lo largo de la Historia»*. No hay algo reseñable en ella que dé aporte.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La temática estudiada sitúa una época donde las convulsiones sociales, políticas y culturales, apenas provocaban un cambio sustancial para la mujer, «que ya valía solo con aprender a coser, a bordar, a dibujar, a cantar... a rezar. Acciones todas ellas loables, pero solamente ejercidas por mujeres, que los designios del hombre eran otros y de «mayor enjundia, más sustanciales» (Sánchez-Huete, 2021, p. 13).

En bastantes argumentos se hace una alusión a la influencia de la Iglesia sobre muchas mujeres.

Existía una línea argumental contra la educación de la mujer, que apuntaba esencialmente a las consecuencias sociales de educarlas. La creación de marisabidillas (Jagoe, Blanco, y Enríquez de Salamanca, 1998, p. 123) terminará con los encantos de la mujer y conduce a mujeres andróginas y viriloides.

Considerando que la mujer es compañera y no sierva del hombre, se pretende una revisión del Código Penal para que se reconozcan los mismos derechos que al hombre, puesto que se le reclaman idénticas responsabilidades, aunque algún conferenciante se expresa: «*Sois semejantes, y no iguales al hombre*»

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Ossorio, F. (1869). *Algunas consideraciones generales sobre el Matrimonio. Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer, Universidad de Madrid.* Imprenta y Estenotipia de M. Rivadeneyra.

Casas, S. (1869). *La Higiene de la mujer. Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer, Universidad de Madrid.* Imprenta y Estenotipia de M. Rivadeneyra.

Castro Pajares, F. de (1869). *Discurso inaugural. Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer, Universidad de Madrid.* Imprenta y Estenotipia de M. Rivadeneyra.

Corradi, F. (1869). *De la influencia del cristianismo sobre la mujer, la familia y la sociedad. Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer, Universidad de Madrid.* Imprenta y Estenotipia de M. Rivadeneyra.

Echegaray y Eizaguirre, J. (1869). *Influencia del estudio de las Ciencias Físicas en la educación de la mujer. Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer, Universidad de Madrid.* Imprenta y Estenotipia de M. Rivadeneyra.

García Blanco, A. M. (1869). *Educación conyugal de la Mujer. Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer, Universidad de Madrid.* Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra.

Jagoe, C., Blanco, A. y Enríquez de Salamanca, C. (1998). *La mujer en los discursos de género. Texto y contextos en el siglo XIX.* Icaria.

Labra, R. Mª. de (1869). *La Mujer y la Legislación castellana. Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer, Universidad de Madrid.* Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra.

Moreno Nieto, J. (1869). *Influencia de la Mujer en la Sociedad. Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer, Universidad de Madrid.* Imprenta y Estenotipia de M. Rivadeneyra.

Moret y Prendergast, S. (1869). *Influencia de la madre sobre la vocación y profesión de los hijos. Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer, Universidad de Madrid.* Imprenta y Estenotipia de M. Rivadeneyra.

Paula Canalejas, F. de (1869). *La Educación literaria de la mujer. Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer, Universidad de Madrid.* Imprenta y Estenotipia de M. Rivadeneyra.

Pi y Margall, F. (1869). *La misión de la mujer en la sociedad. Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer, Universidad de Madrid.* Imprenta y Estenotipia de M. Rivadeneyra.

Rada y Delgado, J. de D. De la (1869). *La Educación de la mujer por la Historia de otras mujeres. Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer, Universidad de Madrid.* Imprenta y Estenotipia de M. Rivadeneyra.

Rodríguez, G. (1869). *Influencia de las Ciencias Económicas y Sociales en la educación de la mujer. Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer, Universidad de Madrid.* Imprenta y Estenotipia de M. Rivadeneyra.

Sánchez-Huete, J. C. (2021). *Perspectiva histórica de la educación de la mujer en España.* CCS.

Sanromá, J. M. (1869). *Educación social de la mujer. Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer, Universidad de Madrid.* Imprenta y Estenotipia de M. Rivadeneyra.

Tapia, T. (1869). *La religión en la conciencia y en la vida. Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer, Universidad de Madrid.* Imprenta y Estenotipia de M. Rivadeneyra.

COMPETENCIAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL ALUMNADO DEL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Carmen Nuria Arvelo Rosales
Olga María Alegre De La Rosa
Remedios Guzmán Rosquete
Universidad de La Laguna (España)

Resumen: La diversidad está presente en todos los ámbitos de la vida y esto incluye el Sistema Educativo. Por ello, es importante que los futuros maestros y maestras de educación primaria adquieran las competencias necesarias para atender a la diversidad y ser inclusivos en su aula. En este estudio se analizó la autopercepción de los estudiantes del Grado Maestro Educación Primaria de la Universidad de La Laguna con respecto al grado de dominio de sus competencias para la atención a la diversidad. Participó una muestra de 440 estudiantes del Grado a los que se les administró un cuestionario creado ad hoc denominado: Cuestionario sobre conocimientos, habilidades y actitudes inclusivas del alumnado del Grado de Educación Primaria (COHAAC-INCLU). Los resultados mostraron que, en general, existe un buen desarrollo de las competencias del perfil del profesor inclusivo propuesto por EADSNE (2012), así como una buena adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la inclusión educativa. En especial destacó el desarrollo de las actitudes. El alumnado también remarcó que tenía algunas carencias en relación con los conocimientos metodológicos para atender a la diversidad.

Palabras clave: competencias del docente, formación inicial del profesorado, inclusión educativa.

Abstract: Diversity is in all areas of life and this includes the Education System. Therefore, it is important that future primary education teachers learn the necessary competencies to deal with diversity and be inclusive in their classrooms. This study analysed the self-perception of the students of the Primary Education Teacher Degree at the University of La Laguna on the development of their competencies to attend to diversity. A sample of 440 undergraduate students participated and an ad hoc questionnaire was used: Questionnaire on Inclusive Knowledge, Skills and Attitudes of Primary Education Undergraduate Students (COHAAC-INCLU). The results showed that, in general, there is a good development of the competencies of the inclusive teacher profile proposed by EADSNE (2012). In addition, there is a good learning of knowledge, skills and attitudes related to educational inclusion. In particular, the development of attitudes was highlighted. Students also reported having some gaps in relation to methodological knowledge to address diversity.

Keywords: teacher competencies, competency based education, inclusive education

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la diversidad es un elemento que está presente en todos los ámbitos de vida, incluido el educativo. Ello implica la necesidad de desarrollar una escuela inclusiva que garantice la igualdad de oportunidades, la participación del alumnado, la cooperación, la atención a la diversidad y ofrezca una educación de calidad (Valcarce, 2011). De hecho, uno de los grandes desafíos para la educación actual es ofrecer al alumnado un sistema de enseñanza-aprendizaje acorde con sus necesidades, motivaciones, estilo de aprendizaje, etc. (Alegre, 2002; Valcarce, 2011). En esta tesitura, la formación del profesorado es esencial para atender a esta diversidad y fomentar la inclusión, ya que son los maestros y maestras los que deberán desarrollar estrategias para atender las necesidades del alumnado (Alegre y Villar, 2015; Velaz y Vaillant, 2009) y, por ende, deberán planificar, ejecutar y evaluar prácticas educativas que sean accesibles para todos y todas (Izuzquiza *et al.*, 2015).

En este sentido, la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales desarrolló un proyecto denominado Formación del Profesorado para la Inclusión (TE4I), cuyo objetivo fue responder a la siguiente cuestión «¿cómo se pueden preparar los docentes en su formación inicial para ser inclusivos?» (EADSNE, 2011, p.7). Los resultados de este proyecto derivaron en la elaboración de un perfil del docente para la educación inclusiva, que proporciona un marco competencial que debería desarrollarse a lo largo de la formación inicial del profesorado. Las competencias son las siguientes y dentro de ellas se postulan una serie de conocimiento, actitudes y habilidades (EADSNE, 2011, 2012):

- *Valorar la diversidad del alumnado*: la diferencia es considerada como un recurso y un beneficio para la educación. Perspectiva del profesor de las diferencias del alumnado.
- *Apoyar a todo el alumnado*: los profesores deben tener altas expectativas en lo que se refiere a los logros de sus alumnos y promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todos los alumnos.
- *Trabajar en equipo*: la colaboración y el trabajo en grupo son una forma esencial de la labor de todos los docentes, los padres y las familias.
- *Desarrollar la dimensión profesional y personal*: enseñar es una actividad, a su vez, de aprendizaje. Los docentes tienen la responsabilidad de aprender durante toda su vida y ser profesionales reflexivos.

Por su parte, Idol (2006) apunta varios indicadores de éxito dentro de las prácticas inclusivas, tales como: la actitud de los miembros de la comunidad educativa, la percepción de sus habilidades para modificar el curriculum y manejar el aula, etc. Igualmente, son muchos los autores que exponen que mantener una actitud positiva hacía la inclusión es fundamental para conseguir éxito en el proceso educativo (Alegre, 2002; Balhysa & Flagler, 2010; Bhroin & King, 2020; EADSNE, 2011; Idol 2006; Pérez-Jorge *et al.*, 2016).

La formación del profesorado se revela, por tanto, como un elemento fundamental en el camino hacia la inclusión. De hecho, la formación inicial y permanente que hayan recibido los docentes les proporcionará herramientas y estrategias para ofrecer una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado, independientemente de sus características o cualidades concretas (Granada *et al.*, 2013). Por lo tanto, en esta investigación se llevó a cabo con el objetivo de analizar si estas competencias se están desarrollando en el alumnado del Gado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de La Laguna.

MÉTODO

En este estudio se utilizó la metodología de encuesta, mediante el diseño de un cuestionario *ad hoc* sobre las competencias para ser un profesor inclusivo y atender a la diversas. Se siguió un diseño no experimental de corte transversal y descriptivo, con la finalidad de medir el desarrollo de las competencias para la inclusión educativa, a través de una única recogida de datos en un momento concreto (Ato & Vallejo, 2015; Hernández *et al.* 2014; Navas, 2001).

Muestra

La muestra quedó formada por 440 estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de La Laguna (293 mujeres y 147 hombres) con un rango de edad entre 18 y 44 (=21.40; DT=3.73). El alumnado participante estaba matriculado en primer curso (n=169; 38.4%), en segundo (n=88; 20%) tercero (n=110; 25%) y cuarto (n=73; 16.6%,) del Grado de Primaria.

Instrumento

Para este estudio se diseñó y validó un cuestionario creado *ad hoc* denominado: *Cuestionario sobre conocimientos, habilidades y actitudes inclusivas del alumnado del Grado de Educación Primaria (COHAAC-INCLU).* Para su elaboración, se tomó como referencia las competencias del perfil del docente inclusivo propuesto en el proyecto europeo EADSNE (2012), el cual fue desarrollado en el instrumento elaborado por Izuzquiza *et al.* (2015). El cuestionario estuvo formado por dos bloques: datos sociodemográficos y el segundo formado por las cuatro competencias que se proponen en el perfil del docente inclusivo.

Se analizó la validez de contenido y estructura mediante el sistema de jueces y con la finalidad de mejor el estilo de redacción y comprobar si las preguntas estaban redactadas en un lenguaje claro y accesible, la última versión del instrumento fue administrado a una muestra piloto de similares características a la muestra de este estudio.

Con la finalidad de realizar un análisis más detallado sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que tenía el profesorado en función de las cuatro competencias del perfil del profesorado inclusivo, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio. La prueba KMO = .934, y Bartlett fue significativo (x^2=11124.222, gl=1128, p < .000), lo que reveló que las correlaciones entre los ítems eran suficientemente grandes para realizar un Análisis de Componentes Principales (ACP) con rotación ortogonal (varimax). Se encontraron tres factores que tenían valores propios sobre el criterio 1 Kaiser y que explicaron el 44.37% de la varianza.

- *Factor I: Conocimientos sobre la atención a la diversidad y la inclusión.* Este factor agrupó 16 ítems relacionados con conocimientos para identificar el estilo, el ritmo y el potencial de aprendizaje del alumnado, conocer los factores que condicionan los procesos de inclusión, ...
- *Factor II: Habilidades para atender a la diversidad y favorecer la inclusión.* Agrupo 17 ítems vinculados con aplicar estrategias que promuevan la participación, buscar información, recursos y apoyos para dar respuesta a las dificultades,...
- *Factor III: Actitudes hacia la atención a la diversidad y la inclusión.* Agrupó 15 ítems sobre la necesidad de trabajar por la igualdad de derechos y comprender que la educación inclusiva es para todos los estudiantes, dar respuesta a la diversidad de manera integral y tener en cuenta los antecedentes del alumnado,...

Por último, se realizado el análisis de fiabilidad (ω de McDonald) de cada uno de los factores encontrados y para el total del cuestionario.

Tabla 1

Fiabilidad del Cuestionario COHAAC-INCLU

Factores	ω
Factor I: Conocimientos sobre la atención a la diversidad y la inclusión	.912
Factor II: Habilidades para atender a la diversidad y favorecer la inclusión	.929
Factor III: Actitudes hacia la atención a la diversidad y la inclusión	.780
Total	.935

Análisis de datos

Los datos fueron analizados utilizando el SPSS para Windows (versión 24). Tras imputar la información en la base de datos, se realizó el *screening data*, con el fin de depurar la base de datos. Con los datos obtenidos se comprobó la distribución de la muestra. Se calcularon valores de curtosis y asimetría (≠0) y *Kolmogorov-Smirnov* (KS) y *Shaphiro Wilks* (SW) (p<.005). Los análisis mostraron que los datos no seguían una distribución normal. Por lo tanto, los datos fueron analizados mediante estadísticos no paramétricos: U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis.

RESULTADOS

Cuando se indagó sobre sobre los conocimientos (Factor I) que tenía el alumnado del Grado para atender a la diversidad, se encontró que la mayoría de los estudiantes tenían los conocimientos necesarios para potenciar la inclusión y favorecer la atención a la diversidad en su aula (=4.31; *DT*=1.10). En concreto, destacó que un 35.2% del alumnado informó que tenía un buen desarrollo (alto) de los conocimientos necesarios para proporcionar un aprendizaje personalizado al alumnado (=4.90; DT=1.40), y el 34.8% que eran muy capaces de identificar el potencial de aprendizaje adecuado de cada estudiante (=4.84; DT=1.37), además de contribuir a crear escuelas que estimulen el aprendizaje y los logros de todos los alumnos y alumnas (=4.74; DT=1.55). Asimismo, el 30% se sentían muy preparados para hacer frente a las dificultades o necesidades de su alumnado durante su proceso de aprendizaje (=4.67; DT=1.46).

Por otra parte, casi un tercio del alumnado informó que su nivel de conocimiento era bajo con respecto a los siguientes ítems: la formación recibida durante el Grado para ser un/a profesor/a de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, intereses, género, diferencias sociales, cultura, religión, etc. (29.1%; =3.66; DT=1.73) y el conocimiento del marco legal en el que se apoya la educación inclusiva y la atención a la diversidad (28.4%; =3.86; DT=3.78).

Los resultados sobre el desarrollo de las habilidades mostraron que los estudiantes del Grado consideraban tener un buen desarrollo de las habilidades necesarias para atender a la diversidad y ser un docente inclusivo (=5.07; DT=0.99). Especialmente, el 71.4% de los estudiantes consideró tener un alto nivel desarrollo de reflexión para mejorar su práctica (=5.91; DT=1.33), así como para aprender de otros profesionales y mejorar la práctica inclusiva (70%; =5.91; DT=1.27). Asimismo, más de la mitad del alumnado informó un alto grado de dominio de las siguientes habilidades: aprender por sí mismo para mejorar sus conocimientos y habilidades

sobre la diversidad (61%; =5.67; DT=1.27), reflexionar y poner en práctica las opiniones de otros profesores/as cuando son adecuadas para mejorar la respuesta educativa (54.8%; =5.36; DT=1.38), buscar información, recursos y apoyos para dar respuesta a las dificultades o necesidades educativas del alumnado (51.8%; =5.42; DT=1.32) y examinar de forma crítica las creencias sobre el alumnado con necesidades educativas (51.4%; =5.28; DT=1.43).

En contraposición con lo anterior, el 15.5% alumnado declaró tener un bajo desarrollo para trabajar individualmente con el alumnado en aulas heterogéneas y diversas (=4.69; DT=1.42) y de aplicar estrategias de resolución de conflictos con otros profesionales del centro para coordinar la respuesta a la diversidad del alumnado (HAB14) (15.2%; =4.31; DT=1.59).

El tercer factor se caracterizó por aglutinar los ítems vinculados con las actitudes hacia la atención a la diversidad y la inclusión. Los alumnos y alumnas manifestaron un buen desarrollo de estas actitudes (=6.00; DT=0.69). Cuando se analizaron detalladamente las actitudes hacia la diversidad, se encontró que más del 80% del alumnado consideró que tenía buen desarrollo de las siguientes actitudes: no etiquetar al alumnado para no influir de forma negativa en su aprendizaje (87.6%; =6.45; DT=1.20), trabajar por la igualdad de derechos de todo el alumnado, independientemente de sus habilidades y capacidades (86.4%; =6.39; DT=1.22), necesidad de tener una formación continua para dar respuesta a la diversidad del alumnado (82%; =6.35; DT=1.07) y responder al alunando evitando los prejuicios (82.7%; =6.40; DT=1.07).

Cuando se analizaron las diferencias entre el sexo de los estudiantes y los conocimientos (factor I), las habilidades (factor II) y las actitudes (factor III) que estos tenían, *se* encontró que solo existían diferencias significativas en las actitudes hacia la diversidad (U=15853.000; p=.000; PS_{est}=.368), siendo las mujeres las que mostraron tener actitudes más positivas.

Sin embargo, fueron los chicos en comparación con las chicas, los que tenían un mayor conocimiento para identificar el estilo de aprendizaje del alumnado para ofrecerle la mejor respuesta educativa (CON1) (U=18455.000; p=.012; PS_{est}=.428). Con respecto al desarrollo de las habilidades para la inclusión, las mujeres informaron tener capacidad de ajustar y adaptar las actividades, para ofrecer los apoyos necesarios a todo el alumnado (HAB4) (U=18423.500; p=.011; PS_{est}=.427) y reflexionar continuamente para mejorar su práctica (HAB15) (U=18410.500; p=.008; PS_{est}=.427); mientras que los chicos afirmaron que eran más hábiles en la aplicación de estrategias para coordinar la respuesta a la diversidad del alumnado (HAB14) (U=18826.500; p=.028; PS_{est}=.437).

DISCUSIÓN Y COCLUSIONES

La finalidad de este estudio fue analizar si el alumnado del Gado de Maestro en Educación Primaria de la ULL había desarrollado las competencias que componen el perfil del profesor inclusivo propuesto por EADSNE (2012).

En relación con los conocimientos, habilidades y actitudes hacia la inclusión educativa que han ido adquiriendo durante la formación en el Grado, destacó el desarrollo de las actitudes por parte de estos estudiantes. Esto es de especial relevancia, ya que como se ha confirmado las actitudes positivas hacia la inclusión potencian una mejora atención al alumnado y es un elemento fundamental para logara el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje (Alegre, 2002; Balhysa & Flagler, 2010; Bhroin & King, 2020; Granada *et al.*, 2013; Idol, 2006; Pérez-Jorge *et al.*, 2016).

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Lo anterior no impide señalar que se detectaron otras carencias directamente relacionadas con la formación de estos estudiantes, como por ejemplo los conocimientos sobre metodologías de enseñanza y evaluación para atender a la diversidad. Lo que requiere futuras modificaciones en los planes formativos del Título. Dotar a los futuros profesionales de la educación de las competencias necesarias para seguir avanzando hacia la inclusión, educativa y social, no puede seguir asociándose o estar condicionado a la elección de una determinada especialidad o mención, o a una formación disciplinar de los últimos cursos del plan formativo. De hecho, los resultados de este estudio confirmaron que era el alumnado de la Mención Atención a la Diversidad los que más afianzadas tenían las competencias para ser profesionales inclusivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegre, O. M. & Villar, L. M. (2015). Inclusión e Interculturalidad. Un estudio en el marco de la enseñanza universitaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 12-29.

Alegre, O. M. (2002). *Educar en la diversidad: bases conc*eptuales. Grupo editorial universitario.

Ato-García, M., & Vallejo, G. (2015). *Diseños de investigación en Psicología*. Pirámide.

Ballhysa, N., & Flagler, M. (2011). A Teachers' Perspective of Inclusive Education for Students with Special Needs in a Model Demonstration Project. *Academicus - International Scientific Journal*, 3, 121-133.

Bhroin, O., & King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education, 43*(1), 38-63. DOI: 10.1080/02619768.2019.1691993.

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades.* Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of Inclusive Teachers.* Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.

Granada, M., Pomés, M., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25(2), 51-59.

Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Batista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6º Edición). McGraw-Hill.

Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and especial education*, 27(2), 77-94. DOI: 10.1177/07419325060270020601

Izuzquiza, D., Echeita, G., & Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser «profesorado inclusivo»: un estudio preliminar. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 197-216.

Navas, M. J. (2001) (Coord.). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. UNED.

Pérez-Jorge, D., Alegre, O., Rodríguez-Jiménez, M. C., Márquez-Domínguez Y., & De la Rosa, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *European Scientific Journal*, 12(7), 64-81. DOI: 10.19044/ESJ.2016.V12N7P64

Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 169-178. DOI: 10.4067/S0718-07052008000200010

Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131.

Vélaz, C., & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).* Fundación Santillana.

1409

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA DE UN AULA DE PMAR: ¿ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD O AULAS CAJÓN DE SASTRE?

Cristina Iglesias-Barco
Facultad de Educación - UNED
Ciudad Rodrigo - Salamanca (España)

Resumen: En esta comunicación abordo las contradicciones que se derivan de una de las prácticas más corrientes con las que el sistema educativo gestiona la diversidad: la segregación del alumnado. En concreto presento los avances de la investigación etnográfica que realizo desde hace dos años en un instituto público de educación secundaria de una pequeña ciudad en un zona rural y periférica de Castilla y León con el objetivo de desentrañar las complejidades del fenómeno del fracaso y abandono escolar temprano. El texto plantea una serie de reflexiones que parten del análisis de los materiales etnográficos producidos a través de la observación participante de varios grupos de 3º de la ESO en la que se imparte el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR). El análisis muestra que este tipo de respuestas a la diferencia profundizan la estigmatización de un estudiantado que ha interiorizado de tal manera la etiqueta de mal estudiante que la profecía tiende a auto cumplirse.

Palabras clave: diversidad, segregación, fracaso, abandono escolar

Abstract: In this paper I address the contradictions that arise from one of the most common practices with which the education system manages diversity: the segregation of students. Specifically, I present the progress of the ethnographic research I have been carrying out for the last two years in a public secondary school in a small town in a rural and peripheral area of Castilla y León with the aim of unravelling the complexities of the phenomenon of school failure and early school leaving. The text offers a series of reflections based on the analysis of ethnographic materials produced through participant observation of several groups of 3rd year ESO students in which the Programme for the Improvement of Learning and Performance (PMAR) is taught. The analysis shows that such responses deepen the stigmatization of the students that has so internalized the label of bad student that the prophecy tends to be self-fulfilling.

Keywords: diversity, segregation, failure, early school leaving

INTRODUCCIÓN

La comunicación plantea las paradojas que resultan de una de las formas típicas que tiene el sistema educativo español de dar respuesta a la diversidad en las aulas: la segregación del

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

alumnado (Enguita et al., 2010). Parte del análisis de los materiales etnográficos producidos durante la observación participante que llevo realizando desde febrero de 2020 con diferentes grupos que cursan 3º de la ESO en la modalidad del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR). Este programa se ha concebido como una vía paralela para el alumnado que presenta *«dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a la falta de estudio»* (ORDEN EDU/590/2016)[1].

El objetivo principal de esta investigación es desentrañar las dinámicas del fracaso y el abandono escolar temprano analizando las experiencias vividas por las personas que sufren esos procesos en carne propia. Parto de la idea de que estas personas pueden *«aportar claves valiosas»* (Carretero et al., 2013) a la interpretación de estos fenómenos. Asimismo, observar las interacciones estudiantado-profesorado en el día a día del aula contribuye a retroalimentar la reflexión (Hammersley & Atkinson, 1994) sobre las prácticas educativas.

El estudio aborda el fracaso escolar como un proceso gradual de desenganche del alumnado (Mena Martínez et al., 2010). Este suele iniciarse a temprana edad y, entre otros factores, surge a raíz de una serie de etiquetas que se asigna al alumnado que no se adapta al marco uniformador y al ritmo que impone el sistema educativo. Aunque *«la ideología dominante achaca al individuo la responsabilidad del éxito o del fracaso escolar»* (Alonso, 1990), los datos etnográficos confirman que es el propio sistema el que sitúa al alumnado que no se adapta a sus exigencias en los márgenes y termina por excluirlo (Escudero Muñoz et al., 2009).

El aula de PMAR representa un escenario ideal en el que analizar las limitaciones de un sistema que entiende la diferencia como deficiencia. Es un espacio privilegiado para entender el peso de la etiqueta en las personas y para interrogarnos sobre el sinsentido de la pervivencia de estas prácticas segregacionistas.

MÉTODO

La investigación se lleva a cabo en un instituto público de educación secundaria de una pequeña ciudad de Castilla y León. La observación participante se ha realizado durante once meses, en diferentes años escolares. Esto me ha permitido indagar en la dinámica de este programa de mejora con diferentes grupos de personas y ver su evolución a lo largo de varios años. La primera toma de contacto fue durante los meses anteriores a la pandemia (febrero-marzo 2020). Un segundo momento, durante el último trimestre del año escolar 2020-21 y en la actualidad desde el inicio del año escolar 2021-22.

El acceso al campo no ha sido tarea sencilla, aunque haya contado en todo momento con el apoyo de la dirección y del departamento de orientación del centro. El problema principal ha surgido a raíz de que sólo algunas personas del equipo docente aceptaron la observación en su aula.

En el primer periodo de observación la mayoría de docentes dio su visto bueno. De esta manera, pude observar las clases con currículo adaptado de PMAR – ámbito científico-matemático, ámbito lingüístico-social, ámbito práctico, e inglés – y el resto de las asignaturas que se imparten junto al grupo de referencia, siguiendo el currículum tradicional. Esta primera fase fue interrumpida por la pandemia de COVID-19.

1 ORDEN EDU/590/2016, de 23 de junio, por la que se concretan los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento que se desarrollan en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León y se regula su puesta en funcionamiento y el procedimiento para la incorporación del alumnado.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

En los periodos siguientes de observación he combinado la observación de 3º PMAR con la del grupo de 4to que acoge a este alumnado. Esta composición ha sido enriquecedora para el estudio pues me ha permitido observar cómo el alumnado que se había segregado a través del programa de mejora retomaba la «vía normal» de estudios y sus consecuencias.

Durante estos periodos de observación, he estado registrando en un diario de campo lo que sucede en el aula en las diferentes asignaturas. En este cuaderno anoto diálogos entre profesorado y estudiantado, tomo nota de cómo se ubican las personas, así como de la actitud de unas y otras. Registro lo que se hace en clase: temas tratados, metodología de trabajo… Apunto quién falta, o si se llega tarde, los partes que se ponen… Escribo hasta el más mínimo detalle que llama mi atención. Además, observo al estudiantado en los periodos de descanso: los cinco minutos entre clase y clase, los recreos, los momentos de entrada y de salida… En el diario también incluyo anotaciones más personales sobre cómo experimento la cultura organizativa del centro.

RESULTADOS

Esta investigación etnográfica pone de manifiesto que observar y reflexionar sobre las dinámicas que se producen en las aulas aportan claves valiosas para entender cómo se gesta el fenómeno del fracaso y el abandono escolar. Por un lado, las interacciones diarias entre alumnado y profesorado muestran cómo se materializa el desenganche a través de diversos indicadores claramente observables. Por otro lado, la convivencia con estos grupos me ha permitido reflexionar sobre las dificultades del sistema para gestionar la diversidad natural de sus aulas. Al segregar, lo único que se consigue es afianzar los estereotipos que se han ido construyendo a lo largo de trayectorias escolares que no se adaptan a la norma. Entender la diferencia como anomalía perpetua que el sistema expulse de sus aulas a las personas que no logran adaptarse a su marco.

La segregación de la diversidad

Los grupos que he venido observando desde febrero de 2020 y que han pasado por el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento presentan una ratio de entre 11 y 14 estudiantes. Una proporción más reducida que lo que encontramos en la «vía normal» que suele ser de una veintena de estudiantes.

La observación ha puesto de manifiesto que en este tipo de aula suele confluir con frecuencia alumnado que proviene de pueblos más pequeños, mientras que en la matrícula oficial el alumnado procede más bien de la propia ciudad. Asimismo, aunque el alumnado de origen extranjero o de etnia gitana no es muy numeroso en el IES, suele concentrarse en estas aulas. Lo mismo ocurre con estudiantes que viven en la escuela-hogar (provenientes de familias desestructuradas) o con alumnado diagnosticado con algún tipo de trastorno psicológico (TDAH). Solo una cuarta parte del estudiantado tiene problemas específicos de aprendizaje.
Parece que el hecho de que tu familia venga de otro país, o que provengas del campo, o de una familia desestructurada o que te hayan diagnosticado algún trastorno psicológico aumenta tu probabilidad de cursar PMAR.

En cierto sentido, estas aulas se convierten en un cajón de sastre en el que aglutinar a personas que no se adaptan al marco normativo. Las razones por las que se han ido descolgando suelen ser muy diversas, pero sin duda, tienen más que ver con la incapacidad del sistema para gestionar sus peculiaridades individuales, que con su supuesta falta de aptitudes para el aprendizaje.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Absentismo, retrasos y fugas

En todos los grupos observados se ha producido algún tipo de abandono definitivo del año escolar. Una estudiante de etnia gitana al cumplir 16 años. Otras dos chicas tras ausencias repetidas dejaron de asistir. Por último, uno de los chicos que estaba cursando 4ºJ y que había repetido PMAR, ante los malos resultados del primer trimestre decidió que no tenía sentido seguir estudiando.

La antesala de estos abandonos definitivos suele iniciarse con fugas en ciertas asignaturas y con retrasos repetidos. Una de las chicas que abandonó el año pasado solía llegar retrasada como mínimo cinco o diez minutos, lo que provocaba el enfado del profesorado.

> *«Clase de inglés a primera hora. Varios llegan tarde, el profesor les deja entrar. Ana llega dos minutos después (8:39) y no la deja entrar. Ella grita: ¡a tomar por culo! (y da un portazo a la puerta)».* (Notas del Diario de campo).

Hay que resaltar que el profesorado reacciona de forma diferente ante el retraso de ciertos «estudiantes conflictivos». El alumnado es consciente de esta diferencia de trato:

> *«El profesor de inglés entra en clase y se pone a escribir en la pizarra sin decir nada a los estudiantes. Ciro llega tarde (8:46), le dice de entrar y sentarse. Luz se cabrea: «¿Qué pasa que porque esté tonto hay que tratarlo diferente? Aquí a todos por igual. ¡A mí me llamaron a casa por varios retrasos y me montaron un pollo horrible y a este no le dicen nada...!».* (Notas del Diario de campo).

La asistencia a clase suele depender tanto del tipo de asignatura como del momento del día en el que se imparte. Algunas personas suelen faltar a ciertas asignaturas por diversas razones (la asignatura en sí o el profesorado que la imparte) pero la hora, el periodo del año o el clima también influye en la asistencia. En general, el estudiantado suele estar presente al menos durante las dos primeras horas de clase. Como una de las alumnas comentó: *«¿a dónde vamos a ir con el frío que hace a estas horas?»* (Notas del diario de campo). El hecho de que haga buen tiempo o la proximidad a fiestas locales f el favorece el número de fugas.

La acumulación de faltas implica sanciones. El parte es la amenaza recurrente del profesorado cuando el estudiantado falta a clase o no obedece las consignas. La «mala actitud» suele ser una causa habitual. La observación ha puesto de manifiesto que algunas personas son más susceptibles de obtenerlos con poco esfuerzo.

La actitud

El tema de la actitud del alumnado es un clásico a la hora de justificar una expulsión del aula. Aunque se puede decir que es algo bastante subjetivo, pues entra en juego la intersubjetividad de las personas implicadas. Lo cierto es que, tanto el profesorado como el estudiantado construyen un tipo de relación más o menos tensa a lo largo del tiempo y que con ciertas personas muchos profesores no soportan cosas que con otras sí pueden tolerar.

> *«Están trabajando en grupos. El murmullo es cada vez más fuerte.*
> *El profesor estalla y grita que se callen.*
> *Le dice a Ana que se vaya al aula de castigo.*
> *Ana se niega, diciendo que todo el mundo habla que por qué la coge con ella.*
> *El profesor sale del aula enfadado y va a jefatura.*

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Regresa acompañado del jefe de estudio que pide a Ana que vaya al aula de castigo.
Ana: «Pero ¿se puede saber qué he hecho?»
«¡¡Que te vayas al aula de castigo ahora!!»
Se levanta cabreada y dice: «¡¡Qué te follen!!»» (Notas del Diario de campo).

Una metodología tradicional

El profesorado se decanta globalmente por una metodología tradicional. La configuración del aula sigue la distribución clásica en líneas y columnas de pupitres separados. Esta disposición ya marca en sí una diferencia de roles entre el profesorado, los que saben, y el alumnado, los que tienen que aprender. También va acompañado de una disciplina férrea: la actitud del estudiantado debe ser de atención y escucha a la persona que está al frente de la clase, con lo cual cualquier tipo de conversación entre pares está considerado como una falta de respeto al profesorado.

La mayoría del profesorado se decanta por técnicas que le permiten tener un mayor control del alumnado y de su disciplina, como son los dictados, los ejercicios individuales o las copias del libro de texto. Una metodología que hace que el tiempo de clase sea considerado por el alumnado como aburrido, por lo que busca crear situaciones de descontrol que rompan con esa monotonía. El rol policial del profesorado pasa a ser fundamental en esta dinámica de clase. La amenaza de expulsión del aula o del parte es el arma utilizada para mantener esa férrea disciplina. Como hemos visto, la actitud del estudiante se convierte en tema central y es la disculpa ideal para expulsar a los elementos díscolos del aula.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El desenganche escolar es un *«fenómeno de fondo que afecta a la generalidad del alumnado, aunque con diferentes grados de intensidad, diversas formas y con distintos resultados»* (Enguita et al., 2010). La educación, y más durante el periodo delicado de la adolescencia, es algo secundario para la mayoría de estudiantes. Las clases se viven como algo pesado y aburrido. La motivación para asistir son las amistades. De ahí la importancia que tienen los cinco minutos de descanso y los recreos. Son los momentos de vida real, frente a la monotonía de las lecciones.

El formato escolar academicista no ayuda a motivar al estudiantado. La gente va a clase porque es su obligación, pero no porque sea algo que disfrute. Como apunta Fernández Enguita (2010: 195), *«si el abandono escolar no es mayor, es más por la presión exterior y la falta de opciones fuera de ella, que por el atractivo intrínseco de la escuela».*

Este proceso de desvinculación se produce de forma paulatina. El ritmo de aprendizaje que marca el currículo estandarizado hace que cualquier desconexión, sea por los motivos que sean, resulte muy difícil de recuperar, lo que provoca desánimo y conduce a un desenganche aún mayor.

Por otro lado, esa desafección se materializa en cierto tipo de comportamientos que se convierten en indicadores de la pérdida de interés del estudiante por la escuela. Los retrasos repetidos, las fugas y el absentismo son síntomas de la desmotivación que provoca la escuela en el alumnado.

El tema de la actitud del alumnado también puede considerarse un indicador del rechazo a la dinámica escolar. Sin embargo, el problema de la actitud no puede entenderse como una experiencia unilateral por parte del estudiante, sino que funciona retroalimentándose en la interacción con el profesorado.

Las etiquetas (Rist, 2000)for the one class of children he observed, their public school not only mirrored the class system of the larger society but also actively contributed to maintaining it.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Now, thirty years later, the Editorial Board of the Harvard Educational Review has decided to reprint this article as part of the HER Classics Series. We hope that by reacquainting readers with this article, and by introducing it to new readers, we can encourage all of us to think about the work that remains in creating a just and equitable educational experience for all children.\n Many studies have shown that academic achievement is highly correlated with social class. Few, however, have attempted to explain exactly how the school helps to reinforce the class structure of the society. In this article, Dr. Rist reports the results of an observational study of one class of ghetto children during their kindergarten, first- and second-grade years. He shows how the kindergarten teacher placed the children in reading groups which reflected the social class composition of the class, and how these groups persisted throughout the first several years of elementary school. The way in which the teacher behaved toward the different groups became an important influence on the children's achievement. Dr. Rist concludes by examining the relationship between the \»caste\» system of the classroom and the class system of the larger society.»,»container-title»:»Harvard Educational Review»,»DOI»:»10.17763/haer.70.3.1k0624l6102u2725»,»ISSN»:»0017-8055, 1943-5045»,»issue»:»3»,»language»:»en»,»page»:»257-302»,»-source»:»DOI.org (Crossref que el profesorado coloca de forma natural a sus estudiantes condiciona (Merton, 1948; Rosenthal, 1980) muchas veces quién tiene éxito y quién fracasa)..

Los datos recabados durante la observación ponen de manifiesto que deberíamos replantearnos *«el encuentro entre generaciones que se da en los contextos educativos»* (Carretero et al., 2013). Deconstruir las ideas preconcebidas que tiene el profesorado, en cuanto a sus estudiantes, sus capacidades, la forma en la que aprenden y se comportan, y la forma en la que se relaciona con ellos-as y sus familias, es un primer paso que cualquier docente debería dar. Acercarnos a las-os jóvenes para saber qué es lo que realmente piensan de la escuela, conocer sus pasiones, sus deseos, sus talentos y potencialidades es otro requisito necesario para avanzar en propuestas concretas que cristalicen en una educación crítica y de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, R. F. (1990). *Nacidos para perder: Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares.* Centro de Investigación y Documentación Educativa. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=121356

Carretero, A. L., Egea, O. M., Fernández, G. D., Gil, N. S., & Maxenchs, M. V. (2013). Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la Educación Secundaria a partir del encuentro con los jóvenes. *Revista de educación*, *360*, 624-644.

Enguita, M. F., Martínez, L. M., & Gómez, J. R. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España.* Fundación» la Caixa».

Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T., & Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista* Iberoamericana de Educación, 50, 41-64. https://doi.org/10.35362/rie500660

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación.* Paidós.

Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M., & Riviére Gómez, J. (2010). *Desenganchados de la educación: Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar.*

Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, *8*(2), 193. https://doi.org/10.2307/4609267

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Rist, R. (2000). HER Classic Reprint - Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, *70*(3), 257-302. https://doi.org/10.17763/haer.70.3.1k0624l6102u2725

Rosenthal, R. (1980). *Pygmalion en la escuela: Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova.

PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN PAREJAS ADOLESCENTES. ACTUACIONES DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO

Rachida Dalouh Ounia
Encarnación Soriano-Ayala
Natalia Pruska Pruska
Verónica Caballero Cala
Universidad de Almería (España)

Resumen: En esta comunicación proporcionamos información sobre las actuaciones llevadas desde los centros educativos para prevenir la violencia en relaciones de pareja adolescentes. Se trata de una investigación cualitativa, que aborda las percepciones de los y las profesionales educativos sobre las actuaciones que se llevan a cabo en torno a la detección, prevención de la violencia ejercida o sufrida por los adolescentes en sus relaciones de pareja; y al mismo tiempo, plasmar las necesidades formativas de estos profesionales para una buena prevención e intervención en este tipo de violencia. Los resultados indican la importancia que adquieren los programas educativos para la prevención primaria de la violencia en el noviazgo adolescente. Asimismo, se insiste en la adquisición de una formación adecuada y una mayor implicación en los programas y planes dirigidos a frenar la prevalencia de violencia en el noviazgo adolescente. Una de las propuestas relevantes, hace referencia a disponer de una Guía de actuación con el objetivo de dar respuesta a las necesidades manifestadas por los y las profesionales del ámbito educativo dirigida a prevenir todo tipo de violencia.

Palabras clave: violencia, parejas adolescentes, educación, prevención, propuestas

Abstract: In this communication we provide information on the actions carried out by educational centres to prevent violence in adolescent relationships. This is a qualitative research, which addresses the perceptions of educational professionals on the actions carried out in relation to the detection and prevention of violence exercised or suffered by adolescents in their relationships; and at the same time, to reflect the training needs of these professionals for a good prevention and intervention in this type of violence. The results indicate the importance of educational programmes for the primary prevention of teen dating violence. They also insist on the acquisition of adequate training and greater involvement in programmes and plans aimed at curbing the prevalence of teen dating violence. One of the relevant proposals refers to the availability of an Action Guide with the aim of responding to the needs expressed by professionals in the educational field aimed at preventing all types of violence.

Keywords: violence, adolescent relationships, education, prevention, proposals

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa fundamental en la que los jóvenes comienzan a aprender a desarrollar relaciones amorosas; y lo que aprenden y experimentan en la adolescencia sienta las bases para las relaciones que establecerán como adultos (Crempien, 2012, Markham *et al.*, 2017; Tharp *et al.*, 2013). De hecho, cuando la interacción de la pareja viene marcada por la existencia de amenazas, agresiones verbales, agresiones físicas, agresiones relacionales y/o agresiones sexuales hablamos de violencia en la pareja (González, 2003; Jimeno & Cantero, 2020). En este tipo de violencia, los niveles similares de agresividad en ambos miembros de las parejas indican que en la mayoría de los casos se trata de una violencia recíproca (Puente-Martínez *et al.*, 2016). Para Taquette *et al.* (2020), aunque la mayoría de los adolescentes manifiestan que la violencia en las relaciones de pareja no es justificable. Sin embargo, en la práctica, lo encontraron aceptable en determinadas situaciones. Los motivos que provocan o desencadenan estas situaciones de violencia suelen ser diferentes, siendo el comienzo, en el caso de las agresiones femeninas, como autodefensa y/o expresión de frustración (González, 2003; González & Santana, 2001). Sin embargo, la violencia que usan los hombres es producto de la subordinación de las mujeres y va encaminada a perpetuarla (Barnett *et al.*, 1997; Straus,2004). La prevalencia de la violencia entre adolescentes, tanto en el caso de la violencia cometida como en la escala de violencia sufrida, los niveles más altos de incidencia los encontramos en la violencia verbal seguida de la violencia relacional y física respectivamente, existiendo diferencias significativas entre hombres y mujeres (Muñoz & Benítez, 2017). Las chicas ejercen más violencia verbal-emocional, mientras que los chicos cometen más violencia de tipo relacional y sexual (Muñoz *et al.*, 2007; Petronela & Andreu, 2016). En efecto, señalan que las creencias sexistas y la justificación de la violencia se da en mayor grado en los varones que en las mujeres adolescentes (Díaz-Aguado *et al.*, 2010).

En estos últimos años se asiste a un interés creciente por explorar la incidencia de la violencia en el seno de parejas adolescentes; esto representa un conocimiento necesario para intervenir eficazmente sobre esta forma de violencia a través de programas preventivos (Fernández-Fuertes *et al.*, 2006; Wolfe *et al.*, 2011). Tal como hemos dicho antes, la adolescencia está marcada por una mayor vulnerabilidad a la mala adaptación y, por tanto, es un momento óptimo para intervenir con educación y habilidades para promover relaciones saludables (Olveira *et al.*, 2016).

Con todo lo que hemos esbozado anteriormente, el objetivo de este estudio es conocer las actuaciones que se llevan a cabo desde el ámbito educativo en torno a la detección, prevención de la violencia ejercida o sufrida por los adolescentes en sus relaciones de pareja; y al mismo tiempo, plasmar las necesidades formativas de estos profesionales para una buena prevención e intervención en este tipo de violencia.

MÉTODO

Este estudio es abordado desde un enfoque cualitativo interpretativo. A través de entrevistas semiestructuras a los y las profesionales del ámbito educativo, hemos aproximado a sus percepciones sobre la efectividad de actuaciones que permiten detectar posibles casos de violencia en relaciones de pareja adolescentes y, lo más importante, hemos podido conocer los obstáculos a los que afrentan a la hora de actuar ante estas situaciones de violencia. Se trata de una muestra de conveniencia formada por 23 participantes (15 mujeres y 8 hombres). De los cuales 18(78%) eran docentes, 3 (13%) educadores/as sociales y 2 (9%) orientadores/as, con un rango de edad que oscila entre 30 y 66 años.

Tabla 1

Personas que componen la muestra y datos identificativos

Pseudónimo	Sexo	Edad	Situación laboral actual
E1	M	46	Profesora de enseñanza secundaria (Lengua)
E2	M	55	Profesora de enseñanza secundaria (Latín y griego)
E3	M	46	Profesora de enseñanza secundaria (Tecnología)
E4	M	36	Profesora de enseñanza secundaria (Filosofía e Historia del Arte)
E5	M	46	Profesora de enseñanza secundaria (Biología)
E6	H	55	Profesor de enseñanza secundaria (Tecnología)
E7	H	51	Profesor de enseñanza secundaria (Informática)
E8	M	35	Profesora de enseñanza secundaria (Matemáticas)
E9	H	44	Profesor de enseñanza secundaria (Lengua y Literatura)
E10	H	50	Profesor de enseñanza secundaria (Matemáticas)
E11	M	41	Profesora de enseñanza secundaria (Historia y geografía)
E12	H	66	Profesor de enseñanza secundaria (Actualmente jubilado)
E13	M	48	Profesora de enseñanza secundaria (Economía)
E14	M	45	Profesora de enseñanza secundaria (Biología)
E15	M	53	Profesora de enseñanza secundaria (Historia y geografía)
E16	H	36	Profesor de enseñanza secundaria (Informática)
E17	M	47	Profesora de enseñanza secundaria (Biología)
E18	M	38	Profesora de enseñanza secundaria (Educación física)
E19	H	30	Educador Social
E20	M	34	Educadora Social
E21	M	26	Educadora Social
E22	M	40	Orientadora educativa en IES
E23	H	54	Orientador educativo en IES

Procedimiento

Las entrevistas se grabaron y se transcribieron textualmente. Se realizó una lectura exhaustiva de las transcripciones escritas y se buscaron temas o ideas recurrentes que nos permitieron elaborar un esquema de codificación coherente. Para realizar el análisis de los datos se utilizó el ATLAS-ti 9. La información recogida nos proporcionó información pertinente acerca de las percepciones de los y las profesionales del ámbito educativo acerca de la relevancia de diseñar actuaciones para prevenir la violencia en parejas adolescentes.

Consideraciones éticas

Todos los participantes fueron informados de los objetivos de la investigación. Se garantizó el anonimato y el carácter voluntario a retirarse del estudio, aunque hubiera empezado la entrevista. Todos firmaron el consentimiento informado antes de la entrevista.

RESULTADOS

Del análisis de las entrevistas emergieron dos temas importantes: (a) Actuaciones llevadas desde los centros educativos para prevenir e intervenir en casos de violencia en el noviazgo adolescente; y (b) Propuestas para una mejor intervención para prevenir la violencia en relaciones de pareja adolescentes.

a) **Actuaciones llevadas desde los centros educativos para prevenir e intervenir en casos de violencia en relaciones de noviazgo entre adolescentes.**

Desde los centros educativos se están desarrollando actuaciones específicas dirigidas a la sensibilización en materias de Igualdad y de Prevención contra la violencia de género (cursos, talleres, charlas formativas…), destinadas a los diferentes sectores de la comunidad educativa: al conjunto de profesionales que trabajan en el centro y alumnado. Los entrevistados hacen mención a: a) Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género; b) Plan de prevención de violencia de género «Más igualdad=Menos violencia», c) Proyecto Erasmus+ KA229 Gender violence prevention begins with us; d) Programa Forma Joven de la Junta de Andalucía; y e) Acciones tutoriales desarrolladas desde el departamento por los orientadores de cada centro.

> En el centro, en el Plan de Igualdad tenemos contempladas múltiples actuaciones, de tutoría, de formación específica con el alumnado, trabajamos además con entidades externas al centro con las que hacemos un trabajo muy importante de prevención y detección. Trabajamos la educación sexual, la prevención de violencia de género etc. Tratamos de hacer un trabajo lo más interdisciplinar posible, y en las reuniones semanales de tutoría y equipos educativos se atienden estos temas también. Dentro del plan de convivencia también lo tenemos contemplado. (E7)

Es obvio, que la escuela es el lugar prioritario por llegar a mayor número de adolescentes. Por eso, se evidencian las intervenciones del profesorado; a pesar, de la inexistencia de protocolos específicos de actuación.

> No disponemos de un protocolo de actuación específico para este tipo de casos. Desde la materia de valores, filosofía e incluso geografía, se intentan abordar, de forma transversal la igualdad generando debate cuando toca criticar ciertas actuaciones o comparar en el tiempo y la historia las conductas y derechos individuales tanto de hombres como de mujeres. (E 8)

Además, desde los centros educativos se insiste en la necesidad de trasmitir valores positivos y justicia social; y generar un conocimiento de alternativas no violentas para la resolución de conflictos en las relaciones afectivas o sexuales (Cursos, talleres, jornadas. etc.).

> …tenemos un servicio de mediación escolar del que soy coordinador y está formado por profesorado, madres de alumnos y personal no docente. Este aglutina múltiples acciones en la resolución

de conflictos poniendo en marcha actividades de formación de alumnado en mediación en horas de tutoría y realizando mediaciones ante conflictos interpersonales. (E 23)

b) **Propuestas para una mejor intervención para prevenir la violencia en relaciones de pareja adolescentes.**

A pesar de la diversidad de acciones llevadas a cabo desde los educativos y que van encaminadas a la prevención de la violencia, ya no solo en el entorno de la pareja sino en el marco de las relaciones entre adolescentes; sería convenientes diseñar intervenciones universales (dirigidas a todos los adolescentes) como intervenciones específicas dirigidas a adolescentes de grupos étnicos minoritarios o procedentes de entornos sociales desfavorecidos. Asimismo, sería conveniente la existencia en el Centro de una persona con formación especializa en estas materias y conocimiento adecuado de los servicios y recursos competentes. Esta persona, especialista en igualdad de oportunidades, asumiría la responsabilidad de impulsar, coordinar y gestionar la actividad de formación y prevención.

Creo que necesitaría formación y alguien de apoyo en estos temas, pero, verdaderamente, que el apoyo esté formado en eso... que no se tire de una bolsa de interinos para poner a alguien sin formación y su especialidad sea el francés...(E2)

Además, unos de los obstáculos al que se enfrentan los docentes, es la inexistencia de una formación adecuada que permite una intervención temprana, que es fundamental en estos casos. Por todo esto, se hace necesario que estos o estas profesionales que trabajan en centros educativos tengan la información y herramientas precisas para saber identificar y detectar posibles casos de violencia y, lo más importante, saber cómo actuar ante estas situaciones. Por otra parte, se demanda una mayor implicación y coordinación de todos los integrantes de la comunidad educativa con el Servicio de Orientación, en el desarrollo de planes de convivencia del Centro, etc.

La formación del profesorado, una formación de calidad. Hace muchísima falta, las coordinadoras de igualdad seguimos siendo el bicho raro y cuesta muchísimo que se implique todo el claustro. (E7)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio apuntan a la relevancia de la prevención como vía para el afrontamiento de esta problemática tan compleja. Lo que lleva a plantear actuaciones desde el ámbito educativo para intervenir eficazmente sobre esta forma de violencia a través de programas preventivos. Los y las profesionales del ámbito educativo son las primeras personas en tener conocimiento de una situación de violencia, por eso, una adecuada intervención puede ser fundamental para lograr una eficaz atención y resolución de estos casos. Por consiguiente, las acciones preventivas tienen que ser enfocadas a generar contextos donde las relaciones personales sean referentes positivos, en los que los adolescentes tengan donde mirar. Además, el desarrollo de planes y programas que estructuren un modo más igualitario (expectativas académicas, propuestas profesionales...), tienen que ayudar a identificar patrones violentos y que, además, generen un modelo de comunicación y resolución de conflictos desde el diálogo como alternativa a otros modelos más autoritarios. También es fundamental proteger a los adolescentes de mensajes erróneos que proceden de videojuegos, la música, series; así, como las redes sociales.

Por último, es necesario desarrollar una Guía de actuación con el objetivo de dar respuesta a las necesidades manifestadas por los y las profesionales del ámbito educativo; dirigida a prevenir todo tipo de violencia ejercida o sufrida por los adolescentes. Además, se recomienda intervenir en la adolescencia temprana y sobre población tanto universal como colectivos de riesgo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barnett, O., Lee, C.Y., & Helen, R.E. (1997). Gender Differences in Attributions of Self-Defense and Control in Interpartner Aggression. *Violence Against Women,3*, 462-481. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1077801297003005002

Crempien, C. (2012). Traumatización relacional compleja: Una noción útil en la comprensión del funcionamiento de mujeres víctimas de violencia doméstica. *Revista Argentina de Psicología clínica, 21*, 65-73. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281925884010

Díaz-Aguado, M.J., & Carvajal, M.I. (Dirs.) (2010). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia.* Ministerio de Igualdad y Universidad Complutense de Madrid.

Fernández-Fuertes, A.A., Fuertes, A., & Pulido, R.F. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja en adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6*(2), 339-358. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1983727

González Méndez, R., & Santana Hernández, J.D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema, 13*(1), 127-131. http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=423

González, R. (2003). *Jóvenes y violencia. De lo complejo a lo operativo. Encuentros violencia social y juventud.* Gobierno de Canarias. Mimeografiado.

Jimeno Jiménez, M.V., & Cantero López, M.J. (2020). Percepción de la violencia psicológica hacia la mujer en la relación de pareja y sexismo en adolescentes en acogimiento residencial: comparación con un grupo de adolescentes no institucionalizados. *Revista Española de Investigación Criminológica, 3*(18). https://doi.org/10.46381/reic.v18i0.299

Markham, C., Peskin, M., Addy, R., Wilkerson, J., Baker, K. J., Santa Maria, D. M., & Temple, J. (2017). Assessing the Need and Receptivity for an Integrated Healthy Sexual and Dating Relationships Intervention for Community College Students. *Journal of Applied Research on Children, 8*(1), 1-37. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1188293.pdf

Muñoz Bandera, J. F., & Benítez Muñoz, J.L. (2017). Incidencia de la violencia en la pareja en una muestra de adolescentes universitarios españoles. *Revista Argentina de Clínica Psicológica, 26*(2), 183-193. https://www.revistaclinicapsicologica.com/article.php?doi=10.24205/03276716.2017.1020

Muñoz Rivas, M.J., Graña, J.L., O'Leary, K.D., & González, P. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: prevalence, justification, and health consequences. *Journal Adolescent Health, 40*(4), 298-304. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17367721/

Oliveira, R.N.G., Gessner, R., Brancaglioni, B.C.A., Fonseca, R.M.G.S., & Egry, E.Y. (2016). Prevención de la violencia por parte de la pareja íntima en la adolescencia: una revisión integradora. *Rev Esc Enferm USP, 50*(1), 134-43. http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420160000100018

Petronela, L.I., & Andreu, J.M. (2016). Creencias expresivas e instrumentales sobre el uso de la violencia contra la pareja. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense,16,* 19-33.

Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., Echeburúa, E., & Páez-Rovira, D. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *Anales de Psicología, 32*(1). https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.189161

Straus, M. A. (2004). Women´s violence toward men is a serious social problem. En R. J. Gelles y D. R. Loseke (dirs.), *Current controversies on family violence* (pp. 55-77). Sage.

Taquette, S. R., Moraes, C. L., Borges, L., & Furtado, S. (2020). Teen-dating violence: conception of adolescents in a Brazilian metropolis. *Journal of Injury and Violence Research, 12*(2), 153-160. https://doi.org/10.5249/jivr.v12i2.1528

Tharp, A.T., DeGue, S., Valle, L.A., Brookmeyer, K.A., Massetti, G.M., & Matjasko, J.L. (2013). A systematic qualitative review of risk and protective factors for sexual violence perpetration. *Trauma Violence Abuse, 14*(2), 133-67. https://doi.org/10.1177/1524838012470031

Wolfe, D. A., Crooks, C. V., & Hughes, R. (2011). La Cuarta R: un programa escolar de prevención de la violencia en las relaciones de pareja en la adolescencia. *Psychosocial Intervention, 20*(2), 193-200. https://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a7

EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO TENDENCIA EDUCATIVA: SU ORIGEN Y REFORMAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

Noyle Vargas Muñoz
UNED (Costa Rica)

Resumen: El siguiente artículo presenta el origen de la educación intercultural como tendencia educativa en América Latina, en la cual la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el acceso a la educación como derecho de todas las personas sin distinción y la Declaración Universal de la Diversidad Cultural sobresalen como sus principales antecedentes. Hace referencia a luchas y movimientos realizados en la región para posibilitar cambios en políticas y reformas educativas, que propician acciones y espacios para las relaciones dialógicas entre culturas, como garantes de la interculturalidad e inclusión educativa. Se menciona en el estudio la presencia de la interculturalidad e inclusión en el sistema educativo costarricense y sus alcances. Para la obtención de los insumos se realizó una revisión de artículos científicos sobre la temática en estudio, en las bases de datos de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Estatal a Distancia, así como también en otras fuentes. Entre los principales resultados sobresale la necesidad de establecer diferencias teórico prácticas entre los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad para una comprensión de los alcances de la educación intercultural y lo que esta pretende.

Palabras clave: educación intercultural, bilingüismo, interacción cultural, multiculturalidad

Abstract: The following article aims to present the origin of Intercultural education as an educational trend in Latin America, in which the Universal Declaration of Human Rights, access to education as a right of all people without distinction and the Universal Declaration on Cultural Diversity come out as its main background. The document refers to struggles and movements carried out in the region to enable changes in educational policies and reforms, which will promote actions and spaces for dialogic relations between cultures, as guarantors of interculturality and educational inclusion. The presence of interculturality and inclusion in the Costa Rican educational system and its scope is mentioned in the study. To obtain the inputs, an exhaustive review of scientific articles on the subject under study was carried out, in the databases of the University of Costa Rica and the State University at a Distance, as well as in other sources. Among the main results stands out the need to establish theoretical and practical differences between the concepts of multiculturalism and interculturalism for a better understanding of the scope of interculturality and inclusion in the educational field.

Keywords: intercultural education, bilingualism, cultural interaction, multiculturalism

1424

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

El mundo globalizado, da cuenta de que cada día es más frecuente encontrar personas de diferentes culturas que, por diversas razones, han tenido que dejar su país de origen.
En consecuencia, es pertinente indicar que según diversos estudios realizados Latinoamérica es una de las regiones con más diversidad cultural debido a razones económicas, políticas, sociales que tal y como se mencionó anteriormente, llevan a las personas a migrar, en busca de mejores condiciones de vida.

La región latinoamericana, ha estado marcada por una serie de contradicciones que la llevan a considerarse como la región más desigual del mundo (Burckhart, 2015).
Estas personas requieren que sus raíces culturales encuentren lugar, sean reconocidas con respeto y se posibilite un verdadero intercambio cultural.

En este sentido, la educación ha sido un motor que por los fines que persigue, se constituye como un medio para resignificar identidades y posibilitar transformaciones sociales. Es así como nace la necesidad de que la educación intercultural represente el estandarte de la inclusión educativa.

En palabras de Sánchez y Robles (2013) «la escuela inclusiva abarca la diversidad cultural que tenemos actualmente en las aulas, producto en unos casos de la inmigración, en otros de factores genéticos o metabólicos y en la mayoría de los aspectos socioculturales (p.26).
En concordancia con lo anterior, la educación intercultural busca crear condiciones necesarias para contribuir con la formación de sociedades democráticas, inclusivas y justas, en las cuales las diferencias de cualquier índole puedan ser abrazadas desde la posibilidad de crecimiento y aprendizaje (Escarbajal, 2014).

En consecuencia, es menester mencionar algunos acontecimientos que permitieron erigir la educación intercultural como tendencia en la región latinoamericana, entre ellos se pueden mencionar: la Declaración Universal de los Derechos humanos, esta declaratoria puso en evidencia la realidad de algunos sectores de la región latinoamericana para los cuales acceder a las condiciones mínimas para una vida digna resultaba una utopía, principalmente aquellos que eran constantemente excluidos ya sea por condiciones económicas, étnico originales o políticas (Burckhar, 2015).

En concordancia con lo anterior, se dio en Latinoamérica la constitución en el plano normativo de organismos que vinieran a funcionar como vigilantes de dichas desigualdades. Es así como se crea, el sistema Interamericano de protección a los derechos humanos, la Convención Americana de Derechos Humanos o Pacto de San José, en el año de 1969. Este documento tiene la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, los cuales funcionan como vigilantes de identidades negadas, discriminadas e irrespetadas en el continente. En el caso específico de la Corte Interamericana, es una institución que protege los derechos culturales, principalmente de comunidades y pueblos indígenas (Burckhart, 2015).

Por otra parte, en el año 2005, se da la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO el cual constituye otro importante acontecimiento en beneficio de la educación intercultural en América Latina.

En este documento se llega a un aspecto fundamental en la temática de la interculturalidad e inclusión educativa, pues se establece una definición de interculturalidad, en la cual se señala: «La interculturalidad se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo» (UNESCO, 2005).

En consecuencia, los diferentes esfuerzos realizados por llegar a definir con mayor claridad lo que implica la educación intercultural, unido con el derecho de que las minorías accedieran a la educación, formaron la plataforma necesaria para favorecer que la interculturalidad llegara al campo educativo.

La interculturalidad se preocupa de propiciar relaciones de respeto e igualdad de condiciones entre los diferentes grupos étnicos, donde las diferencias pueden ser vistas como la posibilidad de aprendizaje. En este sentido la interculturalidad busca la creación de ciudadanos y sociedades justas, en la que se establezcan relaciones entre las diferentes culturas como un medio para enriquecer a la humanidad, erradicando acciones discriminatorias.

Desde lo propuesto por Walsh (2010) la interculturalidad puede asumirse desde diferentes perspectivas. Existe una perspectiva relacional, lo que implica las relaciones e intercambio entre culturas. Según la autora existe la perspectiva funcional, desde la cual se promueve el diálogo y la convivencia, sin embargo, se mueve bajo los intereses del sistema político. Finalmente señala Walsh la interculturalidad crítica, la cual reconoce que la interculturalidad tiene sus orígenes en las relaciones de poder establecidos desde la época de la colonia, con la superioridad que se ejercía sobre los afrodescendientes, indígenas, a quienes se les consideraba peldaños inferiores. Desde esta perspectiva crítica del interculturalismo, tal y como lo señala Walsh (2010) «se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad» (s.p.). Continúa diciendo la autora «la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta» (s.p.).

En Latinoamérica, el aumento de las comunidades étnicas, la ola migratoria, la globalización, la necesidad de reconocimiento, marcaron un ambiente lleno de desigualdades, inequidades, discriminación, y exclusiones las cuales se fueron acumulando durante años, llevó a la necesidad de realizar luchas por los derechos culturales (Castillo y Guido, 2015).

En consecuencia, se considera oportuno hacer uso de las palabras de Parker (2010) cuando señala «La interculturalidad implica la afirmación de las identidades propias y la construcción de nuevas identidades en el contexto de relaciones desiguales y conflictivas» (Parker, 2010, p.65). Algunos de los escenarios extremos que se pueden mencionar son conflictos armados, racismo, xenofobia.

En este sentido, el camino que ha recorrido la interculturalidad para llegar a convertirse en tendencia educativa a favor de la inclusión ha estado marcado por situaciones erosivas que han decantado entre otras cosas en luchas indígenas en la región latinoamericana, como una manera de luchar en contra de la marginación a la que fueron sometidos desde la época de la colonia (Walsh, 2010).

En consecuencia, se dieron en la región cambios importantes hasta llegar a que la interculturalidad formara parte de las agendas de los gobiernos y espacios educativos.

La educación intercultural bilingüe surge como producto de las demandas de los indígenas, ONG y el Estado en los años 80, las cuales buscaban la oficialización de la lengua indígena y políticas educativas, lo que generó cambios en los currículos de América Latina, lo cual implicó una mayor consolidación de las costumbres y tradiciones en el espacio educativo. «La escuela pasó así a convertirse en un espacio de consolidación de las competencias idiomáticas de los educandos y de refuerzo de las lenguas ancestrales amenazadas por la glotofagia dominante (López, 2001, p.7).

Un gran avance son las políticas educativas del siglo XXI, Aguilar (2013) señala: «El discurso de las políticas culturales y educativas de los principales organismos internacionales; establecen

las orientaciones para el diseño de los proyectos educativos y culturales para la atención de la diversidad en la educación» (p.54).

Este es un logro muy importante, lo anterior debido a que posibilita que existan documentos que facilitan la inclusión del tema intercultural en los espacios educativos a partir de normativas vigentes, aspecto que sin lugar a dudas enriquece los sistemas educativos.

Estas políticas fueron Impulsadas por la ONU, UNESCO, BID, CEPAL, se sustentan en el Desarrollo Humano Integral, mediante el respeto a la diversidad étnico, cultural, se argumenta la necesidad de la inclusión.

En el caso de Costa Rica, ha surgido la necesidad de que la interculturalidad sea parte de la realidad de los espacios educativos. En consecuencia, en al año 1994 se funda el Departamento de Educación Indígena; posteriormente en diciembre del 2010 se transforma en el Departamento de Educación intercultural. El objetivo principal es promover la formación de personas respetuosas y promotoras de los derechos humanos. Atiende a diversas poblaciones como la indígena, afro costarricense y con situaciones migratorias especiales (MEP, 2018).

En el año 2019, elaboró un documento en el cual se establecen los Lineamientos de la Educación Intercultural.

En este documento se define la educación intercultural como: «modelo integrado y participativo de gestión educativa basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad» (MEP, 2019, p.7). Establece directrices para que las instituciones educativas del país:

- Impulse el reconocimiento de la naturaleza pluricultural y multiétnica de la sociedad costarricense.
- Promueva la formación de personas estudiantes respetuosas y promotoras de los Derechos Humanos.
- Genere prácticas educativas inclusivas e interculturales para la representación efectiva de las minorías culturales de la comunidad educativa.
- Fomente el diálogo intercultural entre el estudiantado para el establecimiento de relaciones de sana convivencia, respeto y aceptación.
- Elimine todo tipo de barreras, discriminación y exclusión por medio de la valoración de la diferencia individual a partir del reconocimiento y respeto de la otredad.
- Promueva el uso de lenguaje inclusivo (MEP, 2019).

De igual manera existe una relación entre la educación intercultural y las Políticas Educativa y Curricular del sistema educativo costarricense con la intención de que las corrientes pedagógicas, paradigmas, ejes y principios, favorezcan en las personas estudiantes el desarrollo y habilidades que les permitan vivenciar la interculturalidad cotidianamente en las aulas y les permita construirse como ciudadanas y ciudadanos con prácticas respetuosas, democráticas e inclusivas.

MÉTODO

Para la elaboración de este documento se recurrió a realizar búsquedas en las bases de datos de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Estatal a Distancia, con la intención de realizar una revisión sistemática de literatura que permitiera encontrar los insumos que el estudio requería. Se utilizó como palabras clave: educación intercultural, educación, inclusión y sus asociaciones. Interculturalidad y educación inclusiva en América Latina.

De la cantidad de documentos que resultó de la búsqueda, se utilizó como criterios de inclusión, que pertenecieran a revistas indexadas y que su fecha de publicación fuera reciente, así como también que el cuerpo del texto incluyera insumos pertinentes para el estudio.

RESULTADOS

El desarrollo de esta revisión bibliográfica permite identificar algunos resultados que conviene señalar, los cuales se detallan a continuación.

Los pueblos indígenas y las minorías han sufrido durante mucho tiempo la exclusión, discriminación, han sido sujeto de maltrato y crueldad. Desde sus orígenes se ha procurado borrar su identidad cultural con la intención de someterlos a la homogenización conveniente para algunos en el devenir de los cambios sociales.

La declaración de los Derechos Humanos llevó a dar cuenta de que todas las personas sin distinción alguna tienen derecho a la educación, pero también reveló algunas verdades y situaciones que imposibilitaban que algunas minorías como grupos étnicos y mujeres no disfrutaban de este derecho.

La región latinoamericana una de las más ricas culturalmente, es también una de las regiones más desiguales del mundo, lo que llevó a la necesidad de crear organismos locales que funcionaran como garantes del respeto de los Derechos Humanos en la región.

La multiculturalidad se ha establecido como efecto catalizador para las desigualdades culturales que actualmente permanecen en las sociedades latinoamericanas, su función política advierte de la necesidad de reflexionar acerca de prácticas cotidianas y sus diferencias con lo que busca la educación intercultural.

La interculturalidad como tendencia educativa trasciende el reconocimiento de otras culturas, se entrelaza con la inclusión cuando elimina las barreras que impiden el reconocimiento de la riqueza cultural, favorece relaciones dialógicas en igualdad de condiciones e incide en el desarrollo de ciudadanas y ciudadanos justos, democráticos y respetuosos.

Es ateniente pasar de la interculturalidad funcional y propiciar la interculturalidad crítica la cual posibilita una transformación en todos los aspectos de la sociedad como proyecto político, social, ético para propiciar una transformación estructural y socio histórica.

La Educación Intercultural Bilingüe hizo posible que la interculturalidad llegara al campo educativo y provocara en la región latinoamericana cambios en las políticas educativos como mecanismos de fortalecimiento de la educación inclusiva.

En Costa Rica se han realizado diferentes esfuerzos la interculturalidad como tendencia educativa impregna el sistema educativo por medio de su transversalidad en las Políticas Educativas y Curricular y su relación con los lineamientos de interculturalidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien es cierto, la interculturalidad como tendencia educativa ha crecido en los últimos años; aún sigue llena de vacíos, carencias y dobles discursos. En diferentes espacios e habla de ella, pero se reflexiona y se actúa poco. Es decir, aún quedan muchas tareas pendientes.

Los cambios curriculares y políticas educativas se han dado, sin embargo, sin el peso y las transformaciones que requieren las sociedades latinoamericanas y el mundo globalizado en el

que vivimos, para propiciar espacios en los que se acoja de manera significativa y equitativa a las personas que deben migrar en busca de mejores condiciones.

Las luchas que se dieron en otrora por garantizar el derecho de las minorías excluidas se siguen dando de manera silenciosa en el interior de los espacios educativos, cada vez que se cuentan chistes xenofóbicos, se aparta o se hace mofa de las personas estudiantes por su color de piel o el acento de su voz.

En consecuencia, el papel de la escuela como institución que contribuye a la transformación social sigue siendo trascendental. Se le asigna además de la formación académica de las personas la misiva de favorecer el respeto, la equidad, la tolerancia y sobre todo el diálogo en igual de condiciones entre las diferentes culturas que convergen en el espacio educativo.

No obstante, los sistemas educativos y las personas que lo conforman requieren del esfuerzo de los diferentes actores sociales que contribuyan para lograr que las acciones que se realizan en el entorno educativo encuentren eco en otros campos de la sociedad.

En consecuencia, se requiere del esfuerzo de todas y cada una de las personas en los diferentes espacios donde converge con otras culturas, para pasar de la interculturalidad funcional a la interculturalidad crítica de la cual habla Walsh y de esta manera contribuir con espacios educativos donde la inequidad comience a difuminarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, M. (2013). Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva. *Raximhai*, *9*(1), 49-59. http://uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-26articulosPDF/03-MarianadelRocioAguilar.pdf

Burckhart, T. R. (2015). America Latina, derechos humanos e interculturalidad: para una perspectiva emancipadora. *Derecho y Cambio Social*, *12*(42), 1-21. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5456400

Castillo, E., & Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista colombiana de Educación*, (69), 17-44. http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a02.pdf

Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *17* (2), 29-43. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291

López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, *1*, 382-406. https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter44.PDF

Ministerio de Educación Pública. (2019). Lineamientos de la Educación Intercultural. https://mep.go.cr/sites/default/files/lineamientos-educ-intercultural.pdf

Parker, C. (2007). *Interculturalidad e integración en América Latina. Una problemática abierta. Integración e interculturalidad. Desafíos pendientes para América Latina.* Colección Idea. Segunda época. Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Chile.

Sánchez, D., & Robles, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *REOP-Revista española de orientación y psicopedagogía*, *24*(2), 24-36. http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11257

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, *75*(96), 167-181. https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/

LA INCLUSIÓN EN EL APRENDIZAJE DE CIENCIAS. VALORACIÓN DE LOS PROMOTORES DEL PROYECTO I.amAble

Sofía Torrecilla Manresa
Santiago herrero Domínguez
Mercedes García García
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: La educación inclusiva permite incrementar la participación de todo el alumnado en los mismos contextos de aprendizaje. Adquirir una comprensión básica de la ciencia es necesario para cualquier ciudadano. El Proyecto I.amAble de la Universidad Complutense de Madrid utiliza la ciencia como herramienta de inclusión por medio de experimentos diseñados para que puedan ser desarrollados colaborativamente por estudiantes con y sin discapacidad intelectual. La comunicación presenta el análisis de las entrevistas que se han realizado a dos promotores clave en el desarrollo del Proyecto. La valoración de la intervención realizada y los efectos que han observado en estudiantes y profesionales participantes permite evaluar las necesidades detectadas y la eficacia de la inclusión a través del aprendizaje científico. Los participantes perciben que los talleres científicos inclusivos diseñados en el Proyecto mejoran la conducta, las actitudes de los estudiantes en el aula y las expectativas docentes sobre la capacidad de sus estudiantes. Igualmente, acceden a contenidos científicos trabajados en los experimentos y dinámicas de los talleres. No obstante, hay que incidir en la formación docente para promover la educación inclusiva en ciencias, haciendo uso del trabajo colaborativo de profesionales de distintos campos.

Palabras clave: inclusión, aprendizaje científico, proyecto de innovación educativa, entrevista

Abstract: Inclusive education increases the participation of all students in the same learning contexts. Acquiring a basic understanding of science is necessary for any citizen. The I.amAble Project of the Complutense University of Madrid uses science as a tool for inclusion through experiments designed to be developed collaboratively by students with and without intellectual disabilities. The paper presents the analysis of the interviews conducted with two key promoters in the development of the Project. The assessment of the intervention carried out and the effects they have observed in participating students and professionals allows us to evaluate the needs detected and the effectiveness of inclusion through scientific learning. Participants perceive that the inclusive scientific workshops designed in the Project improve behavior, students' attitudes in the classroom and teachers' expectations about their students' abilities. Likewise, they have access to scientific content worked on in the experiments and dynamics of the workshops. However, it is necessary to focus on teacher training to promote inclusive education in science, making use of the collaborative work of professionals from different fields.

Keywords: inclusion, science learning, educational innovation project, interview

INTRODUCCIÓN

La diversidad es una de las características que actualmente mejor define nuestras aulas. Esta diversidad proporciona la oportunidad de mejorar los procesos educativos, pero también supone un desafío para los agentes educativos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje (Sánchez y Ainscow, 2018).

La educación inclusiva se centra en la búsqueda de procesos que permiten incrementar la participación de todo el alumnado en los mismos contextos de aprendizaje. Esta concepción educativa requiere investigar y poner en práctica intervenciones educativas inclusivas para evaluar su impacto y eficacia en el aprendizaje, en la participación, en valores de respeto y equidad. Para ello, el profesorado necesita adquirir nuevas destrezas docentes, pero las actitudes que muestra respecto a la diversidad y la educación inclusiva también son clave. El cuarto objetivo de la Agenda Educativa Mundial 2030 (UNESCO, 2015) plantea que la inclusión en las aulas debe ser entendida como una cuestión de derecho y que demanda ajustes permanentes. Igualmente, se destaca el papel de establecer buenas prácticas de colaboración y coordinación entre distintos profesionales y agentes educativos para incrementar la eficacia.

La inclusión real en la práctica diaria donde estudiantes con y discapacidad aprendan juntos es todavía un reto, más aún cuando se plantea el aprendizaje en ciencias. Los acuerdos y políticas de inclusión deben ir de la mano de investigaciones empíricas para garantizar y dar a conocer qué prácticas inclusivas son más beneficiosas (Finnerty, Jackson y Ostergren, 2019) y cómo implementarlas.

Educación científica inclusiva

El Proyecto I.amAble de la Universidad Complutense de Madrid (Herrero, 2017; 2018) tiene el objetivo de utilizar la ciencia como herramienta de inclusión. Responde a la necesidad social de avanzar hacia un modelo educativo que muestre la diversidad como una riqueza, a través de un área de conocimiento habitualmente vetada a la población con dificultades cognitivas. El proyecto pretende tener un impacto social y educativo en el estudiantado y en toda la comunidad de aprendizaje, que incluye el profesorado, las familias y la administración educativa.

La comprensión básica de la ciencia es necesaria para cualquier persona, y, por ello, se plantea como una de las áreas de conocimiento esenciales en la formación (Comisión Europea, 2012). La educación científica permite a todo el alumnado, también a los estudiantes con discapacidad intelectual, tener un mayor conocimiento del mundo que les rodea y participar de forma más activa en la sociedad (Iatraki y Soulis, 2021). Sin embargo, es frecuente la falta de preparación pedagógica del profesorado de ciencias para adaptar la metodología educativa a estudiantes con distinto nivel cognitivo, de la misma manera que el profesorado de educación especial suele carecer de una fuerte formación científica y se siente poco preparado para enseñar contenidos científicos (Markic y Abels, 2014).

Para que los estudiantes con y sin discapacidad intelectual puedan beneficiarse de la ciencia inclusiva, se debe tener en cuenta la percepción y valoración de los agentes implicados en las distintas intervenciones e iniciativas puestas en marcha (Knight, *et al.* 2020).

El objetivo de la comunicación es presentar la valoración que realizan un director de educación especial y un profesor universitario de ciencias, dos promotores clave del Proyecto I.amAble sobre la intervención inclusiva realizada.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

El Proyecto de innovación docente I.amAble de la Universidad Complutense de Madrid realiza talleres de ciencia inclusiva diseñados específicamente para estudiantes de educación secundaria y educación especial que trabajan por parejas de manera colaborativa con el apoyo de fichas y material adaptado en los laboratorios del centro (https://eprints.ucm.es/id/eprint/61199/).

MÉTODO

Se utilizan entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas, con el objetivo de evaluar los efectos de la intervención científica inclusiva del Proyecto I.amAble desde la perspectiva de dos de los promotores que están desde el principio del proyecto. Uno de los entrevistados (E1) es investigador científico e imparte clase en la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Complutense de Madrid. El otro entrevistado (E2) ha trabajado, como docente y director de un centro de educación especial. Ambos pueden considerarse los autores intelectuales del proyecto, además de coordinar los diferentes equipos participantes y realizar las primeras propuestas de talleres inclusivos y las adaptaciones correspondientes cada año desde el curso 2016-2017.

Las entrevistas se grabaron, con previa autorización de las personas implicadas, para conseguir una transcripción literal y evitar la pérdida de información.

Se realiza un análisis del discurso partiendo de los enunciados, entendidos como unidades de sentido para identificar asuntos tematizados, que aparecen de forma recurrente. La identificación de estos temas permite organizar el análisis alrededor de los bloques de sentido que los entrevistados manifiestan y agrupar el contenido por medio de códigos. La codificación consiste en asignar rótulos conceptuales a partes de la información disponible. A medida que se avanza con la codificación, se observa que determinados enunciados confluyen hacia un mismo sentido, y se realiza el análisis temático (Merlino, 2009).

El análisis se realiza por medio de códigos interpretativos, que asignan un sentido no evidente de una parte de los enunciados del entrevistado. A continuación, en la Tabla 1 se muestra los códigos interpretativos utilizados y su definición para analizar el contenido de las entrevistas.

Tabla 1

Guía de Trabajo. Tipo de códigos para el análisis

Actitudes Motivaciones	Predisposiciones del discurso respecto a una determinada situación.
Creencias Percepciones	Elementos del discurso que proyectan aspectos socioculturales adquiridos.

En la comunicación, se seleccionan y se muestran los aspectos más destacados del discurso siguiendo los siguientes núcleos temáticos planteados de manera previa en la investigación: a) Necesidades formativas del profesorado de ciencias y educación especial, b) Expectativas hacia el alumnado, c) aprendizaje de estudiantes y d) aprendizaje de docentes y profesionales implicados.

RESULTADOS

Se presentan los resultados obtenidos del análisis de las dos entrevistas siguiendo con los núcleos temáticos de interés, y organizando el discurso por medio de códigos interpretativos.

Necesidades formativas del profesorado

Los entrevistados coinciden en dos problemáticas que observan desde el comienzo de los talleres inclusivos de ciencias, y es la falta de competencia docente y las bajas expectativas que se tienen a priori con el alumnado con discapacidad intelectual. A continuación, se refleja la opinión de ambos en este sentido.

Código. Actitud negativa: falta de formación científica profesorado

> «Me di cuenta de que ni siquiera los profesores que trabajábamos con las personas con discapacidad teníamos una formación ni parecida, éramos hasta incapaces nosotros mismos de acercar a estas personas al mundo de la ciencia» (E2).

> «Pero sí puedo decir que incluso nosotros no teníamos muchas expectativas, pero cuando veíamos que funcionaba y presentábamos el proyecto en el centro nos miraban sin creernos «este químico que viene de la universidad y no tiene ni idea de la educación especial va a contarme a mí como son mis chavales» cosa, por otro lado, que es completamente cierta» (E1).

Expectativas hacia el alumnado

Código. Expectación negativa: capacidad alumnado con discapacidad intelectual

> «Para mí en un principio digamos que casi mis expectativas eran hacer una excursión en transporte público desde el colegio hasta una facultad (…) Esas expectativas eran muy bajitas, muy adaptadas a lo que estábamos haciendo (…) En este caso íbamos a ir a una facultad y un científico nos iba a enseñar cómo trabaja, ya está, no había más expectativas. Sobre esa experiencia surge una inquietud en ellos que nos arrastra a plantearnos algo más» (E2).

> «Yo creo que seleccionó un poco estudiantes con menos discapacidad dentro de ese grupo, con pensamiento formal más desarrollado y también mejor comportamiento. Aun así, se hicieron pequeños experimentos, pero en los inicios ellos casi estaban como espectadores más que como agentes del propio experimento. Esto fue evolucionando en los dos sentidos» (E1).

Del análisis de la valoración que realizan los entrevistados de las actitudes en los inicios del Proyecto y las expectativas que tenían hacia el alumnado con discapacidad intelectual, se manifiesta un cambio en positivo cuando observan el interés y la predisposición motivacional de los estudiantes. Todo ello se refleja en un cambio de a dinámica del Proyecto, incluyendo alumnado con una mayor discapacidad y ofreciendo una mayor autonomía en las actividades que les permite implicarse más en los experimentos.

Resultados observados: aprendizajes alcanzados en talleres de ciencia inclusiva: alumnado

Los promotores del Proyecto perciben un cambio que puede relacionarse con aprendizaje académico y social en los estudiantes vinculado a los talleres. En algunos casos el aprendizaje de

medidas de seguridad y contenidos científicos, pero en otros se desarrollan habilidades sociales y de comunicación durante los experimentos y las dinámicas científicas en los laboratorios.

Código. Motivación: La ciencia como herramienta de inclusión

> «Juntar discapacidad intelectual y ciencia digamos que es un reto tremendo. Estamos hablando de las personas que tienen más dificultad de llegar a comprender conceptos más complejos con la actividad digamos más difícil que es la ciencia. Es decir, son razonamientos complejos como medir el pH de un alimento, está claro que no todos llegan a comprender lo que está ocurriendo. Pero sí una parte o sí puede ayudar al desarrollo de los objetivos de tu currículo» (E2).

> «No sé cuál es la razón, pero flota en el ambiente que las ciencias son difíciles y que son para personas con una capacidad especial o son muy inteligentes, cosa que yo no suscribo en absoluto. Si viene un científico y ven que son capaces de hacer un experimento con sus compañeros, yo creo que eso incide de una manera mayor en su autoestima que otro tipo de actividades (…) Un buen sistema educativo tiene que formar a las personas, y esto es mucho más complejo que transmitir conocimiento. Yo creo que la escuela inclusiva es justa, es buena y por tanto es necesaria» (E1).

Gracias al trabajo de distintos profesionales de la educación el efecto de la intervención abarca no solo el aprendizaje de los estudiantes con y sin discapacidad, sino el desarrollo de habilidades docentes de adaptación y trabajo en red para promover la educación inclusiva.

Código. Percepción: resultado positivo del proyecto en estudiantes

> «Fuimos viendo que los estudiantes con menos discapacidad aprendían mejor los conceptos de los experimentos, con más profundidad. Pero sin embargo tenían un impacto mayor en las personas que tenían una discapacidad intelectual mayor (…) Justo las personas que habíamos dejado fuera al principio tenían una mejora sustancial en otros aspectos, que desde el punto de vista de educación especial son muy importantes» (E1).
>
> «Nos dimos cuenta de que, adaptando los materiales (…) podían llegar a trabajar juntos en un aula. Unos llegarían a un conocimiento más alto y otros llegan a su nivel de comprensión, pero han participado, han actuado, han compartido, se han socializado con más personas» (E2).

Resultados observados: aprendizajes alcanzados en talleres de ciencia inclusiva: profesorado

Código. Percepción: resultado positivo del proyecto en capacitación docente

> «Una de las cosas del proyecto es la capacitación científica de todas las personas que participan, incluso de las personas que tienen formación científica. Intentábamos profundizar en el tema para que todas las personas aprendieran algo (…) El aspecto educativo también lo he visto. Igual que el conocimiento científico ha sido como una mancha de aceite que al final ha manchado a todo el mundo, el punto de vista de la didáctica también ha invadido a las personas de ciencias que no tenían esa formación» (E1).

> «Nos costaba un esfuerzo tremendo, pero poco a poco fuimos adaptando el lenguaje y a través de pictogramas hacíamos las recetas de una manipulación (...) Con todos esos pasos ellos pudieron empezar a realizarlos de una manera un poco autónoma los experimentos al tener un material adaptado en función de las necesidades que tenían para comprenderlo» (E2).

En este sentido, expresan cómo el trabajo de los distintos profesionales ofrece la oportunidad de mejorar las competencias docentes y didácticas de los implicados en relación con la docencia y adaptación de materiales. La inclusión se percibe como beneficiosa gracias a la ciencia como herramienta educativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La necesidad de comprender los conceptos científicos y el mundo que nos rodea ha llevado al personal investigador, y profesionales en general, a diseñar intervenciones inclusivas en las aulas de ciencias. Es fundamental que la enseñanza esté orientada al uso del conocimiento para promover habilidades en la vida diaria, alineadas con el plan de estudios general y el currículo. Tal como plantean las personas entrevistadas, la ciencia puede contribuir a la inclusión, brindando igualdad al alumnado con discapacidad intelectual en la línea que plantean Latraki y Soulis (2021).

Hay pocas evidencias sobre el efecto que tienen las metodologías inclusivas en el aprendizaje de contenido científico y en otras competencias relevantes en todo el alumnado, y particularmente en el estudiantado con discapacidad intelectual. Proyectos como I.amAble (Herrero, 2017; 2018) permiten realizar intervenciones inclusivas, preparar al profesorado participante, adaptar el contenido científico y los materiales y acercar, en definitiva, la ciencia al alumnado con y sin discapacidad intelectual por medio de experimentos en el laboratorio de los centros educativos, pero, sobre todo, un cambio de expectativas sobre la capacidad de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad . Estas iniciativas tienen que ir de la mano de la difusión de sus resultados, las entrevistas que aquí se presentan ponen en evidencia que es posible realizar talleres de ciencia inclusiva en centros educativos. Se presenta la percepción de los entrevistados en relación con los aprendizajes alcanzados en el alumnado. En la línea de las investigaciones de Greene y Bethune (2021) no solo se adquiere un aprendizaje en contenido científico relacionado con los experimentos que realizan, sino también de sus observaciones en cuanto a actitudes y motivación en el aula desarrollando habilidades sociales y de comunicación.

Sigue pendiente comprobar el efecto que tiene que las personas con discapacidad se formen en entornos de educación general a la vez que el efecto sobre en las personas sin discapacidad, más allá del contenido científico. Para diseñar con éxito acciones inclusivas se requiere enseñanza individualizada impartida por docentes con formación específica en ello (Finnerty, Jackson y Ostergren, 2019) para facilitar la participación social y mejorar su comprensión del mundo que les rodea. La experiencia del Proyecto I.amAble desde el punto de vista de los entrevistados pone de manifiesto que se puede mejorar la actitud del alumnado en clase, aumentar su interés por la ciencia, así como aumentar las expectativas del profesorado en el área de ciencia e inclusión sobre la capacidad de todos los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Sánchez, A. M., y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI, 2* (1), 13-22. https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056

Comisión Europea (2012). La enseñanza de las ciencias en Europa: políticas nacionales, prácticas e investigación. *Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.*EURYDICE. doi:10.2797/90921

Finnerty, M. S., Jackson, L. B., y Ostergren, R. (2019). Adaptaciones en las aulas de educación general para estudiantes con discapacidades severas: acceso, evaluación del progreso y uso sostenido. *Investigación y práctica para personas con discapacidades graves*, 44 (2), 87-102. https://doi.org/10.1177/1540796919846424

Greene, A., y Bethune, K. S (2021). Los efectos de la instrucción sistemática en un formato grupal para enseñar ciencias a estudiantes con autismo y discapacidad intelectual. *Revista de Educación Conductual,* 30 (1), 62-79. https://doi.org/10.1007/s10864-019-09353-6

Herrero Domínguez, S. *et al.* (2017). *I.amAble: la ciencia (química) al alcance de toda la sociedad.* Proyecto de Innovación. Convocatoria 2016/2017.

Herrero Domínguez, S. *et al.* (2018). *I.amAble: la ciencia como vehículo hacia la plena inclusión.* Proyecto de Innovación. Convocatoria 2017/2018.

Latraki, G., y Soulis, S. G (2021). Una revisión sistemática de la investigación de un solo caso sobre intervenciones de enseñanza de ciencias para estudiantes con discapacidad intelectual o trastorno del espectro autista. *Discapacidades*, 1 (3), 286-300. https://doi.org/10.3390/discapacidades1030021

Markic, S., y Abels, S. (2014). Heterogeneidad y diversidad: ¿un desafío creciente o un enriquecimiento para la educación científica en las escuelas alemanas? *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10 (4), 271-283. https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1082a

Merlino, A. (2009). *Investigación cualitativa en ciencias sociales.* Cengage Learning.

Knight, V. F, Wood, L., McKissick, B. R., y Kuntz, E. M (2020). Enseñanza de contenidos y prácticas de ciencias a alumnos con discapacidad intelectual y autismo. *Educación especial y de recuperación, 41* (6), 327-340. https://doi.org/10.1177/0741932519843998

RELEVANCIA DE LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN[1]

Laura García-Docampo
Anaïs Quiroga-Carrillo
Diana Priegue Caamaño
GI Esculca, Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen: La aparición de una enfermedad en la infancia genera en quien la padece una ruptura con su vida habitual y su escolarización. Es aquí donde surge la pedagogía hospitalaria como promotora de igualdad de oportunidades y asume protagonismo en el intento de contrarrestar el impacto que supone la enfermedad y la hospitalización. En este trabajo se realiza una aproximación teórica sobre la importancia de la pedagogía hospitalaria como disciplina relevante en la atención a la diversidad. Se contemplan como objetivos principales describir la pedagogía hospitalaria y sus objetivos, así como identificar cuáles son los contextos en los que tiene cabida. A través de la revisión de literatura realizada se puede concluir que la pedagogía hospitalaria ofrece una oportunidad para la inclusión educativa de los niños, niñas y jóvenes que sufren alguna enfermedad, ya que facilita la continuidad del proceso educativo y reduce las posibles dificultades que pueden surgir en el desarrollo. En cuanto a los contextos de intervención, es posible considerar tanto el contexto hospitalario, como el escolar y el familiar.

Palabras clave: pedagogía hospitalaria, igualdad de oportunidades, inclusión educativa, enfermedad en la infancia

Abstract: The onset of an illness in childhood leads to a break in the normal life and schooling of who suffer it. This is where hospital pedagogy emerges as a promoter of equal opportunities and assumes a leading role in the attempt to counteract the impact of illness and hospitalisation. In this work, it is made a theoretical approach to the importance of hospital education as a relevant discipline in the attention to diversity. The main objectives are to describe hospital pedagogy and its objectives, as well as to identify the contexts in which it has a place. From the literature review, it can be concluded that hospital pedagogy offers an opportunity for the educational inclusion of children and young people who suffer from an illness. At the same time, it facilitates the continuity of the educational process and reduces the possible difficulties that may arise in their development. With regard to the contexts of intervention, it is possible to consider the hospital, scholar and family contexts.

1 Parte de este trabajo ha sido realizado gracias a una «Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) que ofrece el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España» (FPU18/01858).

Keywords: hospital pedagogy, equal opportunity, educational inclusion, childhood illness

INTRODUCCIÓN

En una sociedad cambiante como la actual, la atención a la diversidad se presenta como una asignatura incuestionable ante el reto de ofrecer igualdad de oportunidades a la heterogeneidad existente. Con esto en mente, no es de extrañar que se imponga como asignatura básica el designio de dar una respuesta educativa acorde a todos los colectivos en edad escolar, con independencia de las características que les acompañen y de los contextos en los que se sitúen. En este sentido, este trabajo busca abordar las posibles aportaciones de la pedagogía hospitalaria a quienes presentan alguna enfermedad en la infancia o que incluso la padecen de forma crónica.

Así pues, es necesario mencionar que cada año, en España, cientos de niños, niñas y jóvenes atraviesan por situaciones de enfermedad y ven interrumpido su proceso de escolarización habitual (García Pérez, 2018). Sin embargo, esta situación no debe imponerse al derecho de este colectivo a tener una educación flexible y de calidad (Zimmermann *et al.*, 2017). Es aquí donde tiene cabida y asume su papel fundamental la pedagogía hospitalaria.

Con esto en mente, a continuación, se presenta una revisión teórica en la que se pretende dar respuesta a los objetivos que a continuación se recogen:

— Describir qué se entiende por pedagogía hospitalaria.
— Analizar cuáles son los objetivos que se persiguen con la pedagogía hospitalaria
— Identificar en qué contextos puede estar presente la pedagogía hospitalaria.

MÉTODO

Para llevar a cabo el presente trabajo se ha procedido a una revisión bibliográfica partiendo de la consulta de diferentes fuentes documentales tales como libros, tesis doctorales o artículos de diferente índole y alcance. Para acceder a dichas fuentes se emplearon las bases de datos *Scopus*, *Web of Science*, *PubMed* y *Dialnet*, añadiendo también Google Académico y el Catálogo IACOBUS de la Biblioteca de la *Universidade de Santiago de Compostela*.

La ecuación de búsqueda incluía la combinación de términos tales como «pedagogía hospitalaria», «inclusión», «atención educativa» o «contextos de intervención», los cuales fueron utilizados en cuatro idiomas distintos.

Los criterios de inclusión fueron: obras publicadas en el siglo XXI; con versión en español, inglés, gallego o portugués; de acceso (físico o digital) libre y gratuito; pertenecientes al ámbito de educativo, pedagógico, psicológico y de la salud y obras que estuvieran actualizadas.
Por otra parte, los criterios de exclusión pasaron por prescindir de aquellas obras que no estaban estrictamente relacionadas con la temática de esta comunicación, se abordaban desde disciplinas no pertenecientes a los ámbitos anteriormente citados o no eran de carácter científico.

RESULTADOS

Partiendo de la literatura revisada, en las próximas líneas se hace referencia a dos bloques teóricos. El primero de ellos hace alusión a lo que implica la pedagogía hospitalaria, para

continuar con un segundo apartado que describe cuáles son los distintos ámbitos en los que esta disciplina tiene posibilidades de ser desarrollada.

¿A qué hace referencia la pedagogía hospitalaria?

A lo largo de la vida de cualquier niño o niña, la escolarización se convierte en un elemento clave de su desarrollo. La escuela ha de ser el espacio que ofrezca oportunidades educativas que permitan a los individuos desarrollarse desde una perspectiva holística. Partiendo de la premisa que contempla la perspectiva de la atención a la diversidad, la pedagogía hospitalaria debe ser vista como promotora de la educación inclusiva en contextos de enfermedad (Valencia Jiménez *et al.*, 2018).

Esta disciplina, de creación a principios del siglo XX, se caracteriza por su desigualdad de aplicación en los diferentes países del mundo, así como por una amplia variedad de definiciones de lo que la pedagogía hospitalaria implica. En un inicio, las preocupaciones tenían un marcado carácter asistencial y clínico, para pasar posteriormente a un mayor interés por el desarrollo académico de los/as menores con enfermedad (García Pérez, 2018; Palomares-Ruiz *et al.*, 2015).

Una definición actualizada de la pedagogía hospitalaria es la aportada por Molina (2019, p. 28), indicando que se trata de una «disciplina de carácter científico, académico y profesional que estudia e integra actuaciones educativas y psicoeducativas de calidad dirigidas a las personas con problemas de salud y sus familias [...]», cuya finalidad pasa por ofrecer respuestas adecuadas que contribuyan a mejorar su calidad de vida.

Por su parte, autores y autoras como Calvo (2017), González de Dios *et al.* (2016), Hernández y Rabadán (2013) y Lizasoáin y Ochoa (2003) comentan que los objetivos principales que se persiguen con la pedagogía hospitalaria incluyen proporcionar apoyo emocional al/la paciente y su familia, mejorar su calidad de vida, disminuir su ansiedad, reducir déficits escolares y el posible retraso académico, continuar el curriculum escolar, ofrecer atención educativa al alumnado de acuerdo con sus necesidades específicas y favorecer su integración social y afectiva, entre otros. En resumen, utilizando las palabras de Gútiez Cuevas y Muñoz Garrido (2013):

> El objetivo prioritario de la pedagogía hospitalaria es reducir al máximo las dificultades en el desarrollo (psicológico, pedagógico, biológico y social) que puedan sufrir los niños con problemas de salud, procurando brindar los apoyos útiles y necesarios para evitar los problemas añadidos a la enfermedad que padecen (ansiedad, inseguridad, retrasos escolares, etc.). (p. 125)

Este cambio de enfoque y de perspectiva de intervención ha generado nuevas intenciones en cuanto a los contextos de intervención que deben ser tenidos en cuenta. En este sentido, algunas autoras como Urmeneta (2010) y Lizasoáin (2000) empiezan a proponer actuaciones que vayan más allá del ámbito hospitalario y que incluyan momentos previos al ingreso o posterior, implicando también a la familia, profesorado y alumnado del aula de origen.

Con todo lo señalado, se pone de manifiesto la importancia de prestar atención a los niños y niñas con enfermedad, extendiendo esta acción también a su entorno. En consecuencia, a la hora de llevar a cabo cualquier intervención desde el marco de la pedagogía hospitalaria, deberían ser tenidos en cuenta los contextos hospitalario, escolar y familiar.

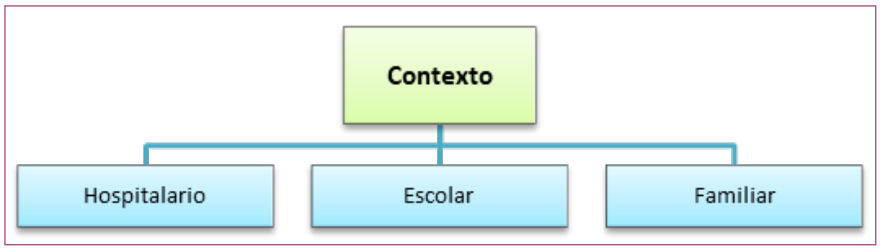
¿Cuáles son los posibles contextos de intervención en pedagogía hospitalaria?

Como se ha ido recogiendo a lo largo de las líneas que preceden a este apartado, la principal finalidad que persigue la pedagogía hospitalaria es el desarrollo integral del individuo,

considerando sus características personales y los diferentes contextos en los que se sitúa. Al respecto, Cardone y Monsalve (2010) hacen hincapié en la unión inevitable entre medicina y educación, siendo posible, por tanto, resaltar la congruencia de la intervención en el contexto hospitalario, escolar y familiar.

Figura 1

Contextos de intervención en pedagogía hospitalaria



Nota. *Elaboración propia*

Contexto hospitalario

El contexto hospitalario es aquel que más difiere en el desarrollo habitual de un niño o niña ya que lo aparta de su rutina y de aquello que es habitual para un/a menor (Hernández y Rabadán, 2013). De forma habitual, el contexto hospitalario solo está presente en la infancia en momentos muy puntuales, para revisiones rutinarias o para la realización de pruebas ambulatorias.

En este sentido, por norma general, se trata de un ámbito bastante desconocido para los niños y niñas. Sin embargo, cuando se produce una hospitalización, este contexto se incorpora a la rutina diaria y ha de ser aquí donde se deban realizar la mayor parte de las intervenciones para reducir su impacto (López y Fernández, 2006; Ochoa, 2003).

En relación a esta idea, es significativo señalar que como Reyes-Laredo *et al.* (2018) indican, en este contexto se interrelacionan las funciones educativa, compensatoria, preventiva, terapéutica, integradora y compensatoria. A su vez, ciertos estudios (López y Fernández, 2006; Ochoa, 2003) mencionan que algunas de estas intervenciones deberían considerar la orientación personal y las estrategias pedagógicas vinculadas a la preparación para la hospitalización, así como la intervención terapéutica, educativa y lúdica.

Contexto escolar

El contexto escolar es un ámbito clave en el desarrollo de los/as menores que atraviesan una hospitalización ya que, tanto si se ubica en el aula hospitalaria, el aula de origen o incluso en el domicilio o casas de acogida a través de la atención educativa domiciliaria, facilita oportunidades al alumnado para desarrollarse a nivel cognitivo, afectivo, académico y social.

En el aula hospitalaria se han de implementar programas flexibles e individualizados que permitan dar respuesta a los intereses y expectativas del menor a la par que faciliten su retorno al centro educativo de referencia (Hernández y Rabadán, 2014).

Asimismo, como García Pérez (2018) señala, este contexto escolar contribuye a la estabilidad emocional y al bienestar e influye en la pronta recuperación del/la estudiante, a la par que facilita la normalización y creación de rutinas.

A su vez, puede ocurrir que dada la marcada tendencia a que las hospitalizaciones sean cada vez más cortas (Abeal y Doval, 2000), el contexto escolar puede ser trasladado a los domicilios o casas de acogida mediante la atención educativa domiciliaria.

Contexto familiar

Partiendo de las palabras de Grau y Fernández-Hawrylak (2010) «la enfermedad del niño es siempre un problema familiar y su calidad de vida está íntimamente relacionada con el apoyo familiar que recibe» (p. 204). Por este motivo, como Yamamoto *et al.* (2009) defienden, la familia debe ser incluida en los procesos de promoción de la calidad de vida y en el mantenimiento de los menores que acompaña.

Especialmente significativo al respecto es la progresiva normalización de la participación y presencia en la vida de un/a menor que atraviesa una enfermedad. Sin embargo, es necesario tener en consideración la ansiedad, el miedo o el estrés que esta puede presentar, ya que influirán en el/la paciente y en su estado emocional (Fernández-Castillo y López-Naranjo, 2006).

Por tanto, la familia ejerce una especial influencia en el proceso debido a que su comportamiento puede repercutir en el paciente, de manera que el apoyo y asesoramiento familiar será clave en el desarrollo del menor con enfermedad. Asimismo, se ha de llevar a cabo una buena comunicación con la familia porque se trata del ambiente natural de desarrollo de cualquier niño o niña (González de Dios *et al.*, 2016; Lizasoáin, 2000).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras la revisión teórica realizada, se contemplan evidencias de que la hospitalización implica una ruptura con el entorno natural de la infancia, así como con sus rutinas familiares y sociales (Valencia Jiménez *et al.*, 2019). En este sentido, la hospitalización de niños/niñas y adolescentes influye en su desarrollo emocional al interrumpir y modificar las relaciones psicosociales y afectivas (García Pérez, 2018).

Para contrarrestar este impacto, surge la pedagogía hospitalaria, que permite que cualquier menor que presenta alguna enfermedad pueda recibir apoyo psicopedagógico y vea facilitada su reincorporación a la comunidad escolar. Aunque aparezca una enfermedad en la infancia, sea del tipo que sea, quien la padece no pierde su condición de niño o niña, por lo que se refuerza la idea de que tienen derecho a tener una educación de calidad y han de ser atendidos de una forma holística (Yamamoto *et al.*, 2009; Zimmermann *et al.*, 2017).

Por otro lado, como se ha ido recogiendo, la literatura se hace eco de la existencia de distintos contextos vinculados a la infancia con enfermedad. Así, es necesario destacar el contexto hospitalario (el que más difiere del ámbito de desarrollo habitual de un menor), el escolar (es la realidad conocida, que facilita la reincorporación posterior y ayuda a su desarrollo integral) y el familiar (cuyo impacto puede tener repercusiones tanto positivas como negativas).

La pedagogía hospitalaria brinda a un colectivo especialmente vulnerable, como es la infancia con enfermedad, la posibilidad de continuar con su escolarización a la vez que contribuye a paliar los posibles efectos adversos vinculados a la enfermedad y a la hospitalización. En definitiva, esta área de estudio, que tiene cabida tanto en el contexto hospitalario como en el escolar y familiar del colectivo con enfermedades pediátricas, promueve la calidad de vida y el bienestar de los menores y del entorno en el que se sitúan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calvo, M. I. (2017). La pedagogía hospitalaria: clave en la atención al niño enfermo y hospitalizado y su derecho a la educación. *Aula*, *23*, 33-47. https://doi.org/10.14201/aula2017233347

Cardone, P., y Monsalve, C. (2010). *Pedagogía Hospitalaria: Una propuesta educativa.* FEDUPEL.

Fernández-Castillo, A., y López-Naranjo, I. (2006). Transmisión de emociones, miedo y estrés infantil por hospitalización. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6*(3), 631-645. https://www.redalyc.org/pdf/337/33760308.pdf

García Pérez, J. B. (2018). Aulas hospitalarias: espacios y currículos específicos para situaciones únicas. *Participación Educativa, 5*(8), 197-207. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22640/19/0b

González de Dios, J., Pérez, R., e Ibáñez, M. (2016). Unidad Pedagógica Hospitalaria: humanizar la enseñanza y la asistencia. *Acta Pediátrica Española, 74*(2), 21-28. https://serviciopediatria.com/wp-content/uploads/2019/12/2016_Unidad-Pedagogica-Hospitalaria.pdf

Grau, C., y Fernández-Hawrylak, M. (2010). Familia y enfermedad crónica pediátrica. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra, 33*(2), 203-212. https://scielo.isciii.es/pdf/asisna/v33n2/revision2.pdf

Gútiez Cuevas, P., y Muñoz Garrido, V. (2013). Capítulo 5. Estrategias de intervención didáctica en el contexto de aulas hospitalarias. En C. Sánchez Romero (Coord.), *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos* (pp. 125-154). Editorial UNED

Hernández, E., y Rabadán, J. A. (2013). La hospitalización: un paréntesis en la vida del niño. Atención educativa en población infantil hospitalizada. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, 52*(1), 167-181. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.52-Iss.1-Art.117

Lizasoáin, O. (2000). *Educando al niño enfermo. Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria.* Ediciones Eunate.

Lizasoáin, O., y Ochoa, B. (2003). Repercusiones de la hospitalización pediátrica en el niño enfermo. *Osasunaz Cuadernos de Ciencias de la Salud,* (5), 75-85. https://www.euskoikaskuntza.eus/es/publicaciones/repercusiones-de-la-hospitalizacion-pediatrica-en-el-nino-enfermo/art-9324/

López, I., y Fernández, A. (2006). Hospitalización infantil y atención psico-educativa en contextos excepcionales de aprendizaje. *Revista de Educación, 341,* 553-577. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re341/re341_23.pdf

Molina, M. C. (2019). Buenas prácticas en pedagogía hospitalaria a lo largo de la vida. En S. Riquelme y M. Ferreira (Coord.), *IV Congreso Internacional de Pedagogía Hospitalaria de REDLACEH* (pp. 24-34). Diálogos Santillana. https://www.redlaceh.org/wp-content/uploads/2021/03/Compendio_IV_Congreso_REDLACEH.pdf

Ochoa, B. (2003). La unidad psicopedagógica en el contexto hospitalario: una propuesta de intervención. En B. Ochoa y O. Lizasoáin (Eds.), *Intervención psicopedagógica en el desajuste del niño enfermo crónico hospitalizado* (pp. 181-199). EUNSA

Palomares-Ruíz, A., Sánchez-Navalón, B., y Garrote-Ruíz, D. (2016). Educación inclusiva en contextos inéditos. La implementación de la Pedagogía Hospitalaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*(2), 1507-1522. https://doi.org/10.11600/1692715x.14242240815

Reyes-Laredo, F., Martín, M. E., y Daza, P. (2018). El papel del docente en un aula hospitalaria de oncología pediátrica. *Revista Andina de Educación, 1*(1), 3-11. https://doi.org/10.32719/26312816.2018.1.1

Urmeneta, M. (2010) *Alumnado con problemas de salud.* Editorial Graó.

Valencia Jiménez, N. N., Ortega Montes, J. E., y Puello Alcocer, E. C. (2019). Hospital pedagogy: A space of love and recognition for the oncological pediatric patient. *Texto & Contexto-Enfermagem, 28*, e20180112. https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2018-0112

Yamamoto, D. M., Oliveira, B. R. G. D., Viera, C. S., y Collet, N. (2009). O processo de trabalho dos enfermeiros em unidades de alojamento conjunto pediátrico de instituições hospitalares públicas de ensino do Paraná. *Texto & Contexto-Enfermagem, 18,* 224-232. https://www.scielo.br/j/tce/a/Bjn3FvKLMVV6NWk5c3B9GWj/?format=pdf&lang=pt

Zimmermann, A., Bonifácio, A. R., Nascimento, R. do, y Kibrit, S. Z. (2017). Pedagogia hospitalar favorecendo a continuidade escolar da criança hospitalizada. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, 19*(1), 62-66, https://doi.org/10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10820

TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DE UN NIÑO CON DIFICULTADES EN LENGUAJE ESCRITO

Paula Outón Oviedo
Laura García-Docampo
Patricia Alonso Ruido
Universidad de Santiago de Compostela (España)

Resumen: Las dificultades específicas en lenguaje escrito pueden ser consideradas un problema educativo importante, ya que afectan en el aprendizaje de la gran mayoría de las áreas curriculares. El presente trabajo describe un tratamiento psicopedagógico de 60 sesiones aplicado a un niño de siete años con dislexia. El alumno presentaba un bajo dominio del código alfabético, imprecisión en la lectura y escritura de palabras, problemas en la claridad y alteraciones en la calidad de la letra. El tratamiento incluyó el desarrollo de la conciencia fonológica, el aprendizaje multisensorial de las correspondencias grafía-fonema y fonema-grafía, la lectura repetida de diferentes estímulos y la composición de textos «auténticos». Después del tratamiento se comprobó que se habían alcanzado los objetivos planteados, demostrando así la eficacia de la intervención psicopedagógica.

Palabras clave: dislexia, trastorno específico del aprendizaje, estudio de caso, dificultades en lectura, dificultades en escritura

Abstract: Specific difficulties in written language can be considered an important educational problem because they affect the learning of the vast majority of curricular areas. The present work describes a psychopedagogical treatment of 60 sessions applied to a seven-year-old boy with dyslexia. The student had a low mastery of the alphabetic code, inaccuracy in reading and writing words, problems in written expression and alterations in the quality of the letter. The treatment included the development of phonological awareness, the multisensory learning of letter-phoneme and phoneme-letter correspondences, the repeated reading of different stimuli and the composition of «authentic» texts. After the treatment, it was verified that the objectives set had been achieved, thus demonstrating the effectiveness of the psychopedagogical intervention.

Keywords: dyslexia, specific learning disorder, case study, reading difficulties, writing difficulties

INTRODUCCIÓN

El trastorno específico del aprendizaje es uno de los trastornos del neurodesarrollo más prevalente en niños. El DSM-5 (APA, 2014) estima la prevalencia de este trastorno en población infantil de 6 a 12 años entre el 5 y el 15%, siendo las dificultades en la lectura y escritura (frecuentemente

llamada *dislexia*) una de las manifestaciones más frecuente de este trastorno. La dislexia se caracteriza por dificultades en la codificación y decodificación precisa y fluida de palabras. Estas dificultades se pueden manifestar en distintos grados, ocasionando una incapacidad total o parcial para leer y escribir a lo largo de la vida, que puede impedir el aprendizaje de otras asignaturas académicas. Se trata de un trastorno congénito, hereditario, con una base neurológica y que, a menudo, forma parte de un problema de lenguaje más profundo.

A pesar del origen orgánico de la dislexia, se considera que la intervención sistemática, intensiva, individualizada, centrada en lenguaje escrito y fundamentada en datos científicos es una herramienta válida y efectiva para mejorar o disminuir las dificultades de aprendizaje y conseguir mejores resultados académicos, que de lo contrario podrían ocasionar un fracaso escolar. Por tanto, el objetivo de este trabajo será intervenir sobre las dificultades en lenguaje escrito de un niño de 7 años con dislexia.

MÉTODO

Identificación del paciente

Mateo (nombre ficticio) es un niño de 6 años y 10 meses que cursa 2º de Educación Primaria en un colegio público. Vive en una zona urbana con sus padres y una hermana tres años mayor. Presenta dificultades en lenguaje escrito que afectan a su autoestima y estado emocional. Con respecto a antecedentes en dificultades de aprendizaje, su hermana y un tío materno están diagnosticados de dislexia.

Motivo de consulta

Mateo acude a la Unidad de Investigación e Intervención en Dislexia de la Universidad de Santiago de Compostela para el estudio de sus dificultades en lenguaje escrito ante la sospecha de sus padres de presentar dislexia, dados los antecedentes familiares.

Evaluación del caso

Para llevar a cabo la evaluación se realizó una entrevista semiestructurada a los padres y al niño se le administraron el Test de Análisis de Lectoescritura, TALE (Toro & Cervera, 1990), la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores-Revisada (Cuetos *et al.*, 2014), la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (Wechsler, 2010), el Test de Competencia Matemática Básica, TEMA 3 (Ginsburg & Baroody, 2003/2007), el Test de Memoria, My-Nivel I (Yuste, 1994), el Test de percepción de diferencias, Caras-R (Thurstone & Yela, 2012), el Test de Dislexia Bangor (Outón, 1996), el Test para la Detección de la Dislexia en Niños, DSTJ (Fawcett & Nicolson, 2004/2010) y la Evaluación del Etiquetado Verbal, ETV (Outón, 2003).

La entrevista con los padres tenía el objetivo de recoger información sobre el ámbito familiar, escolar, evolutivo y médico. De los datos recogidos cabe destacar una intervención quirúrgica de laberintitis a los 14 meses; retraso en la adquisición del habla, precisando ayuda logopédica durante el segundo curso de Educación Infantil; torpeza motriz; berrinches y autocastigos cuando no entiende algo en el colegio y dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura desde el inicio, escribiendo muchas letras y números en espejo.

Las sesiones con el paciente tenían como objetivo conocer la naturaleza de sus dificultades en lectura y escritura, descartar una discapacidad intelectual, confirmar un diagnóstico de dislexia, conocer si otros trastornos del neurodesarrollo asociados frecuentemente al trastorno

específico del aprendizaje pudieran explicar las dificultades para aprender a leer y escribir y establecer una línea base para comprobar la eficacia de la intervención.

Tratamiento

Una vez estudiado los resultados de la evaluación psicopedagógica de Mateo se establecieron los objetivos y actividades educativas para mejorar sus habilidades de lectura y escritura. La intervención se llevó a cabo en 60 sesiones. La duración total de la intervención fue de aproximadamente dos años. La frecuencia de las sesiones fue de una sesión semanal durante el primer año y medio, para luego realizar una sesión quincenal. La duración de cada sesión fue de 50 minutos. En la Tabla 1 quedan reflejados los objetivos y los contenidos que se tuvieron en cuenta en el programa de intervención de Mateo.

Tabla 1

Objetivos y contenidos seleccionados para la intervención en un programa individual de lenguaje escrito

Objetivos	Contenidos
Mejorar la exactitud lectora y ortográfica básica para lo que es necesario automatizar el aprendizaje de las correspondencias *a*, *c*, *d*, e, *g*, *j*, *ll*, ñ, *o*, *p*, *q*, *r*, *rr* y *t* y la decodificación de estructuras silábicas complejas	— Conciencia fonológica — Correspondencias grafía-fonema y fonema-grafía — Sílabas trabadas, sinfones e inversas — Palabras parecidas visualmente — Pseudopalabras
Mejorar la fluidez lectora en lo que se refiere a ritmo, entonación, fraseo, pausas y velocidad	— Palabras frecuentes e infrecuentes — Palabras funcionales — Grupos fónicos — Textos narrativos — Textos teatrales
Mejorar la exactitud ortográfica no básica, para lo que es necesario afianzar y automatizar el uso de las normas ortográficas y aumentar su vocabulario visual.	— Normas ortográficas — Palabras de ortografía arbitraria
Mejorar la acentuación de las palabras en la lectura y escritura, distinguiendo la sílaba tónica y aplicando las normas de acentuación.	— Consciencia de la sílaba tónica — Reglas ortográficas — Curva de entonación — Palabras diferentes por la acentuación
Corregir la unión y fragmentación de palabras, aprendiendo a segmentar en palabras el enunciado antes de escribirlo.	— Frases de diferente longitud — Adverbios terminados en mente — Locuciones adverbiales — Pronombres reflexivos
Mejorar la composición escrita a través de la producción e interpretación de textos «auténticos», aprendiendo a: usar la lengua escrita en distintas circunstancias y para distintos propósitos comunicativos, calibrar lo que es conveniente decir explícita o implícitamente, organizar el contenido, formar estructuras gramaticalmente correctas, utilizar correctamente las mayúsculas y los signos de puntuación	— Listas — Notas — Tarjetas de felicitación — Textos instructivos — Viñetas — Diálogos — Textos descriptivos

Objetivos	Contenidos
Mejorar la calidad la presentación de los trabajos, para lo que es necesario que sujete correctamente el útil de escritura, realice el trazo de las letras en la dirección correcta, elimine bucles innecesarios (a, c, d, s...), aumente el tamaño de las astas verticales, respete las zonas de escritura, elimine las letras retocadas y sobreimpresas, realice las letras con un tamaño homogéneo, deje un espacio regular entre palabras, separe regularmente los renglones y respete márgenes.	— Agarre del lápiz — Letra script — Pauta Montessori

RESULTADOS

Después de 60 semanas desde el inicio de la intervención, se administraron de nuevo las pruebas de lectura y escritura aplicadas para establecer la línea base y comprobar el logro de los objetivos programados. Igualmente, se recogió información verbal por parte de Mateo, sus padres y su tutor sobre el dominio de la lectura y escritura y el rendimiento académico.

En la Tabla 2 se presentan los resultados obtenidos por Mateo en la lectura y escritura de las distintas tareas del TALE, correspondiente a la evaluación diagnóstica de enero de 2019 y junio de 2021, y su comparación con el rendimiento promedio que le correspondería en función del nivel escolar en el que se encuentra. Como puede comprobarse en esta tabla, el número de errores disminuyó considerablemente en todos los subtests, cometiendo incluso menos errores que los lectores normales de su curso.

Tabla 2

Número de errores en lectura y escritura cometidos por Mateo en las distintas tareas del TALE en comparación con los lectores normales

Tareas	En. 2019	Jun. 2021	Lectores normales
Lectura de letras	8	1	8.72/3.45*
Lectura de sílabas	4	0	2.15/0.99*
Lectura de palabras	20	4	10.21/5.79*
Lectura de textos Nivel II	12	—**	4.28
Tareas	**En. 2019**	**Jun. 2021**	**Lectores normales**
Lectura de textos Nivel IV	—**	5	11.64
Ortografía en la copia	20	0	3.61
Ortografía natural en dictado Nivel II	73	—**	3.82
Ortografía arbitraria en dictado Nivel II	11	—**	7.67
Ortografía natural en dictado Nivel IV	—**	0	2.52
Ortografía arbitraria en dictado Nivel IV	—**	3	5.66

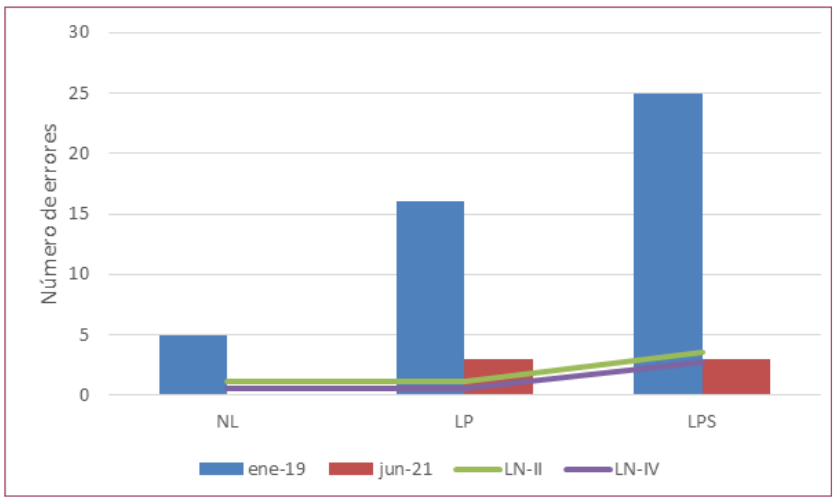
**Se han utilizado los baremos de 2º y 4º de Educación Primaria, respectivamente.*

***Ítem no administrado en esa evaluación.*

En la evaluación de Mateo con el PROLEC-R, se observa igualmente que el número de errores en la lectura oral se redujo considerablemente, reduciendo en 5 los errores en lectura de letras (de 5 a 0), en 13 los errores de palabras (16 a 3) y en 22 los de pseudopalabras (de 25 a 3), como puede verse en la Figura 1. Además, la gran mayoría de los errores cometidos en la evaluación final fueron errores de repeticiones, excepto una adición en la lectura de pseudopalabras.

Figura 1

Número de errores cometidos por Mateo en los ítems Nombre o sonido de letras (NL), Lectura de palabras (LP) y Lectura de pseudopalabras (LPS) del PROLEC-R, en las evaluaciones de enero de 2019 y junio de 2021, y su comparación con los lectores normales de segundo (LN-II) y cuarto (LN-IV) de primaria



Por último, la velocidad lectora mejoró tras la intervención, pasando de una velocidad de 53.30 palabras/minuto en la lectura de textos del PROLEC-R (Signos de puntuación) a una velocidad de 121.25 palabras/minuto; también la comprensión lectora se vio afectada positivamente, pasando en enero de 2019 de 6 respuestas correctas en la Comprensión de textos de dicha prueba a 14 aciertos en junio de 2021.

Se ha observado también una mejoría en su rendimiento académico según informan sus padres y profesores. La nota media de su expediente paso de un 6.22 en 2º de Educación Primaria a un 8.56 en 4º de esta etapa educativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue evaluar la intervención en lenguaje escrito con un niño con dislexia. Después de una intervención individualizada se puede concluir que el programa ha sido efectivo, alcanzándose los objetivos establecidos en el diseño del mismo. En concreto, Mateo mejoró en las habilidades de decodificación y codificación de palabras, en el dominio de la ortografía arbitraria, en la fluidez lectora, en la comprensión lectora, en la separación correcta de palabras en la escritura, en la expresión escrita, en la calidad de la letra y en el uso de las reglas de acentuación. La eficacia del programa multicomponente que se llevó a cabo en este estudio, en el que se trabajaron habilidades de conciencia fonológica, de exactitud lectora y ortográfica, de fluidez lectora, de interpretación y producción de textos y de calidad de la letra, cuestiona las intervenciones con un enfoque más reduccionista para disléxicos con deficiencias en diversos

aspectos de la lectura y escritura (Chard *et al.*, 2009; O'Keeffe, 2012; Metsala & David, 2021). Igualmente, resultan controvertidas las intervenciones estereotipadas, con contenidos constreñidos y poco flexibles, que no permiten adaptarse a las dificultades individuales de cada niño.

Los resultados alcanzados son esperanzadores porque confirman que es posible ayudar a los niños disléxicos a superar su problema de aprendizaje en el lenguaje escrito. Futuras investigaciones podrían estudiar si el éxito de la intervención se debe a una estrategia en particular o a una combinación de estas.

Como limitaciones del estudio se plantea que la intervención en las habilidades de lectura y escritura en escolares disléxicos es una intervención a largo plazo, dada la persistencia de estas dificultades, por lo que se debería valorar el efecto de la madurez y de la intervención escolar en los resultados obtenidos. También se destaca la necesidad de realizar un seguimiento del caso para valorar el mantenimiento y generalización de los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association – APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5ª. ed). Editorial Médica Panamericana.

Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L. R., Baker, S. K., Doabler, C., y Apichatabutra, C. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities: Status of the evidence. *Exceptional Children*, *75*(3), 263–281. https://doi.org/10.1177/001440290907500301

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada.* TEA.

Fawcett, A. J., y Nicolson, R. I. (2010). *DST-J. Test para la Detección de la Dislexia en Niños.* TEA.

Ginsburg, H. P., y Baroody, A. J. (2007). *Tema 3. Test de Competencia Matemática Básica.* TEA.

Metsala, J. L., y David, M. D. (2021). Improving English reading fluency and comprehension for children with reading fluency disabilities. *Dyslexia. An International Journal of Research and Practice, 28*, 79-96. https://doi.org/10.1002/dys.1695

O'Keeffe, B. V., Slocum, T. A., Burlingame, C., Snyder, K., y Bundock, K. (2012). Comparing results of systematic reviews: Parallel reviews of research on repeated reading. *Education and Treatment of Children, 35*(2), 333-366. https://doi.org/10.1353/etc.2012.0006

Outón, P. (1996). *Adaptación del Test de Dislexia Bangor al Castellano y al Gallego* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Santiago de Compostela].

Outón, P. (2003). *Diseño, implementación y evaluación de programas de intervención con disléxicos* [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela].

Thurstone, L. L., y Yela, M. (2012). *CARAS-R. Test de percepción de diferencias-Revisado.* TEA.

Toro, J., y Cervera, M. (1990). *T.A.L.E. Test de análisis de lectoescritura.* Visor.

Wechsler, D. (2010). *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños – IV (WISC-IV).* TEA.

Yuste, C. (1994). *My. Test de memoria.* TEA.

1449

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

¿CÓMO LLEGAR A SER UN DOCENTE UNIVERSITARIO INCLUSIVO?: LA FORMACIÓN COMO PIEZA CLAVE[1]

Anabel Moriña
Noelia Melero
Ana Domenech
Arecia Aguirre
Inmaculada Orozco
Universidad de Sevilla (España)

Resumen: Este trabajo explora las recomendaciones que docentes universitarios inclusivos dan a otros colegas para planificar y poner en práctica acciones que incluyan a todo el alumnado. Los datos se recogieron con entrevistas individuales y se analizaron a través de un sistema de categorías y códigos inductivo. Los resultados revelaron cinco recomendaciones: conocer y escuchar al estudiante y sus necesidades derivadas de la discapacidad; tener un perfil docente caracterizado por ser facilitador, empático y afectivo; plantear un currículum universal, accesible, flexible y abierto; tener a estudiantes con discapacidad en las aulas como oportunidad y responsabilidad docente; e informarse y formarse. El análisis realizado incluye una serie de propuestas que puede orientar los planes formativos de las universidades para que otros docentes desarrollen prácticas inclusivas.

Palabras clave: universidad, profesorado, educación inclusiva, recomendaciones

Abstract: This paper explores the recommendations that inclusive faculty members give to other colleagues to plan and implement actions that include all learners. Data were collected through individual interviews and analysed using an inductive category and coding system. The results revealed five recommendations: to know and listen to the student and their needs derived from disability; to have a teaching profile characterised by being facilitative, empathetic and affective; to propose a universal, accessible, flexible and open curriculum; to have students with disabilities in the classroom as a teaching opportunity and responsibility; and to be informed and trained. The analysis carried out includes a series of proposals that can guide the training plans of universities so that others faculty members can develop inclusive practices.

Keywords: university, faculty members, inclusive education, recommendations

1 Proyecto financiado por la Junta de Andalucía, Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad (US-1381423).

INTRODUCCIÓN

Para que la formación universitaria sea de calidad, es necesaria que sea accesible y justa para todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad (Kilpatrick *et al.*, 2017). En este contexto, el profesorado es una pieza clave que debe estar abierto a la formación permanente, asumir un cambio actitudinal hacia las formas de enseñar e implementar innovaciones en estrategias que le permitan plantear su práctica desde una mirada inclusiva (Moliner *et al.*, 2019).

En diversos estudios se reconoce al profesorado como el agente más importante en el aula y en la vida universitaria de los estudiantes universitarios con discapacidad (Carballo *et al.*, 2022; Nancy *et al.*, 2017). Por ello, si este no celebra la diversidad ni incorpora los principios del Diseño Universidad de Aprendizaje (DUA) en sus asignaturas, no será fácil experimentar la participación real de todos y todas (Nancy *et al.*, 2017).

Hay evidencias de investigaciones que se han centrado en dar voz a estudiantes con discapacidad respecto al perfil que tienen los docentes que contribuyen a su inclusión (Moriña *et al.*, 2015). En estos trabajos se describen a los docentes como profesionales respetuosos, flexibles, cercanos, comprensivos y con una actitud de ayuda y positiva hacia la discapacidad. Además, otros estudios concluyen que los estudiantes con discapacidad recibían más apoyo de aquellos profesores que presentaban mayor conciencia y formación sobre las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad (Getzel y Thoma, 2008).

En esta línea, las contribuciones de Bunbury (2018) reclamaba mayor formación para el profesorado y consideraban que el DUA y la pedagogía inclusiva flexible, representativa y significativa no solo beneficia al estudiante con discapacidad, sino a todos. Desde esta mirada, tener estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior e implementar el DUA es una oportunidad para mejorar la calidad de vida del alumnado, derribar barreras para la participación de todos, repensar los entornos y crear unos más inclusivos que permitan empoderar a cada estudiante en la sociedad (Järkestig *et al.*, 2016).

En definitiva, si deseamos caminar hacia una universidad inclusiva, los enfoques tradicionales, rígidos y de «talla única» no deben tener cabida. A pesar de los avances en el terreno de la inclusión, múltiples profesores continúan diseñando sus asignaturas de una manera estandarizada y no se sienten plenamente preparados para planificar atendiendo y respetando las necesidades de todos los estudiantes (Griful-Freixenet *et al.*, 2017; Sánchez-Díaz y Morgado, 2021). Con este trabajo pretendemos dar voz al profesorado de distintas áreas de conocimiento para que, desde sus experiencias y recomendaciones, contagien a otros docentes para que diseñen y actúen pensando en todo el estudiantado. En concreto, nos preguntamos: ¿qué recomendaciones hacen los docentes que desarrollan una educación inclusiva para planificar y poner en práctica acciones para que el alumnado con discapacidad pueda aprender y participar?

MÉTODO

Participantes

En este estudio, financiado por la Junta de Andalucía (US-1381423), en el proceso de reclutamiento, los participantes fueron seleccionados a partir de las nominaciones de sus estudiantes con discapacidad que recomendaron a los docentes que habían contribuido a su inclusión.

En este estudio participaron un total de 119 profesores, de 10 universidades y pertenecientes a todas las áreas de conocimiento. De ellos, 24 eran profesores del área de Arte y Humanidades

(20,2%) (Participante -P1- a P24), 14 de Ingenierías y Ciencias (11,7%) (P25 a P38), 16 de Ciencias de la Salud (13,5%) (P39 a 54), 25 de Ciencias Sociales y Jurídicas (21%) (P55 a P79), y 40 de Ciencias de la Educación (33,6%) (P80 a P119). En cuanto al género, el 58,3% fueron hombres y el 41,7% mujeres. Respecto a la edad, la mayoría tenía entre 36 y 60 años, siete eran menores de 35 años (7,8%) y cuatro de ellos mayores de 60 años (4,4%). Respecto a la experiencia docente, la mayor parte del profesorado contaba con más de 10 años (68,3%), siendo solo 6 profesores (6.2%) los que tenía menos de 5 años de experiencia y 24 los que tenían entre 5 a 10 años (25,4%).

Instrumento de recogida de datos

En una entrevista individual se realizaron dos preguntas abiertas: 1) Recomendaciones para diseñar/desarrollar un proyecto docente inclusivo en el que está incluido el alumnado con discapacidad; 2) Si tuvieras que aconsejar a algún profesor o profesora que por primera vez va a tener un alumno con discapacidad, ¿qué recomendaciones le darías?

Análisis de datos

La información fue transcrita y analizada cualitativamente a través de un sistema de categorías y códigos inductivo que permitió dar sentido a la información recogida (Miles y Huberman, 2004).

RESULTADOS

Conocer y escuchar al estudiante y sus necesidades derivadas de la discapacidad

Casi todo el profesorado recomendaba que la tutorización continua y la atención personalizada era una de las acciones más inclusivas que permitían al alumnado informar al docente de cuáles eran sus necesidades reales.

> Yo pido siempre la ayuda, en el sentido de que me informen qué es lo que necesitan. Esto es lo primero que les pregunto, cuáles son sus necesidades, es decir si necesitan estar más cerca de mí para poder escuchar mejor, o si necesitan una silla más cómoda. En fin, saber qué necesitan para que su paso por la universidad sea normal. (P5)

Algunos de los participantes añadieron que no era suficiente con tener voluntad para preguntarle al estudiante sobre sus necesidades y cómo ayudarlo, sino que había que establecer un vínculo de confianza a través del diálogo. La escucha activa, tanto con el alumnado con discapacidad como con las personas que le acompañaban a lo largo de su trayectoria académica, era una pieza clave para que el entorno de aprendizaje fuese amigable.

Tener un perfil docente caracterizado por ser facilitador, empático y afectivo

La segunda recomendación que otra gran parte del profesorado consideraba era que el docente debería tener una serie de características personales para promover la inclusión. La más nombrada fue la de facilitador. Para ellos el profesional no podía ser una barrera más para el estudiante con discapacidad, sino alguien cercano que diera la bienvenida y creara condiciones adecuadas para que todas las personas tuvieran éxito y recibiesen el trato que merecían.

> Yo me ponía muy cerca de ella para que me oyese, la saludaba y me despedía cada vez que acababa la clase, la acompañaba y me quedaba esperando a que la recogiesen. Yo creo que, todo eso, lo hice porque creo que hay que hacerlo. Entonces, yo esto se lo diría a alguien, que lo hiciera, que favorece la inclusión. (P15)

La empatía fue otra de las cualidades que un docente debía cuidar para llegar a ser inclusivo. Según narraban los participantes, era esencial que este pensara y se pusiera cada día en la piel del estudiante para repensar la metodología y los contenidos que pretendía desarrollar con el fin de que fuesen accesibles y dieran respuesta a las distintas necesidades que pudieran presentarse.

En este escenario, para estos docentes era necesario tratar al estudiante con discapacidad como cualquier otro estudiante, con naturalidad. Ellos estaban convencidos de que no se trataba de hacer un trato diferenciado ni de sobreprotección, sino de comunicación, empatía y consideración. Había que valorar el esfuerzo que cada alumno realizaba en sus estudios, pero, sobre todo, el derecho de la persona a recibir lo que necesitaba y estar en igualdad de condiciones.

El afecto fue otro de los ingredientes imprescindible para que el alumnado se sintiera seguro, cómodo, querido y respetado en las clases. Para ello, comentaban que era preciso ser «una buena persona». Es decir, ser sensible ante las situaciones que todos los estudiantes podían experimentar, preocuparse por ellos, trabajar su resiliencia, aceptar la realidad social, así como estar presente, abierto y motivado ante cualquier tipo de consultas y peticiones.

Plantear un currículum universal y accesible, flexible y abierto

La tercera sugerencia que otra mayoría de participantes hacía se relacionaba estrechamente con el DUA. Ellos explicaron que no se trataba de adaptar la asignatura únicamente para los estudiantes con discapacidad, sino de pensar la asignatura para todo el alumnado, planificando actividades para que todos pudieran participar e incorporando materiales variados y ordenados.

En lugar de hablar de ajustes, comentaban que se trataba más bien de unos mínimos que deberían considerarse en cualquier asignatura. La mayoría del profesorado manifestaba que era necesario diseñar una asignatura que no fuese rígida e inamovible desde el principio, sino pensada y flexible para el alumnado con discapacidad.

> Mi recomendación sería: haz una guía docente lo más abierta posible, considerando que puedes tener gente con discapacidades, y ten a mano ciertas actividades, o alternativas para lo que haces. (P 16)

En esta planificación no rígida, la evaluación ocupaba un papel protagonista. Recomendaban que esta fuera negociada, continua y con distintas modalidades. En general, hicieron referencia a una evaluación personalizada, formativa, continua y no excluyente para todos.

Tener a estudiantes con discapacidad en las aulas como una oportunidad y responsabilidad docente

La cuarta recomendación fue que tener a estudiantes con discapacidad en las aulas no debería ser visto como un problema, sino como una oportunidad. Gracias a su presencia, estos profesionales explicaron que era una ocasión que enriquecía al grupo-clase, pero, sobre todo, permitía repensar la tarea educativa y llegar a ser mejor docente. De hecho, al profesorado le permitía poner en práctica distintas estrategias y habilidades que antes no se había planteado, y al mismo tiempo, le hacía sentirse bien consigo mismo y ser mejor persona.

Para el profesorado, lograr que cualquier asignatura fuera inclusiva no era un favor para el alumnado con discapacidad, sino su deber como profesor. Aunque reconocieron que hacer la labor de una manera adecuada conllevaba esfuerzo, reunión y coordinación con otros profesionales, sintieron que ante todo no había excusas para no hacerlo porque era su responsabilidad.

> Yo le diría que es su responsabilidad como docente. Entonces, esto va en su sueldo y no es nada especial. Tú no tienes que hacer nada especial, solo es garantizar que ese alumno que entra en clase aprende igual que el resto de sus compañeros. (P 107)

Informarse y formarse

Por último, casi todos los docentes coincidieron en que era preciso solicitar apoyo y dejarse ayudar por parte de las oficinas de apoyo a la discapacidad, agentes externos y organizaciones sociales sin ánimo de lucro (por ejemplo, la Organización Nacional de Ciegos Españoles). Asimismo, añadieron la necesidad de una información y formación autodidáctica sobre normativa e intercambiar experiencias y cursos prácticos con otros colegas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El profesorado universitario que desarrolla una educación inclusiva recomienda a otros colegas que, sobre todo, se detengan en conocer y escuchar al estudiante con discapacidad para llegar a comprender cuáles son sus necesidades reales. Asimismo, consideran que hay que facilitar los procesos educativos y ver la discapacidad como una oportunidad para repensar las acciones docentes. En estudios anteriores donde se le ha dado voz al alumnado con discapacidad se han obtenido resultados similares (Autor *et al.*, 2015). También en esos estudios, coincidiendo con nuestro estudio, el alumnado recomendaba al profesorado una tutorización personalizada, formación en distintos tipos de discapacidades, trato al estudiante con discapacidad como a cualquier otro alumno, actitud proactiva para ayudar y hacer accesible la asignatura desde los inicios, metodologías de enseñanza no tradicionales y ajustes mínimos en el currículo, vínculo afectivo caracterizado por la empatía y la confianza, y solicitud de asesoramiento y consejo por parte de otros profesionales.

En relación a los proyectos docentes, los estudios de Bunbury (2018) o Sakiz y Saricali (2017) abordaban la necesidad de planificar a partir del DUA. En este caso, para que el currículum no sea el discapacitante (Collins *et al.*, 2019; Waitoller y Thorius, 2016), el profesorado debe profundizar en cómo lograr desde la práctica un diseño pensado para todos desde el comienzo de curso, y para ello, recomienda que los materiales sean variados y con distintos formatos. Además, aparece un elemento del proceso de aprendizaje que puede ser una barrera más para el estudiante con discapacidad y no había sido tratado en anteriores investigaciones, como es la evaluación. Thomas (2016) recogía la necesidad de una evaluación continua y con feedback, pero estos profesionales enfatizan en que esta sea negociada. Para ellos, esto significa que esta se aborde respetando y atendiendo a las distintas formas de ser y aprender del alumnado.

Por otro lado, los estudios de Getzel y Thoma (2008), Järkestig *et al.* (2016) o Nancy *et al.* (2017) ya resaltaban los beneficios de tener estudiantes con discapacidad en las aulas para mejorar la docencia y los ambientes de aprendizaje. Este profesorado, del mismo modo, siente que esto es una oportunidad para reflexionar acerca de su labor y plantear nuevas formas de hacer, pero también una posibilidad que la vida le ofrece para crecer como persona. En esta línea, los

profesionales deberían dar la bienvenida a todos los estudiantes, en lugar de ver la discapacidad como un obstáculo o problema a resolver en la dinámica de clases.

Por último, en lo que se refiere a la formación e información, este profesorado recomendaba desarrollar sinergias para buscar apoyo de otros profesionales y servicios que le asesore sobre estrategias inclusivas. En esta misma dirección, coincidimos con las investigaciones de Knight *et al.* (2016) y Zhang *et al.* (2019) que proponen como la unión entre la institución, sus servicios y los miembros que la componen es un requisito esencial para que el estudiante con discapacidad participe, tenga éxito y se sienta realmente en igualdad de condiciones. Además, la formación del profesorado es prioritaria, por lo que las universidades deberían diseñar políticas de formación en las que se incluyan contenidos de discapacidad y educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bunbury, S. (2018). Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education.* doi: 10.1080/13603116.2018.1503347

Carballo, R., Molina, V. M., Cortes-Vega, M., & Cabeza-Ruiz, R. (2022) Students with disabilities at university: benefits and challenges from the best faculty members' experiences. *European Journal of Special Needs Education.* doi: 10.1080/08856257.2022.2031104

Collins, A., Azmat, A., & Rentschler, R. (2018). Bringing everyone on the same journey: revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education.* doi: 10.1080/03075079.2018.1450852

Getzel, E. E., & Thoma, C. A. (2008). Experiences of College Students With Disabilities and the Importance of Self-Determination in Higher Education Settings. *Career Development for Exceptional Individuals, 31*(2), 77–84. doi: 10.1177/0885728808317658

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society, 32*(10),1627-1649, Doi: 10.1080/09687599.2017.1365695

Järkestig Berggren, U., Rowan, D., Bergbäck, E., & Blomberg, B. (2016). Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – a comparative institutional analysis. *Disability & Society, 31*(3), 339-356. doi:10.1080/09687599.2016.1174103

Kilpatrick, S., Johns, S., Barnes, R., Fischer, S., McLennan, D., & Magnussen, K. (2017). Exploring the retention and success of students with disability in Australian higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 21(7), 747-762. doi: 10.1080/13603116.2016.1251980

Knight, W., Wessell, R. D., & Markle, L. (2016). Persistence to graduation for students with disabilities: implications for performance-based outcomes. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(4), 362-380. doi: 10.1177/1521025116632534

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Sage.

Moliner, O., Yazzo, M. A., Niclot, D., & Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e20, 1-10. doi:10.24320/redie.2019.21.e20.19

Morgado, B., Moriña A., & López-Gavira, R. (2017). The ideal university classroom: Stories by students with disabilities. International *Journal of Educational Research, 85*, 148-165. doi: 10.1016/j.ijer.2017.07.013

Moriña, A., Cortés, M.ª D., & Molina, V.M. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *9* (2), 161-175.

Nancy, J., Ellen, M., Kirsten, R., & Autumn, K. (2017). *Disability in higher education. A Social Justice Approach.* Jossey-Bass.

Sakız, H., & Sarıcalı, M. (2017). Including students with visual difficulty within higher education: Necessary steps. *Exceptionality*, 1-17. doi: 10.1080/09362835.2017.1283627

Sánchez-Díaz, M. N., & Morgado, B. (2021). Moving toward the inclusion of university students with disabilities: Barriers, facilitators, and recommendations identified by inclusive faculty. *The Journal of Continuing Higher Education.* doi: 10.1080/07377363.2021.1946635

Waitoller, F. R., & Thorius, K. A. K. (2016). Cross-pollinating culturally sustaining pedagogy and universal design for learning: Toward an inclusive pedagogy that accounts for dis/ability. *Harvard Educational Review, 86*(3), 366-389. doi: 10.17763/1943-5045-86.3.366

Zhang, Y., Rosen, S., & Li, J. (2019). Inclusive higher education for students with disabilities in China: What do the university teachers think? *Higher Education Studies, 8*(4), 104-115. doi: 10.5539/hes.v8n4p104

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN EN LAS ACTITUDES HACIA LA INMIGRACION DE LOS JÓVENES ADOLESCENTES

Héctor González-Mayorga
Agustín Rodríguez-Esteban
Universidad de León (España)

Resumen: Uno de los grandes retos a los que se enfrenta cualquier sistema educativo es la atención a una diversidad cada vez más multicultural. El presente estudio se ha centrado en conocer la relación entre determinados aspectos de la formación que recibe el alumnado sobre diversidad cultural e inmigración (comentarios del profesor y actividades en el aula) y sus actitudes hacia la igualdad de derechos para los inmigrantes. Para ello, se han empleado los datos españoles de PISA 2018, quedando la muestra formada por 29324 estudiantes. Los resultados demuestran que el modelaje realizado por el profesorado influye en las actitudes de los estudiantes hacia los inmigrantes. Asimismo, se ha hallado que las actividades llevadas a cabo en el aula, de corte teórico-práctico, tienen una mayor influencia en la formación de actitudes hacia la diversidad cultural que otras de carácter divulgativo. Se concluye que los centros educativos son el foro idóneo para fomentar actitudes de respeto y tolerancia hacia la inmigración y la diversidad cultural, siendo la adquisición de estas uno de los fines de la educación.

Palabras clave: alumnado, actitudes, inmigración, profesorado, diversidad cultural

Abstract: One of the great challenges facing any education system is to attend to an increasingly multicultural diversity. This study focused on the relationship between some aspects of students' learning on cultural diversity and immigration (teacher comments and classroom activities) and their attitudes towards immigrant people. For this aim, Spanish dataset from PISA 2018 were used. The sample consists of 29324 students. The results show that teacher modelling influences students' attitudes towards immigrants. Likewise, it has been found that theoretical and practical activities carried out in the classroom have a greater influence on the acquisition of attitudes towards cultural diversity than informative others. It is concluded that schools are the ideal place for fostering attitudes of respect, and tolerance towards immigration and cultural diversity, since the acquisition of them is one of the purposes of education.

Keywords: students, attitudes, immigration, teachers, cultural diversity

INTRODUCCIÓN

Desde principios de la década de los años 90 y hasta nuestros días, España se ha convertido en un país eminentemente receptor de inmigrantes. Prueba de ello son los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2021), los cuales reflejan que la población de personas extranjeras, a

fecha 1 de enero de 2021, se sitúa en torno a los cinco millones cuatrocientos mil, con un saldo migratorio (inmigrantes – emigrantes) de 216.000 para el año 2020. Estos datos, extrapolados al ámbito educativo, han supuesto la escolarización de un elevado número de alumnos de diferentes nacionalidades (Zamora-Serrato & González-Monteagudo, 2019). Según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, la cifra de alumnos extranjeros en el curso 2020-2021 fue de 848.513[1], por lo que se puede decir que los centros educativos se han transformado en espacios multiculturales con una amplia diversidad de alumnos. La manera en que el sistema educativo responda a dicha diversidad es un factor influyente en la relación entre la población nativa e inmigrante y, en definitiva, en la configuración de una sociedad cohesionada socialmente (Charette & Kalubi, 2017). En este sentido, el profesorado cumple un papel protagonista, teniendo en cuenta que se trata del motor del sistema educativo y que sus actitudes son determinantes para el desarrollo integral del alumnado (OECD, 2019a).

Diversos estudios han hallado cómo la influencia del profesorado es capaz de modelar las conductas de sus alumnos (Blazar & Kraft, 2017; Gershenson, 2016; Kraft, 2019; Liu & Loeb, 2019) y las actitudes hacia sus compañeros (Flórez *et al.*, 2009; Íñiguez-Santiago *et al.*, 2017; Vinković & Hodonj, 2020). Respecto a las actitudes hacia la inmigración, Margaryan *et al.* (2021) llevaron a cabo un estudio con datos de más de 13.000 sujetos a partir del Panel Socioeconómico de Alemania (SOEP, *Sozio-oekonomisches Panel* en alemán), encontrando cómo la educación formal influye de manera significativa, no solo en el propio individuo, sino también en las siguientes generaciones. Por su parte, Lee (2021) propone que las prácticas instruccionales estén encaminadas al desarrollo de la empatía con las personas de otras culturas. No obstante, autores como Aguaded *et al.* (2013) y Goenechea e Iglesias-Alférez (2017) observaron, en sendos estudios, que el profesorado apenas cuenta con formación en competencias interculturales.

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) incluyó, en su edición de 2018, la evaluación de la competencia global, fruto de la preocupación causada por la proliferación de conflictos etnoculturales. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) define la competencia global como la capacidad de «examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y de manera respetuosa con los demás y actuar de modo responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo» (OCDE, 2019a, p. 166). En el presente estudio nos centramos en el índice relativo a la actitud de los estudiantes hacia los inmigrantes, el cual pone de manifiesto cómo el alumnado es consciente de los valores y creencias de las personas que están a su alrededor, así como de reconocerlos y respetarlos (OCDE, 2020). Así pues, el objetivo del presente estudio ha sido analizar la relación existente entre ciertos aspectos de la formación que recibe el alumnado en los centros educativos en materia de diversidad cultural e inmigración y sus actitudes hacia la igualdad de derechos para los inmigrantes.

MÉTODO

Se ha realizado un análisis secundario utilizando los datos PISA 2018. Este estudio está coordinado y desarrollado por la OCDE. Aunque la finalidad básica del mismo es evaluar las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias,

1 EDUCAbase (Ministerio de Educación y Formación Profesional/Ministerio de Universidades): https://bit.ly/3uHBnyd

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

la encuesta también recoge información relativa a otros conceptos, entre ellos la actitud de los alumnos hacia la igualdad de derechos para los inmigrantes, objeto de la presente investigación. España participó, junto a otros 69 países y economías, en la evaluación de 2018. Los datos fueron publicados por la OCDE en diciembre de 2019.

Participantes

Dados los objetivos de la investigación, se seleccionaron, sobre la base de datos global, los registros correspondientes a la muestra de alumnos en España. La muestra final de trabajo, considerando los sujetos que respondieron a la VD objeto de la investigación, quedó formada por un total de 29324 estudiantes de 15 años, 50.2% mujeres y 49.8% hombres.

Variables

La variable dependiente descrita en la presente investigación fue la actitud de los estudiantes hacia la igualdad de derechos para los inmigrantes (ATTIMM). Se trata de un índice que se deriva de las respuestas dadas por los alumnos a los ítems de la pregunta ST204, tomada del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) y que es nueva en la versión PISA 2018 (OECD, 2019b). Los cuatro ítems sobre los que se recoge información en la encuesta son: Los niños inmigrantes deben tener las mismas oportunidades educativas que tienen otros niños en el país; Los inmigrantes que viven en un país durante varios años deben tener la oportunidad de votar en las elecciones; Los inmigrantes deben tener la oportunidad de seguir sus propias costumbres y estilo de vida; y Los inmigrantes deben tener los mismos derechos que tienen todos los demás en el país. El índice resultante (ATTIMM) presenta, en la muestra española, un valor medio de 0.41, en un rango de valores entre -2.26 y 1.49.

Respecto a las variables utilizadas en la comparación, estas se han agrupado en dos grandes bloques: comentarios del profesor y actividades en el aula. Respecto a la primera, se han incluido tres de los ítems de la pregunta ST223: Teniendo en mente a los profesores de tu centro, ¿a cuántos de ellos se les podrían aplicar las siguientes afirmaciones? Los ítems seleccionados han sido: Hacen comentarios negativos sobre personas de algunos grupos culturales (NEGATIVOS); Culpabilizan a personas de algunos grupos culturales de los problemas de este país (CULPABILIZAN); y Tienen expectativas más bajas para los alumnos de algunos grupos culturales (EXPECTATIVAS). La variable original, con cuatro categorías, se ha recodificado en una variable dicotómica con dos categorías: 0 – Ninguno (que recoge las categorías: ninguno o casi ninguno); y 1 Algunos-Muchos (que recoge las categorías: a algunos, la mayoría, todos o casi todos). Para la variable Actividades del aula, se han seleccionado tres de los ítems de la pregunta ST221 ¿Aprendes en clase las siguientes cosas? Los ítems han sido: Aprendo sobre culturas diferentes; A lo largo del curso, participo en jornadas que celebren la diversidad cultural; y Aprendo cómo personas de diferentes culturas pueden tener perspectivas diferentes en algunos asuntos. Se ha mantenido la codificación original de la variable con dos categorías de respuesta: Sí – No.

Análisis de datos

Para comprobar si la variable dependiente (ATTIMM) se ajustaba a un modelo de distribución normal se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Dado que la hipótesis de normalidad fue rechazada ($p<0.000$), se utilizaron pruebas no paramétricas, tanto en el análisis correlacional (prueba Rho de Spearman), como en las comparaciones entre grupos (prueba U de Mann-Whitney). Se consideraron significativas las diferencias $p<0.05$. Se ha utilizado la d de

Cohen como medida del tamaño del efecto (Cohen, 1988). El análisis de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS v.26.

RESULTADOS

La Tabla 1 presenta los resultados el análisis de correlación bivariada entre las dos competencias vinculadas a la inmigración que recoge el informe PISA 2018: la competencia global y la actitud de los alumnos hacia la igualdad de derechos para los inmigrantes. Ambos índices están directa y estadísticamente correlacionados, aunque el valor del coeficiente de correlación de Pearson no es muy alto. Esto indica una intensidad moderada de la relación (Rho de Spearman=0.145; p<0.000).

Tabla 1

Correlación Rho de Spearman entre la competencia global y la actitud hacia la igualdad de derechos para los inmigrantes

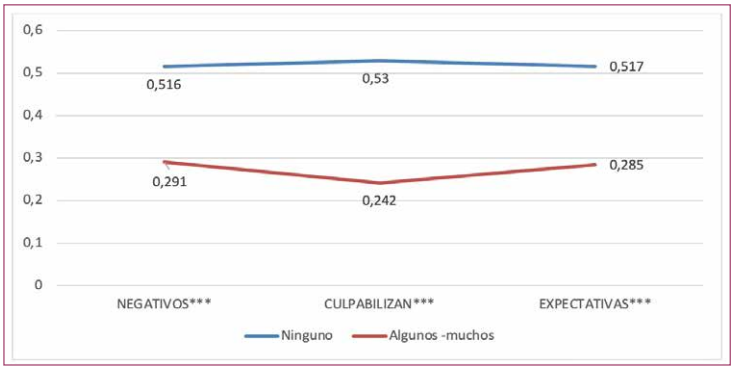
	Actitud hacia la igualdad de derechos para los inmigrantes
Competencia Global	0.145***

*** *p<0.000*

En la Figura 1 se presentan los resultados de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney aplicada para identificar las posibles diferencias en las actitudes hacia la igualdad de derechos para los inmigrantes según los tres comportamientos de los docentes analizados. Se puede comprobar que los tres comportamientos descritos generan diferencias estadísticamente significativas en las actitudes de los alumnos (p<0.05 en los tres casos). Aquellos alumnos que expresan que algunos o muchos de sus profesores realizan comentarios negativos sobre personas de algunos grupos culturales (NEGATIVOS) obtienen una puntuación de 0.291 en el índice, puntuación que se incrementa hasta 0.516 en aquellos alumnos que no reciben estos comentarios por parte de sus docentes (U= 73556710,5; p<0.000). El valor d_{Cohen}=0.433 indica un moderado tamaño del efecto. Las diferencias son similares en el caso de aquellos alumnos con profesores que expresan expectativas más bajas para los alumnos de algunos grupos culturales (EXPECTATIVAS), con una puntuación media de 0.285 frente a una puntuación de 0.517 en el caso de los alumnos que expresan no haber tenido profesores que manifiesten estas expectativas (U= 80466643; p<0.000). El tamaño del efecto, en este caso, es menor (d_{Cohen}=0.238). Pero es el ítem Culpabilizan a personas de algunos grupos culturales de los problemas de este país (CULPABILIZAN) el que genera unas mayores diferencias. Mientras que aquellos alumnos que manifiestan que sus profesores no hacen estos comentarios en clase obtienen una puntuación de 0.53 puntos en el índice de actitud hacia la igualdad de derechos para los inmigrantes, aquellos otros que señalan que al menos algunos de sus profesores hacen estos comentarios presentan una puntuación sensiblemente inferior (0.242). Las diferencias son, igualmente, significativas (U=65797630, p<0.000), siendo el valor del tamaño del efecto el más elevado de los tres análisis (d_{Cohen}=0.494).

igura 1

Diferencias en el Índice de actitudes hacia otras culturas



NEGATIVOS: U= 73556710,5, p<0.000, d_{Cohen}=0.433; CULPABILIZAN: U=65797630, p<0.000, d_{Cohen}=0.494; EXPECTATIVAS: U= 80466643; p<0.000, d_{Cohen}=0.238

Se ha descrito también si la realización de ciertas actividades de aprendizaje en el aula puede estar asociada a la actitud que presentan los alumnos frente a otras culturas. La Tabla 3 muestra los resultados de la prueba U de Mann-Whitney realizada. Aquellos alumnos que señalan que en sus clases aprenden sobre culturas diferentes expresan un valor significativamente superior en su actitud hacia la igualdad de derechos para los inmigrantes (0.443 frente a 0.345). Las diferencias son estadísticamente significativas (U=75765245; p<0.000), aunque con un valor muy bajo del tamaño del efecto (d_{Cohen}=0.086). El hecho de participar a lo largo del curso en jornadas relacionadas con la diversidad cultural no está asociado con variaciones significativas en la actitud hacia la inmigración de los alumnos (U=89918520.5; p=0. 168). Finamente, la tabla muestra que la actitud hacia los inmigrantes de aquellos alumnos que señalan que aprenden cómo personas de diferentes culturas pueden tener perspectivas diferentes en algunos asuntos es superior a la que expresan aquellos alumnos que no adquieren en el aula esta competencia. Los valores medios del índice son 0.460 y 0.337 respectivamente, siendo estas diferencias estadísticamente significativas (U=83914618; p<0.000). El tamaño del efecto, aunque superior al caso anterior, es igualmente bajo (d_{Cohen}=0.127).

Tabla 3

Diferencias en el índice de actitudes hacia otras culturas según las actividades de aprendizaje realizadas en el aula

Ítems	No	Sí	U de Mann-Whitney	Sig. bilat.	d_{Cohen}
Aprendo sobre culturas diferentes	0.345	0.443	75765245	0.000	0.086
A lo largo del curso, participo en jornadas que celebren la diversidad cultural	0.428	0.392	89918520.5	0.168	
Aprendo cómo personas de diferentes culturas pueden tener perspectivas diferentes en algunos asuntos	0.337	0.460	83914618	0.00	0.127

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio se ha centrado en analizar la relación existente entre la formación que recibe el alumnado sobre diversidad cultural e inmigración y sus actitudes hacia estos aspectos. Se ha demostrado, en la línea de lo dispuesto en estudios previos como el de Kraft (2019) o el de Liu y Loeb (2019), que el modelaje realizado por la figura del profesor influye en la adopción de determinadas actitudes por parte de los alumnos. El presente estudio ha evidenciado que la exposición de comentarios negativos hacia personas de otras culturas, la culpabilización a este sector sobre los problemas sociales o la muestra de expectativas bajas en torno al alumnado inmigrante en el aula no ayudan a promover la conciencia cultural entre los estudiantes.

Respecto a la participación de los discentes en actividades relacionadas con la educación intercultural, se ha evidenciado cómo las actividades de aula tienen una mayor influencia en la formación de actitudes que otras de carácter más divulgativo como puede ser la asistencia a jornadas relacionadas con la temática abordada. En este sentido, resultaría interesante abordar, como futura línea de investigación, cómo las actividades de aprendizaje realizadas en el aula, en función de su carácter teórico/práctico, pueden influir en la configuración de las actitudes de respeto y sensibilidad hacia otros colectivos sociales.

A modo de conclusión, queda constatado que los centros educativos son el foro propicio para abordar las preocupaciones relacionadas con la inmigración y la diversidad cultural, sobre todo en un país meramente acogedor como es España. En este sentido, estamos de acuerdo con Charette y Kalubi (2017) en que el fin último de la educación no debe limitarse a proporcionar una base para alcanzar un bienestar económico y laboral, sino también en preparar los mimbres para cohesión social en una sociedad cada vez más diversa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguaded, E. M., Rubia, P., & González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17*(1), 339-365. https://bit.ly/3rNET8p

Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 39*(1), 146-70. https://doi.org/10.3102/0162373716670260

Charette, J., & Kalubi, J. C. (2017). Rapport à l'école de parents récemment immigrés. Contexte migratoire et représentations sociales. *Diversité Urbaine, 17*, 73-94. https://doi.org/10.7202/1047978ar

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences.* Hillsdate.

Flórez, M. A., Aguado, A. L., & Alcedo, M. A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 5*, 85-98. https://bit.ly/3JrEzlz

Gershenson, S. (2016). Linking teacher quality, student attendance, and student achievement. *Education Finance and Policy, 11*(2), 125-149. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00180

Goenechea, C., & Iglesias-Alférez, C. (2017). Recursos educativos para la atención del alumnado extranjero en Andalucía. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, 48*, 1-17. https://bit.ly/34SXVRs

INE (2021). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2021. Estadística de Migraciones (EM). Año 2020. Notas de prensa.* Instituto Nacional de Estadística. https://bit.ly/3JhOYjy

Íñiguez-Santiago, M. C., Ferriz, R., Martínez-Galindo, M. C., Cebrián-Sánchez, M. M., & Reina, R. (2017). Análisis factorial de la escala de actitudes hacia el alumnado con discapacidad en educación física (EAADEF). *Psychology, Society, & Education, 9*(3), 493-504. https://doi.org/10.25115/psye.v9i3.652

Kraft, M. A. (2019). Teacher effects on complex cognitive skills and social-emotional competencies. *Journal of Human Resources, 54*(1), 1–36. https://doi.org/10.3368/jhr.54.1.0916.8265R3

Lee, S.-L. (2021). Social work students' attitudes towards indigenous people: An empirical study in Taiwan. *Australian Social Work, 74*(4), 391-393. https://doi.org/10.1080/0312407X.2020.1751220

Liu, J., & Loeb, S. (2019). Engaging teachers. Measuring the impact of teachers on student attendance in secondary school. *The Journal of Human Resources, 56*(2), 343-379. https://doi.org/10.3368/jhr.56.2.1216-8430R3

Margaryan, S., Paul, A., & Siedler, T. (2021). Does Education Affect Attitudes towards Immigration? Evidence from Germany. *The Journal of Human Resources, 56*(2), 446-479. https://doi.org/10.3368/jhr.56.2.0318-9372R1

OECD (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

OECD (2019b). *PISA 2018 Technical Report*. https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/

OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world?* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/d5f68679-en.

Vinković, D., & Hodonj, A. (2020). Secondary school students' attitudes towards the inclusión of students with developmental disabilities in the regular education system. *Zivot i Skola, 66*(2), 41-50. https://doi.org/10.32903/zs.66.2.3

Zamora-Serrato, M., & González-Monteagudo, J. (2019). El rendimiento académico del alumnado inmigrante en enseñanza secundaria: rol de la familia y del profesorado. En E. Soriano-Ayala & V. Caballero-Cala (Coords.), *El valor de la educación en una sociedad*

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO USUARIO DE SAAC EN AULAS ORDINARIAS: VALIDEZ DE CONTENIDO

Ángela Segura Pérez
Gabriela Acosta Escareño
Universidad Católica de Valencia (España)

Resumen: Las percepciones docentes son un importante indicador de las posibilidades de inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Dentro de este grupo se encuentran los usuarios de Comunicación Aumentativa y/o Alternativa. Con el objetivo de conocer cuáles son las opiniones y conocimientos de los docentes respecto a este alumnado se diseña un cuestionario partiendo de estudios previos. En la presente comunicación se expone el procedimiento abordado con la finalidad de analizar la validez de contenido de este instrumento. Para ello se realiza un juicio de expertos (N=6) mediante el método de agregados individuales. En este procedimiento se valora la coherencia, relevancia, suficiencia y claridad de los ítems incluidos. Gracias a las aportaciones de los profesionales se desarrollan modificaciones en el instrumento logrando así una versión preliminar del mismo formado por 27 ítems y 5 categorías.

Mediante este cuestionario se logrará obtener información sobre el estado de la inclusión del alumnado usuario de comunicación aumentativa y/o alternativa, aspecto básico para mejorar su presencia, participación y aprendizaje en entornos de escolarización ordinaria.

Palabras clave: actitudes docentes, comunicación aumentativa y/o alternativa, construcción de un test, educación inclusiva, validez de contenido

Abstract: Teachers' perceptions are an important indicator of the possibilities for inclusion of learners with Special Educational Needs. This group includes users of Augmentative and/or Alternative Communication. In order to find out the opinions and knowledge of teachers about these students, a questionnaire was designed based on previous studies. This paper presents the procedure used to analyze the content validity of this instrument. For this purpose, an expert judgement (N=6) is carried out using the method of individual aggregates. In this procedure, the coherence, relevance, sufficiency, and clarity of the items included are assessed. Thanks to the contributions of the professionals, modifications were made to the instrument, resulting in a preliminary version consisting of 27 items and 5 categories. This questionnaire will provide information on the state of inclusion of pupils using augmentative and/or alternative communication, a basic aspect for improving their presence, participation and learning in ordinary school environments.

Keywords: augmentative and alternative communication, teacher attitudes, inclusive education, content validity, test construction

INTRODUCCIÓN

Desde finales de la década de los 60, gracias a estudios de Rosenthal y Jacobson y el descubrimiento del «Efecto Pigmalión» o «Profecía autorrealizada» se observan las consecuencias de las expectativas o percepciones docentes en los alumnos. Estas son muy relevantes a la hora de analizar las posibilidades de inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), entendidos como aquellos que afrontan diferentes barreras derivadas de discapacidad o de trastornos graves de la conducta o de la comunicación y el lenguaje (Ley Orgánica 3/2020, 2020).

Como se indica en esta definición, entre el alumnado con NEE existen niñas y niños con retos en la comunicación y el lenguaje. Parte de este alumnado será susceptible de la utilización de Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de Comunicación (SAAC) que se definen, según Tamarit (1988) como:

> «conjuntos estructurados de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante procedimientos específicos de instrucción, sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable) por sí solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos» (p.4).

El análisis de las percepciones docentes sobre este alumnado será básico para valorar sus posibilidades de inclusión real. Soto (1997) indica que estas constituyen el predictor más importante del uso del SAAC en las aulas, aspecto clave para fomentar la presencia, participación y aprendizaje de este alumnado. Con la finalidad de conocerlas se diseñó un cuestionario cuya estructura inicial se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Estructura inicial del cuestionario de Percepciones sobre el uso de SAAC en aulas ordinarias.

CATEGORÍA	ÍTEM
Percepciones sobre la efectividad de la comunicación aumentativa y/o alternativa (CAA)	**1.1** Los SAAC facilitan la comunicación a alumnos que no podrían comunicarse sin ellos.
	1.2 *Si acompañamos la lengua oral de gestos o imágenes será más complicado establecer las relaciones entre significante-significado.
	1.3 Los SAAC se pueden utilizar en diferentes situaciones (intervención, apoyo al habla, sustitución de la misma...).
	1.4 Utilizar un SAAC no frenará el desarrollo del habla.
	1.5 *Los usuarios de SAAC desarrollan más conductas disruptivas cuando tienen el sistema disponible.
Percepciones acerca de conocimientos y habilidades docentes	**2.1** *Tener una formación previa en SAAC no es importante para el trabajo con este alumnado.
	2.2 Haber trabajado con alumnado usuario de SAAC influirá en las expectativas respecto a la intervención.
	2.3 Los docentes tienen mayor éxito cuando confían en sus habilidades en el campo de los SAAC.

CATEGORÍA	ÍTEM
Percepciones respecto al alumnado usuario de comunicación aumentativa y/o alternativa (CAA)	**3.1** No se precisan prerrequisitos para comenzar a trabajar con un SAAC.
	3.2 El alumnado usuario de SAAC necesita poseer vocabulario y un modo de comunicación propio.
	3.3 *No se debe implementar un SAAC antes de los 4 años.
	3.4 El considerar a los alumnos usuarios de SAAC competentes para aprender a comunicarse aumentará el uso del sistema en el aula.
Percepciones referentes al rol docente	**4.1***No es importante controlar el correcto funcionamiento del SAAC.
	4.2 Como docentes debemos crear y promover oportunidades de participación del alumnado con SAAC.
	4.3 Cuando los compañeros de aula conocen el sistema de comunicación del alumno es más sencillo desarrollar estrategias inclusivas.
	4.4 *El alumnado usuario de SAAC no nos aportará oportunidades de aprendizaje.
Percepciones sobre las prácticas e inclusión del alumnado usuario de SAAC en el aula	**5.1** *No es necesario utilizar métodos de comunicación adaptados a diversos entornos.
	5.2 *Los recursos disponibles para la atención del alumno usuario de SAAC no influirán en sus posibilidades de inclusión.
	5.3 La comunicación es básica para la adquisición de aprendizajes por lo que el SAAC se utilizará como medio de acceso al currículo.
	5.4 Una actitud positiva hacia el uso del SAAC favorece la interacción y aumenta su frecuencia.
	5.5 La familia tiene un papel fundamental en la implementación de SAAC.
	5.6 Es muy importante la coordinación con el resto de profesionales que trabajan con nuestro alumnado usuario de SAAC.

Nota. Adaptada de Segura y Acosta (2022)

Elaborado el instrumento, el objetivo de la presente comunicación consistirá en analizar su validez de contenido. Con esta finalidad se desarrolla un juicio de expertos cuyo procedimiento se expone a continuación.

MÉTODO

Muestra

Se contó con un total de 6 profesionales, docentes universitarios con las características que se muestran en la tabla 2:

Tabla 2

Características de los participantes en el juicio de expertos

Característica		F	%*
Género	Mujer	5	83,33
	Hombre	1	16,67
Años experiencia docente	2-4	1	16,67
	10-12	1	16,67
	Más de 12	4	66,66
Perfil profesional (estudios)	Logopedia	3	50
	Psicología	4	66,66
	Magisterio	1	16,67
	Otros	3	50
Universidades dónde ha impartido docencia	Universidad Católica de Valencia (UCV)	6	100
	Universidad de Valencia (UV)	4	66,66
	Otras	3	50

*% porcentaje sobre el total de la muestra

Instrumento

En este procedimiento se empleó un instrumento diseñado adhoc siguiendo el modelo propuesto por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). Se solicitó que valorasen cada ítem acerca de su claridad, coherencia y relevancia y puntuasen cada categoría en relación a la suficiencia.

Procedimiento

Para desarrollar el juicio de expertos se empleó el método de agregados individuales. Se contactó con los profesionales mediante un correo electrónico dónde se les facilitaba el documento y un consentimiento informado. Cabe destacar que este proyecto cuenta con el informe favorable del Comité de Ética en la Investigación de la UCV.

RESULTADOS

Para analizar los resultados se utilizaron estadísticos descriptivos y el índice de validez de contenido (IVC) de Lawshe (1975). También se recogieron informaciones cualitativas facilitadas por los profesionales. En la tabla 3 se muestran los datos obtenidos.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) e IVC de la valoración de los expertos a los ítems del cuestionario

Categoría	Ítem	Coherencia		Relevancia		Claridad		Suficiencia		IVC
		Media	D.T*	Media	D.T*	Media	D.T*	Media	D.T*	
Efectividad de la Comunicación Aumentativa y/o Alternativa (CAA)	1.1	4	0	4	0	4	0			1
	1.2	4	0	4	0	3.67	.471			1
	1.3	3.83	.373	4	0	3.83	.373			1
	1.4	3.83	.373	4	0	3.67	.471			1
	1.5	4	0	3.83	.373	3.83	.373			1
								3.83	.373	
Conocimientos y habilidades docentes	2.1	4	0	4	0	4	0			1
	2.2	4	0	4	0	3.83	.373			1
	2.3	4	0	4	0	4	0			1
								3.83	.373	
Alumnado usuario de Comunicación Aumentativa y/o Alternativa (CAA)	3.1	4	0	4	0	3.83	.373			1
	3.2	4	0	4	0	3.83	.373			1
	3.3	3.83	.373	3.83	.373	3.83	.373			1
	3.4	4	0	4	0	3.5	.764			1
								3.83	.373	
Rol docente	4.1	4	0	4	0	4	0			1
	4.2	4	0	4	0	3.83	.373			1
	4.3	3.33	1.106	4	0	4	0			1
	4.4	3.83	.373	3.5	.764	3.17	1.067			.67
								3.83	.373	
Prácticas e inclusión del alumnado usuario de SAAC en el aula	5.1	4	0	4	0	3.83	.373			1
	5.2	4	0	4	0	3.83	.373			1
	5.3	3.83	.373	4	0	3.83	.373			1
	5.4	4	0	4	0	3.67	.471			1
	5.5	4	0	4	0	3.67	.745			1
	5.6	4	0	4	0	4	0			1
								3.83	.373	

* D.T: Desviación Típica

Como se observa en la tabla 3, 7 de los 22 ítems presentaron una media inferior a 3.83 en alguno, o varios, de los aspectos valorados. Además, uno de estos ítems (el 4.4) obtuvo un IVC <.99. Incorporando las observaciones facilitadas por los profesionales a estos resultados obtenidos, se pasó a realizar un proceso de revisión de los ítems.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Recogidos y analizados los resultados y observaciones, se llevó a cabo un proceso de revisión del instrumento. Se suprimieron, modificaron y añadieron ítems a las diferentes categorías tal y como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4

Frecuencia y porcentaje de ítems del cuestionario modificados a partir del juicio de expertos

CATEGORÍA	ÍTEMS INICIAL	ÍTEMS ELIMINADOS		ÍTEMS REDACCIÓN MODIFICADA		ÍTEMS NUEVOS		ÍTEMS TOTAL TRAS JUICIO DE EXPERTOS
		F	%	F	%	F	%	
Efectividad de la Comunicación Aumentativa y/o Alternativa (CAA)	5			3	13.6	1	4.5	6
Conocimientos y habilidades docentes	3					1	4.5	4
Alumnado usuario de Comunicación Aumentativa y/o Alternativa (CAA)	4			4	18.2	2	9.1	6
Rol docente	4	1	4.5	2	9.1	1	4.5	4
Prácticas e inclusión del alumnado usuario de SAAC en el aula	6			4	18.2	1	4.5	7
Total	22	1	4.5	13	59.1	6	27.3	27

A continuación, se expone la justificación de la inclusión de los nuevos ítems a las diferentes categorías:

Inclusión de ítems en la categoría de percepciones sobre la efectividad de la CAA

Uno de los profesionales consultados indicó la relevancia del uso de SAAC como facilitador de la interacción social del alumno con sus compañeros.

Tras analizar la bibliografía existente, se constató que el fomento de la interacción por parte del usuario y sus iguales es uno de los facilitadores más reconocidos del uso de SAAC. Diversas investigaciones (Calculator, 2009, Barker *et al.*, 2013, Joginder *et al.*, 2020) inciden en la interacción como aspecto clave para la aceptación del uso del SAAC. El alumnado con retos en la comunicación aprende habilidades conversacionales de sus iguales, lo que mejora su competencia comunicativa (Wallis *et al.*, 2017).

Por ello se considera la inclusión de un ítem al respecto. Este será el 1.6: «El uso del SAAC facilitará la interacción del alumno con sus iguales».

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Inclusión de ítems en la categoría de percepciones acerca de conocimientos y habilidades docentes

En esta categoría se indicó la relevancia de incluir algún ítem sobre «la dificultad de aprendizaje». Como se observa tras la revisión bibliográfica, esta creencia supone, en sí misma, una barrera. Kent-Walsh y Light (2003) indican que las bajas expectativas sobre este alumnado pueden derivar en actitudes negativas hacia su inclusión por «no verlo capaz» de realizar las mismas actividades que sus iguales.

Partiendo de esto se desarrolló un nuevo ítem, el 2.4: «Las bajas expectativas de los docentes sobre las posibilidades de adquisición de conocimientos del alumnado usuario de SAAC supondrán una barrera a su aprendizaje».

Inclusión de ítems en la categoría de percepciones respecto al alumnado usuario de CAA

En este subapartado se recibieron diversas sugerencias:

Por un lado, se hizo hincapié en la importancia de las emociones, indicando la relevancia de valorar si la inclusión mejora cuando el alumno se muestra más integrado con sus iguales. Esta idea se vinculó con el sentimiento de pertenencia al grupo, el cual supone un facilitador de la inclusión en el aula del alumnado usuario de SAAC (Soto *et al.* 2001). Por tanto, se incorporó al cuestionario, constituyendo un ítem, el 3.5: «Que el alumno usuario de SAAC se sienta parte del grupo de iguales facilitará su inclusión en el aula».

Por otro lado, se sugirió hacer referencia a la «importancia de la predisposición del alumno hacia la situación de comunicación». Esta observación llevó a reflexionar sobre la relevancia de la aceptación del sistema por parte del usuario. Autores como Wallis *et al.* (2017) recalcan la importancia de que el alumno esté motivado en relación al uso del SAAC, aspecto que mejorará su comunicación y aumentará sus posibilidades de inclusión. Dada su relevancia se constituyó un nuevo ítem, el 3.6: «La aceptación del uso del SAAC por parte del alumno no será importante para que su implementación resulte exitosa». Este se redactó en formato inverso con el objetivo de minimizar el sesgo de deseabilidad social (Arribas, 2004).

Inclusión de ítems en la categoría de percepciones referentes al rol docente

En este apartado se sugirió la inclusión de un nuevo ítem relativo a la dificultad de uso e implementación del sistema. Esto condujo a una reflexión sobre la carga de trabajo que puede suponer tener a un alumno usuario de SAAC dentro del aula ordinaria. Autores como Joginder *et al.* (2020) hacen referencia a esta barrera, siendo una de las más comunes actualmente Leonet y Orcasitas-Vicandi (2020). Por ello se creó un nuevo ítem, el 4.4: «Tener un alumno usuario de SAAC en el aula supondrá una gran carga de trabajo para el docente».

Inclusión de ítems en la categoría de percepciones sobre las prácticas e inclusión del alumnado usuario de SAAC en el aula

Un experto indicó la relevancia de abordar los beneficios de formar a los compañeros en el SAAC utilizado. Los estudios existentes valoran muy positivamente el hecho de que el entorno conozca el SAAC implementado al usuario. Según autores como García *et al.* (2017) y Kent-Walsh y Light (2003) este será un requisito imprescindible para poder superar las dificultades que surjan derivadas del uso de un método de comunicación diferente del habitual, favoreciendo una inclusión enriquecedora bidireccionalmente. Estas evidencias derivaron en la configuración de un nuevo ítem, el 5.7: «La formación de los compañeros de aula en relación al SAAC facilitará la inclusión del alumnado usuario del sistema».

Implementadas todas estas modificaciones, el cuestionario queda compuesto por 27 ítems organizados tal y como se refleja en la tabla 4. Obtenida esta versión del instrumento en la que se constata su validez de contenido, se continuará con el procedimiento de validación. El siguiente paso supondrá el desarrollo de un estudio piloto mediante el que analizar el resto de las propiedades psicométricas del cuestionario. Con esto se logrará obtener un instrumento validado que permita conocer las percepciones docentes sobre la inclusión del alumnado usuario de SAAC, aspecto básico para maximizar sus oportunidades de presencia, participación y aprendizaje en ámbitos de escolarización ordinaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, *5*(17), 23-29.

Barker, R. M., Akaba, S., Brady, N. C., & Thiemann-Bourque, K. (2013). Support for AAC Use in Preschool, and Growth in Language Skills, for Young Children with Developmental Disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, *29*(4), 334-346. https://doi.org/10.3109/07434618.2013.848933

Calculator, S. N. (2009). Augmentative and alternative communication (AAC) and inclusive education for students with the most severe disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, *13*(1), 93-113. https://doi.org/10.1080/13603110701284656

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, *6*(1), 27-36.

García, M. I., & Medina, M. B. (2017). Comportamiento, lenguaje y cognición de algunos síndromes que cursan con discapacidad intelectual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, *4*(1), 55. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1027

Joginder Singh, S., Diong, Z. Z., & Mustaffa Kamal, R. (2020). Malaysian teachers' experience using augmentative and alternative communication with students. *Augmentative and Alternative Communication*, *36*(2), 107-117. https://doi.org/10.1080/07434618.2020.1785547

Kent-Walsh, J., & Light, J. (2003). General education teachers' experiences with inclusion of students who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, *19*(2), 104-124.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, *28*(4), 563-575. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

Leonet, O., & Orcasitas-Vicandi, M. (2020b). The use of augmentative and alternative communication in educational settings in the Basque Autonomous Community (Spain). *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953.

Segura, A., & Acosta, G. (2022). Percepción docente sobre la inclusión del alumnado usuario de Comunicación Aumentativa y/o Alternativa: Diseño de un cuestionario. *REIDOCREA*, *11*(12), 135-151.

Soto, G. (1997). Special education teacher attitudes toward AAC: Preliminary survey. *Augmentative and Alternative Communication*, *13*(3), 186-197. https://doi.org/10.1080/07434619712331278008

Soto, G., Müller, E., Hunt, P., & Goetz, L. (2001). Professional skills for serving students who use AAC in general education classrooms: A team perspective. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(1), 51-56.

Tamarit, J. (1988). Sistemas Alternativos de Comunicación en autismo: algo más que una alternativa. *Alternativas para la Comunicación, 6*, 3-5.

Wallis, S., Bloch, S., & Clarke, M. (2017). Augmentative and alternative communication (AAC) training provision for professionals in England. *Journal of Enabling Technologies.*

EFECTO SOCIOAFECTIVO DEL CONTEXTO PANDÉMICO EN LOS COMPORTAMIENTOS ALIMENTICIOS: REVISIÓN SISTEMÁTICA[1]

Jorge Díaz Esterri
María del Carmen Ortega Navas
Ángel de Juanas Oliva
Ángel Luis González Olivares
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)

Resumen: Los cambios en las actividades cotidianas y en el estilo de vida debidos a la pandemia del COVID 19, así como las medidas de cuarentena relacionadas han impactado en la salud mental de la población. Estos cambios pueden representar una carga adicional para personas con un trastorno alimentario o con riesgo de padecerlo, siendo la adolescencia y juventud dos etapas vitales vulnerables en este sentido. Con el objetivo de identificar los efectos del contexto pandémico en los comportamientos alimentarios de jóvenes y adolescentes se adoptó una metodología cualitativa de identificación sistemática, análisis y síntesis de contenidos relevantes de publicaciones científicas referidas en bases de datos especializadas. Siguiendo en todo momento el protocolo para la planificación, preparación y publicación de revisiones sistemáticas y meta-análisis de la declaración PRISMA.

Los resultados de este trabajo evidencian que no se hallaron un gran número de fuentes científicas actuales e internacionales referidas a la población objeto. Sin embargo, se hallaron una serie de conclusiones que evidencian como el contexto pandémico ha tenido un efecto socioafectivo negativo que ha contribuido a aumentar la sintomatología asociada a las disfunciones alimentarias.

Palabras clave: desórdenes alimentarios, alimentación emocional, pandemia COVID-19, adolescencia, juventud

Abstract: Changes in daily activities and lifestyle due to the COVID 19 pandemic and related quarantine measures have affected the mental health of the population. These changes may represent an additional burden for persons with or at risk for an eating and feeding disorder, with adolescence and youth being two vulnerable populations in this regard. In order to identify the effects of the pandemic context on the eating behaviors of youth and adolescents, a qualitative methodology of systematic identification, analysis and synthesis of relevant contents of scientific publications referred to in specialized databases was adopted. The protocol for the planning, preparation and publication of systematic reviews and meta-analyses of the PRISMA statement was followed at all times.

1 El texto que presentamos se vincula al Proyecto de cooperación universitaria y ODS, Santander UNED, *Adolescentes y disfunciones alimentarias en tiempos de pandemia: Educación preventiva (ADAPEP).*

The results of this work show that a large number of current and international scientific sources referring to the target population were not found, however, a series of conclusions came to light that show how the pandemic context has had a negative socio-affective effect that has contributed to increase the symptomatology associated with eating dysfunctions.

Keywords: eating and feeding disorders, emotional eating, COVID-19 pandemic, adolescence, youth

INTRODUCCIÓN

A finales de diciembre de 2019, pacientes en Wuhan (China), informaron tener neumonía viral debido a un patógeno microbiano desconocido (Liang *et al.*, 2020). En esos momentos fue difícil prever el verdadero impacto y repercusión que la COVID-19 iba a tener en nuestras vidas. La evolución desembocó en una situación única con consecuencias para la vida cotidiana en todo el mundo, con profundos efectos en la salud mental y física (Holmes *et al.*, 2020); en lo que la OMS ha denominado la mayor crisis desde la Segunda Guerra Mundial (Zaar y García-Ávila, 2020). Esta situación provocó el aumento de casos en los que se desarrollaron síntomas vinculados a cuadros patológicos de ansiedad, depresión o estrés que derivaron en la modificación de los hábitos y estilos de vida individuales y colectivos como consecuencia de los confinamientos generales o selectivos; siendo estos factores de riesgo para el incremento de disfunciones de carácter alimentario (Gunnell *et al.*, 2020; Holmes et ál., 2020).

En términos generales, la conducta alimentaria implica una serie de comportamientos llevados a cabo por las personas que responden a distintas necesidades relacionadas con la alimentación. De modo que las disfunciones alimentarias están relacionadas con ciertas patologías asociadas con alteraciones conductuales, en cuanto a los estilos y hábitos de alimentación (Venegas y Vásquez, 2018) de origen psíquico (Kelton-Locke, 2016), con implicaciones somáticas y psicológicas, y con claras interacciones familiares, sociales y culturales (Chaulet *et al.*, 2015). Al respecto, existen una serie de factores que pueden tener un impacto perjudicial en el bienestar psicológico, los hábitos alimentarios y la aparición o recuperación de los trastornos de la conducta alimentaria, entre ellos: la alteración de las situaciones de vida, las restricciones de distanciamiento social, el difícil acceso a la asistencia sanitaria y los cambios sociales en los comportamientos alimentarios y el uso de la tecnología, son algunos de los más destacados (Ammar *et al.*, 2020). Los estresores psicosociales derivados de la pandemia del COVID-19 y el consiguiente confinamiento en casa pueden representar un entorno desafiante para las personas con disfunciones alimentarias ya que pueden exacerbar desencadenantes socioafectivos y psicológicos, sobretodo, en etapas vitales de mayor vulnerabilidad como son la adolescencia y la juventud (Schlegl *et al.*, 2020a, b).

Con todo, esta comunicación busca indagar sobre aquellas fuentes científicas actuales e internacionales que hayan explorado el efecto socioafectivo que el contexto pandémico del COVID-19 ha ejercido en los comportamientos alimenticios de jóvenes y adolescentes.

MÉTODO

El presente trabajo sigue una metodología de búsqueda bibliográfica basada en el control de calidad. Para ello, se realizó una revisión sistemática que tuvo como objetivo indagar sobre el efecto socioafectivo en contexto pandémico en comportamientos alimenticios. Por tanto, se adoptó una metodología cualitativa de identificación sistemática, análisis y síntesis de contenidos relevantes de publicaciones científicas. Se realizó una búsqueda estructurada en las siguientes bases de datos, de alta calidad, que incluyen estudios revisados por pares: *Scopus*, *Web of Science*, y *EbscoHOST*. Se siguió en todo momento el protocolo para la planificación, preparación y publicación de revisiones sistemáticas y meta-análisis de la declaración PRISMA [*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*] (Yepes-Nuñez et. al., 2021). Los elementos considerados en el análisis hacen referencia a las conductas alimenticias objeto de investigación: trastornos de alimentación, trastornos alimentarios, desórdenes alimentarios, disfunciones alimentarias (*feeding and eating disorders*) o alimentación emocional (*emocional eating*). Dicho elemento, se ha cruzado con los otros elementos considerados clave en la revisión de este estado de la cuestión: pandemia COVID-19 (*COVID-19 pandemic),* asilamiento social (*social isol**), facilitando el marco narrativo de los contenidos.

Criterios de inclusión/exclusión.

Los criterios de inclusión se establecieron de la siguiente manera:

- Tipo de participantes: Estudios en los que la muestra general fuera de adolescentes o jóvenes (11-25 años). Si el estudio recoge adultos mayores, al menos, la mitad de los participantes sean población con edades comprendidas entre los 11 y 25 años.
- Tipo de estudios: Estudios empíricos escritos en inglés o español y publicados en revistas con revisión por pares en los últimos 3 años.
- Tipo de medidas de resultado: Se incluyeron los estudios que hacían referencia explícita a dos o más de los descriptores de la búsqueda en el título, el resumen y/o las palabras clave cuyo enfoque científico se realizó desde una perspectiva pedagógica, social y/o psicológica.
- Tipo de diseños: Cuantitativos y cualitativos.

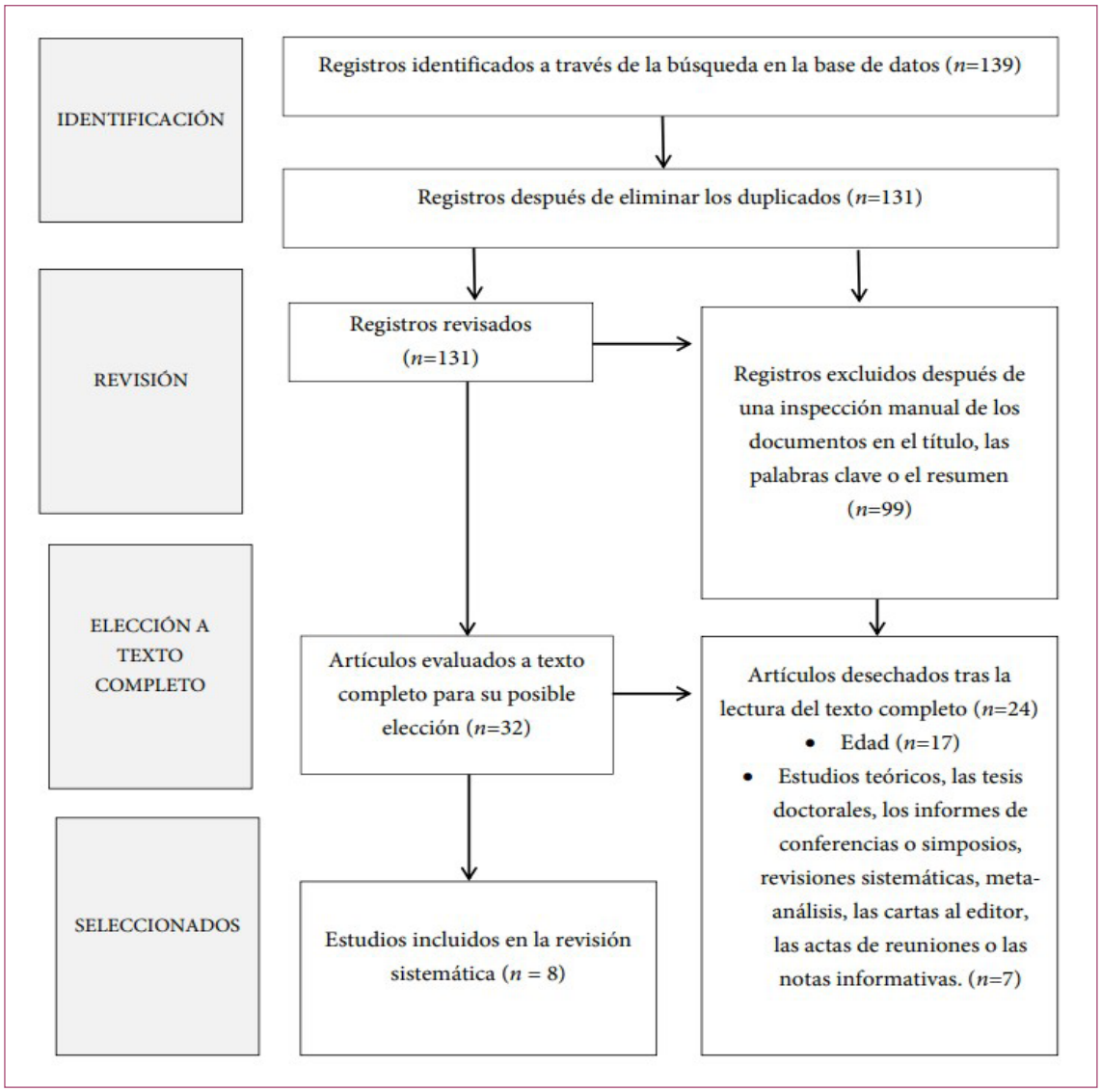
Otros criterios de exclusión fueron los estudios teóricos, las tesis doctorales, los informes de conferencias o simposios, revisiones sistemáticas, meta-análisis, las cartas al editor, las actas de reuniones o las notas informativas.

Codificación y extracción de datos

La selección de los estudios se realizó en diferentes etapas (Yepes-Nuñez et. al., 2021) como se puede observar en la Figura 1, la etapa de identificación se limitó a los artículos publicados en inglés y español entre 2019 y 2021 (ambos inclusive). De esta exploración inicial se obtuvieron 139 resultados con los que se procedió a una fase de selección mediante una inspección manual de los documentos. Fueron seleccionados aquellos manuscritos que contenían dos o más de los parámetros de búsqueda, en el título, las palabras clave o el resumen, y cuyo enfoque científico se realizó desde una perspectiva pedagógica, social y/o psicológica. Posteriormente, se pasó a eliminar los elementos duplicados. Esto redujo la colección a 8 documentos. No se realizó un filtrado sobre el diseño metodológico, por lo que el examen incluyó métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos. Para llevar a cabo el proceso de codificación y obtención de resultados se utilizó los paquetes informáticos Mendeley versión 1.17.12 (Elsevier Inc., Nueva York, NY, EEUU).

Figura 1

La Diagrama de flujo de los Elementos de Información Preferidos para la Revisión Sistemática y el Metaanálisis (PRISMA)



RESULTADOS

En este trabajo se revisaron tres años de investigación (2019-2021) sobre el efecto socioafectivo en contexto pandémico en comportamientos alimenticios (ver Tabla 1).

Tabla 1

Características y principales resultados de los estudios incluidos

Referencia	Diseño	Objetivo del Estudio	Muestra/ País	Principales Hallazgos
Al-Musharaf, 2020	Encuesta en línea	Evaluar el impacto de la pandemia de COVID-19 en la EE en mujeres jóvenes saudíes durante los meses de cuarentena obligatoria e identificar los principales indicadores / predictores de este trastorno alimentario	N=638 ♀ μ= 22 años σ = 1.9 años Arabia Saudí	Se identificó un determinante psicológico como el principal impulsor de la alimentación emocional durante la cuarentena: adoptar una estrategia para hacer frente a los estados de ánimo negativos comiendo más comidas poco saludables y eligiendo comidas grasas y densas en energía. Finalmente, el estrés crónico debido a la pandemia representa un determinante situacional que agravó la alimentación emocional.
Flaudías et ál., 2020	Encuesta en línea	Examinar las relaciones entre el estrés relacionado con las medidas de confinamiento y los atracones y la restricción dietética en una población de estudiantes franceses durante la primera semana de confinamiento	N=5738 μ= 21.2 años σ = 4.5 años Francia	Cuanto mayor fue el estrés relacionado con la primera semana de confinamiento, mayor fue el riesgo de comportamientos alimentarios problemáticos entre los estudiantes, particularmente aquellos caracterizados por preocupaciones relacionadas con la alimentación.
Muzi et ál., 2021	Estudio cuantitativo descriptivo	Evaluar los síntomas emocionales-conductuales, los atracones, el uso problemático de los medios sociales y las representaciones de apego de los adolescentes de los medios sociales y las representaciones de apego de los adolescentes durante la pandemia.	N=62 12-17 años Italia	El uso problemático de los medios sociales se relacionó con más atracones y problemas emocionales-conductuales durante el encierro.

Referencia	Diseño	Objetivo del Estudio	Muestra/ País	Principales Hallazgos
Richardson *et al.*, 2020	Estudio retrospectivo	Describir el impacto de la pandemia de COVID-19 en los comportamientos de búsqueda de ayuda entre las personas con trastornos alimentarios y los cuidadores.	N= 439 (pacientes con trastornos alimentarios) N=124 (cuidadores) El 56% de la muestra se encuentra entre 11 y 25 Canadá	Estos hallazgos apuntan hacia el impacto de COVID-19 en las personas afectadas por la alimentación desordenada y tienen implicaciones para la prestación de servicios en tiempos de crisis.
Samatan-Ruiz y Ruiz-Lázaro, 2021	Estudio transversal retrospectivo	Determinar tipos de comportamientos y gravedad de sintomatología en niños y adolescentes asistidos en una Unidad de Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA) durante el periodo de COVID-19 frente al mismo periodo del año anterior.	N=132 N (entre 13 y 18 años) =115 España	Los TCA afectan a una proporción de niños y adolescentes cada vez mayor. Durante el periodo de pandemia se ha observado más gravedad en las categorías con comportamientos más restrictivos y esto ha ido asociado a una mayor pérdida de peso.
Scharmer *et al.*, 2020	Encuesta en línea	Examinar las asociaciones entre la ansiedad por COVID-19, la intolerancia a los rasgos de incertidumbre y la intolerancia a la incertidumbre por COVID-19 y la patología del trastorno alimentario y el ejercicio compulsivo	N=295 192 (65.1%) ♀ 103 (34.9%) ♂ μ= 19.7 años σ = 2 años Estados Unidos	La ansiedad provocada por la pandemia del COVID-19 y la intolerancia a la incertidumbre se asociaron con los trastornos alimentarios, pero no con el ejercicio compulsivo. Además, la intolerancia a la incertidumbre por COVID-19 moderaron las asociaciones entre la ansiedad por COVID-19 y el ejercicio compulsivo y la patología de los trastornos alimentarios.

Referencia	Diseño	Objetivo del Estudio	Muestra/ País	Principales Hallazgos
Schlegl *et al.*, 2020a	Encuesta en línea	Explorar los efectos de la pandemia de COVID-19 en los síntomas del trastorno alimentario y otros aspectos psicológicos en expacientes hospitalizados con anorexia nerviosa.	N=295 expacientes de AN 295 (100%) ♀ ≥13 años Alemania	Aproximadamente el 70% de los pacientes informaron que las preocupaciones por comer, la forma y el peso, el impulso para la actividad física, la soledad, la tristeza y la inquietud interior aumentaron durante la pandemia. Los pacientes experimentaron las rutinas diarias, la planificación del día y las actividades agradables como las estrategias de afrontamiento más útiles entre las más utilizadas.
Schlegl *et al.*, 2020b	Encuesta en línea	El objetivo de este estudio fue investigar el impacto de la pandemia actual en pacientes con bulimia nerviosa (BN).	N=55 Expacientes de BN 55 (100%) ♀ ≥13 años Alemania	Casi la mitad de los pacientes (49%) informaron un deterioro de su sintomatología y el 62% informaron una calidad de vida reducida. La frecuencia de los atracones aumentó en el 47% de los pacientes y los vómitos autoinducidos en el 36%. Las actividades agradables, los contactos sociales virtuales con amigos y las actividades físicas leves se calificaron como las estrategias de afrontamiento más útiles entre las más utilizadas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática planteó como objetivo indagar sobre aquellas fuentes científicas actuales, nacionales e internacionales que exploraron el efecto socioafectivo que el contexto pandémico del COVID-19 ha ejercido en los comportamientos alimenticios de jóvenes y adolescentes. Atendiendo al diagrama de flujo de los elementos de información preferidos para la revisión sistemática y el metaanálisis (PRISMA), representado en la Figura 1, el primer hallazgo significativo nos muestra que, dentro de los manuscritos desechados tras una lectura completa, el 50% de los mismos (N=17) fueron excluidos por el criterio de edad, siendo esta cifra más del doble de las investigaciones en este ámbito realizadas con población joven o adolescente. Esto resulta llamativo cuando, según estudios como los realizados por Pacherres (2018) y Smith *et al.* (2017), los

trastornos en hábitos de alimentación aparecen generalmente en las etapas de la adolescencia y al comienzo de la edad adulta, etapas en las que también podrían consolidarse las denominadas neofobias alimentarias.

El estudio que seleccionamos sobre los efectos de la pandemia en los hábitos alimentarios fue heterogéneo en cuanto a la selección de la muestra, el diseño del estudio y las medidas de resultado, lo que ha dado lugar a resultados poco homogéneos. Sin embargo, se han encontrado cinco cuestiones relevantes que se resumen a continuación:

- La alteración de las rutinas diarias que los sujetos experimentaron durante la pandemia provocó el empeoramiento de la preocupación por el peso y la forma corporal, debido a las dificultades para continuar con sus conductas compensatorias, incluyendo el ejercicio físico compulsivo.
- La incertidumbre y la ansiedad debidas a la pandemia contribuyeron a un aumento del malestar subjetivo y elevaron el riesgo de comer obligatoriamente como estrategia para afrontar el estrés, además de contribuir a empeorar la sintomatología asociada a los trastornos alimentarios.
- El aislamiento social y reclusión en el hogar afectó tanto el bienestar subjetivo como los hábitos alimentarios, aumentando el consumo de comida calórica/salada. Además, como ya se ha observado, el confinamiento en el hogar tenía efectos negativos sobre la actividad física.

A la luz de estos hallazgos queda latente la necesidad de avanzar en nuevos estudios e investigaciones que aborden retrospectivamente el análisis del efecto socioafectivo que ha tenido el contexto pandémico en los comportamientos alimenticios en la juventud y la adolescencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al-Musharaf, S. (2020). Prevalence awend predictors of emotional eating among healthy young saudi women during the COVID-19 pandemic. *Nutrients 12*, 1-17. https://doi.org/10.3390/nu12102923.

Ammar, A., Brach, M., Trabelsi, K., Chtourou, H., Boukhris, O., Masmoudi, L., *et al.* (2020). Effects of COVID-19 home confinement on eating behaviour and physical activity: results of the ECLB-COVID19 international online survey. *Nutrients 12*, 1583. https://doi.org/10.3390/nu12061583.

Chaulet, S., Riquin, É., Avarello, G., Malka, J., y Duverger, P. (2015). Trastornos de conducta alimentaria en el adolescente. *EMC-Pediatría, 50*(3), 1-25.

Flaudias, V., Iceta, S., Zerhouni, O., Rodgers, R. F., Billieux, J., Llorca, P.-M., *et al.* (2020). COVID-19 pandemic lockdown and problematic eating behaviors in a student population. *J. Behav. Addict. 9*, 826-835. https://doi.org/10.1556/2006.2020.00053.Gunnell, D.; Appleby, L., Arensman, E., Hawton, K., John, A., & Kapur, N. Suicide risk and prevention during the COVID-19 pandemic. (2020). *The Lancet Psychiatry, 7*, 468 – 471. https://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30171-1.

Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., & Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: A call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry, 7*, 547-560. http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Muzi, S., Sansò, A., & Pace, C. S. (2021). What's Happened to Italian Adolescents During the COVID-19 Pandemic? A Preliminary Study on Symptoms, Problematic Social Media Usage, and Attachment: Relationships and Differences With Pre-pandemic Peers. *Front. Psychiatry 12*, 590543. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.590543.

Pacherres S. F. (2018). Trastornos alimenticios en jóvenes universitarios. *Polo del Conocimiento 3*(1 Mon), 13-20.

Richardson, C., Patton, M., Phillips, S., & Paslakis, G. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on help-seeking behaviors in individuals suffering from eating disorders and their caregivers. *Gen. Hosp. Psychiatry 67*, 136-140. https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2020.10.006.

Samatán, E. M., y Ruiz, P. M. (2021). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes durante pandemia covid-19: estudio transversal. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil, 38*(1), 40-52.

Scharmer, C., Martínez, K., Gorrell, S., Reilly, E. E., Donahue, J. M., y Anderson, D. A. (2020). Patología de los trastornos alimentarios y ejercicio compulsivo durante la emergencia de salud pública COVID-19: examen del riesgo asociado a la ansiedad e intolerancia a la incertidumbre COVID-19. *International Journal of Eating Disorders 53*, 2049-2054. https://doi.org/10.1002/eat.23395.

Smith, AD, Herle, M., Fildes, A., Cooke, L., Steinsbekk, S., & Llewellyn, C.H. (2017). Food fussiness and food neophobia share a common etiology in early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(2), 189-196. https://doi.org/10.1111/jcpp.12647.

Venegas, C. E., y Vásquez, D. G. (2018). Disfunción familiar como factor asociado a trastorno de la conducta alimentaria en estudiantes adolescentes. *Pueblo Continente, 29*(1), 13-22.

Yepes-Nuñez, J. J., Urrútia, G., Romero-García, M., y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología, 74*(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016.

Zaar, M. H., y García-Ávila, M. B. (2020). El Covid-19 en España y sus primeras consecuencias. *Espaço e Economia, 17*. https://doi:10.4000/espacoeconomia.10142.

TRAINING OF TEACHERS IN THE MANAGEMENT OF CULTURAL OTHERNESS

Eirini Boli
Universidad de Córdoba (Grecia)

Abstract: This study tries to depict the educational conditions of pupils of the Muslim minority and the measures taken from time to time for the integration of minority students in school and society. Most are focused on training programs aimed at offering specialized training to teachers working in schools with a Muslim student population. At the same time, the contribution of this educational training to the maximization of the school attendance of the children of this minority is investigated. In order to draw the best possible conclusions, for the amount of help such training can offer for the manipulation of cultural diversity, we asked a group of teachers who work in Muslim minority schools and participated in this program, to take part in our research, with the help of a semi-structured interview.

Keywords: muslim minority, teachers, training programs, cultural diversity management

INTRODUCTION

In order for the modern school to be able to move from its traditional role and meet the modern needs of students living in multicultural environments, teacher training should follow the principles of intercultural education and target teachers:

- to be informed about the educational and psycho-pedagogical needs of students with different ethnocultural origins,
- to remove any prejudices against the different students in each category,
- to get acquainted with pedagogical practices and teaching methods suitable for supporting different students (Horenczyk & Tatar, 2002).

The assimilation of such perceptions and attitudes is a dynamic process that needs to be mobilized together with the knowledge and emotions of teachers (Rios *et al.*, 1997; Govaris, 2001).

More specifically, the training of teachers in intercultural education, before the teaching of theory, should provoke through experiential exercises an internal emotional conflict, focused on the stereotypes of the trainees. Only in this way, after the completion of the training, is it possible for the teachers to come to their own theory and empathy. To accept students unaffected by their origin or any other peculiarity, equipped with what is called «intercultural tolerance, respect and approach» (Markou, 2011; Paleologou & Evangelou, 2003; Sfiroera, 2007).

An equally basic condition is that the training is based on the principles of Adult Education, in order to overcome some reservations about the learning expressed by the trainees, which arise both from external barriers, such as the social obligations and duties of the adults, as

well as from internally, such as the knowledge already acquired, and the values formed or their low self-esteem. In order for teachers to remove any barriers of learning, the methods of training should be shaped by the cooperation of adults and their participation at all levels of the educational practice (Zoniou-Sideri, 2000).

Also crucial is the role of the adult educator who should ensure his interaction with the trainees and the cooperation between them, so that any training program has the desired results (Knowles *et al.*, 2020; Smith, 1984).

METHODOLOGY

The purpose of this study is to investigate the extent to which the training of intercultural education of Secondary school teachers in schools of Thrace, in the framework of the Muslim Children Education Program, contributed to the more effective management of ethnocultural differences.

Assuming that such a program, if designed on the basis of the principles of Adult Education, can significantly assist teachers in managing ethnocultural diversity in Muslim student classes and in improving the school performance of the latter, its central question was research, ie whether it is possible for a teacher training program to influence them in the way they approach cultural diversity in their classrooms.

More specifically, the teacher training program that framed our research is the one that was implemented during the years 2019/2020 and concerned the teachers who taught remedial teaching courses in the Gymnasiums and Lyceums of the Prefecture of Rodopi (Greece). The training revolved around the familiarity of teachers with both the teaching methodology of teaching Greek as a second language and the new educational materials that had been produced under the Muslim Children Education Program. It is also worth noting that, in order to achieve the goals set from the beginning, all the training was based on the requirements of Adult Education.

In the present work, a qualitative method was chosen as a methodological tool, the semi-structured interview, which has the characteristics of flexible structure, shaping the topic during the research, studying a small number of cases and constructing representations of social reality by analyzing a problem from the perspective of the subject (Kyriazi, 2011; Paschaliori & Milesi, 2005; Smith, 1989; Jackson *et al.*, 2002).

The interview was conducted by telephone with six women teachers, philologists, associates of the Muslim Children Education Program, who attended their training activities and worked in the field of remedial teaching during the years 2019/2020. Two teachers of the sample were appointed and therefore taught at regular school timetable, but also offered her services in the context of the supportive action of the Muslim Children Education Program, while the other four worked only as hourly wages in the part of remedial teaching.

The questions asked were based on an interview guide that revolved around issues with teachers expressing their views on the level of students, their colleagues, parents, school climate where they worked and related to appropriate teaching methods, the syllabus and the educational material of the Program, as well as their own professional course so far. The interview guide we used for our research was built on a similar interview guide of a similar but clearly larger scale, research that also concerned the Muslim Children Education Program, but for Primary school teachers (Magos, 2004).

The answers that emerged from the interview with the six teachers were coded using qualitative content analysis. With this technique:

— text is examined in its entirety and not selectively,
— data are categorized into clear categories so that the process can be repeated and controlled by other researchers,
— various issues that appear in the text are quantified, so that the importance they acquire in the same text can be ascertained (Kolb, 1984; Kyriazi, 2011).

RESULTS

Working conditions in schools with a minority population

Working conditions in schools with a minority population are shaped on the one hand by the low level of students in the use of the Greek language and on the other hand by the large number of students per department or the dimension that exists between students and teachers regarding the objectives of the program.

More specifically, at the different level of knowledge of Greek by their students, the first two teachers attribute the peculiarity of the conditions of their work, which, while presented in a swollen way in the ‘A (First Grade)Gymnasium, seems to be balanced towards the last classes of the Gymnasium. They also point out that the large population of students in each department hinders their work.

The next four teachers seem to face more complex problems in their work. The lack of interest of the children for their lessons, especially during the first years of their cooperation with the Muslim Children Education Program, is attributed either to their own wrong methodological approach, due to the unstable conditions resulting from their non-permanence, or to the confusion which prevailed over the objectives of the remedial teaching action.

The educational course of the students

The educational course of the students, according to the respondents, is influenced by the national, religious and linguistic identity of the students, as well as their gender. An important part of the answers is the references to the way in which the place of residence of the children and the occupations of their parents shape their school path.

More specifically, all six teachers focus on the living conditions of students and how they, in some cases, act as a deterrent to attending their classes and, consequently, to their school performance.

However, the understanding that teachers show towards these children, shows their willingness to provide them with better prospects for an equal integration into Greek society. Their teaching effort seems to aim at their integration and not at their assimilation or integration, a fact that is also proven by the respect they show for the characteristics of the cultural identity of their students. In other words, they allow the use of their mother tongue in the classroom, because in their opinion their task is, among other things, to improve the Greek learning of

Muslim children to the extent that it will help them in their future activity as citizens and in no case the annulment of their language and culture

Parents'attitude

The attitude of the family environment, according to the teachers, has a decisive influence on the children’s performance at school.

More specifically, although all six teachers expressed a desire for closer cooperation with the parents of their students, in no case do they attribute their sparse communication with the

school to possible indifference. The great distance of the parents' place of residence from the school, their absence abroad where they work, their low educational or financial level, their demanding and time-consuming activities in agriculture return as causes of the low performance of the students. Therefore, it is like teachers implicitly stating that they themselves must try to improve the living conditions of their students.

The result of trainings

In the speech of all six teachers, despite the sometimes-ambiguous attitude towards the training processes, there is a disposition to use the new methods and teaching aids (group work, theatrical play, exercises of graded difficulty, use of audiovisual media, holistic approach educational content) to enable their students to participate more in the lesson. Although they state that they had this mood even before the training, they helped, as they told us, to shape it and finally to put it into practice. Central to their aspirations seems to be, moreover, not only the acquisition of knowledge by their students but also their socialization and the building of an integrated personality, capable of being active in various professional fields and avoiding marginalization.

More specifically, from their participation in the Muslim Children Education Program, all six respondents refer to the benefits they received.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The aim of the research was to find out whether their training under the Muslim Children Education Program helped respondents to become familiar with the principles of intercultural education and Adult Education and to more effectively manage the educational needs of students with different cultural identities.

While it would be an exaggeration to say that the program has been a catalyst for teachers' change of mindset, some statements in their speech show that they have contributed significantly to better meet the demands of classrooms with non-native or non-foreign students. However, what can certainly be deduced is that both the training and the predisposition and readiness of these six women to accept it was what shaped their educational profile. Their willingness to feel able to cope with the demands of students with diverse cultural identities, and not only, is evidenced by their participation in other similar educational efforts.

However, regardless of the extent to which the training influenced each of the research philologists, it is worth referring to those didactic approaches that they themselves claim to have adopted in order to provide better educational conditions for Muslim children for a more favorable social or professional perspective, their evolution. Group work, theatrical play, graded difficulty exercises, the use of audiovisual media, the holistic approach to educational content were some of the teachers' choices, in order to provide children with as many opportunities for involvement in the learning process as possible.

On the other hand, the effort made by all six educators was obvious, in order for their students to boost their self-confidence. They admitted, of course, that this would not be easy to do in a large class of the morning program, while on the contrary the small classes in remedial teaching allowed even the shyest student to express himself, without being disturbed, if he sometimes needed to use and his mother tongue.

Special mention was made of the material produced under the program and intended exclusively for minority children. Although the children mainly asked for help with the school

exercises they had to prepare for the next day, ambitious efforts were made to use this material in parallel with the material of the morning program.

In addition to their own cognitive incapacities to meet the needs of students of different backgrounds, they also placed the corresponding shortcomings of their colleagues in Primary education, who failed to send their students to Secondary education balanced compared to their peers' majority. The emphasis by the six teachers, however, on the shortcomings in the preparation of students in Primary education did not hide any disposition to shift their own responsibilities. This report was intended to provide an overview of the weaknesses of the education system and the quality of education offered to foreigners. Their aim, therefore, was to present their own concerns about the real causes of school dropout and failure for minority children.

Furthermore, no disposition of responsibilities was detected either in the students themselves or in their parents in the reports of the interviewees. The presentation of the basic elements that compose the life of the specific students was rather an expression of empathy. The difficulties that these children experience in their daily lives were enough to hinder their progress, to contribute to the interruption of their schooling and to prevent parents from communicating frequently with their children's teachers. Therefore, even if the training contributed, more or less, to the familiarity of teachers with knowledge and skills helpful in managing cultural diversity in their classrooms, what can't be disputed was their awareness of the principles of intercultural education. This finding is important in itself, especially for those in charge of education, because it reveals the willingness of teachers to train and apply new teaching techniques in an effort to approach cultural diversity. It remains, therefore, for the official state to be equally aware and to organize such educational actions, but above all to take care of the restructuring of the education system, giving priority to the part that concerns the vulnerable social groups. This is especially necessary nowadays when societies are transforming at a rapid pace and all people, regardless of origin, gender and class are entitled to access to an education that will provide them with the necessary cognitive equipment for a dignified and equal integration into society.

In the present work, it is attempted, in principle, to show how, with a substantial training of teachers in the principles of intercultural education and Adult education, cultural diversity can be made manageable in practice. By this logic, both the knowledge that teachers are required to bring to work in the school with an intercultural consciousness, free from a mood of separation and discrimination, and the skills and attitudes that they are expected to acquire are described in broad terms.

At the same time, following the course of the state's educational choices from the Treaty of Lausanne to the present, one can identify the causes that led to an unsatisfactory result. The fact that the education of Muslim children has always functioned as a field of political controversy has led to the degradation of its quality, to inflated school dropout rates as well as to the low self-image of students, and finally to their social marginalization.

Then the research part of the present work, after formulating the goal, presenting the method, the framework and the analysis of the answers given by the respondents, leads to conclusions that demonstrate whether the training program of Secondary school teachers they teach in schools of Thrace with a minority population contributed to the change of attitude on the part of the trainees in the way they manage the different cultural identity of their students. From all the above, it is demonstrated, therefore, that the training governed by the principles of Adult Education and based on the awareness of teachers in intercultural education, promotes the intercultural approach, based on the principle that for the integration of minority students

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

in the education system and for their good performance a basic condition is the respect and acceptance of their cultural identity and language.

REFERENCES

Greek Bibliography

Govaris, Ch. (2001). Introduction to Intercultural Education. Atrapos.

Kyriazi, N. (2011). Sociological Research: A Critical Review of Methods and Techniques. Pedio.

Magos, K. (2004). Teacher Training On The Management of Ethnocultural Differences: The Case of the Majority Teachers in the Minority Schools of Thrace. [Doctoral Dissertation, National and Kapodistrian University of Athens]. National Archive of Doctoral Dissertations. http://hdl.handle.net/10442/hedi/22294

Markou, G. (2011, May 6). Intercultural Education: A Vehicle for the Ethnicization of Educational Policy in Greece? *The Hellenic Studies/Etudes Helleniques*, 19(1), 141-145. https://ejournals.lib.uoc.gr

Paleologou, N., & Evangelou, O. (2003). Intercultural Pedagogical Educational, Teaching and Psychological Approaches. Atrapos.

Paschaliori, V., & Milesi, H. (2005, September 1).The Qualitative Method of Participatory Observation: Highlights and Reflections. *Educational Issues Review, (10)*, 20-33. http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/020-033.pdf

Sfiroera, M. (2007). *Interdisciplinary Approach of Knowledge*. National and Kapodistrian University of Athens.

Zoniou-Sideri, A. (2000). People with Special Needs and their Integration. Hellinika Grammata.

Foreign Bibliography

Horenczyk, G., & Tatar, M. (2002). Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perception of the school organizational culture. *Teaching and Teachers Education, 18*(4), 435-445. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00008-2

Jackson, K. M., Mannix, E. A., Peterson, R.S., & Trochim, W M. K. (2002, March 25). A Multi-Faceted Approach to Process Conflict. *SSRN*. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.305001

Knowles, M., Holton, E., Swanson, R., & Robinson, P. (2020). The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. Routledge.

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.* http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.

Rios, F., Mcdaniel, J., & Stowel,L. (1997). *Being Responsive to Cultural Differences. How Teachers Learn.* Mary E. Dilworth.

Smith, J.K. (1989). The Nature of Social and Educational Inquiry: Empiricism versus Interpretation. Praeger.

Smith, R.M. (1984, April). Learning How to Learn. Applied Theory for Adults. *Mobius: A Journal for Continuing Education Professionals in Health Sciences,* 4(2), 93-98. https://doi.org/10.1002/chp.4760040215

LOS SERVICIOS QUE OFRECEN LAS UNIVERSIDADES A ESTUDIANTES CON TDAH[1]

María Álvarez de Godos
María José Vieira Aller
Universidad de León (España)

Resumen: Los estudiantes universitarios con TDAH necesitan tener a su disposición una serie de servicios para afrontar de forma óptima esta etapa. Por ello, el objetivo de este estudio es analizar las actuaciones de atención a universitarios con TDAH en el ámbito internacional. Tras la búsqueda en las bases de datos Scopus, WOS y ERIC, se realizó una revisión sistemática con un análisis de siete estudios sobre los servicios centrales que ofrecen las universidades a estudiantes con TDAH, encontrando tres ejes principales de servicios: académico, personal y profesional. Dentro de estos, se ofrecen desde ayudas para la obtención de información o asistencia en sus habilidades académicas, hasta apoyos individualizados y orientación para su futura transición laboral. Estos servicios ofrecen una mejora en las vidas de los estudiantes con TDAH durante su etapa universitaria, sobre todo en sus primeros años, ya que favorecen la transición a una nueva etapa académica y su propia inclusión dentro de la institución.

Palabras clave: TDAH, orientación, servicios de apoyo académico, educación superior, universidad

Abstract: University students with ADHD need to have a range of services at their disposal in order to cope optimally with this stage. For this reason, the aim of this study is to analyse the care provided to university students with ADHD at the international level. After searching the Scopus, WOS and ERIC databases, a systematic review was carried out with an analysis of seven studies on the central services offered by universities to students with ADHD, finding three main areas of services: academic, personal and professional. These range from help in obtaining information or assistance with academic skills, to individualised support and guidance for future career transition. These services offer an improvement in the lives of students with ADHD during their time at university, especially in their first years, as they favour the transition to a new academic stage and their own inclusion within the institution.

Keywords: ADHD, guidance, academic support services, higher education, college

1 Análisis de los sistemas de apoyo y orientación institucionales e informales para estudiantes universitarios (Junta de Castilla y León, Consejería de Educación). Contrato predoctoral de la Junta de Castilla y León cofinanciado por el Fondo Social Europeo. Orden de 21 de diciembre de 2020, de la Consejería de Educación, por la que se convocan ayudas destinadas a financiar la contratación predoctoral de personal investigador, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) se caracteriza por la aparición de inatención e hiperactividad-impulsividad de manera constante en el sujeto, afectando en su desarrollo (American Psychiatric Association, 2013). La presencia de síntomas hiperactivo-impulsivos es más habitual en niños y preadolescentes, mientras que el subtipo inatento se percibe en mayor dimensión en la adolescencia y la vida adulta (Balbuena, 2016). Las personas diagnosticadas en la infancia, entre un 40 % y un 60 %, continúan experimentando estos síntomas de TDAH en la edad adulta (Sibley *et al.*, 2016). Los porcentajes de prevalencia de este trastorno en la edad adulta oscilan entre el 3-5% (Kessler *et al.*, 2005; Polanczyk *et al.*, 2007).

En el ámbito universitario, en un estudio realizado a 107 estudiantes universitarios con TDAH demostró que los síntomas característicos de este trastorno se asocian a niveles elevados de estrés (Harrison *et al.*, 2013). En concreto, el TDAH afecta negativamente en el rendimiento y en los logros académicos, lo que lleva a los estudiantes con este trastorno a abandonar la universidad debido a las malas calificaciones que obtienen en comparación con sus compañeros (DuPaul *et al.*, 2018). Uno de los factores que lleva a los universitarios con TDAH al fracaso académico es la falta de apoyo específico dentro del entorno universitario, ya que es menor en relación con los ofrecidos en etapas educativas anteriores (Kown *et al.*, 2018).

Las universidades ofrecen apoyo a todos los estudiantes mediante servicios de orientación que cubren tres áreas principales (Watt & Van Esbroeck, 1998):

— Orientación educativa: ofreciendo ayudas para el aprendizaje y el apoyo educativo.
— Orientación personal: enfocada en temas personales, sociales y emocionales.
— Orientación profesional: centrada en la introducción a la vida laboral.

Los servicios que se ofrecen a los universitarios con TDAH deben ajustarse a sus características y necesidades, ya que necesitan una serie de adaptaciones que sean adecuadas a ellas para promover su rendimiento académico, y mejorar sus resultados y su funcionamiento ejecutivo. Por esta razón, las instituciones de Educación Superior se han visto obligadas a ofrecer estos servicios de manera efectiva a aquellos estudiantes que los necesitan (Budd *et al.*, 2016).

El objetivo de este estudio es realizar una revisión sistemática de la literatura científica sobre los servicios existentes para la atención a universitarios con TDAH en el ámbito internacional.

MÉTODO

La consecución del objetivo de este estudio se ha alcanzado a partir de la realización de una revisión sistemática basada en las acciones que llevan a cabo los diferentes servicios, dirigidas a cubrir las necesidades de los estudiantes universitarios con TDAH a nivel internacional. Se realizó una búsqueda documental utilizando las bases de datos ERIC, WOS y Scopus, y analizando artículos científicos de los últimos 5 años (2017-2021), encontraron un total de 706 artículos utilizando la siguiente búsqueda avanzada:

((ADHD OR «attention-deficit hyperactivity disorder») AND (college OR universit* OR «higher education») AND (support OR service* OR intervent* OR adjustment OR performance OR guidance OR accommodation OR program* OR advis*)).

Los criterios de exclusión utilizados en la selección fueron los siguientes: que la muestra no incluya sujetos con TDAH, que la muestra no sean estudiantes universitarios, que el tema de estudio no cumpla con nuestro objetivo y, por último, que los artículos no sean empíricos y los artículos estén centrados en programas de intervención fuera del contexto universitario.

De la búsqueda realizada resultaron un total de 706 artículos encontrados en las diferentes bases de datos consultadas, 408 en SCOPUS, 253 en WOS y 45 en ERIC, utilizando el gestor bibliográfico Mendeley, con el que se detectaron 241 artículos duplicados. En el primer cribado (por título y resumen), se seleccionaron 465 artículos, de los cuales 412 fueron descartados. El segundo cribado se realizó con la lectura del texto completo de los 53 artículos que pasaron a esta fase, donde 46 fueron excluidos. Finalmente, los estudios incluidos en esta revisión fueron 7.

Para el análisis de los resultados se utilizó el programa de análisis de datos MAXQDA. El sistema de códigos resultante se compone de 9 códigos y 23 subcódigos, con un total de 114 segmentos codificados. Dicha codificación comprende: los autores, la afiliación, el país, el año de publicación, la revista, el objetivo de estudio, la metodología utilizada, así como la muestra y los resultados obtenidos de cada uno de los artículos analizados. Los artículos correspondían mayoritariamente a EE. UU. y fueron publicados principalmente en revistas internacionales tanto de Educación como de Psicología.

Como veremos a continuación, los códigos referentes a los resultados se establecieron a través de la categorización de las tres áreas principales de apoyo a través de los servicios: académica, personal y profesional, dentro de cada uno de ellos se recogen los subcódigos según la función de cada servicio de forma específica.

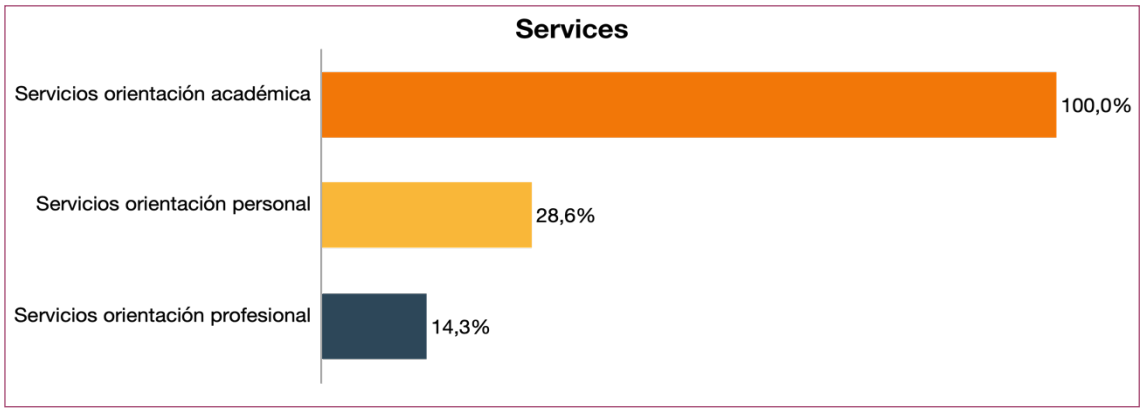
RESULTADOS

Los artículos recogen tres tipos de servicios: académicos, personales y profesionales. Por un lado, las universidades ofertan a los alumnos con TDAH estos servicios donde existe un apartado académico, ofreciendo medidas, estrategias y programas para mejorar sus técnicas de aprendizaje. Por otro lado, ofrecen una serie de medidas que favorecen y ayudan personalmente a los estudiantes con TDAH en la etapa universitaria con tutores, programas de mentores, apoyo individualizado, acceso a becas o prácticas, y el uso de estrategias. Y, por último, se encuentran aquellos que ayudarán a estos estudiantes en su futura vida laboral con servicios de orientación profesional.

Según la categorización anteriormente explicada, los artículos que componen este estudio se encuentran en una mayoría absoluta relacionados con el ámbito académico (100%), siguiendo el ámbito personal (28,6%) y en menor medida el ámbito profesional (14,3%), refiriéndose a la transición al mundo laboral (gráfico 1).

Figura 1

Tipos de servicios



En primer lugar, se encuentran los apoyos de los servicios centrales a nivel académico en la universidad, los cuales ayudan en la obtención de documentación, así como en la solución de posibles dificultades para enviar documentos directamente a la propia institución (Schaefer *et al.*, 2018). Las universidades envían a estos estudiantes mensajes de texto automatizados de forma periódica para informar de los recursos universitarios disponibles y sitios web institucionales más detallados sobre servicios (Schaefer *et al.*, 2018; Taylor, 2018), cartas de adaptaciones proporcionadas por la Oficina de Servicios para Discapacitados que explican a los docentes las adaptaciones razonables que se proporcionarán a estos estudiantes (O'Shea & Thurman, 2017), así como servicios que ayudan a tramitar las solicitudes a becas (Schaefer *et al.*, 2018).

Las universidades disponen de servicios de coaching donde los estudiantes reciben sesiones individuales con el objetivo de mejorar el rendimiento académico y la autodeterminación, brindando mayor autonomía y capacidad organizativa, y proporcionando autoconocimiento personal y emocional (DuPaul *et al.*, 2017). En estos servicios destaca la figura del asesor académico, con sesiones semanales, para reflexionar sobre su progreso académico, establecer metas a largo plazo, conectar a los estudiantes con apoyos adicionales y aportar ayuda durante los años universitarios e información para los padres de estos estudiantes (DuPaul *et al.*, 2017; Gormley *et al.*, 2019), así como ofrecer ayuda en habilidades académicas a los estudiantes bajo la dirección de un miembro de la facultad (Gormley *et al.*, 2019). También existen los servicios de toma de notas con el fin de ayudar a los estudiantes a analizar y organizar la información presentada durante las clases y ayudar a favorecer la igualdad de condiciones y oportunidades con respecto a sus compañeros sin discapacidad (Schaefer *et al.*, 2018); así como el uso de estrategias sobre planificación y organización mediante hábitos y rutinas, reformulación de experiencias desafiantes o frustrantes, cambios de actividad, control del estrés y el fomento de una mayor autogestión en el contexto universitario en estudiantes con TDAH (Jansen *et al.*, 2017; Kreider *et al.*, 2019).

En segundo lugar, considerando la vida personal de los estudiantes con TDAH, las universidades ofrecen a estos estudiantes diversos servicios para ayudarles a afrontar esta etapa de sus vidas desde esta dimensión. Destaca el programa de mentores, el cual es un tipo de tutoría con una persona que ha vivido una experiencia similar y otra persona que es nueva en esa experiencia (Schaefer *et al.*, 2018). Los servicios de asesoramiento proporcionan un proceso colaborativo que implica el desarrollo de una relación profesional con un responsable de este servicio con el fin de ayudar en los problemas personales del estudiante de una forma confidencial (O'Shea & Thurman, 2017). Los servicios de apoyo social realizan reuniones estructuradas dirigidas por

un profesional de la salud mental, estos grupos pueden desempeñar un papel importante en momentos de estrés o problemas, así como el apoyo individualizado basado en sus necesidades y las barreras a las que se enfrentan (Schaefer *et al.*, 2018). Por último, también se encuentran los servicios para el acceso a becas que ayudan a estos estudiantes a cubrir los gastos universitarios (O'Shea & Thurman, 2017) y servicios que ofertan transporte a estos estudiantes si fuera necesario (Schaefer *et al.*, 2018).

En tercer lugar, las universidades brindan servicios que ayudan a sus estudiantes en su transición al trabajo, y también ofrecen ayuda y recomendaciones para encontrar trabajos e iniciar sus carreras. Los servicios de orientación laboral les ayudan a encontrar un trabajo adecuado, especialmente de carácter temporal para estudiantes, por ejemplo, con prácticas laborales de seis meses y transición al trabajo proporcionando orientación profesional (O'Shea & Thurman, 2017). Estos servicios fueron utilizados de forma más limitada y con menor frecuencia en relación con los vistos anteriormente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los servicios de apoyo al estudiante han demostrado ofrecer una mejora académica (DuPaul *et al.*, 2017) pero acceder a estos servicios conlleva una serie de dificultades en el momento de su solicitud debido a la documentación que se debe realizar, sobre todo para alumnos con TDAH, por lo que tanto las instituciones deben tener un lenguaje más inclusivo, y un acceso más equitativo en relación con las características de sus alumnos sobre todo de aquellos que padecen un trastorno (Taylor *et al.*, 2018).

Como se ha podido apreciar, las universidades disponen de una serie de servicios de acceso a sus estudiantes con discapacidad, incluyendo aquellos que tienen TDAH. Al igual que ocurre con la oferta general de servicios a los estudiantes universitarios, los servicios dirigidos a estudiantes con TDAH responden a los ámbitos tradicionales de la orientación universitaria: académico, profesional y personal (Watts & Van Esbroeck, 1998). Aunque apreciamos que la oferta es mayor en el ámbito académico, muchos de ellos se centran en proporcionar a estos estudiantes estrategias que favorezcan sus estudios y rutinas en la universidad, observándose una preocupación de las universidades por atender la parte más personal y emocional de estos estudiantes, ya que por su trastorno esta también se ve afectada. Por otra parte, y en menor medida, se encuentran los servicios de orientación profesional que aportan ayuda en sus futuras vidas laborales al acabar la etapa universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statiscal manual of mental disorders* (5.ª ed.). APA (trad. Editorial Médica Panamericana, 2014).

Balbuena, F. (2016). La elevada prevalencia del TDAH: posibles causas y repercusiones socioeducativas. *Psicología y Educación, 22*(2), 81-85. http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v64n3.54924

Budd, J., Fichten, C. S., Jorgensen M., Havel, A., & Flanagan, T. (2016). Postsecondary students with specific learning disabilities and with attention deficit hyperactivity disorder should not be considered as a unified group for research or practice. *Journal of Education and Training Studies, 4*(4), 206-216. https://doi.org/10.11114/jets.v4i4.1255

DuPaul, G. J., Dahlstrom-Hakki, I., Gormley, M. J., Fu, Q., Pinho, T. D., & Banerjee, M. (2017). College Students with ADHD and LD: Effects of Support Services on Academic Performance. *Learning Disabilities Research and Practice, 32*(4), 246–256. https://doi.org/10.1111/ldrp.12143

DuPaul, G. J., Franklin, M. K., Pollack, B. L., Stack, K. S., Jaffe, A. R., Gormley, M. J., Anastopoulos, A. D., & Weyandt, L. L. (2018). Predictors and trajectories of educational functioning in college students with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Posrsecondary Education and Disability, 31*(2), 161-178. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6586431/

Gormley, M. J., DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Anastopoulos, A. D. (2019). First-Year GPA and Academic Service Use Among College Students With and Without ADHD. *Journal of Attention Disorders, 23*(14), 1766–1779. https://doi.org/10.1177/1087054715623046

Harrison, A. G., Alexander, S. J., & Armstron, I. T. (2013). Higher Reported Levels of Depression, Stress, and Anxiety are associated with increased endorsement of AHD symptoms by postsecondary students. *Canadian Journal of School Psychology, 28*(3), 243-260. https://doi.org/10.1177/0829573513480616

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I., & Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education: which reasonable accommodations are effective? In *European Journal of Special Needs Education, 32*(1), 35–53. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254965

Kessler, R. C., Adler, L. A., Barkley, R., Biederman, J., Conners, C. K., Faraone, S. V., Greenhill, L. L., Jaeger, S., Secnik, K., Spencer, T., Üstün, T. B., & Zaslavsky, A. M. (2005). Patterns and predictors of ADHD persistence into adulthood: results from the National Comorbidity Survey Replication. *Biol Psychiatry, 57*(11), 1442-1451. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.04.001

Kreider, C. M., Medina, S., & Slamka, M. R. (2019). Strategies for Coping with Time-Related and Productivity Challenges of Young People with Learning Disabilities and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Children, 6*(2), 28. https://doi.org/10.3390/children6020028

Kwon, S. J., Kim, Y., & Kwak, Y. (2018). Difficulties faced by university students with selfreported symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder: a qualitative study. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health, 12*(12), 1-8. https://doi.org/10.1186/s13034-018-0218-3

O'Shea, A., & Thurman, S. K. (2017). Perceptions of How Doctoral Students with Learning Disabilities and ADHD Use Disability Services. *Advances in Neurodevelopmental Disorders, 1*(3), 149–157. https://doi.org/10.1007/s41252-017-0023-7

Polancyzk, G., de Lima, M. S., Horta, B. J., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry, 164*(6), 942-948. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.164.6.942

Schaefer, M. R., Wagoner, S. T., Young, M. E., Kavookjian, J., Shapiro, S. K., & Gray, W. N. (2018). Parent Perceptions of Their College Students' Self-Management of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Adolescent Health, 63*(5), 636–642. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.05.033

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Sibley, M. H., Swanson, J. M., Arnold, L. E., Hechtman, L. T., Owens, E. B., Stehli, A., Abikoff, H., Hinshaw, S. P., Molina, B. S. G., Mitchell, J. T., Jensen, P. S., Howard, A. L., Lakes, K. D., & Pelham, W. E. (2016). Defining ADHD symptom persistence in adulthood: optimizing sensitivity and specificity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(6), 655-662. https://doi.org/10.1111/jcpp.12620

Taylor, Z. W. (2018). The Attention Deficit: Can Prospective and Current Students Comprehend ADHD Documentation Guidelines? *Journal of Student Affairs Research and Practice, 55*(3), 285-294. https://doi.org/10.1080/19496591.2018.1474755

Watts, A. G., & Van Esbroeck, R. (1998). *New Skills for New Futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union.* Vubpress.

1494

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

ADAPTACIONES METODOLÓGICAS A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON TDAH[1]

María Álvarez de Godos
Camino Ferreira Villa
Universidad de León (España)

Resumen: Los estudiantes universitarios con TDAH sufren un deterioro académico, el cual se ve incrementado por los métodos clásicos de enseñanza y la evaluación que utilizan los profesores, necesitando adaptaciones que se ajusten a sus necesidades. Los objetivos de este estudio son analizar las actuaciones de atención a universitarios con TDAH en el ámbito internacional y describir la metodología de los artículos utilizados en la revisión sistemática. Para ello, se realizó una revisión sistemática de los últimos 5 años sobre estudios que abarcaban este tema por medio de una búsqueda en las bases de datos ERIC, WOS y Scopus. Tras el análisis de los mismos, se ha encontrado que las adaptaciones que más se realizan a los estudiantes universitarios con TDAH son aquellas vinculadas con la realización de exámenes, las tutorías y la impartición de cursos en modalidad online. El profesorado universitario es el encargado de ejecutar en sus aulas estas adaptaciones, por ello es importante que disponga de una formación para saber atender las necesidades de sus estudiantes con TDAH.

Palabras clave: TDAH, adaptaciones académicas, orientación, educación superior

Abstract: College students with ADHD suffer academic deterioration, which is increased by the classical teaching methods and assessment used by teachers, requiring adaptations to suit their needs. The aims of this study are: to analyse the care provided to university students with ADHD at an international level and to describe the methodology of the articles used in the systematic review. To this end, a systematic review of the last 5 years of studies covering this topic was carried out by means of a search in the ERIC, WOS and Scopus databases. After analysing these studies, it was found that the adaptations most frequently made for university students with ADHD are those related to exams, tutoring and online courses. University lecturers are responsible for carrying out these adaptations in their classrooms, which is why it is important that they are trained to meet the needs of their students with ADHD. universidad.

Keywords: ADHD, academic accommodations, guidance, higher education, college

1 Análisis de los sistemas de apoyo y orientación institucionales e informales para estudiantes universitarios (Junta de Castilla y León, Consejería de Educación). Contrato predoctoral de la Junta de Castilla y León cofinanciado por el Fondo Social Europeo. Orden de 21 de diciembre de 2020, de la Consejería de Educación, por la que se convocan ayudas destinadas a financiar la contratación predoctoral de personal investigador, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) conlleva que estos estudiantes tengan un rendimiento académico bajo, así como que sus logros académicos sean mínimos. También se produce un rechazo social por parte de sus iguales por conductas derivadas de los síntomas propios del trastorno, afectando así no solo a su desarrollo educativo sino también a su desarrollo emocional (American Psychiatric Association, 2013).

Las universidades, en su mayoría, disponen de un responsable cuya función es encargarse de los estudiantes con discapacidad dentro de la universidad, por lo que un estudiante con TDAH tiene el derecho a ponerse en contacto con este responsable con el fin de conocer las adaptaciones metodológicas y otros medios que pueda necesitar, con el fin de poder colaborar con sus profesores para que se lleven a cabo (Barkley, 2010).

Estas adaptaciones metodológicas que se realizan se definen como una serie de modificaciones en las prácticas docentes dentro de las instituciones educativas con el fin de mantener a un estudiante con discapacidad en el mismo nivel que los estudiantes sin discapacidad, de forma que deben ofrecer más ayudas a los estudiantes con una discapacidad para intervenir en el impacto que ocasiona la discapacidad en el acceso al plan de estudios (Harrison *et al.*, 2013).

En definitiva, las adaptaciones que las universidades ofrecen como medidas de apoyo a estudiantes con TDAH deben ajustarse a las características de cada uno de ellos a nivel individual, con el fin de dar respuesta a las dificultades que experimentan a lo largo de su trayectoria universitaria e incrementar su participación (Kettler, 2012; Reaser *et al.*,2007).

Los objetivos de este estudio son analizar las adaptaciones que las universidades realizan con los estudiantes con TDAH en el ámbito internacional y describir la metodología de los artículos que componen la revisión sistemática.

MÉTODO

Se ha realizado una revisión sistemática a nivel internacional con el fin de identificar las adaptaciones metodológicas que se llevan a cabo dentro de las universidades que mejoran las necesidades de los estudiantes universitarios con TDAH. La sintaxis se elaboró teniendo en cuenta las palabras indexadas en el Thesaurus ERIC y tras la consulta de artículos de autores referentes en la literatura del TDAH, así como de revistas del campo científico, dando como resultado la siguiente: ((ADHD OR «attention-deficit hyperactivity disorder») AND (college OR universit* OR «higher education») AND (support OR service* OR intervent* OR adjustment OR performance OR guidance OR accommodation OR program* OR advis*)).

La búsqueda se realizó a través de las bases de datos ERIC, WOS (Web of Science Core Collection) y Scopus, analizando artículos científicos de los últimos 5 años (2017-2021). Para ello, se siguieron las cuatro etapas presentes en el diagrama PRISMA: Identificación, Cribado, Elegibilidad e Inclusión (Moher *et al.*, 2009).

En la primera etapa, identificación, se encontraron un total de 706 artículos. En la segunda etapa, se realizó un cribado de 465 artículos, utilizando los siguientes criterios de exclusión: sujetos de la muestra sin TDAH, sujetos no universitarios, tema de estudio no ajustado al objetivo principal de este trabajo, estudios de intervención fuera del contexto universitario y estudios no empíricos. Siguiendo con la tercera etapa, elegibilidad, se seleccionaron 53 artículos y finalizando con la última etapa, inclusión, se incluyeron los 9 artículos presentes en esta revisión y excluyéndose 44 artículos.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

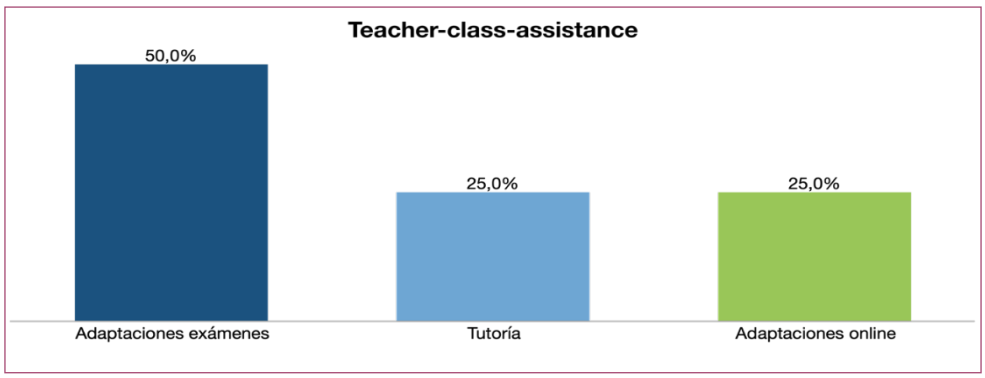
El análisis de los resultados se realizó por medio del programa MAXQDA, elaborando un sistema de códigos con 9 códigos principales y 14 subcódigos, codificando un total de 109 segmentos. Este sistema de códigos se recoge información sobre los autores de los estudios, el país, la afiliación, así como la revista y el año de publicación. También el objetivo de estudio, la metodología utilizada, la muestra y los resultados obtenidos, donde se ha realizado una división con los tipos de adaptaciones registradas: adaptaciones en los exámenes, tutoría y adaptaciones online.

RESULTADOS

Los docentes llevan a cabo una serie de adaptaciones metodológicas para ayudar a los estudiantes con TDAH en el ámbito académico, ofreciendo fundamentalmente adaptaciones en exámenes y tutorías para que puedan desarrollar adecuadamente sus competencias académicas dentro de la universidad, así como adaptaciones en la docencia online (figura 1).

Figura 1

Adaptaciones



En este proceso de ayuda se llevan a cabo una serie de adaptaciones para realizar los exámenes, como seleccionar una buena ubicación para estas pruebas, el uso de salas separadas, utilizar un formato de examen alternativo con preguntas más cortas o tipo test, y proporcionar tiempo adicional para completar las pruebas. También se ofrecen sesiones más cortas con descansos y utilizando un lenguaje simplificado por parte de las instrucciones a la hora de elaborar la documentación, así como la indicación visual del tiempo durante la realización de los exámenes con el fin de que los alumnos puedan gestionar mejor su tiempo (Gelbar *et al.*, 2020; Jansen *et al.*, 2017; O'Shea y Thurman, 2017; Weis & Beauchemin, 2020).

Las tutorías suelen realizarse de forma individual o en pequeños grupos. En ellas utilizan diferentes sesiones con el fin de ayudar a los alumnos con TDAH en su organización, lectura, toma de apuntes, preparación de exámenes, redacción y mejorar, con todo ello, sus funciones ejecutivas. También realizan tutorías más específicas con temas que preocupan a estos alumnos, siendo estas más personales (DuPaul *et al.*, 2017; Gormley *et al.*, 2019). Además, los profesores deben tener en cuenta el uso de un lenguaje inclusivo y tener presentes las necesidades del alumnado con TDAH para que el acceso a la vida universitaria sea apropiado y sin discriminación en relación con sus compañeros sin discapacidad (Taylor *et al.*, 2018).

En cuanto a las adaptaciones que se realizan en cursos de presencialidad online, los estudiantes universitarios que han experimentado la educación a distancia con este trastorno reflejan

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

mayores niveles de soledad, así como experiencias de aprendizaje negativas. Pero gracias al apoyo universitario y las implicaciones terapéuticas ofrecidas, además del apoyo social recibido a través de sus propios compañeros y el pensamiento esperanzador, tanto la soledad de estos estudiantes como el propio aprendizaje obtuvieron pequeñas mejorías (Laslo-Roth *et al.*, 2020). Las adaptaciones en los cursos en línea más utilizadas fueron la gestión y la ampliación del tiempo para la realización de pruebas, seguidas de las intervenciones de autorregulación y funcionamiento ejecutivo. Es importante que en las clases online tengan presente a un profesor que sea su tutor y por lo tanto sea, para estos estudiantes, el nexo con la propia universidad (Terras *et al.*, 2020).

Por último, en relación con nuestro segundo objetivo de estudio, la metodología empleada en los artículos destaca principalmente por el uso de entrevistas. Estas entrevistas iban dirigidas a estudiantes de Grado, estudiantes de posgrado, directores y administradores de Oficinas de servicios para discapacitados y orientadores. También se encontraron tres artículos, dos en los que realizaron un análisis documental, a través de los exámenes y las guías con las correspondientes adaptaciones ofrecidas por la universidad, y otro artículo de intervención en adaptaciones en exámenes.

Tabla 1

Metodologías de los artículos analizados

Artículo	País	Universidad	Método	Muestra
DuPaul *et al.* (2017)	EE. UU.	Landmark College	Análisis documental	N= 1782 calificaciones de estudiantes con Dificultades de Aprendizaje y TDAH
Gelbar *et al.* (2020)	EE. UU.	Universidad en el noroeste de EE. UU.	Análisis documental	N= 3726 exámenes realizados por 596 estudiantes con Dificultades de Aprendizaje y TDAH
Gormley *et al.* (2019)	EE. UU.	Universidades de Carolina del Norte, Pensilvania y Rhode Island	Entrevista	N= 456 estudiantes con TDAH y sin TDAH
Jansen *et al.* (2017)	Bélgica	Universidad en Flanders	Entrevista	N= 214 (86 estudiantes con TDAH, 42 orientadores, 86 estudiantes sin TDAH)
Laslo-Roth *et al.* (2020)	Israel	Universidad en el centro de Israel	Entrevista	N= 648 estudiantes con TDAH y sin TDAH
O'Shea & Thurman (2017)	EE. UU.	Universidades EE. UU.	Entrevista	N= 25 directores y administradores de Oficinas de servicios para discapacitados
Taylor *et al.* (2018)	EE. UU.	Universidades públicas y privadas de EE. UU.	Análisis documental	N= 335 guías de discapacidad
Terras *et al.* (2020)	EE. UU.	Universidad pública del norte de EE. UU.	Entrevista	N= 10 estudiantes con Dificultades de Aprendizaje, TDAH, discapacidad visual, trastornos psicológicos y de salud crónica
Weis & Beauchemin (2020)	EE. UU.	Universidad privada del medio oeste de EE. UU.	Intervención	N= 1634 estudiantes con Dificultades de Aprendizaje y TDAH

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudiantes universitarios con TDAH sufren un deterioro académico por sus problemas de atención, pero también por los métodos clásicos de enseñanza y la evaluación que utilizan los profesores. Por lo tanto, necesitan una serie de adaptaciones de apoyo individualizado, teniendo en cuenta sus características personales y ambientales, así como la propia sintomatología que sufren a raíz del trastorno (Jansen *et al.*, 2017). En este sentido, se debe de tener en cuenta la importancia de brindar acceso a enfoques de enseñanza inclusivos e individualizados por parte de los profesores con el fin de favorecer a los estudiantes con TDAH, no solo en las clases presenciales, sino también poniendo gran interés en los cursos a distancia que se realizan con modalidad online (Terras *et al.*, 2020).

El acceso a las tutorías es beneficioso en casos de estudiantes universitarios con TDAH (DuPaul *et al.*, 2017), ya que se suelen realizar de forma individual o en grupo reducidos con estudiantes con su mismo trastorno, favoreciendo de esta manera atender en mayor medida sus necesidades.

Una de las adaptaciones más utilizadas con estudiantes universitarios con TDAH es aquella correspondiente a la realización de exámenes, donde se ofrece más tiempo, así como formatos de exámenes más adecuados a sus características o el uso de un dispositivo para la visualización del tiempo restante para la finalización de estos. También se ofrece el uso de salas separadas, aunque hay que tener en cuenta que a veces esta medida no suele reducir los síntomas del TDAH ni la ansiedad que producen los exámenes e incluso reduce el rendimiento y por tanto afecta en las calificaciones de estos estudiantes (Weis & Beauchemin, 2020).

Por todo ello, es importante que el profesorado universitario disponga de una formación para saber atender las necesidades de sus estudiantes con TDAH y que sea capaz de adecuar su acción docente, permitiendo la inclusión plena de este colectivo en el ámbito universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statiscal manual of mental disorders* (5.ª ed.). APA (trad. Editorial Médica Panamericana, 2014).

Barkley, R. A. (2010). *Taking Charge of Adult ADHD*. The Guilford Press.

DuPaul, G. J., Dahlstrom-Hakki, I., Gormley, M. J., Fu, Q., Pinho, T. D., & Banerjee, M. (2017). College Students with ADHD and LD: Effects of Support Services on Academic Performance. *Learning Disabilities Research and Practice*, *32*(4), 246–256. https://doi.org/10.1111/ldrp.12143

Gelbar, N., & Madaus, J. (2020). Factors Related to Extended Time Use by College Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 1–10. https://doi.org/10.1177/0741932520972787

Gormley, M. J., DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Anastopoulos, A. D. (2019). First-Year GPA and Academic Service Use Among College Students With and Without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, *23*(14), 1766–1779. https://doi.org/10.1177/1087054715623046

Harrison, A. G., Alexander, S. J., & Armstron, I. T. (2013). Higher Reported Levels of Depression, Stress, and Anxiety are associated with increased endorsement of AHD symptoms by postsecondary students. *Canadian Journal of School Psychology, 28*(3), 243-260. https://doi.org/10.1177/0829573513480616

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I., & Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education: which reasonable accommodations are effective? In *European Journal of Special Needs Education, 32*(1), 35–53. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254965

Kettler, R. J. (2012). Testing Accommodations: Theory and Research to Inform Practice. *International Journal of Disability, 59*(1), 53-66. https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.654952

Laslo-Roth, R., Bareket-Bojmel, L., & Margalit, M. (2020). Loneliness experience during distance learning among college students with ADHD: the mediating role of perceived support and hope. *European Journal of Special Needs Education.* https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862339

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Journal of Clinical Epidemiology, 62*, 1006–1012. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.005

O'Shea, A., & Thurman, S. K. (2017). Perceptions of How Doctoral Students with Learning Disabilities and ADHD Use Disability Services. *Advances in Neurodevelopmental Disorders, 1*(3), 149–157. https://doi.org/10.1007/s41252-017-0023-7

Reaser, A., Prevatt, F. Petscher, Y., & Proctor, B. (2007). The Learning and Study Strategies of College Students with ADHD. *Psychology in the Schools, 44*(6), 627–638. https://doi.org/10.1002/pits.20252

Taylor, Z. W. (2018). The Attention Deficit: Can Prospective and Current Students Comprehend ADHD Documentation Guidelines? *Journal of Student Affairs Research and Practice, 55*(3), 285–294. https://doi.org/10.1080/19496591.2018.1474755

Terras, K., Anderson, S., & Grave, S. (2020). Comparing disability accommodations in online courses: *A cross-classification. Journal of Educators Online*, 17(2). https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85093890977&partnerID=40&md5=e9a3da9da155ea6f-79d6506841a68c9e

Weis, R., & Beauchemin, E. L. (2020). *Are separate room test accommodations effective for college students with disabilities? In Assessment and Evaluation in Higher Education*, 45(5), 794-809. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1702922

MATERIALES ACCESIBLES PARA LA FORMACIÓN DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN ATENCIÓN Y CUIDADO DE ANIMALES[1]

David Tanarro Colodrón
Miembros del equipo del Proyecto Innova-Docencia 244/2021
Diploma de Formación Continuada. Liceo. Achalay
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: El Diploma Liceo es un programa formativo de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual (DI) que ofrece una especialización en Cuidado de Animales, impartida por profesionales de Achalay y de las Facultades de Educación y Veterinaria de la mencionada universidad. La UCM, mediante un proyecto de innovación educativa[1], apoya la elaboración y desarrollo de materiales accesibles para esta formación innovadora. El objetivo final es la creación de materiales cognitivamente accesibles adaptados a los contenidos de la especialidad. En una etapa previa a la elaboración del material, se ha ofrecido al profesorado técnico (docentes de veterinaria) formación sobre aprendizaje en DI, con inmersión en las aulas de Liceo. El plan general de trabajo se ajusta a varias etapas: 1) establecimiento de objetivos de aprendizaje; 2) propuestas de material necesario; 3) elaboración del material; 4) utilización de los materiales por los estudiantes. Actualmente se está elaborando un repositorio que cubre las sesiones de gran parte de la especialidad. Los materiales están siendo bien valorados por los estudiantes y el equipo, como herramienta indispensable en la adaptación del material al entorno educativo de Liceo.

Palabras clave: educación inclusiva, discapacidad intelectual, adaptación educativa, material accesible, preparación de materiales

Abstract: The Diploma Liceo is a training program of the Complutense University of Madrid (UCM) addressed at young people with intellectual disabilities (ID). It offers a speciality Animal Care, taught by professionals from Achalay and from the Faculties of Education and Veterinary Medicine of the UCM. The University, through an educational innovation project[1], supports the preparation and development of accessible materials for this innovative training. The final objective is the creation of cognitively accessible materials adapted to the contents of this specialty. At a stage prior to the preparation of the material, technical teaching staff (veterinary professors) have been offered training on ID learning, with immersion in the Liceo classrooms. The general work plan is adjusted to the following stages: 1) establishment of learning objectives; 2) proposal of necessary material; 3) elaboration of the material; 4) use of materials by students. A repository

1 Proyecto de Innovación 2021-2022. Innova-Docencia nº244. Vicerrectorado de Calidad. Universidad Complutense de Madrid.

is currently being prepared that covers the sessions of a large part of the specialty program. The materials are being well valued by students and the team members as an essential tool in the methodological adaptation to the Liceo educational environment.

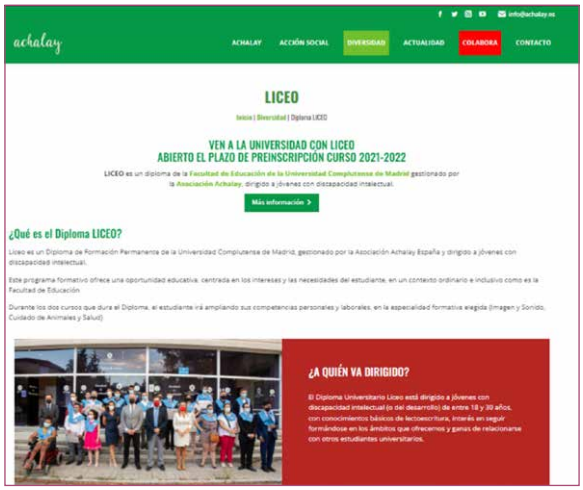
Keywords: inclusive education, intellectual disability, special programs, accessible teaching materials, materials preparation

INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores retos en la formación de personas con discapacidad intelectual (DI) se encuentra en la ausencia de programas formativos tras la etapa de educación infantil y juvenil hasta la madurez del individuo. En los últimos años se ha incrementado en España el diseño de planes formativos, algunos en el entorno universitario, que permiten a los adolescentes y adultos con DI formarse en un contexto no segregado, conviviendo con alumnos de su misma edad. Ofrecen una formación dirigida hacia la preparación laboral, estructurada en materias o asignaturas funcionales, humanísticas y profesionales (Cabezas & Flórez, 2015). Entre ellos se encuentra el Diploma de Formación Permanente Liceo (Figura 1) que está gestionado por la Asociación Achalay España en el seno de la Universidad Complutense de Madrid. Se trata de un Programa formativo de dos años de duración, iniciado en el curso 2019-2020, en el que los estudiantes amplían sus competencias personales y laborales en una de las tres especialidades (*Imagen y Sonido*, *Atención a la Dependencia* y *Cuidado de Animales*), elegida por el propio estudiante.

Figura 1

Página de inicio de la web del Diploma de Formación Permanente Liceo. (https://www.achalay.es/diversidad/liceo/)



Muchos de estos programas universitarios necesitan incorporar profesorado externo, tanto en el ámbito de la educación especial como en el técnico correspondiente a las especialidades. En este último caso y concretamente en el Diploma Liceo, están implicados profesores de Ciencias de la Información, Trabajo Social, Enfermería y Veterinaria, con amplia experiencia docente en los programas de Grado y Postgrado de sus centros, pero sin experiencia en la formación de jóvenes con DI. Estos profesores presentan gran motivación por colaborar en el Programa,

pero también han puesto en evidencia la necesidad de formación específica sobre diversidad funcional asociada a DI para realizar la adaptación curricular que requiere su incorporación al mismo.

Las adaptaciones conllevan cambios en los objetivos curriculares, contenidos, métodos y materiales didácticos, evaluaciones docentes y en el entorno de enseñanza y aprendizaje. En los programas docentes dirigidos a personas con DI resulta imprescindible realizar estos cambios para poder garantizar el acceso al aprendizaje. Esta necesidad es mayor cuando se abordan contenidos de materias relacionados con la ciencia; la elevada carga de contenidos, muchos de ellos abstractos y difícilmente tangibles, exige adaptaciones específicas y bien planificadas para salvar las barreras adicionales para el aprendizaje de estas disciplinas por parte de estudiantes con DI (Maqbool & Hariharan, 2017). Este es el caso de la especialidad de Cuidado de Animales, impartida por profesores de Veterinaria y con contenidos de Salud y Ciencia para los que no existen, hasta donde conocemos, *curricula* adaptados para su enseñanza en entornos de DI.

Como objetivo del presente trabajo se ha planteado la creación del material adaptado para el aprendizaje de los contenidos de la mencionada especialidad, para ser utilizados en el aula, de acuerdo con la metodología docente desarrollada en el Diploma Liceo.

MÉTODO

Equipo

La presente comunicación es el fruto del trabajo de un equipo multidisciplinar formado por profesionales especialistas en Educación Especial de la asociación Achalay (6), Profesores de distintas áreas de conocimiento de la Facultad de Veterinaria de la UCM (6) y un técnico especialista en informática. Todos ellos, forman parte del equipo del Proyecto nº 244 de la convocatoria 2021-2022 de Innova-Docencia de la UCM, titulado *Elaboración y desarrollo de materiales accesibles para la formación de jóvenes con discapacidad intelectual en la Atención y Cuidado de Animales, mediante la intervención en el Proyecto Liceo.*

Antes de iniciar el trabajo, los profesores especializados en áreas de veterinaria reciben una formación básica sobre aprendizaje en DI, con inmersión en las aulas de Liceo, durante las *II Jornadas de formación sobre discapacidad intelectual.*

Creación del material

Para cada una de las sesiones en el aula (2 h) se realiza un taller para generar el material didáctico en el que participan 1-2 profesionales de Achalay y 1-2 profesores de Veterinaria. La dinámica de trabajo se desarrolla de la siguiente forma:

- Elaboración de una ficha en la que se incluyen: datos de identificación de la sesión (título, docente/s responsable/s y fecha de impartición), resultados de aprendizaje esperados, contenidos, desarrollo de la actividad (siguiendo el método AAEE, propio de Liceo, que comprende 4 fases: *Activa*, *Amplía*, *Entrena* y *Evalúa*) y evaluación.
- Generación de una rúbrica en la que se pueda identificar la consecución del aprendizaje de cada uno de los estudiantes para cada ítem evaluado. Se realiza atendiendo a los resultados de aprendizaje y contenidos de la ficha.
- Preparación del material docente para desarrollar en el aula, laboratorio, granja u hospital de las propuestas plasmadas en la ficha. Se adapta a las necesidades educativas especiales de los estudiantes de Liceo para hacerlo más accesible.

- En el material de apoyo utilizado en la transmisión de la información (*Activa* y *Amplía*) se utilizan los siguientes recursos:
  - Reducción del número de conceptos/ideas trabajadas
  - Separación de conceptos o píldoras informativas, representadas en distintas unidades (diapositivas, imágenes, tarjetas) para transmitirlas una a una
  - Inclusión de imágenes representativas y sencillas
  - Inclusión de textos cortos, directos y de fácil comprensión
  - Utilización de códigos de colores para relacionar ítems
- El material creado para realizar trabajo y actividades en clase (*Entrena*) se adapta mediante:
  - Planificación del tiempo de uso para que los estudiantes puedan utilizarlo a su propio ritmo dentro de la sesión
  - Disposición de material suficiente para que cada estudiante pueda utilizarlo individualmente
  - Predominio de actividades manipulativas
  - Repetición del mismo procedimiento/actividad, varias veces
  - Estimulación del apoyo entre compañeros para el uso del material
- Para realizar la evaluación del aprendizaje alcanzado durante cada sesión se adaptan sistemas de evaluación continuada del siguiente modo:
    - Preparación de test que son contestados por los alumnos durante la sesión
    - Realización de pequeñas tareas evaluables
    - Inclusión de estas actividades de evaluación inmediatamente después del aprendizaje, como refuerzo al mismo

Utilización del material generado

Los materiales creados en el Proyecto son utilizados durante las sesiones presenciales de la especialidad en el Diploma Liceo. Los responsables del taller observan la aceptación por parte de los estudiantes y valoran si cumplen su principal objetivo como herramienta de intervención en el Diploma Liceo: facilitar a los estudiantes con DI el aprendizaje de los contenidos de la especialidad de *Cuidado de Animales*.

Evaluación del material

La valoración del material (su calidad y utilidad) se realiza mediante un seguimiento continuo, obteniendo datos y opiniones de los usuarios del mismo:

- Los miembros del equipo periódicamente comparten los resultados de los talleres creativos, las experiencias y las observaciones en el aula, realizando una valoración subjetiva.
- Por otra parte, el análisis de los resultados de la rúbrica y de la consecución de los resultados de aprendizaje alcanzados ofrece datos más objetivos sobre la utilidad de los materiales, de gran interés para la valoración crítica.

Los resultados de la evaluación, expresados como observaciones y propuestas de mejora se incorporan en el último apartado de la ficha de la sesión.

RESULTADOS

Los materiales creados durante el curso académico 2021-2022, como resultado del presente trabajo se están recopilando en un repositorio que se mantiene online y en soporte físico para su utilización en el ámbito del Diploma Liceo. Los materiales se encuentran ordenados de acuerdo con la estructura del *curriculum* formativo de la especialidad, en carpetas individuales para cada sesión (Figura 2):

— Ficha
— Rúbrica
— Material utilizado durante las sesiones presenciales en el aula, laboratorio, granja o clínica: presentaciones multimedia, colecciones de imágenes, guiones de actividades, modelos de simulación, juegos... Cada material se acompaña de una pequeña *Guía de utilización* de uso docente.

Figura 2

Ejemplo de materiales creados para la sesión: Ficha de una sesión y selección de imágenes de la presentación utilizada en la clase teórica (power point)

Sesión:	Docente:
14/01/2022	Teresa Encinas Cerezo
Resultados de aprendizaje:	Contenidos:
- Aprender qué es la salud y la enfermedad - Conocer los conceptos de Sanidad Animal, Humana y Medioambiental. - Integrar la idea de Una Sola Salud (One Health) - Identificar los distintos orígenes de las enfermedades	- Salud y Enfermedad - Conceptos de • Sanidad Animal, Humana y Medioambiental • One Health • Zoonosis - Tipos de enfermedades en función de su origen
Desarrollo de la actividad:	
Activa: Mediante una lluvia de ideas, y partiendo de la experiencia propia, identificación grupal de los estados de salud y enfermedad. Evidenciar cómo se reflejan de estos estados en los animales domésticos y sus posibles consecuencias.	
Amplía: – Desarrollo de los conceptos del tema, apoyando las ideas en una presentación con power point ilustrada con imágenes e iconos significativos. – Inclusión de ejemplos ilustrativos para los distintos conceptos y tipos de enfermedades. Participación de los estudiantes en la interpretación de las imágenes y ejemplos, induciendo a la comprensión e integración de cada concepto.	
Entrena: Trabajo por parejas de distintos logos del concepto de One Health en el que los estudiantes deben rellenar huecos de conceptos (en forma de imágenes, palabras) o explicar la iconografía. Visualización grupal final del icono similar al de Achalay y buscar con ayuda del profesor la similitud de los conceptos.	
Evalúa: Montaje grupal de un puzzle con el logo ampliado de One Health en el que se incluyen los distintos conceptos trabajados. Planteamiento y resolución grupal de casos de enfermedades que han sido noticias actuales en 2021 para clasificación por parte de los estudiantes en los distintos tipos	
Evaluación	
Observaciones:	Propuesta de mejoras:
Es una sesión con elevada carga conceptual de términos esenciales. Hay que resaltar el concepto de zoonosis. La última tarea de entrena precisa de una abstracción que puede superar las capacidades de algunos estudiantes y precise de la ayuda del profesor.	Buscar un sistema para adecuar los ejercicios de entrena y evalúa a la rúbrica propuesta

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La elaboración de material accesible para la docencia y el aprendizaje en un entorno educativo universitario para jóvenes con DI es una acción indispensable y obligatoria en la creación de itinerarios flexibles, que permitan a todos los estudiantes participar activamente en su formación, tal como exigen el Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión, en el Pilar Europeo de Derechos Sociales (Parlamento Europeo, Consejo y Comisión europea, 2017). Hasta dónde llega nuestro conocimiento, en la actualidad no existen materiales disponibles adaptados a la

especialidad de *Cuidado de Animales* propuesta en el Diploma Liceo. La única referencia previa es la que propone el Diploma de Habilidades Laborales Específicas que se imparte en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello (UNAB; Chile) que incluye en sus «Menciones: electivos de especialidad» uno denominado «Veterinaria» (Cabezas & Flórez, 2015). A pesar de que este programa formativo se está ofreciendo desde el año 2006, no se puede acceder de forma libre al material didáctico utilizado en el mismo.

En el desarrollo del presente trabajo se cuenta con la adaptación curricular previa del programa y contenidos de la especialidad. Los contenidos, organizados en asignaturas, se han seleccionado para la consecución de una formación completa que permita la inserción laboral de los estudiantes en distintos entornos de cuidado de animales. Esta tarea ha sido realizada por especialistas en educación de personas con DI, plenamente conocedoras de que estos estudiantes pueden presentar distintos impedimentos en una o más funciones cognitivas y/o intelectuales y de las barreras que ello supone en cada paso del aprendizaje. Por ello, el marco docente en el que se ha realizado el presente trabajo reconoce que el proceso de construcción personal depende de las características individuales (de su diversidad), pero sobre todo de los apoyos y de las ayudas que se proporcionen (Colclasure *et al.*, 2016). Dentro de estos apoyos, Liceo asume que para aplicar su metodología docente se ha de trabajar en la implementación de materiales accesibles y adaptados a sus objetivos.

En el caso de creación de un material docente dirigido al aprendizaje de contenidos relacionados con distintas áreas de las Ciencias (biología, medicina, veterinaria, salud, ...), se requiere la colaboración entre técnicos especializados en los contenidos y los profesionales de la educación (Maqbool & Hariharan, 2017). Los primeros, dedicados en su mayoría a la docencia en la universidad, cuentan con formación y amplia experiencia en entornos educativos con personas jóvenes adultas, pero generalmente carecen de formación en las metodologías adaptadas a los entornos educativos en DI. La posibilidad de recibir una breve formación, totalmente dirigida a cubrir esa carencia formativa ha sido muy bien valorada a lo largo de todo el proyecto y supone una inestimable ayuda en la elaboración del material.

En la tarea de adaptación del material didáctico se ha asumido la metodología docente propia del Diploma Liceo, proponiendo la utilización de cada material en las acciones concretas, diseñadas para cada etapa de las sesiones en el aula (*Activa*, *Amplía*, *Entrena* y *Evalúa*). Como requisito común, en todos los casos se ha primado la adaptación a las capacidades de los estudiantes y a su forma de construcción de conocimiento. Todos los materiales están inicialmente concebidos para su uso presencial en el aula y, sólo en segunda instancia, como trabajo individual realizado en casa por los estudiantes. A diferencia de lo que sucede en los programas universitarios destinados a alumnos con discapacidad sensorial, que acceden principalmente (más del 30%) a la realización de estudios a distancia utilizando material compartido en la web, los estudiantes con DI requieren cursar sus estudios de forma presencial; por ello, los materiales generados en el presente proyecto, en un elevado porcentaje, son concebidos para su uso en el aula, la granja, la clínica o el laboratorio (Abejón-Mendoza *et al.*, 2010)

En el ámbito educativo, está plenamente aceptado que la creación de adaptaciones ya sea de todo un *curriculum* o solamente del material utilizado debe ser un proceso dinámico basado en los requisitos de los estudiantes. Por ello, la posibilidad de compartir el material para que cada profesor lo use y adapte a las necesidades concretas de un grupo es un valor añadido al mero hecho de su creación. La organización del repositorio compartido para todos los profesores del Diploma Liceo apoya esta posibilidad dinámica de utilización del material; ofrece la posibilidad de incorporar nuevos modos de aprovechamiento del mismo y le da una mayor versatilidad, que se puede reflejar en el documento *Guía de utilización*. Además, facilita la evaluación colectiva y la generación de propuestas

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

de mejora que se incluyen en este mismo documento y en la *Ficha* que acompañan al propio material. Por el momento, se dispone de un repositorio de material para cubrir principalmente las fases de *Activa* y *Amplía*, aunque también se han creado actividades dirigidas a su uso en *Entrena* y *Evalúa* con el objeto de ampliar los resultados obtenidos en este trabajo con futuros proyectos.

El todavía corto recorrido de la especialidad de *Cuidado de Animales* en el Diploma Liceo (primera promoción en 2021) y la reciente creación (curso 2021-2022) de la mayor parte de los materiales limita en este momento la obtención de resultados de valoración de los mismos. El análisis de las rúbricas realizadas por los estudiantes ofrece un valioso dato sobre la validez del material en cuanto a la consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos. Del mismo modo, la opinión obtenida de forma directa sobre la aceptación del material por los usuarios, la idoneidad, la facilidad de uso y la utilidad de los mismos resultan también de elevada importancia y deben ser incorporados en la evaluación global del proyecto. Si bien se está obteniendo periódicamente un *feedback* subjetivo, basado en las opiniones de los profesores durante las reuniones de trabajo, queda pendiente la realización de encuestas de valoración global a ambos colectivos (profesores y estudiantes), prevista para finales de curso. En un futuro próximo, cuando se puedan tener datos sobre la inserción laboral de los exalumnos que han cursado la especialidad en los entornos profesionales de cuidado de animales y sobre el grado de desempeño de sus funciones en sus puestos de trabajo, se podrán incluir como *endpoints* en la valoración de los materiales utilizados durante la formación y en la evaluación global del Diploma y de la Especialidad (Díaz-Jiménez *et al.*, 2021).

En conclusión, se entiende que la creación de materiales accesibles, adaptados a la formación de jóvenes con DI en el ámbito universitario es necesaria para la consecución de los objetivos de aprendizaje, especialmente cuando los contenidos están relacionados con áreas de ciencias. En esta tarea resulta de vital importancia la comprensión de la capacidad de aprendizaje y las necesidades del estudiante con DI, el trabajo colaborativo de un equipo multidisciplinar y la realización de un seguimiento continuo de la utilidad de uso del material en el aprendizaje conseguido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abejón-Mendoza, P., Terrón-López, M. J., & Martínez-Solana, M. Y. (2010). *Adaptación de contenidos, materiales y recursos académicos para universitarios con discapacidad visual y auditiva.* https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO25280/132c.pdf

Cabezas, D., & Flórez, J. (2015). *Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual. Experiencias y resultados.* Imprenta J. Martínez, Santander. ISBN: 978-84-608-1824-3.

Colclasure, B. C., Thoron, A. C., & LaRose, S. E. (2016). *AEC599/WC261: Teaching Students with Disabilities: Intellectual Disabilities.* https://edis.ifas.ufl.edu/publication/WC261

Parlamento Europeo, Consejo y Comisión europea (2017). *Plan de Acción del Pilar Europeo de Derechos Sociales.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:-32017C1213(01)&from=FR

Díaz-Jiménez, R. M., Terrón-Caro, T., & Yerga-Míguez, M. D. (2021). University Education for People with Intellectual Disabilities. Evaluation of a Training Experience in Spain. *Disabilities, 1,* 388-405.

Maqbool, B., & Hariharan, P. (2017). Curriculum adaptations in Science for Students with Intellectual Disability. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education, 3,* 64-68.

1507

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DIPLOMA LICEO: UN PROGRAMA FORMATIVO PARA JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

David Tanarro Colodrón
Alberto Sánchez Alonso
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: El Diploma Liceo es un programa formativo de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual (DI) que ofrece la oportunidad de especializarse en Imagen y Sonido o en Cuidado de Animales. Esta formación es impartida por profesionales de la Asociación Achalay (entidad sin ánimo de lucro) y de las Facultades de Educación, Ciencias de la Información, Veterinaria, Enfermería y Trabajo Social de la mencionada universidad. Los estudiantes del programa son jóvenes que presentan limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa. El Diploma persigue desarrollar plenamente el potencial humano, el sentido de la dignidad, la autoestima, reforzar el respeto por los derechos humanos; desarrollar al máximo la personalidad, las aptitudes mentales y físicas, así como hacer posible que las Personas con Discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. En esta comunicación se presenta la configuración educativa del Diploma Liceo, su programa formativo y metodología docente; las innovaciones en especialización, estructura y material didáctico frente a otros programas, así como los resultados iniciales de las promociones que ya han cursado el mismo.

Palabras clave: educación inclusiva, discapacidad intelectual, adaptación educativa, formación universitaria

Abstract: The Diploma Liceo is a training program of the Complutense University of Madrid (UCM) aimed at young people with intellectual disabilities (ID) that offers the opportunity to specialize in Image and Sound or Animal Care. This training is given by professionals from Asociación Achalay (non-governmental non-profit organization) and from the Faculties of Education, Information Sciences, Veterinary Medicine, Nursing and Social Work of the aforementioned university. The students included in the program are young people who present significant limitations in intellectual functioning and in adaptive behavior. The Diploma seeks to fully develop human potential, a sense of dignity, self-esteem, reinforce respect for human rights; develop the personality, mental and physical abilities to the maximum, as well as make it possible for persons with ID to participate effectively in a free society. This communication presents the educational configuration of the Diploma Liceo, its training program and teaching methodology; the innovation in specialization, structure and didactic material compared to other programs, as well as the initial results of the promotions that have already completed the same.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Keywords: inclusive education, intellectual disability, special programs, university education

INTRODUCCIÓN

La educación es un instrumento poderoso que permite a los individuos participar plenamente en la vida de la comunidad; cobra un papel especialmente importante en los colectivos más vulnerables, entre los que se encuentran las personas con discapacidad intelectual (DI), quienes viven una clara exclusión educativa debida, en parte, a la escasez de opciones de formación tras la etapa escolar.

El derecho a la educación de todas las personas está recogido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. En la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas de 2016, se recogió por vez primera de forma explícita el derecho de las personas con discapacidad al acceso a una educación inclusiva y de calidad y, dentro de ella, a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones. Así lo incluye en el objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible: «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (Naciones Unidas, 2015).

En España, el Real Decreto Legislativo que regula el *Derecho a la Educación* y establece el compromiso de las administraciones del estado para asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos y la enseñanza a lo largo de la vida. Sin embargo, la situación real en nuestro país ha perpetuado un patrón estructural de exclusión y segregación educativa discriminatorio, basado en la discapacidad, a través de un modelo médico, que afecta desproporcionadamente y en especial a las personas con DI, psicosocial o múltiple (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2018). Sin embargo, últimamente se están instaurando proyectos exitosos, fruto de iniciativas aisladas, no sistematizadas.

A pesar del desarrollo de programas educativos para el colectivo de jóvenes con DI, algunos en el seno de las universidades (Cabezas y Flórez, 2015), en España la oferta todavía resulta insuficiente para cubrir las necesidades y el derecho de las personas con DI de optar a una preparación e inserción sociolaboral digna. En un reciente encuentro de educadores de este ámbito (Fernández, 2022) se han presentado algunos de estos programas formativos: Diploma Liceo y Programa Accede (Universidad Complutense de Madrid, UCM), Programas Avanza, Empresa y Promentor (Prodis), Proyecto Meraki (Afanias), Programa de Formación en técnico profesional en Auxiliar de Cultura (Argadini).

En esta comunicación se presenta el Diploma Liceo, fruto de la colaboración entre la *Asociación Achalay* (entidad sin ánimo de lucro) y la UCM. El objetivo es dar a conocer el programa formativo y la metodología docente y discutir las innovaciones que ofrece en las áreas de especialización, la estructura de los estudios y el material didáctico utilizado, así como los resultados de las primeras promociones que lo han cursado.

MÉTODO

En esta comunicación se distinguen dos partes:

- Presentación del Programa Formativo y la Metodología Docente utilizada en el Diploma Liceo: se ha recopilado, ordenado y sintetizado información sobre los Objetivos, Localización, Temporalización, Equipo, Metodología y Estructuración de contenidos, para ofrecer una visión global del mismo.
- Presentación de los resultados del programa desde el curso 2018/2019 hasta la actualidad: se han tomado resultados numéricos de los estudiantes y docentes que han participado en el mismo. También se han sintetizado los datos de opinión de estudiantes y familias expresado en encuestas semiobjetivas y se han resumido en tres bloques globales (Grado de satisfacción, Valoración del entorno educativo y Valoración del aprendizaje).

RESULTADOS

Descripción del Programa Formativo

Localización, destinatarios y objetivos

La UCM, evidenciando su sensibilización en el campo de la formación e inclusión de jóvenes con DI en el contexto universitario, firmó en 2017 un convenio de colaboración con Achalay, entidad sin ánimo de lucro, que desarrolla proyectos y acciones para la defensa de colectivos en riesgo de exclusión social, incluyendo las personas con DI.

Fruto de este convenio, se instauró el programa formativo Liceo en la Facultad de Educación, que posteriormente fue reconocido como Diploma de Formación Permanente (2018/2019). Desde entonces, cuenta con el apoyo adicional (impartición de docencia, uso de instalaciones y recursos) de las facultades de Ciencias de la Información, Enfermería, Trabajo Social y Veterinaria. Durante estos años, se ha dado estructura al Diploma, que tiene como destinatarios a Jóvenes mayores de 18 años, con un grado de DI superior al 33%, nivel de afección leve o moderado, y que muestren interés en seguir formándose en el entorno universitario.

El objetivo principal asume el establecido en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Artículo 24): ofrecer un programa formativo en un entorno inclusivo, para desarrollar plenamente el potencial humano, el sentido de la dignidad y la autoestima; reforzar el respeto por los derechos humanos, desarrollar al máximo la personalidad y las aptitudes mentales y físicas de las personas con DI, capacitándoles para que participen de manera efectiva en una sociedad libre. Considerando el contexto social en el que se desarrolla la formación y los agentes participantes, se han marcado como objetivos específicos:

- Apoyar y orientar a los estudiantes y las familias, en la planificación académico-laboral.
- Sensibilizar a la comunidad educativa de la UCM sobre la DI hacia la plena inclusión.
- Sensibilizar a docentes de la UCM para dar formación técnica a estudiantes con DI.
- Proporcionar experiencias inclusivas, dando visibilidad a la DI en la universidad.
- Sensibilizar y comprometer a las entidades colaboradoras con la plena inclusión.

Temporalización y estructuración

El Diploma se imparte durante dos cursos académicos del calendario UCM (septiembre-junio), con jornadas de lunes a viernes. Los contenidos del Diploma se estructuran en una parte común y otra de especialidades; esta última es elegida voluntariamente por los estudiantes, acompañados y aconsejados por sus familias y los profesionales de Achalay. Ambas partes se

articulan en asignaturas cuyos contenidos se adaptan a las necesidades educativas y se desarrollan aplicando una metodología común, adecuada a las distintas materias.

El programa que se imparte en la actualidad en el Diploma Liceo se estructura de la siguiente forma:

Asignaturas Comunes: 3-4 días/semana

- *Autogestión*: cuidado del medio ambiente, la orientación física y temporal y la participación comunitaria (teórico-práctica).
- *Comunicación*: desarrollo de los procesos del lenguaje (comprensión y expresión) para favorecer la participación social.
- *Decide*: apoyo y orientación en las decisiones, estrategias y medios para alcanzar objetivos profesionales.
- *Informática*: aprendizaje de los recursos tecnológicos para resolver problemas cotidianos reales.
- *Inglés*: desarrollo de comunicación básica para desenvolverse en situaciones cotidianas.
- *Matemáticas*: aplicación de operaciones sencillas a la resolución de situaciones de la vida diaria.
- *Talleres Cognitivos y emocionales*: intervención global de estimulación de los procesos cognitivos básicos, la educación física y el desarrollo emocional.
- *Tutoría*: acompañamiento y orientación al estudiante durante el aprendizaje.

Especialidades: 1-2 días/semana

- *Cuidado de Animales*: competencias necesarias para realizar operaciones auxiliares básicas en el cuidado de animales en distintos ámbitos (explotaciones ganaderas, clínica y laboratorio)
- *Imagen y Sonido*: competencias necesarias para dar apoyo en la preparación, ejecución y postproducción de proyectos audiovisuales (fotográficos, publicitarios y radiofónicos…)

Constitución del equipo

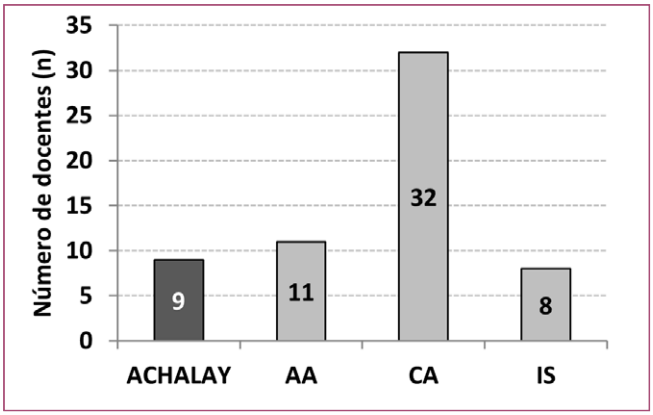
Todos los miembros del equipo tienen una implicación directa en la formación a nivel universitario o con la educación especial:

- Dirección: paritaria Achalay/UCM
- Equipo docente:
  - Educación Especial: Achalay y UCM
  - Especialidades: UCM
- Auxiliares de aula (Achalay)
- Estudiantes en prácticas y voluntarios.
- Familias

Pertenecen a Achalay (9) y a distintos estamentos y centros de la UCM (Facultades de Educación, Ciencias de la Información, Enfermería, Trabajo Social y Veterinaria; n=51; Figura 1), incluyendo estudiantes en prácticas (n=35; 86% mujeres y 14% hombres; Educación Secundaria; Grados de Educación Social y de Pedagogía; Másteres de Arteterapia, Educación Especial y Social, de Psicopedagogía y de Trabajo Social) y voluntarios (n=124; 92% mujeres y 8% hombres).

Figura 1

Distribución de los profesores del Diploma Liceo en función de su participación en el programa (ACHALAY: asignaturas comunes; UCM: especialidades: AA: Atención a la Autonomía; CA: Cuidado de Animales; IS: Imagen y Sonido)



Descripción de la Metodología Docente

La formación se ha basado en la adquisición de competencias y los métodos utilizados se han dirigido al conocimiento, comprensión y utilización de lo aprendido como herramienta para resolver situaciones y problemas. Achalay ha puesto al servicio de los docentes diferentes herramientas pedagógicas para facilitar y homogeneizar la intervención educativa en el programa y en las distintas asignaturas.

Programación de asignaturas

El docente responsable de cada asignatura diseña y comparte la programación, proponiendo las adaptaciones necesarias a las características de los distintos grupos:

— Datos de la asignatura (nombre, curso, grupo, horario, docentes)
— Presentación (descripción y justificación)
— Objetivos
— Contenidos (estructurados en sesiones)
— Sistema de evaluación (rúbricas)

Antes de iniciar la docencia, también se edita un documento dinámico (Timing) para organizar temporalmente las sesiones de la asignatura de acuerdo a una plantilla (Tabla 1).

Tabla 1

Ordenación temporal de las sesiones de una asignatura (Timing)

Sesión	**NOMBRE DE LA ASIGNATURA**		
	Horario	**Docente**	**Contenido**
DD/MM/AAAA			
DD/MM/AAAA ……			

Preparación de sesiones

Antes del desarrollo de la actividad en el aula el docente responsable de cada sesión estructura el desarrollo de la misma de acuerdo a una plantilla (Tabla 2); los apartados correspondientes a la *Evaluación* se cumplimentan al finalizar la sesión.

PRESENTACIÓN
III ENCUENTRO INTERNACIONAL
XX CONGRESO INTERNACIONAL
SIMPOSIOS
COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS
I. Educación Inclusiva y Género
II. Investigación, Evaluación y Educación Superior
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa
IV. Orientación y Formación Profesional
V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Tabla 2

Plantilla de programación de las sesiones a desarrollar en el aula

Sesión (nombre y fecha):	**Docente:**
Resultados de aprendizaje:	**Contenidos:**
Desarrollo de la actividad	
Activa:	
Amplía:	
Entrena:	
Evalúa:	
Evaluación	
Observaciones:	**Propuesta de mejoras:**

En ella se identifican cuatro fases (AAEE):

— Activa: manifestación de conocimientos previos sobre los que construir los nuevos.

— Amplía: presentación de los nuevos contenidos mediante distintas herramientas.

— Entrena: aplicación de los conocimientos adquiridos mediante actividades prácticas.

— Evalúa: recogida de información para explorar la consecución del aprendizaje

Adicionalmente, para cada sesión se debe preparar un documento con la rúbrica (Tabla 3), que se utiliza como guía para la observación de la consecución de los resultados de aprendizaje identificados. Ello permite realizar una evaluación de cada sesión y, en conjunto, realizar el sistema de evaluación completo de la asignatura y de todo el programa.

Tabla 3

Plantilla de rúbrica aplicada a cada asignatura

	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	**NOMBRE ALUMNO-1**		**NOMBRE ALUMNO-2**		**NOMBRE ALUMNO-3**	
		CONS	**EN PROC**	**CONS**	**EN PROC**	**CONS**	**EN PROC**
SESIÓN TEMA	**Item-1**						
	Item-2						
	Item-3...						
SESIÓN TEMA	**Item-1**						
	Item-2						
	Item-3...						

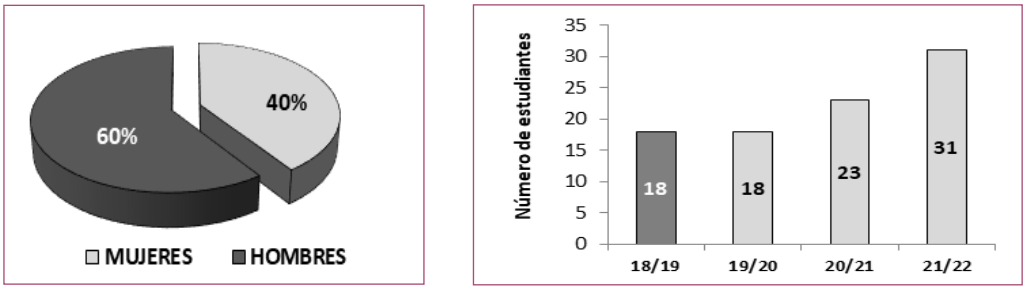
Resultados del Diploma Liceo (2018-actualidad)

Estudiantes Liceo

Desde el curso 2018/2019, 72 jóvenes con DI y una media de edad de 23,2 años, han cursado sus estudios universitarios en Liceo (Figura 2).

Figura 2

Distribución por sexo y curso académico de los estudiantes del Programa Liceo (2018/2019; n=18) y del Diploma Liceo (n=72)

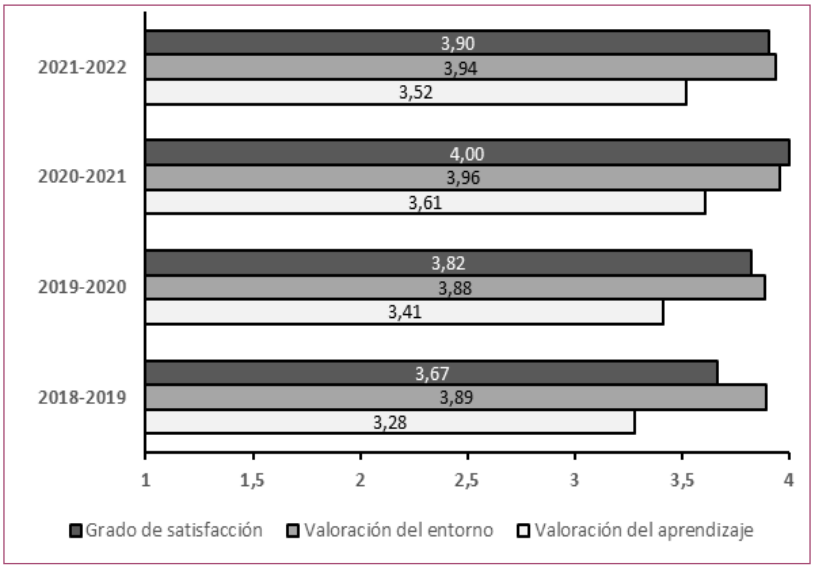


Satisfacción de las familias

Al finalizar cada cuatrimestre y curso académico se ha explorado el grado de satisfacción de las familias como fuente de información para la valoración del Diploma (Figura 3).

Figura 3

Valoración de las familias (escala 1-4) sobre distintos aspectos del Diploma Liceo. (2021/2022: datos correspondientes al primer cuatrimestre)



En formato de expresión libre, las familias han destacado positivamente la adquisición de competencias referentes a distintos campos formativos: autoestima, autonomía, competencias digitales, comunicación, habilidades sociales, iniciativa y motivación, organización y responsabilidad en el estudio. También han apuntado posibles mejoras en el Diploma, demandando una mayor duración del programa formativo, una ampliación en la oferta de especialidades y la incorporación formal de prácticas laborales.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es una realidad que los jóvenes con DI, así como sus familias, demandan espacios de formación ordinarios adecuados a su edad donde relacionarse con otros jóvenes, así como, ámbitos formativos diferentes a los establecidos hasta el momento. El Diploma Liceo nace para cubrir esta necesidad socioeducativa y se mantiene en constante evolución y cambio en virtud de su propia razón de existencia: atender a las demandas en cuanto a formación y desarrollo académico de este colectivo vulnerable.

La estructura, la metodología y la especialización del Diploma Liceo ofrecen innovaciones en el contexto de los programas educativos del mismo tipo en nuestro país. En primer lugar, la mayoría de los programas dirigen la especialización hacia dos perfiles laborales (Administrativo y Auxiliar educativo) (Izuzquiza, 2012); sin embargo, en Liceo se ha apostado (y se continúa investigando) por la búsqueda de nuevos nichos de empleabilidad que han conducido al desarrollo de sus especialidades (*Cuidado de animales* e *Imagen y sonido*).

En cuanto a la estructura y metodología, cabe destacar que Liceo ha creado un material de trabajo propio, basado en la definición de los resultados del aprendizaje, concebidos como declaraciones de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y sea capaz de hacer al final de cada unidad de aprendizaje. En base a ello estructura sesiones con metodología AAEE (*Activa*, *Amplía*, *Entrena* y *Evalúa*), donde la intervención del docente está guiada por el aprendizaje del estudiante cuyos resultados valora mediante la creación de rúbricas. La utilización de este método semiobjetivo de evaluación, junto con la valoración en forma de encuesta de la opinión de las familias, es la base de la posterior propuesta de medidas de mejora.

Además, Liceo cuenta con la colaboración multidisciplinar de profesionales especialistas en Educación Especial de Achalay, otros centros educativos, facultades de la UCM de distintas áreas y recursos privados vinculados con las especialidades. Todos ellos enriquecen el programa en sí, potenciando los objetivos específicos relacionados con la sensibilización del entorno universitario, la inclusión de los jóvenes con DI en el medio y la familiarización con los sectores profesionales, favoreciendo una visión global y práctica del aprendizaje. Así, cuenta con recursos humanos profesionales diversos, a los que hay que añadir a los estudiantes voluntarios que han sido un pilar fundamental para la inclusión de los estudiantes en el ambiente universitario (Cotán, 2021); como mentores, han compartido momentos de ocio tanto fuera como dentro de las paredes de la Facultad.

Atendiendo a los resultados obtenidos, al análisis autocrítico y a las demandas de los usuarios, el Diploma establece un plan dinámico de mejora en el que está previsto incorporar nuevas especialidades a la oferta formativa actual; en un futuro inmediato se va a ofrecer la especialidad de *Salud y Atención a Personas Dependientes*. También está en marcha la incorporación de prácticas laborales en entornos profesionales reales como asignatura independiente dentro del último cuatrimestre de cada especialidad. Actualmente las prácticas se realizan en sesiones aisladas, vinculadas a algunos de los contenidos, y dentro de las distintas asignaturas.

En conclusión, el Diploma Liceo ofrece un nuevo programa formativo para jóvenes con DI en el entorno de la UCM quien, hasta el momento de su inclusión, carecía de ofertas educativas similares. El Diploma posiciona los resultados de aprendizaje como elementos directores del diseño de la intervención para la que utiliza una estrategia metodológica (AAEE) innovadora en el proceso de aprendizaje.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabezas, D. & Flórez, J. (2015). *Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual. Experiencias y resultados.* Imprenta J. Martínez, Santander. ISBN: 978-84-608-1824-3.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2018). I*nforme de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo.* http://www.convenciondiscapacidad.es/2018/05/30/informe-de-la-investigacion-relacionada-con-espana-bajo-el-articulo-6-del-protocolo-facultativo/

Cotán, A. (2021). Tutores y factores sociales resilientes del alumnado con discapacidad en las instituciones de educación superior. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva,* 14(1), 9-24.

Fernández, J. (2022). La UCM celebra las I Jornadas sobre recursos formativos para jóvenes con discapacidad intelectual. *Tribuna Complutense.* https://tribuna.ucm.es/news/la-ucm-celebra-las-i-jornadas-sobre-recursos-formativos-para-jovenes-con-discapacidad-intelectual

Izuzquiza Gasset, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: el programa Promentor. *Bordón. Revista de Pedagogía,* 64(1), 109-125.

Naciones Unidas (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.* https://www.un.org/sustainabledevelopment

1516

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ANÁLISIS DE CONTENIDO Y COMPETENCIAS

Alicia Arias Rodríguez
Ana Sánchez Bello
Juan José Lorenzo Castiñeiras
Universidade da Coruña (España)

Resumen: La guía docente que se implementa en el sistema universitario es un documento de referencia para la comunidad educativa. La igualdad entre hombres y mujeres es una cuestión transversal y, por ello, puede ser atendida en las distintas materias de la oferta académica. Siendo conscientes de que la perspectiva de género no se ejecuta desarrollando únicamente actividades para mujeres y usando cierto tipo de lenguaje, deben incorporarse medidas para promover la equidad. Para contextualizar este trabajo y comprender el fin último del mismo, se revisan y analizan, bajo la perspectiva de género, las competencias y los contenidos de las guías docentes del Máster durante el curso académico 2018-2019. Se elaboró una plantilla ad hoc donde se intenta plasmar la ausencia o presencia de categorías de análisis (género, sexo, igualdad, discriminación, coeducación y diversidad de género). En este análisis se pone de manifiesto que, aun existiendo una legislación que garantiza la igualdad de género ésta se incorpora de manera superficial, sin aludir a cómo se lleva a cabo en la práctica y tampoco contemplan ni competencias ni contenidos breves sobre perspectiva de género.

Palabras clave: programas de educación, educación universitaria, estudios sobre las mujeres, igualdad de oportunidades

Abstract: The teaching guide implemented in the university system is a reference document for the educational community. Equality between men and women is a cross-cutting issue and, therefore, can be addressed in the different subjects of the academic offer. Being aware that the gender perspective is not only implemented by developing activities for women and using a certain type of language, but it must also incorporate the design of measures to promote equality. In order to contextualise this work and understand its ultimate aim, the competences and contents of the Master's teaching guides for the 2018-2019 academic year were reviewed and analysed from a gender perspective. An ad hoc template was drawn up in which the absence or presence of categories of analysis (gender, sex, equality, discrimination, coeducation and gender diversity) was attempted to be reflected. This analysis shows that, although there is legislation guaranteeing gender equality, it is only superficially incorporated, without any reference to how it is carried out in practice, and neither do they include competences nor brief contents on gender perspective.

Keywords: education programmes, university education, women's studies, equal opportunities

INTRODUCCIÓN

Incluir la perspectiva de género, en cualquier nivel educativo, es hacer referencia tanto a un factor innovador como a un factor de cambio. Esto implica, por un lado, un conjunto de características psicológicas, sociales y culturales, asignadas a las personas. Término que va más allá de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres (que se asigna al concepto sexo). Por otro lado, es un imperativo legal, además de justicia y cohesión social, a partir de la aprobación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres; la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades; y la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género (Instituto de la Mujer, 2017; Rebollo-Catalán, 2013; Subirats, 1998 citado en Rodríguez, 2006).

La Universidad, es decir el sistema universitario, no puede ser indiferente a este cambio. Según Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013), dicho sistema debe incluir y fomentar, en todos los ámbitos académicos, la formación, docencia e investigación en igualdad de género, así como la no discriminación de forma transversal. En este sentido una de las figuras importantes del sistema universitario es el profesorado que, al igual que el resto de los ámbitos educativos, en la actualidad, no está formado en competencias de género, y, aún menos, para que el alumnado trabaje de forma concreta o transversal los contenidos de género. Medina, Domínguez y Ribero (2011), afirman que el profesorado, a nivel universitario, se centra en una docencia que gira sobre el saber académico, globalizado y abundante, pero innecesario para dar respuesta a las desigualdades y discriminaciones por cuestión de género. Esto favorece que esta figura ignore los contenidos y formas de medidas de igualdad y la forma de trabajarlos. Si a esto se une la escasez de medios, la falta de referentes y la poca o nula conciencia, origina rechazo del estudiantado sobre cuestiones de género, y la no docencia transversal sobre estos temas.

MÉTODO

Este trabajo incide en revisar y analizar bajo la perspectiva de género las competencias y los contenidos de las guías docentes de las asignaturas del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (denominado máster de profesorado) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña (UDC). Para ello, el enfoque que se utiliza es el descriptivo-explicativo a través de una metodología cualitativa y, concretamente, de análisis de contenido de las guías docentes de las asignaturas del master de profesorado, tomando como elementos de análisis las competencias y los contenidos que hacen mención a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Particularmente, las categorías de análisis son los términos género, sexo, igualdad, coeducación, diversidad y discriminación. La elección de estas categorías de análisis es consecuencia de la revisión de referencias especializadas sobre el tema (Rebollar, 2013; Diez et al, 2015; Porto, Mosteiro y Castro, 2018 citado en Rebollo-Catalán; Ruíz-Pinto y Vega-Caro, 2018).

Descripción del contexto

El tipo de muestreo es probabilístico por conglomerados, utilizando como unidades muestrales grupos de elementos que presentan asignaciones y límites naturales, que serían las materias del master de profesorado. Las unidades de análisis fueron las guías docentes, contempladas en cada una de las diferentes asignaturas (tabla 1).

Tabla 1

Master en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Titulación	Tipo de asignatura	Número de créditos
Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	Módulo General	17
	Itinerario Artes Plásticas y Visuales (incluye prácticum y Trabajo de Fin de Máster (TFM))	44
	Itinerario Ciencias Experimentales (incluye prácticum y Trabajo de Fin de Máster (TFM))	44
	Itinerario Educación Física (incluye prácticum y Trabajo de Fin de Máster (TFM))	44
	Itinerario de Formación y Orientación Laboral (FOL) (incluye prácticum y Trabajo de Fin de Máster (TFM))	44
	Itinerario Lengua y Literatura Gallega y Lengua y Literatura Castellana (incluye prácticum y Trabajo de Fin de Máster (TFM))	44
	Itinerario Lenguas Extranjeras (incluye prácticum y Trabajo de Fin de Máster (TFM))	44
	Itinerario Tecnología (incluye prácticum y Trabajo de Fin de Master (TFM))	44
	Itinerario Orientación Educativa (solo tienen esta materia Trabajo de Fin de Máster (TFM))	6

Instrumento

La recogida de información se realizó a través de un análisis de contenido en las guías docentes, donde las unidades de contexto son bases de sentido localizables dentro de los documentos y constituyen el marco interpretativo sobresaliente de las unidades de análisis. Dichas unidades se definen en el criterio textual, es decir, si se hace en relación con alguna característica sintáctica, semántica o pragmática del entorno de las unidades de análisis o extra textual (Fernández, 2002). Se elaboró para ello una plantilla ad hoc donde se realizó el vaciado de las guías docentes de las asignaturas del máster de profesorado. A través de esta plantilla se intenta plasmar la ausencia o presencia en las competencias y en los contenidos de las palabras claves identificadas (como ya indicamos anteriormente). Estos conceptos fueron seleccionados por ser compatibles y estar estrechamente relacionados con la perspectiva de género, como:

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

— Género tiene como referente un colectivo, el de las mujeres (Cobo, 2005). Por lo tanto, es una categoría que designa una realidad cultural y política, que se ha asentado sobre el sexo. Sin olvidar que es dinámico, nunca estático.
— Sexo apunta a las características fisiológicas y sexuales con las que nacen mujeres y hombres (Rebollar, 2013).
— Igualdad otorga a mujeres y hombres igual valoración y goce real de derechos y oportunidades, acabando así con las discriminaciones. Se ha pasado de considerar que la igualdad, únicamente afectaba a las mujeres, a ser considerada un aspecto central del desarrollo de la vida política, social y económica (Instituto de la Mujer, 2017)
— Discriminación trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo (Instituto de la Mujer, 2017).
— Coeducación supone y exige un conjunto de contenidos, objetivos y estrategias de intervención educativa intencionada, que parte de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad. Conlleva, por lo tanto, educar desde la igualdad de valores de las personas (Instituto de la Mujer, 2017).
— Diversidad de género es una estrategia dirigida a logar cambios tanto en mujeres como en hombres creando espacios inclusivos (Ramos, 2005). Además, plantea el reconocimiento de las aportaciones de las mujeres y de los hombres, que son diversas y variadas, pero válidas y necesarias todas ellas para afrontar los requerimientos actuales del entorno socioeconómico actual.

RESULTADOS

Las competencias de esta titulación analizadas son 18 básicas y generales y 8 específicas, observando que solo existe una competencia específica que contempla la igualdad de género, la CA10 (tabla 2). Al revisar las guías docentes, la competencia CA10 aparece asociada a 12 asignaturas obligatorias (4 del módulo genérico; 1 del Itinerario Ciencias experimentales; 1 del Itinerario Educación física; 1 del Itinerario Lengua y literatura gallega y Lengua y literatura castellana, 2 del Itinerario Lenguas gallegas y 3 del Itinerario Artes Plásticas y Visuales). Las asignaturas del módulo genérico son seis y las cursan todos/as los estudiantes matriculados; del Itinerario Ciencias experimentales, Itinerario Tecnología e Itinerario Lenguas Extranjeras son 10; del Itinerario Formación y Orientación Laboral, Itinerario Lengua y literatura gallega y Lengua y Literatura castellana son 7; y, por último, del Itinerario de Artes Plásticas y Visuales son 5. Incluso hay asignaturas que no marcan dicha competencia, pero tienen contenidos de perspectiva de género, como son: «Aprendizaje y enseñanza de los módulos de la especialización de formación y orientación laboral» y «Inserción y orientación laboral». Cabe destacar, observando la tabla 2, que en el Itinerario Tecnología no hay ninguna de sus asignaturas que marquen la competencia CA10.

Tabla 2

Asignaturas o temáticas con cuestiones de género en el máster de profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación

Master en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (denominado master del profesorado		
Competencias		
CA10, «Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizaje como en la educación el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombre y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad».		
	Asignaturas	**Contenidos**
Módulo genérico	Desarrollo psicológico y aprendizaje escolar (1º curso, 1º cuatrimestre y 4 créditos)	
	Educación y lenguas en Galicia (1º curso, 1º cuatrimestre y 1,5 créditos)	
	Educación, sociedad y política educativa (1º curso, 1º cuatrimestre y 4 créditos)	
	Función tutorial y orientación educativa (1º curso, 1º cuatrimestre y 2 créditos)	
Itinerario Ciencias Experimentales	Trabajo Fin de Mestrado (1º curso, 2º cuadrimestre y 6 créditos)	
Itinerario Tecnología	NINGUNA MATERIA PROPIA DEL ITINERARIO	
Itinerario Educación física	Atención a la diversidad en educación física (1ºcurso, anual, obligatoria y 4 créditos)	Subtema; Educación física y género

PRESENTACIÓN
III ENCUENTRO INTERNACIONAL
XX CONGRESO INTERNACIONAL
SIMPOSIOS
COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS
I. Educación Inclusiva y Género
II. Investigación, Evaluación y Educación Superior
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa
IV. Orientación y Formación Profesional
V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

	Asignaturas	Contenidos
Itinerario Formación y Orientación laboral	Aprendizaje y enseñanza de los módulos de la especialización de formación y orientación laboral (1º curso, anual, obligatoria y 12 créditos. No marca la competencia)	Tema: La integración de la perspectiva de género
	Innovación docente (1º curso, anual, obligatoria y 2 créditos. No marca la competencia)	Tema: Innovación educativa, brecha de participación y desigualdad invisible
	Inserción y orientación laboral (1º curso, anual, obligatoria y 4 créditos. No marca la competencia)	Tema: Género y orientación profesional Subtema: Conceptos para comprender y explicar las desigualdades de género Subtema: Género, proyecto profesional e inserción laboral. Subtema: La OP discriminatoria (también no sexista o para la igualdad de oportunidades) en la normativa legal: evolución y situación actual. Subtema: La perspectiva de género en la OP y justicia social: conceptualización y pautas para su integración Subtema: Programas y recursos para una OP con enfoque de género
Itinerario Lengua y literatura gallega y Lengua y literatura castellana	Contenidos complementarios para la enseñanza de las lenguas gallegas y castellano (1º curso, anual, obligatoria y 4 créditos)	
Itinerario Lenguas extranjeras	Diseño curricular y didáctica de la legua extranjera (1º curso, anual, obligatoria y 3 créditos)	
	Historia enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (1º curso, anual, obligatoria y 4 créditos)	

	Asignaturas	Contenidos
Itinerario Artes plásticas y visuales	Diseño curricular y didáctica de las artes plásticas y visuales (1º curso, anual, obligatoria y 6 créditos)	
	Pedagogía, sociología y psicología de las artes plásticas y visuales (1º curso, anual, obligatoria y 5 créditos)	
	Recursos, estrategias y materiales didácticos (1º curso, anual, obligatoria y 6 créditos)	

Con respecto a los contenidos de las asignaturas (tabla 3) en el master de profesorado se puede señalar que solo 5 de 55 planifican temas o subtemas relacionados con la perspectiva de género y forman parte (1) del Itinerario de Educación Física y (4) del Itinerario de Formación y Orientación laboral. Todas se imparten anualmente y de forma obligatoria. La asignatura del Itinerario Educación Física equivale a 4 créditos y las asignaturas del Itinerario de Formación y Orientación laboral equivalen 12, 2 y 4 créditos. Cabe resaltar las asignaturas del Itinerario Formación y Orientación laboral que no marcan la competencia con perspectiva de género, pero establecen contenidos con esa perspectiva. Los contenidos que son trabajados en este máster son planificados a través de temas o subtemas, y son: género, igualdad y discriminación. Se olvidan conceptos importantes como: segregación, conciliación, estereotipos de género, roles de género, lenguaje inclusivo y violencia contra la mujer

Tabla 3

Análisis de conceptos dentro de las asignaturas del master de profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación

	Asignaturas	Conceptos de análisis
Itinerario Educación física	Atención a la diversidad en educación física (1ºcurso, anual, obligatoria y 4 créditos)	Género
Itinerario Formación y Orientación laboral	Aprendizaje y enseñanza de los módulos de la especialización de formación y orientación laboral (1º curso, anual, obligatoria y 12 créditos. No marca la competencia)	Igualdad
	Innovación docente (1º curso, anual, obligatoria y 2 créditos. No marca la competencia)	Igualdad y Discriminación
	Inserción y orientación laboral (1º curso, anual, obligatoria y 4 créditos. No marca la competencia)	Género, Igualdad y Discriminación

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La política educativa que se desarrolla con la reforma de los planes de estudios de las titulaciones, dentro del marco del Proceso de Bolonia (1999), contempla el principio de igualdad como prioritario, reconociendo la necesidad de incorporar institucionalmente la perspectiva de género para dar respuesta a los perfiles profesionales derivados de las políticas de igualdad (Radl, Porto, Gómez y Mosteiro, 2012).

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Siguiendo las propuestas marcadas desde la Universidad de A Coruña, existe un claro compromiso para trabajar desde la perspectiva de género. Sin embargo, la actividad docente no materializa dicho compromiso. El análisis de las guías docentes de las materias anteriormente indicadas, relativas a la formación del profesorado de secundaria, muestra que se incorpora de una manera superficial, sin aludir a cómo se lleva a cabo, en la práctica, la incorporación de la perspectiva de género. Preocupa especialmente que solo dos itinerarios tienen unos breves contenidos sobre perspectiva de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cobo, R. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, *18*, 249-258. https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/CUTS0505110249A/7595

Diez, R.et al (2015). *Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica* [comunicación]. Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Alicante. https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2016/documentos/tema-3/807803.pdf

Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *17* (1), 71-88. http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART5.pdf

Instituto de la Mujer (2017). *Unidad didáctica 1. Curso «Sensibilidad en Igualdad de Oportunidades»*. Escuela Virtual de Igualdad. Secretaria General de Políticas de Igualdad. Ministerio de Igualdad. Madrid. http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500006615821&name=DLFE-343264.pdf

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115

Medina, A., Domínguez, C., & Ribero, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *13* (17), 119-138. https://www.redalyc.org/pdf/869/86922615006.pdf

Porto, A. M., Mosteiro, M. J., & Castro, M. D. (2018) La perspectiva de género en los planes de estudio de grados universitarios en Educación de Galicia (68-89). En Rebollo-Catalán, Á., Ruíz-Pinto, E. y Vega-Caro, L. (2018). *La Universidad en Clave de Género*. Octaedro.

Radl, R., Porto, A. M., Gómez, M. B., & Mosteiro, M. J. (2012). Aspectos organizativos y curriculares del prácticum del máster en Educación, Género e Igualdad de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Innovación Educativa*, 22, 177-186. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4137560

Ramos, M. A. (2005). *Liderazgo femenino: Diversidad de género como estrategia de cambio* [comunicación]. Jornadas de Difusión y Estudios de Género. Palencia. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2363583.pdf

Rebollar, E. M. (2013). *El género en los planes de estudio de los grados de educación en las universidades públicas españolas* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129102/emrs1de1.pdf;sequence=1

Rebollo-Catalán, A. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 17*(3), 3-8. https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350001.pdf

Subirats, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En C. Rodríguez (2006). *Género y currículum,* pp. 229-255. Akal.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DEL PROFESORADO INCLUSIVO PARA EL ÉXITO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD

Beatriz Morgado Camacho
Ruth Cabeza Ruiz
M.ª dolores Cortés-Vega
Rosario López-Gavira
Rafael Carballo Delgado
Universidad de Sevilla (España)

Resumen: En este estudio se persigue conocer las estrategias metodológicas que utiliza el profesorado inclusivo en las aulas universitarias. Participaron docentes de diferentes universidades españolas pertenecientes a los distintos campos de conocimiento. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y para el análisis se diseñó un sistema de categorías y códigos de manera inductiva y se utilizó el software MaxQDA 12. Los resultados informan de las estrategias metodológicas que utilizan los docentes inclusivos para enseñar y fomentar el aprendizaje de su alumnado. Los datos permiten concluir que los docentes inclusivos suelen diseñar sus proyectos docentes basándose en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje y Diseño Universal de Instrucción, desarrollar metodologías activas en el aula y atender a la diversidad del alumnado con los apoyos y ajustes necesarios, desde el enfoque de la pedagogía inclusiva.

Palabras clave: pedagogía inclusiva, metodología, discapacidad, educación superior

Abstract: The aim of this study was to learn about the methodological strategies used by inclusive faculty members at university classrooms. Faculty members from different Spanish universities belonging to different fields of knowledge participated in the study. Semi-structured interviews were conducted. For data analysis, a system of categories and codes was designed inductively and the software MaxQDA 12 was used. The results report on the methodological strategies used by inclusive faculty members to teach and promote the learning of their students. The results allow us to conclude that inclusive faculty tend to design their teaching projects based on the principles of Universal Design for Learning and Universal Instructional Design, develop active methodologies in the classroom and attend to the diversity of students with the necessary support and adjustments, from the approach of inclusive pedagogy.

Keywords: inclusive pedagogy, methodology, disability, higher education

INTRODUCCIÓN

La presencia del alumnado universitario con discapacidad está aumentando. En España, este alumnado representaba el 1,5% del colectivo estudiantil en el curso 2020/2021 (Fundación Universia, 2021). Este hecho ha llevado a que un número significativo de países pongan en marcha acciones a favor de la inclusión y accesibilidad en sus instituciones universitarias (Carballo, Cotán, y Spínola, 2019). Sin embargo, no es suficiente con garantizar el acceso del alumnado con discapacidad a la universidad, sino que también es importante garantizar su permanencia y éxito (Thomas, 2016; Wilson *et al.*, 2016). En este contexto, el diseño de prácticas educativas basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el Diseño Universal de Instrucción (DUI), permitiría ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes incluyendo al alumnado con discapacidad, fomentando, además, un aprendizaje más motivador y significativo para todo el alumnado (Scott, Bruno, Gokita, y Thoma, 2019).

Se ha estudiado que los docentes inclusivos se caracterizan por la empatía, cercanía, flexibilidad, accesibilidad y sensibilidad hacia las necesidades de su alumnado. En sus prácticas docentes destacan el componente afectivo y emocional (Sánchez y Morgado, 2021). Suelen usar y desarrollar pedagogías y metodologías activas poniendo el foco en el aprendizaje del alumnado y su participación. Son docentes que utilizan diversas metodologías, sistemas de evaluación y realizan ajustes en los materiales educativos para responder a las necesidades del alumnado (Lorenzo-Lledó, Lorenzo, Lledó, y Pérez-Vázquez, 2020; Sandoval, Morgado, y Doménech, 2020). Las metodologías docentes juegan un importante papel en las experiencias de éxito o fracaso académico de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad (Sandoval *et al.*, 2020). Los métodos tradicionales, como es la clase magistral, en los que el docente únicamente se centra en transmitir contenidos sin interactuar con los estudiantes, no potencian la inclusión educativa en las aulas (Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020). Estos dificultan que el alumnado con discapacidad pueda mantener el mismo ritmo de aprendizaje que el resto de sus compañeros (Moriña, 2017) y no fomentan la motivación ni el aprendizaje significativo del alumnado (Collins, Azmat, y Rentschler, 2018).

Los métodos docentes participativos, activos y colaborativos son los preferidos por el alumnado, pues aumentan su motivación, les hacen partícipes y generan un aprendizaje significativo, accesible y relevante (Huguet *et al.*, 2020). Almarghani y Mijatovic (2017), aseguran que estas estrategias, además de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, aumentan su compromiso e implicación. Por ello, para alcanzar la inclusión educativa, es esencial optar por pedagogías activas que promuevan el aprendizaje significativo y constructivo (Thomas, 2016). Pedagogías activas que, a su vez, generan interacción y participación entre los estudiantes, aspectos que actúan como facilitadores para el alumnado con discapacidad (Wilson *et al.*, 2016). Las pedagogías activas son identificadas como estrategias metodológicas que fomentan la autonomía del alumnado y su implicación activa y participativa en la construcción de un conocimiento significativo y reflexivo, partiendo siempre de su propia experiencia. Se han identificado algunas estrategias pedagógicas específicas, entre las que están el aprendizaje basado en problemas, trabajo cooperativo, los estudios de caso, flipped classrooms, la enseñanza basada en proyectos o el aprendizaje servicio (Brewer y Movahedazarhouligh, 2019). Miyazoe y Anderson (2011) sostienen que la participación en el aula y el uso de estrategias metodológicas grupales minimizan la ansiedad en el alumnado al poder ocultar diversas barreras y obstáculos sociales como la edad, el género, la condición social o las capacidades diversas. De este modo, las actividades participativas facilitan el desarrollo y alcance de un aula inclusiva y democrática (Gibbs, Hartviksen, Lehtonen,

y Spruce, 2019). Vacarella (2015) resalta que para atener a la diversidad es importante que los docentes cuenten con un amplio repertorio de estrategias metodológicas.

Dada la importancia de adoptar enfoques inclusivos y participativos en Educación Superior, con este estudio se persigue conocer las estrategias metodológicas que utilizan en las aulas los docentes inclusivos.

MÉTODO

Participantes

Este estudio forma parte de una investigación más amplia (PID2020-112761RB-I00) financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, 2021-2024. Participaron un total de 119 docentes de los diferentes campos de conocimientos de 10 universidades españolas. El acceso a la muestra se realizó mediante dos vías. Por un lado, se contactó con el alumnado con discapacidad a través de los servicios de apoyo a la discapacidad de las universidades participantes. Por otro lado, se utilizó la estrategia «bola de nieve» (Dusek, Yurova, y Ruppel, 2015).

Los participantes, pertenecían al área de Ciencias de la Educación (40), Ciencias Sociales y Jurídicas (25), Artes y Humanidades (24), Ciencias de la Salud (16) y Ciencias, Ingeniería y Matemática (12). Con relación al género, 69 eran hombres y 50 mujeres. La mayoría tenía entre 36 y 60 años. La mayoría de ellos eran profesores con experiencia: 89 contaban con más de 10 años de experiencia, 24 tenían entre 5 y 10 años y sólo 6 profesores tenían menos de 5 años de experiencia.

Instrumentos

Se diseñó una entrevista *ad hoc* para el estudio. La mayoría de las entrevistas (n=89) se realizaron cara a cara. El resto por Skype (n=18) y por teléfono (n=12). Todas ellas fueron grabadas en audio y transcritas para su posterior análisis.

Análisis de datos

Se realizó un análisis cualitativo a través de un sistema de categorías y códigos de manera inductiva (Miles y Huberman, 1994). Para el análisis de los datos, se utilizó el software MaxQDA 12.

RESULTADOS

Los resultados indican que los docentes inclusivos fomentaban la motivación y curiosidad en su alumnado y hacían uso del humor para generar optimismo y asociar emociones positivas con los contenidos de aprendizaje. Estos docentes se mostraron respetuosos, confiados, cercanos y accesibles con el alumnado. Se esforzaban por ser un referente para sus estudiantes, mostrándoles empatía y ofreciéndoles una comunicación activa y un feedback continuo. Igualmente, cuidaban el ambiente y generaban un buen clima en sus aulas.

> Trato de estimular a mis estudiantes, que las clases sean un entorno inspirador, enriquecedor y que sea un lugar donde se estimule la curiosidad. Y donde haya muchísimo respeto, donde quepa absolutamente todo y donde no haya juicios morales ni éticos, donde la gente se sienta muy libre, muy aceptada y muy cómoda (P 53).

Estos docentes entendían que sus estudiantes eran los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

> Hacerle sentir al alumno protagonista del aprendizaje suyo y de los demás. Si tú le das la responsabilidad y le haces ver que él puede ser un alumno diez, un excelente profesional y que depende mucho de él el que esto sea así, pues el alumno empieza a sentirse protagonista y responsable de su aprendizaje. Le haces sentir activo dentro del proceso de aprendizaje (P 42).

Consideraban que su rol como docente consistía en mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje, actuando como guía dando sentido al aprendizaje y promoviendo el aprendizaje en sus estudiantes.

> Yo intento hacerles ver que tienen que aprender para ser los mejores enfermeros y enfermeras posibles, dentro, cada uno, de sus capacidades y de sus posibilidades personales (P 42).

En cuanto a las metodologías docentes, los docentes inclusivos empleaban pedagogías activas a través de diferentes metodologías docentes, tales como las tutorías entre iguales, el aprendizaje colaborativo, cooperativo, por proyectos, flipped classroom y la gamificación. Algunos usaban varias metodologías docentes, incluso había quienes intercalaban las clases magistrales con estas otras metodologías activas.

> Yo hago muchas cosas diferentes…les pongo a trabajar con aprendizaje basado en problemas, hacemos debates, concursos en clase como juegos. A veces si el tema es más delicado o más específico pues hago una sesión magistral, así como más tradicional, otras veces hacemos trabajos en equipo, les planteo un problema y ellos tienen que solucionarlo. Les encargo una actividad y ellos tienen que prepararla y luego llevarla a cabo, diferentes cosas (P 89).

Estos docentes se esforzaban para que sus clases fuesen muy participativas y para favorecer los procesos de aprendizaje hacían uso de diversas estrategias docentes en el aula. Entre estas destacaron el esfuerzo que hacían por trabajar en el aula contenidos prácticos y de carácter aplicado, la exploración constante de las ideas previas del alumnado, retomar y hacer síntesis de los contenidos abordados al inicio de cada clase, hacer un resumen al finalizar las clases, utilizar distintos tipos de materiales, realizar actividades muy diversas, incentivar la reflexión y adaptarse a la idiosincrasia de cada grupo.

> Darles casos, ejemplos, ponerles en situación, qué harían si se encontrasen en determinadas circunstancias… Aplicar lo que vemos en el aula a casos reales, yo creo que eso es lo que más motiva y lo que más incentiva al estudiante a comprender el concepto y a ponerlo en práctica (P 68).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio presenta, desde la visión del profesorado, hallazgos que pueden suponer un avance en el conocimiento de las prácticas docentes inclusivas en el entorno universitario. En primer lugar, se puede afirmar que una de las principales claves para desarrollar pedagogías inclusivas en las aulas, es la actitud del docente. Los participantes de este estudio mostraron preocupación

por cuidar el clima en sus aulas. Los docentes inclusivos se caracterizaron por ser entusiastas, respetuosos, accesibles y flexibles en el proceso aprendizaje del alumnado, así como fomentar la motivación y la curiosidad de este (Carballo *et al.*, 2019). Para estos docentes, atender al componente afectivo y emocional del estudiante era un elemento esencial para el desarrollo de prácticas inclusivas en las aulas (Aguirre, Carballo, y López-Gavira, 2020). Entre sus características, se puede destacar que son docentes comprometidos, preocupados y sensibilizados por atender a la diversidad, entendiéndola como un elemento de valor añadido en el aprendizaje que acontece en sus aulas. Estas características humanas y personales se relacionan de manera positiva con el éxito académico del alumnado (Stein, 2014).

Los resultados indican que estos docentes apuestan por el desarrollo de pedagogías basadas en los principios del constructivismo (Cubero, 2005). Son docentes que potencian en sus estudiantes un papel activo y autónomo, considerándoles los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje (Huber, 2008) y fomentando el aprendizaje significativo. El alumnado con discapacidad prefiere, en lugar de clases magistrales sin interacción, métodos de enseñanza activos y participativos, coincidiendo con la opinión de los docentes, quienes consideran que estas estrategias facilitan la atención a las necesidades que presentan estos estudiantes (Stentiford y Koutsouris, 2020).

Los participantes de este estudio, al igual que encontraron Lombardi, Murray y Kowitt (2016), optaron por ofrecer procesos de aprendizaje caracterizados por la flexibilidad y accesibilidad para todo el alumnado, sin necesidad de diseñar grandes ajustes adicionales. A partir de los tres principios básicos del DUA y, de la diversidad metodológica por la que optaron en sus aulas, estos docentes brindaron al alumnado diversas alternativas de acceso, representación y participación, reconociendo, de esta forma, las diferentes formas de aprender del alumnado (CAST, 2018). El diseño de prácticas educativas basadas en el DUA y en el DUI, permite ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, incluyendo al alumnado con discapacidad, fomentando, además, un aprendizaje más motivador y significativo para los mismos (Scott *et al.*, 2019).

En la línea de lo hallado en trabajos previos (ej. Brewer y Movahedazarhouligh, 2019), el desarrollo de metodologías docentes participativas tales como el uso de las tutorías entre iguales, el aprendizaje colaborativo, cooperativo, por proyectos, flipped classroom, la gamificación o, incluso, clases magistrales participativas, permitió a los docentes de este estudio desarrollar procesos de aprendizajes participativos, activos y colaborativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, A., Carballo, R., y Lopez-Gavira, R. (2021). Improving the academic experience of students with disabilities in higher education: faculty members of Social Sciences and Law speak out. *Innovation: The European Journal of Social Science Research.* 34(3), 305-320. https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828047

Almarghani, E.M., y Mijatovic, I. (2017). Factors Affecting Student Engagement in HEIs – it is all About Good Teaching. *Teaching in Higher Education*, *22*(8), 940–956. http://doi.org/10.1080/13562517.2017.1319808

Brewer, R., y Movahedazarhouligh, S. (2019). Flipped learning in flipped classrooms: A new pathway to prepare future special educators. *Journal of Digital Learning in Teaching Education*,*35*(3), 128-143. https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1619110

Fundación Universia, (2021). *Guía de atención a las personas con discapacidad en la universidad 2020/21.* Recuperado de https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/GUIA4_Atencion%20a%20la%20discapacidad%202020-21%20-%20ACCESIBLE%20-.pdf

Carballo, R., Cotán, A., y Spínola, Y. (2019). An Inclusive Pedagogy in Arts and Humanities University Classrooms: What Faculty Members do. *Arts and Humanities in Higher Education,* 1–21. https://doi.org/10.1177/1474022219884281

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines* (Version 2.2.). Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology.

Collins, A., Azmat, F., y Rentschler, R. (2018). Bringing everyone on the same journey': revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education, 44*(8), 1475-1487. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852

Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso.* Grao: Barcelona, España.

Dusek, G. A., Yurova, Y.V., y Ruppel, C.P. (2015). Using social media and targeted snowball sampling to survey a hard-to-reach population: A case study. *International Journal of Doctoral Studies, 10*, 279-299. DOI: 10.28945/2296.

Gibbs, J., Hartviksen, J., Lehtonen, A., y Spruce, E. (2019). Pedagogies of inclusion: a critical exploration of small-group teaching practice in higher education. *Teaching in Higher Education*, 26(5), 696-711. https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1674276

Huber, G.L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, 59-81. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:14edd70f-c97a-4361-8757-ef0c83ce5bea/re200804-pdf.pdf

Huguet, C., Pearse, J., Noè, L., Valencia, D., Castillo, N., Jiménez, A., y Patiño, M.A. (2020). Improving the motivation of students in a large introductory geoscience course through active learning. *Journal of Geoscience Education*, *68*(1), 20–32. https://doi.org/10.1080/10899995.2019.1588489

Lombardi, A., Murray, C., y Kowitt, J. (2016). Social Support and Academic Success for College Students with Disabilities: Do Relationship Types Matter? *Journal of Vocational Rehabilitation*, *44*, 1–13. https://doi.org/ 10.3233/JVR-150776

Lorenzo-Lledó, A., Lorenzo, G., Lledó, A., y Pérez-Vázquez, E. (2020). Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities. *Journal of Technology and Science Education*, *10*(1), 127-141. https://doi.org/10.3926/jotse.887

Miles, M.B., y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd Ed). Sage Publications, Inc.

Miyazoe, T., y Anderson, T. (2011). Anonymity in blended learning: who would you like to be? *Educational Technology & Society*, *14*(2), 175-187. https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.14.2.175.pdf

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, *32*(1), 3-17. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964

Sánchez, M.N., y Morgado, B. (2021). Docentes Universitarios Inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, *52*(1), 27-43. https://doi.org/10.14201/scero20215212743

Sandoval, M., Morgado, B., y Doménech, A. (2020). University students with disabilities in Spain: faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments. *Disabilily & Society*, *36*, 730-749. https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751078

Scott, L., Bruno, L., Gokita, T., y Thoma, C.A. (2019). Teacher candidates' abilities to develop universal design for learning and universal design for transition lesson plans. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651910

Stein, K. F. (2014). Experiences of College Students with Psychological Disabilities: The Impact of Perceptions of Faculty Characteristics on Academic Achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *26*(1), 55–65. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043011.pdf

Stentiford, L., y Koutsouris, G. (2020). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 1-17. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322

Thomas, L. (2016). Developing inclusive learning to improve the engagement, belonging, retention, and success of students from diverse groups. En M. Shah., A. Bennett., y E. Southgate (Eds.). *Widening higher education participation.* A global perspective (pp. 135-159). Elsevier.

Vacarella, M. (2015). Unseen Disabilities and Inclusive Practices in Higher Education: The Case of Epilepsy. *Higher Education Research Network Journal*, *9*, 49-55. https://www.kcl.ac.uk/study/learningteaching/kli/Publications/Hern-J/Journals/hernjvol9.pdf.

Vickerman, P., y Blundell, M. (2010). Hearing the Voices of Disabled Students in Higher Education. *Disabilily & Society*, *25*(1), 21–32. https://doi.org/10.1080/09687590903363290

Wilson, K.L., Murphy, K.A., Pearson, A.G., Wallace, B.M., Reher, V.G.S., y Buys, N. (2016). Understanding the Early Transition Needs of Diverse Commencing University Students in a Health Faculty: Informing Effective Intervention Practices. *Studies in Higher Education*, *41*(6), 1023–1040. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.966070

PRÁCTICAS INCLUSIVAS DOCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA: UNA REVISIÓN SISTEMATIZADA[1]

Katherine Gajardo Espinoza
Judith Cáceres Iglesias
Universidad de Valladolid (España)

Resumen: Definir cuáles son las prácticas docentes más importantes que desarrollan los y las docentes para apoyar efectivos procesos de inclusión educativa puede resultar en un desafío si comprendemos que el fenómeno de la inclusión es contextual, plurisignificativo y complejo. Presentamos un estudio que busca identificar aquellas prácticas docentes inclusivas más citadas en la literatura crítica por medio de una revisión sistematizada de la literatura. Los resultados señalan la existencia de prácticas que comparten fundamentaciones comunes: primero, el profesorado debe tener un compromiso ético con los ideales de igualdad, equidad y justicia social; segundo, debe comprender la naturaleza interaccionista y dialógica de los procesos educativos y tercero, debe procurar una coherencia entre la teoría educativa y la práctica real. Por otro lado, las prácticas se pueden agrupar en tres dimensiones: Una colaborativa inter-agentes, donde el profesorado forme redes de trabajo; una metodológica, compuesta por un repertorio de estrategias pedagógicas colaborativas y dialógicas y una comunicativa, donde los y las docentes establezcan líneas directas de comunicación efectiva con la comunidad.

Palabras clave: educación inclusiva, docentes, prácticas, prácticas docentes

Abstract: Defining which are the most important teacher practices to support effective inclusion processes can be a challenge if we understand that the phenomenon of inclusion is contextual, multi-significant and complex. We present a study that aims to identify those inclusive teaching practices most cited by the critical literature through a systematised review of the literature. The results point to the existence of practices that share common foundations: first, teachers must have an ethical commitment to the ideals of equality, equity, and social justice; second, they must understand the interactionist and dialogical nature of educational processes; and third, they must strive for coherence between educational theory and actual practice. On the other hand, practices can be grouped into three dimensions: An inter-agent collaborative one, where teachers form networks; a methodological one, composed of a repertoire of collaborative and dialogical pedagogical strategies; and a communicative one, where teachers establish direct lines of effective communication with the community.

Keywords: inclusive education, teachers, practices, teaching practices

1 Ministerio de Universidades a través del subprograma de Formación del Profesorado Universitario (FPU) (Referencia FPU19/02972).

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

Al prestar atención al panorama de la investigación sobre la educación inclusiva observamos una carencia generalizada de propuestas con orientación crítica que describan, analicen o profundicen en las prácticas pedagógicas inclusivas más allá del pensamiento práctico del profesorado[2] (Gajardo y Torrego, 2020).

Esta carencia se da principalmente porque la investigación educativa tradicionalmente ha estudiado la inclusión educativa desde el discurso (Jiménez Ruiz, *et al.*, 2018), propuesta que comienza a cambiar durante los últimos lustros con el desarrollo de investigaciones situadas con enfoques emancipatorios.

Definir cuáles son las prácticas educativas más importantes que desarrollan los y las docentes para apoyar efectivos procesos de inclusión educativa puede resultar un desafío ante la naturaleza dilemática, compleja y contextual del concepto (Dyson y Milward, 2000). En la actualidad existen un sinnúmero de propuestas que explicitan, a modo de instructivo, algunas prácticas que aseguran la inclusión en las aulas. No negamos las buenas intenciones que hay detrás de estas, empero, muchas veces se enmascara la atención específica y selectiva de colectivos marginados, por lo que el concepto inclusión educativa, tiende a solaparse, anularse o simplemente confundirse, principalmente con las acciones de integración educativa (Ainscow *et al.*, 2006).

De acuerdo con lo expuesto nos planteamos como objetivo identificar —a partir de una concepción crítica— aquellas prácticas inclusivas más citadas que son fomentadas plenamente por docentes, considerando a estos y estas como actores y actrices fundamentales en la generación de efectivos procesos de inclusión educativa (Fernández-Batanero, 2013).

MÉTODO

Realizamos una revisión sistematizada de la literatura (Codina, 2018). Nuestra investigación consideró una fase de búsqueda con garantías de rigor, sistematicidad y transparencia. Para ello, utilizamos las bases de datos Scopus y Web of Science (WoS), las cuales complementamos con búsquedas en el portal bibliográfico Dialnet y en el sistema de información de Google Académico.

Diseñamos ecuaciones de búsqueda con las palabras clave correspondientes con la lógica y la semántica del objetivo de nuestra investigación: «inclusive education», «teachers», «practices» «teaching practices» (y su equivalente traducción al castellano) las cuales acompañamos con operadores booleanos.

A partir de las búsquedas dispusimos de una primera colección de artículos que debía pasar por un proceso de selección, por lo que desarrollamos un sistema de evaluación para el descarte de las publicaciones que quedasen por debajo de ciertos umbrales de calidad.

A partir de las indicaciones de Codina (2018) durante la fase de evaluación seleccionamos los siguientes criterios de inclusión:

- Artículos, capítulos de libro, libros y/o revisiones publicadas que han pasado por una evaluación de calidad
- Tres palabras clave en su título y/o resumen.
- Señalan prácticas de aula realizadas por docentes.

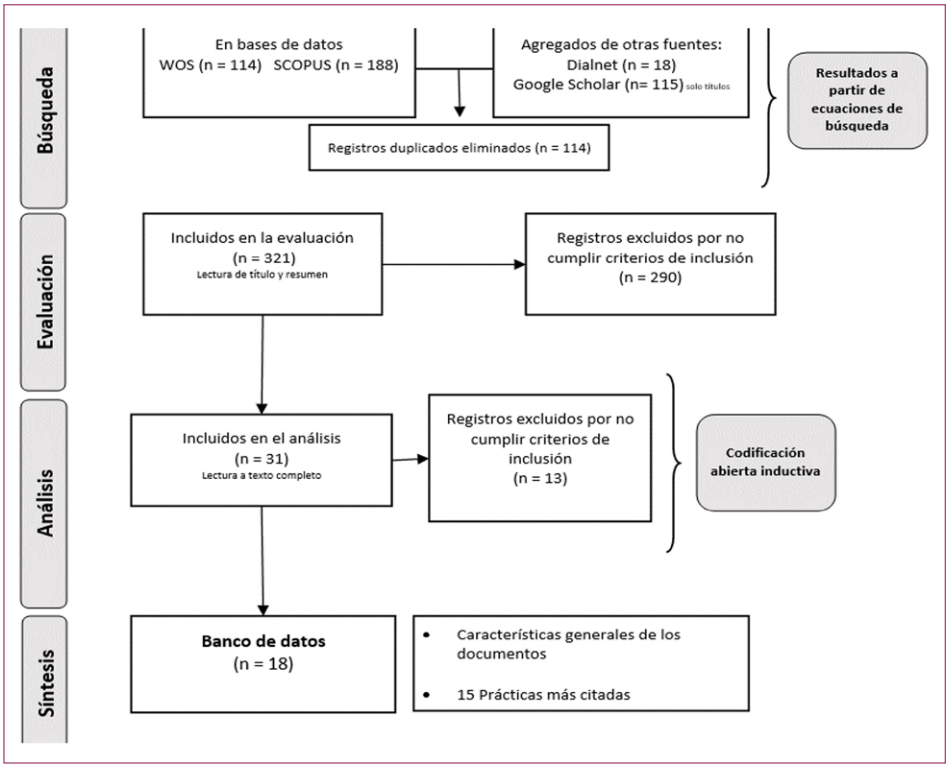
2 Por pensamiento práctico docente se entienden todas las posibles acciones que declaran hacer los y las docentes con un objetivo educativo. Suelen estudiarse a través del discurso y categorizarse en actitudes (Perrenoud, 2008).

— Citan uno o más autores del paradigma de referencia: La Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002) y las propuestas de autores como Booth *et al.* (2000), Dyson y Milward (2000), etc.
— Son publicaciones posteriores al año 2010.
— Son publicaciones en acceso abierto.

Tras aplicar los criterios de inclusión generamos un banco de datos de 18 artículos (ver anexo), los cuales pasaron a la fase de análisis. En la figura 1 se puede observar una síntesis del proceso desarrollado:

Figura 1

Diagrama resumen del proceso de selección del banco de datos



Para analizar el banco de documentos diseñamos un procedimiento sistemático que asegura que cada texto ha sido tratado de forma similar. En un primer momento creamos fichas que unifican las características principales de los artículos en los cuales señalamos: autoría, año de publicación, título, palabras clave y método y/o diseño de investigación predominante. En un segundo momento, analizamos —con apoyo de software para el análisis cualitativo de Datos Atlas Ti. V7.5— los datos orientados al objetivo principal de la investigación: 1. Generamos una codificación abierta inductiva (Abela, 2012) en cada texto, y 2. Agrupamos los códigos en dimensiones a partir de las prácticas sugeridas en el Index for Inclusion de Booth y Ainscow (2002).

Luego durante el proceso de codificación identificamos 154 prácticas de aula, las cuales agrupamos en 20 dimensiones.

Durante la fase de síntesis generamos un informe de resultados que contiene un resumen narrativo de los principales hallazgos de la investigación. Específicamente nos centramos en aquellas siete prácticas que presentaban mayor robustez temática.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

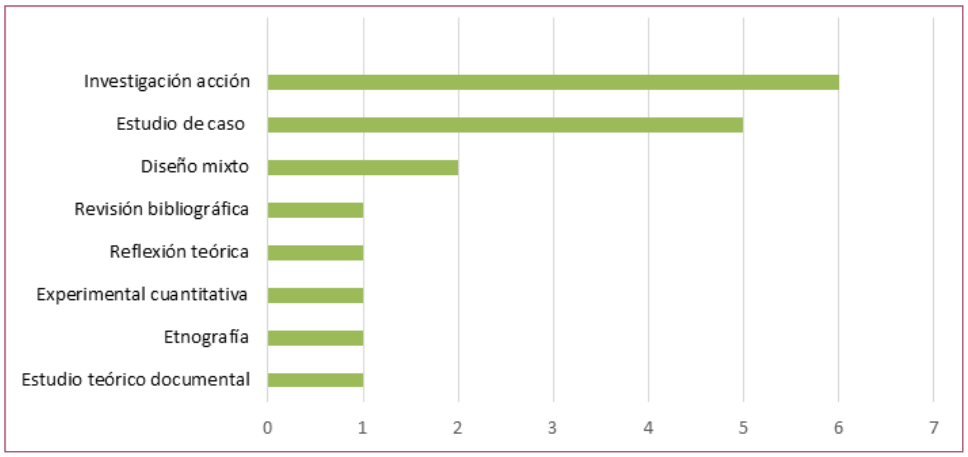
V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

RESULTADOS

Las investigaciones suelen poseer diseños centrados en experiencias contextuales, por lo que la investigación acción y el estudio de caso se desarrolla en mayor medida que los estudios teórico-documentales (figura 2):

Figura 2

Diseños de investigación



Respecto a los años de publicación, se observa un aumento de publicaciones en 2017 que va a la baja el año 2018 y una escasez de estudios durante el año 2019 (cuando se realizó esta búsqueda). En este punto queremos añadir que al año 2022, existen nuevas publicaciones que no ingresaron a este análisis, pero que exponen en sus objetivos prácticas educativas coherentes con los hallazgos de esta investigación (ver más en Gajardo y Torrego, 2020).

Prácticas docentes más citadas por las investigaciones que componen el banco de datos

Las prácticas docentes más citadas en la revisión se caracterizan por su flexibilidad y diversidad. En general apelan al dialogo y la colaboración, respetan los derechos humanos y los derechos de la infancia y nacen de un compromiso pedagógico emancipatorio. A continuación, presentamos un breve resumen de cada una de ellas:

— Fomenta la participación de las familias y otros integrantes de la comunidad

Booth y Ainscow (2008) señalan que la presencia de otros adultos (familiares, profesores en prácticas, entre otros) en los procesos educativos genera una oportunidad para reflexionar sobre el currículo y los métodos de enseñanza para el alumnado. El trabajo en colaboración abre las puertas del aula, acción que, según Fernández Batanero (2013), fortalece la relación de confianza con las familias, quienes pueden observar y colaborar en los progresos de los niños y las niñas. Moliner *et al.* (2017), Fernández-Batanero (2013) y Kantavong (2017) indican que la presencia de más personas en el aula, con instrucciones, formación básica y un anhelo de transformación, pueden apoyar al docente a potenciar al máximo el aprendizaje de sus estudiantes.

— Promueve agrupamientos heterogéneos para el aprendizaje de todos los estudiantes

La utilización de agrupamientos heterogéneos en las aulas, según Muntaner *et al.* (2015), refleja la realidad diversa de los centros y del alumnado, acabando definitivamente con la búsqueda de la falacia de la homogeneidad y uniformidad de los grupos, la cual durante años ha

imperado, clasificando y etiquetando injustamente a niños y niñas (López Melero, 2012; López Melero *et al.*, 2016). Los grupos heterogéneos ayudan a aprovechar al máximo las posibilidades de la interacción entre los alumnos y la diversidad de sus características. Las ventajas de este tipo de agrupamiento según Rappoport y Echeita (2018) y Moliner *et al.* (2017) son los siguientes:

- Parte explícitamente de la diversidad de los grupos, lo que implica una atención y valoración de las diferencias.
- Favorece la heterogeneidad gracias a la flexibilidad de las actividades y proyectos que se proponen.
- Permite la colaboración externa, especialmente de padres y madres de los propios alumnos, lo que hace más motivadores y significativos los proyectos didácticos.
- Facilita la flexibilidad de roles entre los estudiantes y profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje colaborativo: tutoría entre iguales, trabajo de investigación, puzle, enseñanza recíproca, entre otros

El aprendizaje colaborativo es una metodología que utiliza la interacción entre pares como fuente para la construcción de aprendizajes (Rappoport y Echeita, 2017). De acuerdo con Johnson *et al.* (1999) los métodos de aprendizaje cooperativo corresponden al «empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás» (p.5).

Los métodos de aprendizaje colaborativo son una serie de acciones en las que los estudiantes se distribuyen en grupos heterogéneos, se ayudan, se animan y contribuyen al aprendizaje del resto de los componentes del grupo. Rappoport y Echeita (2017) destacan que a través de la cooperación se desarrollan habilidades comunicativas y sociales que resultan esenciales desde una perspectiva humanística, como la empatía, la argumentación, la construcción del espíritu crítico, el respeto por la diferencia, la negociación, la capacidad de trabajo en equipo y la resolución de problemas comunes.

Autores como Fernández Batanero (2010), Saloviita (2017), Muntaner *et al.* (2016) y Melero (2012) mencionan que algunas de las alternativas para utilizar metodologías de aprendizaje colaborativo son: grupos interactivos, trabajo por proyectos, enseñanza recíproca y tutoría entre iguales.

- Promueve un clima de convivencia que se basa en el respeto, apoyo y ayuda mutua en el aula

López Melero (2012) y López Melero *et al.* (2016) comentan que el alumnado, además de saber que va a la escuela a aprender a pensar correctamente, sabe que el aprendizaje se construye con otras personas, por tanto, el aprendizaje conlleva una convivencia. Fernández y Cortés (2017) señalan que en las aulas es necesario establecer normas de convivencia desde la libertad y desde la equidad, algo que refuerzan Muntaner (2017) y Canales *et al.* (2018).

Las autoras y los autores enfatizan que las reglas se plantean desde la toma de conciencia del grupo, en asambleas colectivas, hecho que favorece la aproximación al concepto democracia. En esta línea, las y los estudiantes —cuando toman decisiones respecto al apoyo a sus compañeros— fortalecen los lazos que después generarán relaciones en donde él o la docente no será el intermediario de los conflictos, lo que fomenta la mediación colectiva y reflexiva.

- Ejerce su rol desde un trato respetuoso, afectivo y de confianza

Fernández y Cortés (2017) señalan que las relaciones de confianza dentro de la escuela, desde el trato amigable y respetuoso, son consideradas prácticas importantes, aunque poco abordadas en la literatura sobre educación inclusiva. Sin confianza mutua es imposible conocer

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

los intereses del alumnado, lo que obstaculiza la generación de prácticas que favorezcan el aprendizaje.

En 10 de los indicadores del Index for Inclusion (Booth y Aniscow, 2002) se hace referencia al trato acogedor que debe tener la comunidad educativa hacia los estudiantes y sus familias, pues con esto se garantiza una comunicación directa, centrada en la colaboración y la generación de medios que fortalecen la participación de los sujetos de aprendizaje. Canales *et al.* (2018), Saloviita (2018) y López Melero (2012) señalan que un trato cercano, afectivo y amoroso del profesorado establece lazos que influyen directamente en la autoestima académica de los estudiantes y en su posterior implicación con los propios procesos de aprendizaje.

— Desarrolla actividades en el aula teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes

El currículum que genera el profesorado debe concebir las preferencias de los estudiantes y su opinión. Muntaner (2017) explica que la diversidad existente, real y cotidiana en la escuela, debe tratarse desde la tolerancia, la apertura, la variabilidad de objetivos, materiales y la aplicación de un sistema flexible y abierto que garantice la progresión de todo el estudiantado. Esta flexibilidad da espacios a la participación, voz y voto de cada persona sobre su propia forma de aprender, lo que el o la docente debe tomar como una oportunidad.

Moliner *et al.* (2017), Flores *et al.* (2017) y Fernández-Batanero (2013) señalan que las metodologías dialógicas y colaborativas como el trabajo por proyectos, aprendizaje y servicio y tertulias dialógicas brindan espacios únicos para la generación de actividades que tomen en cuenta la diversidad del alumnado, ya que desde estos medios los estudiantes pueden reflexionar sobre lo que desean aprender y cómo desean aprenderlo, siendo el profesorado quien facilita que estas reflexiones se cumplan sin imposiciones.

— Favorece los canales y alternativas de comunicación efectiva con los distintos miembros de la comunidad educativa

Gran parte del banco de datos desde el cual se realizó la selección de prácticas para la inclusión en las aulas señala la importancia del o la docente en la generación de canales de comunicación efectiva entre estudiantes, familias, otros docentes y la comunidad educativa en general. Fernández Batanero (2013) caracteriza la competencia comunicativa del profesorado como un elemento que se compone por la escucha activa y empática, la capacidad de generar diálogos y situaciones destinadas a la reflexión y a fomentar una toma de decisiones democrática y coherente respecto a las decisiones que se toman en relación con los estudiantes.

Kantavong (2018), Canales *et al.* (2018) y Moliner *et al.* (2017) enfatizan que esta práctica es la que más aporta a la participación e implicación de las familias en los procesos educativos de los y las estudiantes (práctica 1 de esta revisión) pues facilitaría el trato directo entre los denominados «informantes clave».

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La lista de prácticas docentes comparte fundamentaciones comunes: primero, el profesorado debe tener un compromiso ético con los ideales de igualdad, equidad y justicia social; segundo, debe comprender la naturaleza interaccionista y dialógica de los procesos educativos y tercero, debe procurar una coherencia entre la teoría educativa y la práctica real.

Las prácticas, entonces, no corresponden a la mera aplicación de acciones educativas, sino que nacen de la reflexión y de las convicciones que suponen las bases de la educación inclusiva,

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

por lo que aplicarlas sin comprender su complejidad sería contraproducente e irresponsable (Gajardo y Torrego, 2020).

Como se puede observar, las siete prácticas suelen tener rasgos en común, por lo que se pueden agrupar en tres dimensiones:

Primera dimensión: la acción colaborativa de la o el docente con las personas que pertenecen (o no) a la comunidad escolar es un medio fundamental para el aprendizaje de todos los y las estudiantes.

Segunda dimensión: el uso de estrategias y/o metodologías dialógicas y colaborativas es necesaria para promover el desarrollo de la diversidad como oportunidad de aprendizaje y de colaboración entre compañeros.

Tercera dimensión: es fundamental el uso de estrategias de comunicación efectivas y no discriminatorias dentro y fuera del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abela, J. A. (2012). La descodificación de la agenda: Un modelo analítico para el conocimiento manifiesto y latente de la agenda pública. *Intangible capital*, 8(3), 520-547. http://hdl.handle.net/2099/12935

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* UNESCO/OREALC.

Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.* Consorcio para la educación inclusiva.

Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales.* Universitat Pompeu Fabra.

Dyson, A., y Millward, A. (2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion.* Paul Chapman.

Fernández-Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa,* 15(2), 82-99.

Gajardo Espinoza, K. (2017). *Actitudes, concepciones y representaciones sociales de docentes noveles y estudiantes de Magisterio sobre la inclusión educativa* [Trabajo de Fin de Grado de la Universidad de Valladolid]. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/24322

Gajardo, K., y Torrego Egido, L. (2020). Relación entre las actitudes de las y los docentes y sus prácticas para la inclusión: Un recorrido por la literatura reciente. En E. J. Díez Gutiérrez y J. R. F. Rodríguez (Coords.). *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 519-534). Octaedro.

Jiménez Ruíz, M., Rodríguez Navarro, H., Sánchez Fuentes, S., y Rodríguez Medina, J. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 185–217. https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.305771

Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela.* JC Sáez editores.

Salend, S., y Duhaney, L. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education,* 20(2), 114-126. https://doi.org/10.1177%2F074193259902000209

UNESCO. (2015). *Foro mundial sobre la educación 2015.* UNESCO.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

ANEXO

Acceso al banco de datos aquí:

GÉNERO Y SELFIES: RESULTADOS DE UN ESTUDIO PILOTO[1]

Esther Martínez-Piñeiro
Esther Vila-Couñago
Ana Rodríguez-Groba
Fernando Fraga-Varela
Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen: Los *selfies* se han convertido en una práctica habitual entre los y las adolescentes. Estudios previos muestran diferencias entre los *selfies* de chicos y de chicas, pero se hace patente una mayor investigación del uso de la autofoto y las redes sociales que permitan comprender el papel que los entornos digitales tienen en el proceso de construcción de las identidades de género. Este trabajo se centra en analizar las diferencias de género en la práctica del *selfie* de un grupo de adolescentes gallegos. Se trata de un estudio piloto, en el que se aplica un cuestionario online elaborado *ad hoc* y en el que participan 25 estudiantes, cuya media de edad se sitúa en los 15,7 años. Se realizan análisis descriptivos univariables con la ayuda del software estadístico SPSS. Los resultados muestran determinados patrones diferenciados en función del género: como en la frecuencia de realización de *selfies*, los preparativos, la edición de fotos y la publicación en redes sociales. Las conclusiones señalan la necesidad y urgencia de seguir ahondando, desde una perspectiva de género, en los usos que los y las adolescentes hacen de los entornos digitales para así poder fundamentar actuaciones educativas acordes a esta nueva realidad.

Palabras clave: diferencias de género, estudiantes de educación secundaria, autofotos, redes sociales

Abstract: Selfies have become a common practice among adolescents. Previous studies show differences between the selfies of boys and girls. These investigations also point to the need to analyze more about use of selfies and social networks, which would allow us to understand the role of digital environments in the process of building gender identities. The objective of this work is to analyze the gender differences in the practice of selfies of a group of Galician adolescents. This is a pilot study, in which an online questionnaire prepared ad hoc is applied. 25 students participated, whose average age is 15.7 years. Univariate descriptive analyzes are performed with SPSS statistical software. The results show certain differentiated patterns based on gender: the frequency of taking selfies, preparations, photo editing and publication on social networks are some of the differences. The conclusions point out the importance of delving into the uses of digital environments by adolescents, from a gender perspective, which would allow thinking of educational actions in accordance with this new reality.

1 Proyecto de I+D+i «Entornos digitales e identidades de género en la adolescencia (EDIGA)», financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2019-108221RB-I00).

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Keywords: gender differences, secondary school students, selfies, social networks

INTRODUCCIÓN

Diversos autores han puesto de manifiesto la necesidad de repensar las cuestiones de género a la luz de los avances tecnológicos actuales (Robinson, 2018). Sobre todo, la juventud vive bajo el imperativo del «muéstrate a ti mismo» y en ese movimiento, cuerpos, emociones, subjetividades se modelan para aparecer en la pantalla (Remondino, 2012).

En este contexto, los *selfies* se han convertido en una práctica habitual entre los adolescentes en los medios que tienen a su disposición (Kofoed y Larsen, 2016). Tal es su impacto, que el 30% de las imágenes que los usuarios suben a las redes sociales son precisamente *selfies* (Dhir *et al.*, 2016), en línea con las formas de uso que se proponen desde estos espacios y que marcan la forma de producir contenidos (Cava, 2020); lo que algunos han denominado «prosumidores virtuales» (Pérez Daza, 2018), principalmente en Instagram, una de las redes sociales más utilizadas por este sector de la población y que puso en juego lo que algunos autores han denominado «instagramismo» (Manovich, 2017).

Ante esta realidad, la respuesta en función del género muestra diferencias (Sorokowski *et al.*, 2015): los chicos utilizan aspectos más sexualizados y las chicas, que usan más este tipo de imagen, parecen más conscientes de las consecuencias perjudiciales de los *selfies*. El estudio de Calvo y San Fabián (2018), centrado en un análisis de las fotos publicadas en Instagram, también desvela diferencias explícitas entre los *selfies* de los chicos y los de las chicas, relacionadas con las partes del cuerpo fotografiadas, las poses, el espacio ocupado en el plano, etc., tanto en las imágenes individuales como grupales.

Los trabajos que explican las causas de estos y otros elementos distintivos del uso de la autofoto y las redes sociales son incipientes y se encuentran en evolución constante por lo que se requiere una investigación más profunda (Boursier y Manna, 2018).

El trabajo que aquí presentamos pretende analizar las diferencias de género en la práctica del *selfie* que lleva a cabo un grupo de adolescentes gallegos, de modo que nos permita obtener información preliminar para futuros trabajos de mayor profundización en los procesos de construcción de la identidad de género manifestados en las interacciones y reglas que se imponen en los diferentes entornos digitales utilizados por los y las jóvenes.

MÉTODO

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio donde se emplea un diseño mixto de tipo secuencial explicativo (Creswell y Plano, 2018), con una primera fase cuantitativa (encuesta) y una segunda cualitativa (grupos de discusión y seguimiento de la actividad de los adolescentes en una red social). Esta comunicación se sitúa en el estudio piloto del cuestionario (primera fase), con el que se pretendía poner a prueba el instrumento diseñado *ad hoc*.

Instrumento de recogida de información

La construcción del cuestionario siguió las fases propuestas por la literatura especializada (Padilla, 2002): definición del constructo, concreción de sus dimensiones, elaboración de indicadores en cada una de las dimensiones y redacción de preguntas para cada indicador.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Se llevó a cabo un juicio de expertos para garantizar la validez de contenido. Participaron 7 especialistas de diversos ámbitos: tecnología educativa, identidad de género y construcción de instrumentos de investigación social. Se incluyeron nuevas opciones de respuesta y se hicieron cambios en algunas expresiones de forma que se adaptara más a la realidad y lenguaje de los sujetos.

El cuestionario se estructuró en 6 apartados en correspondencia con las dimensiones analizadas en el marco del proyecto de investigación. Para esta comunicación se tiene en cuenta el apartado de ítems sociodemográficos (concretamente, la pregunta «¿Cuál es el género con el que más te identificas?», con las categorías de respuesta: Mujer cis, Hombre cis, Mujer trans, Hombre trans, No binario, Otros) y el apartado de *selfies*, compuesto por 16 preguntas –que se desglosaban en varias cuestiones– con listas de alternativas o escalas de estimación (1, nunca; 2, pocas veces; 3, bastantes veces y 4, siempre).

Participantes

Para la selección de participantes en este estudio piloto se recurrió a un muestreo intencionado. La muestra está constituida por 25 adolescentes de Galicia, con características semejantes a la población de estudio. El 40% de la muestra (10 sujetos) se identifica como hombre cis, el 56% (14 sujetos) como mujer cis y el 4% (1 sujeto) con otro género. La media de edad se sitúa en los 15,7 años.

Procedimiento de recogida de información

La recogida de información se realizó de forma virtual (plataforma *Survio*) durante junio de 2021. Al alumnado se le proporcionó las mismas instrucciones de respuesta: que podía cubrirlo a través del ordenador o el móvil y que debía asegurar cierta similitud con las circunstancias que tendría en el aula (de forma individual y sin interrupciones).

Análisis de datos

Se realizan análisis descriptivos univariables (frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y de dispersión), para la muestra de participantes en general y en función del género, con el software estadístico IBM SPSS 25.

RESULTADOS

Se presentan, fundamentalmente, los resultados obtenidos por parte de los hombres cis y mujeres cis sobre distintos elementos que conforman sus prácticas de *selfies*.

Selfies como práctica habitual

El 76% de la muestra (n=25) manifiesta hacerse *selfies* y el 24% que no. En función del género, se observa que el 40% de los hombres indica que sí, mientras que en el caso de las mujeres el porcentaje asciende a un 100%.

De los cuatro hombres que se hacen *selfies*, el 50% indica que los hace diariamente y el otro 50% dice que entre 2 y 3 días a la semana. En el grupo de mujeres se aprecia una mayor variación, advirtiendo el mismo porcentaje de chicas que lo hacen a diario como de chicas que lo hacen ocasionalmente a lo largo de un mes: un 35,7% los hace diariamente; un 14,3%, entre 2 y 3 días a la semana; un 14,3%, entre 4 y 6 días a la semana; y el restante 35,7%, entre 2 y 4 días al mes.

Personas de referencia

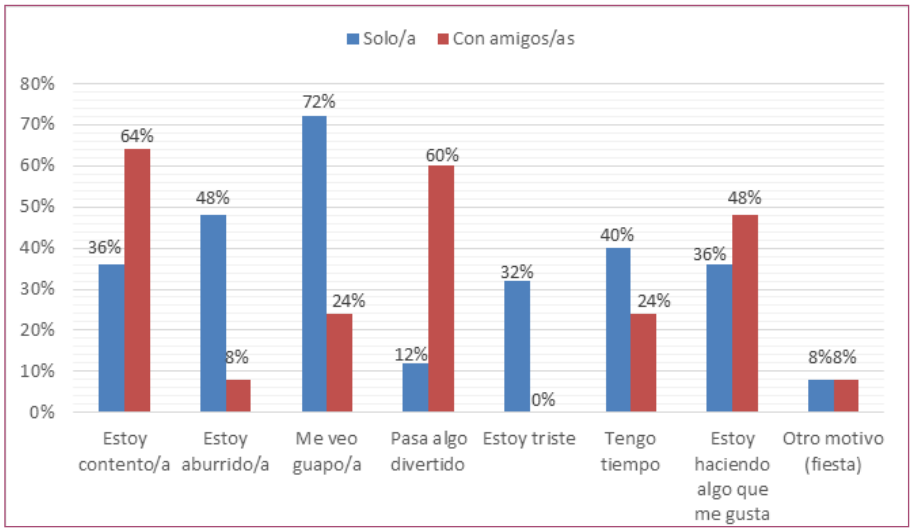
Los cuatro alumnos coinciden en indicar que no hay ninguna persona en la que se inspiren o tomen como modelo a la hora de sacar sus *selfies*. En el caso de las chicas también predomina esta respuesta, aunque un 21,4% (3 alumnas) sí reconocen tener personas de referencia. Al preguntarles por el género de la primera persona que toman como modelo, señalan que es mujer cis para dos de ellas y hombre trans para la tercera. Se trata de *influencers* o *instagramers*. Aparecen los nombres de Rebeca Stones (de Vigo, España) y Hannah Meloche (de California, EE.UU.).

Cuándo y dónde se sacan selfies

En general, los y las adolescentes suelen hacerse más *selfies* solos/as cuando se gustan como se ven, mientras que, cuando están con amistades, a esta cuestión ya no se le atribuye tanta importancia (Figura 1). Cabe señalar también que alrededor de la mitad de los participantes se hacen *selfies* individuales cuando están aburridos. En el caso de estar con amigos/as, los motivos más destacados son: a) estar contentas/os y de buen humor y b) pasar algo divertido, gracioso.

Figura 1

Porcentajes relativos a cuándo suelen hacerse selfies los y las jóvenes en función de si están solos o con amigos/as (n=25)



Atendiendo al género (Tabla 1), los cuatro chicos responden que se hacen *selfies* individuales cuando se ven guapos y que se hacen *selfies* con sus amigos/as cuando están contentos. También es importante para las chicas el verse guapas en los *selfies* en los que están solas, mientras que con amigos/as los principales motivos son otros (algún suceso divertido o estar contentas y de buen humor).

Tabla 1

Momentos en los que suelen hacerse selfies los jóvenes atendiendo a su género

	Chicas (n=14)		Chicos (n=4)	
	Solo/a	Con amigos/as	Solo/a	Con amigos/as
Estoy contenta/o, de buen humor	57,1%	78,6%	25%	100%
Estoy aburrido/a	64,3%	14,3%	50%	0%
Me veo guapo/a	92,9%	42,9%	100%	0%
Pasa algo divertido, gracioso	14,3%	85,7%	25%	50%
Cuando estoy triste	42,9%	0%	50%	0%
Tengo tiempo	50%	42,9%	50%	0%
Estoy haciendo algo que me gusta	42,9%	64,3%	50%	75%
Otro motivo	0%	7,1%	50%	25%

En cuanto al espacio físico, un 71,4% de las chicas señalan su habitación como el lugar en el que se hacen más *selfies* individuales. A continuación, indican que al aire libre (64,3%) y en el baño (50%). Cuando se hacen *selfies* con sus amistades, destacan los espacios al aire libre (85,7%), el instituto (78,6%), lugares emblemáticos y populares (71,4%) y cafeterías y restaurantes (64,3%).

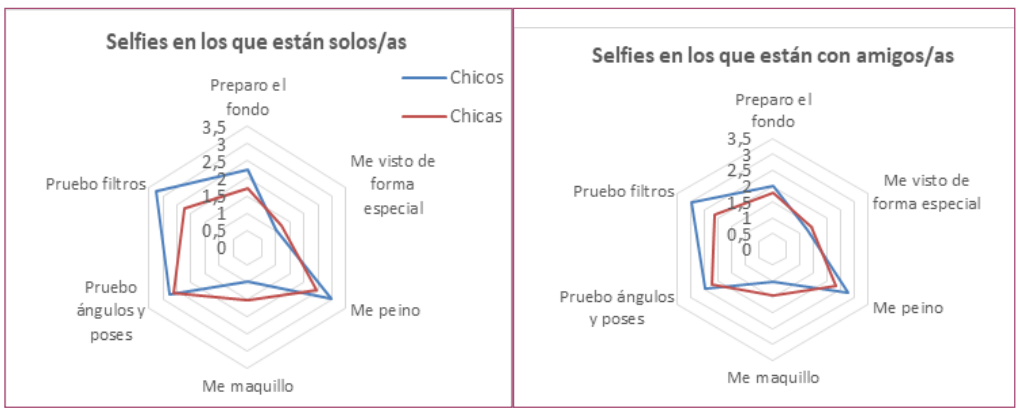
El 75% de los chicos (3 alumnos) indican que en donde se hacen más *selfies* individuales es en su habitación, en el baño y al aire libre y, en el caso de *selfies* con amigos/as, al aire libre.

Antes de hacerse un selfie

Como ilustra la Figura 2, los chicos obtienen valores medios más altos que las chicas en los distintos preparativos para hacerse un *selfie*, excepto en lo relativo a vestirse de forma especial y a maquillarse. En el colectivo de chicos es destacable la práctica de probar filtros, tanto en los *selfies* individuales como grupales.

Figura 2

Valores medios en los diversos preparativos para hacerse selfies atendiendo al género del alumnado



PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Cómo se prefieren ver

Al preguntarles cómo se prefieren ver en los *selfies*, sus respuestas son diferentes dependiendo de si están solos/as o con amigos/as. Las chicas, en los *selfies* que están solas, prefieren verse formales (71,4%), atractivas (71,4%) y elegantes (64,3%). Si están con amigos/as, sus formas de mostrarse ya son otras: simpáticas (85,7%) y divertidas (85,7%). Así mismo, tres chicos (75%) destacan el verse formales y atractivos en los *selfies* en los que aparecen solos; y atractivos, divertidos y rebeldes en los *selfies* en los que están acompañados por sus amigos/as.

Edición de selfies

Los cuatro chicos coinciden en afirmar que cuando se hacen fotos, las editan (aplican filtros) «bastantes veces» (M=3; DT=0); tres de ellos porque quieren mejorar la fotografía y uno porque sale más atractivo y guapo. En cambio, observamos una menor frecuencia en la edición de *selfies* por parte de las chicas (M=1,92; DT=0,760), destacando un 42,9% que lo hace «pocas veces». Entre las chicas que aplican filtros (9 de 14), el querer mejorar la fotografía es el motivo más señalado (por 4 chicas), por encima de otros como salir más atractiva y guapa (2 chicas).

Selfies en redes sociales

Los cuatro chicos comparten sus *selfies* en redes sociales. El 71,4% de las chicas indica que sí frente al 28,6% que no lo hace. Los espacios virtuales más usados para ello son «Stories» y «Mejores amigos de Instagram».

Los motivos más destacados por los que comparten sus *selfies* en redes sociales son, en el caso de las chicas, entretenerse y pasarlo bien (así lo afirman 6 de las 10 chicas que comparten *selfies* en redes sociales) y mostrarse como son (5 chicas). En el caso de los chicos, sobresale la razón de entretenerse y pasarlo bien (3 chicos) y por enviar indirectas (2 chicos).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio piloto nos permite obtener un avance de los posibles resultados que podremos encontrar con la aplicación definitiva del cuestionario. Identificamos patrones diferenciados en función del género, de acuerdo con investigaciones previas (Calvo y San Fabián, 2018). La práctica del *selfie* está mucho más extendida entre las chicas (el 100%) que entre los chicos (40%). En este sentido, algunos estudios centrados en Instagram ya señalaban la mayor preocupación y frecuencia por subir contenidos de las chicas (Prades y Carbonell, 2016).

Como tónica general, advertimos que entre los varones no tienen modelos a la hora de hacerlo, pero sí en el caso de una parte de las mujeres, que toman como referencia a *influencers* e *instagramers*, una tendencia que se presenta en otras investigaciones señalando que las «chicas protagonizan espacios cuyos contenidos se basan en el *lifestyle* y en el cuidado personal (temática belleza)» (Sánchez-Labella, 2020, p. 483). En cambio, ellos prestan más atención que ellas al proceso previo, preparando el fondo, peinándose o probando filtros. Estos resultados entroncan con los obtenidos en otros estudios (Döring *et al.*, 2016) en cuanto se reproducen los estereotipos de género en la autopresentación que chicos y chicas hacen en las redes.

También se vuelve fundamental tener en cuenta si se trata de *selfies* individuales o grupales. Chicos y chicas coinciden en la imagen que quieren mostrar sobre sí mismos/as: en los *selfies* individuales prefieren verse formales y atractivos/as, mientras que en los *selfies* con amigos y amigas prefieren verse divertidos/as. Además, ellos, en las fotos grupales, quieren

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

verse atractivos y rebeldes. Un resultado que concuerda con lo señalado por Pérez-Daza (2018) en tanto que los y las jóvenes comparten imágenes de contenidos que remiten a diversión, sexualidad y emociones.

Una limitación importante del presente trabajo es el reducido número de participantes, por lo que los resultados obtenidos no deben generalizarse más allá de la muestra de estudio. En todo caso, las evidencias recogidas ponen de manifiesto la necesidad y urgencia de seguir ahondando, con muestras más amplias y desde una perspectiva de género, en los usos que los y las adolescentes hacen de los entornos digitales, para así poder fundamentar actuaciones educativas acordes a esta nueva realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boursier, V. y Manna, V. (2018). Selfie expectancies among adolescents: Construction and validation of an instrument to assess expectancies toward selfies among boys and girls. *Front. Psychol., 9*. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00839

Calvo González, S. y San Fabián Maroto, J. L. (2018). Selfies, jóvenes y sexualidad en Instagram: Representaciones del yo en formato imagen. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación, 52*, 167-181. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.12

Cava, X. (2020). La lógica del postureo: forma-mercancía y auto-representación en las redes sociales. *Astrolabio: revista internacional de filosofía, 24*, 89-101. https://raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/384606

Creswell, J. W. y Plano, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª ed.). Sage.

Dhir, A., Pallesen, S., Torsheim, T. y Andreassen, C. S. (2016). Do age and gender differences exist in selfie-related behaviours? *Computers in Human Behavior, 63*, 549-555. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.053

Döring, N., Reif, A. y Poeschl, S. (2016). How gender-stereotypical are selfies? A content analysis and comparison with magazine adverts. *Computers in Human Behavior, 55*(Part B), 955-962. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.001

Kofoed, J. y Larsen, M. C. (2016). A snap of intimacy: Photo-sharing practices among young people on social media. *First Monday, 21*(11). https://doi.org/10.5210/fm.v21i11.6905

Manovich, L. (2017). The Mobile generation and Instagram photography. En A. S. Tellería (Ed.), *Between the public and private in mobile communication* (pp.262-278). Routledge.

Padilla, M.ª T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. CCS.

Pérez Daza, J. (2018). La mirada de los jóvenes. Prosumidores visuales en la era digital. *Temas de Comunicación, 36-37*, 42-55, https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temas/article/view/4498

Prades, M. y Carbonell, X. (2016). Motivaciones sociales y psicológicas para usar Instagram. Communication Papers. *Media Literacy & Gender Studies, 5*(9), 27- 36. https://raco.cat/index.php/communication/article/view/320513/410701

Remondino, G. (2012). Blog y redes sociales: un análisis desde las tecnologías de la gubernamentalidad y el género. *Revista Ateneo Digital, 12*(3), 51-69.

Robinson, V. (2018). Desigualdades de género: problemas «pasados» y futuras posibilidades. En VV. AA., *¿Hacia una nueva Ilustración? Una década trascendente* (pp. 266-278). BBVA. https://www.bbvaopenmind.com/libros/hacia-una-nueva-ilustracion-una-decada-trascendente/

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Sánchez-Labella, I. (2020). Los influencers en instagram. La cara visible de las marcas. La creación de contenido publicitario y de su estudio desde la perspectiva de género. En J.M. Muntané y C. Sánchez (Eds.), *Cosmovisión de la comunicación en redes sociales en la era postdigital* (pp. 472-487). McGraw-Hill.

Sorokowski, P., Sorokowska, A., Oleszkiewicz, A., Frackowiak, T., Huk, A. y Pisanski, K. (2015). Selfie posting behaviors are associated with narcissism among men. *Personality and Individual Differences, 85*, 123-127. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.05.004

PROLIFERACIÓN DE ASOCIACIONES DE RETORNADOS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA[1]

Alexandra Miroslava Rodríguez Gil
Kateline de Jesús Brito Tavares
Alexandre Sotelino Losada
Grupo de Investigación Esculca, Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen: En los últimos tiempos, la denominada inmigración de retorno está teniendo una significativa repercusión en Galicia a nivel demográfico, económico, social y cultural. Tal situación está determinada por el regreso de personas emigrantes y/o de sus descendientes, procedentes de países de América del Sur, pero también de otras latitudes. Naturalmente, esa representación poblacional modifica la estructura social, cultural y política de pueblos y ciudades, con repercusiones directas en el ámbito asociativo nacional, autonómico y local. Esto supone un enorme desafío para las administraciones, especialmente en el ámbito local, siendo los organismos municipales los que se ven directamente afectados por nuevas necesidades en materia de gestión de asuntos públicos. Además, el asociacionismo de extranjeros/as constituye un aspecto fundamental de la pedagogía social en materia de intervención socioeducativa. Con el presente trabajo pretendemos analizar el desarrollo y crecimiento de asociaciones de inmigrantes retornados que se encuentran en la Comunidad Autónoma de Galicia atendiendo al panorama nacional. En definitiva, las asociaciones de extranjeros se plantean como una estrategia efectiva para impulsar y favorecer la inclusión y participación en la esfera social, política y educativa de este colectivo, por lo que la administración pública se enfrenta a un importante reto.

Palabras clave: inmigración, migración de retorno, asociación, administración pública

Abstract: In recent times, the so-called return immigration is having a significant impact on Galicia at a demographic, economic, social, and cultural level. This situation is determined by the return of emigrants and/or their descendants from South American countries, but also from other latitudes. Naturally, this population representation changes the social, cultural, and political structure of towns and cities, with direct repercussions on national, regional, and local associations. This also poses an enormous challenge for administrations, especially at the local level, with municipal bodies being directly affected by new needs in the management of public affairs. Furthermore, the association of foreigners is a fundamental aspect of social pedagogy in the field of socio-educational intervention. In this paper we aim to analyse the development and growth of associations of returned immigrants in the Autonomous Community of Galicia in relation to the national panorama. In short, associations of foreigners are an effective strategy

1 Parte de este trabajo ha sido realizado gracias a una «Axuda de apoio á etapa predoutoral nas universidades do Sistema universitario de Galicia» (ED481A 2021/044).

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

to promote and encourage the integration and participation in the socio-political sphere of this group, and therefore the public administration faces an important challenge in the management of return immigration.

Keywords: migration, return to country of origin, association, public administration

INTRODUCCIÓN

Desde finales de los años 90 se viene produciendo un cambio en las tendencias del ciclo migratorio en España, que se agudiza con la proliferación de los flujos de la inmigración de retorno a principios del nuevo milenio. En el caso español, tradicionalmente emisor de población emigrante se convierte en territorio de entrada de inmigrantes para, posteriormente, transformarse en un marco para el arribo de inmigrantes retornados/as y descendientes de emigrantes, instalados mayoritariamente en países de América del Sur y que, por diversas cuestiones, ahora deciden deshacer lo andado en algún momento, por ellos/as o por sus antepasados.

Los motivos de este tipo de desplazamientos son diversos, teniendo especial relevancia la situación social, política y económica que atraviesan algunos países del continente americano. Desde la administración pública se están llevando a cabo políticas que tratan de incentivar el retorno de los/as nacionales que se encuentran en terceros países. Las dinámicas del flujo migratorio en España, en la esfera macronacional, difieren significativamente de las sucedidas a nivel mesoregional en la Comunidad Autónoma de Galicia, que alcanzan cuotas inferiores en materia de recepción de población inmigrante.

Investigaciones realizadas por Vázquez-Silva (2018) y Santos Rego *et al.*, (2012), ponen en evidencia la sucesión de cambios en el ciclo migratorio en España puesto que desde finales de la primera década del siglo XXI está teniendo lugar la disminución de la población inmigrante y la intensificación de la inmigración de retorno. Dicha cuestión se refleja en el panorama asociativo gallego, en el que las asociaciones étnicas (de comunidades de extranjeros) tienen una gran relevancia, pues estamos asistiendo a un incremento de las asociaciones de inmigrantes retornados sin precedentes dentro de las propias asociaciones étnicas. Estas agrupaciones tienen un carácter especialmente significativo en el ámbito de la pedagogía social por tratar de solventar problemáticas sociales, culturales, políticas y económicas empleando distintas estrategias de intervención.

En concreto, lo que nos interesa es determinar la situación de las personas retornadas en Galicia, el papel que ejercen las asociaciones ante esta nueva realidad social y su gestión por parte de la administración pública.

MÉTODO

A fin de llevar a cabo este trabajo se ha realizado una revisión bibliográfica de carácter descriptivo mediante un análisis teórico-documental de las temáticas que aquí se abordan, esto es, el retorno, la administración pública y entidades del tercer sector. Por ello, se han consultado bases de datos bibliográficos como *Web of Science*, *Scopus*, Dialnet, Google Académico, entre otros; así como fuentes de información primaria, entre las que se sitúan: libros, artículos, registros censales y tesis doctorales.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Por otra parte, se efectuó una búsqueda de las asociaciones censadas en el Registro de Asociaciones de la Xunta de Galicia y en el Fichero de Denominaciones de Asociaciones del Ministerio de Interior. Éstas se regulan por la *Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación* (BOE-A-2002-5852).

RESULTADOS

La población española, y concretamente la gallega, ha sido, por tradición, una comunidad de emigrantes, por lo general dirigida hacia los países de América del Sur (Pujol, 2009), aunque tuvieron una presencia importante en países europeos que necesitaban mano de obra tras el fin de la II Guerra Mundial. Este colectivo se caracterizaba por entender la emigración como un desplazamiento limitado en el tiempo, por lo que la idea del retorno ha sido siempre un aspecto común en el imaginario social gallego.

Sin embargo, a finales del siglo XX el territorio español sufre una profunda transformación en las coordenadas sociales y demográficas, dado que pasa de ser un país de emigración para convertirse en uno de los principales destinos dentro de la Unión Europea (Priegue, 2015), y en el que, ya en el cambio de siglo, cobra fuerza el fenómeno del retorno. No obstante, Santos Rego y Lorenzo (2005) sostienen que España «se ha transformado en un país de inmigración sin dejar de ser país de emigración» (p.114). Por este motivo la normativa en materia migratoria en España se considera tardía en comparación con algunos países europeos. Esta coyuntura deriva en la promulgación de la *Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, referente a los derechos y libertades de las personas inmigrantes en España* (BOE-A-1985-12767). Posteriormente, fue rectificada por la *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social* (BOE-A-2000-544), con la enmienda de la *Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social* (BOE-A-2009-19949).

Con el transcurso de los años, este fenómeno fue adquiriendo mayor significación, convirtiéndose en uno de los retos a gestionar por el Estado y, particularmente, por la administración local (Priegue, 2009). Por tanto, la cooperación institucional entre estos agentes se ha convertido en un componente esencial en materia de políticas públicas para la inclusión de la población inmigrante.

El retorno de un gran contingente de emigrantes y de sus descendientes ha modificado la estructura demográfica de los ayuntamientos gallegos con repercusiones directas en la comunidad local. Los primeros grupos de población retornada cumplían con ciertos patrones, tratándose de una población en edad avanzada y con rasgos sociales homogéneos. Sin embargo, en la actualidad los/as emigrantes retornados/as son un grupo heterogéneo (Egea y Rodríguez, 2002), en el que predomina la población joven y con proyectos de permanencia en y para el ámbito familiar (Santos Rego y Lorenzo, 2009). Se entiende, pues, que deben plantearse soluciones políticas en la esfera pública que busquen favorecer e impulsar la inclusión de los/as retornados/as, con mínimos de calidad de vida garantizados; desde luego, los que se procuran para el conjunto de la sociedad.

Ante este escenario, las asociaciones de inmigrantes constituyen una vía efectiva para la inclusión social, política, educativa, cultural y económica de la población extranjera en la sociedad de acogida. Así pues, para la plena inclusión de los/as inmigrantes retornados/as en el ámbito sociopolítico es fundamental la creación de políticas estatales, autonómicas y locales que

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

faciliten dicho retorno. En líneas generales, Egea *et al.*, (2002) señalan que la inclusión en la esfera pública es uno de los problemas más graves a los que se enfrenta este colectivo. En concreto, las políticas de gestión de la inmigración constituyen un componente esencial para el bienestar de la ciudadanía, con repercusiones determinantes a nivel personal, social, educativo y cultural, no solo para el colectivo en cuestión, sino también para el conjunto de la sociedad (Santos Rego *et al.*, 2012). Por tanto, es necesario reconocer la importancia que tienen los factores derivados del auge de los flujos migratorios en el ámbito local/regional, dada su significación sobre las variables demográficas y sociales. Dicha instancia es la que posee un mayor conocimiento sobre la situación social, educativa, económica y política derivadas de los procesos migratorios y, por lo tanto, «es en este contexto en el que hay que hacer frente a las necesidades de los individuos» (Santos Rego, *et al.*, 2012, p.11).

En cuanto a las estrategias llevadas a cabo por la Xunta de Galicia para la promoción y fomento del retorno y para la efectiva integración de los/as gallegos/as retornados/as, es imprescindible tener presente que, por un lado, desde hace más de una década disminuyeron las ayudas específicas en pro de la acción social impulsada por organizaciones del tercer sector para incurrir en aquellas de titularidad individual de índole autonómica. Por otro, desde el gobierno autonómico se están implementando distintas estrategias dirigidas a la población gallega en el exterior y a los retornados a través de líneas de acción como: Programa Estrategia Galicia Retorna, impulsada por la Secretaría Xeral da Emigración, y algunas ayudas específicas dirigidas a la población retornada, como las Ayudas de emergencia social 2022 y Ayudas económicas individuales a gallegos y gallegas residentes en el exterior, entre otras.

Ante las experiencias a las que se enfrentan la población retornada, es común la configuración de asociaciones étnicas. La legitimidad en cuanto a la existencia de dichas instituciones se recoge en la *Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación* (BOE-A-2000-544). En consecuencia, en España la *Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social* (BOE-A-2009-19949), regula el derecho a la asociación de la población extranjera en igualdad de condiciones que la población autóctona. Por consiguiente, las asociaciones de inmigrantes representan intereses comunes de un grupo étnico procedente de una zona determinada (Suárez *et al.*, 2018), por lo que la afiliación y participación de migrantes en estas instituciones favorece su inclusión a nivel político, social, educativo, cultural y económico en la sociedad de acogida (Fernández-Suárez y Cano-Ruiz, 2018).

A tal respecto, en el Fichero de Denominaciones de Asociaciones del Ministerio de Interior están registradas un total de 101 asociaciones de inmigrantes retornados, de competencia nacional y autonómica. En la particularidad del caso gallego encontramos que aquellas que ubican su campo de acción en esta comunidad y que, por lo tanto, están inscritas en alguno de los registros provinciales, son un total de 22 entidades asociativas. En términos cuantitativos se trata de una representación significativa, teniendo en consideración que en el registro nacional están incorporadas las asociaciones registradas en las 50 provincias españolas. A continuación, en la Figura 1 se muestran los datos nacionales agrupados por comunidades.

Figura 1

Distribución de asociaciones de retornados por Comunidad Autónoma

Nota. Elaboración propia

Como se puede apreciar en el mapa, las dos comunidades autónomas con mayor incidencia del asociacionismo de población retornada son, en primer lugar, Andalucía, con 30 asociaciones; y, en segundo lugar, Galicia, con un total de 22. En particular, la situación de esta segunda comunidad autónoma es excepcional debido a sus características sociohistóricas y geográficas. Éstas sitúan al territorio gallego como foco de atracción para la población retornada debido a los lazos mantenidos a lo largo del tiempo entre la sociedad emisora y receptora. Por ello, el número de asociaciones de retornados/as se eleva, pasando la veintena. Esto contrasta con el panorama asociativo del resto de comunidades autónomas, que no sobrepasan la decena.

En Galicia, las asociaciones de inmigrantes retornados/as se distribuyen geográficamente del siguiente modo: 5 en A Coruña, 2 en Lugo, 4 en Ourense, 4 en Pontevedra y 7 de ellas de alcance autonómico. Pese a que en la primera década del siglo XXI se establecieran políticas públicas favorecedoras de la creación de estas asociaciones, a partir del año 2011 esta acción quedó paralizada por la reducción del gasto social debido a la recesión económica producto de la crisis. Como consecuencia, se produjo la exclusión social y laboral de este colectivo (Fernández-Suárez y Cano-Ruiz, 2018).

Ante esta coyuntura resulta imprescindible brindar apoyo y acompañamiento a las asociaciones de inmigrantes retornados/as asentadas en Galicia dada la situación específica que asola a esta comunidad.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los flujos migratorios son movimientos que cuentan con una larga trayectoria investigadora, no obstante, el fenómeno del retorno parece no tener el suficiente aval literario pese a sus implicaciones y consecuencias a nivel económico, social, cultural, educativo y demográfico (Egea *et al.*, 2002; Vilar *et al.*, 2008).

Asimismo, por una parte, el crecimiento del asociacionismo étnico en España y Galicia se encuentra respaldado por el interés de algunos investigadores (Vázquez-Silva *et al.*, 2018). Pero, por otra, la investigación con foco en las asociaciones de inmigrantes retornados parece no contar con una trayectoria investigadora consolidada.

Ahora bien, la cultura asociativa de los inmigrantes gallegos/as es una constante común debido a la tradición mantenida por los antepasados, constatada con el auge del asociacionismo de inmigrantes gallegos/as en América (a mediados del s.XIX). En concreto, destaca la representatividad y significación que tuvieron, tanto para los que se encontraban en la inmigración, como para aquellos que se quedaron en Galicia a través de la subvención de pasajes de futuros/as emigrantes y de la creación de instancias de ámbito social, cultural y educativa (Blanco, 2010). En consecuencia, parece normal que, los/as ahora inmigrantes retornados/as mantengan una cultura asociativa sólida, que se refleja en la elevada cuantía de asociaciones de inmigrantes retornados/as ubicadas en la Comunidad Autónoma de Galicia. Las repercusiones e implicaciones sociales derivadas de la llegada de inmigrantes retornados/as se manifiestan a escala local, por lo que la toma de decisiones debe realizarse desde esta dimensión política. Además, el asociacionismo de la población extranjera alberga un papel de especial importancia por la significación y trascendencia de su capital social y por la intervención pedagógica en la resolución de problemáticas de índole socioeducativo.

En definitiva, la creación de asociaciones étnicas se entiende como un indicador del asentamiento e inclusión de las comunidades de extranjeros/as (Fernández-Suárez *et al.*, 2018) y las estrategias sociales, políticas, económicas y educativas que se realicen deben tratar de adaptarse lo mejor posible, ofrecer acompañamiento, información y orientación al/la migrante retornado/a, así como asimilar con los conocimientos y vivencias que hayan adquirido dichos/as migrantes durante el proceso migratorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanco, J. A. (2010). Identidad y asistencialismo mutual y beneficiente: el asociacionismo español en la emigración a América. Polígonos. *Revista de Geografía,* (20), 29-47. http://dx.doi.org/10.18002/pol.v0i20.550q

Egea, C., Nieto, J. A. y Jiménez, F. (2002). El estudio del retorno: aproximación bibliográfica. *Migraciones y Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos*, (3), 141-168. https://www.aemic.org/ano-2002-numero-3-dossier-exilio-historia-literaria/

Egea, C. y Rodríguez, V. (2002). Determinants of migration in the Province of Jaen, Andalusia. *Espace, populations, sociétés,* (1-2), 109-124. https://doi.org/10.3406/espos.2002.2023

Fernández-Suárez, B. y Cano-Ruiz, E. (2018). Capital social y redes políticas de las asociaciones de inmigrantes en Galicia. *Papers: revista de sociología,* 103(4), 625-649. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2509

Fernández-Suárez, B., Verdía, V., y DePalma, R. (2018). Asociacionismo inmigrante en Galicia. Demandas desde la precariedad. *Paper*, 103(4), 651-683. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2563

Priegue, D. (2009). A convivencia intercultural na sociedade galega: O plan galego de cidadanía, convivencia e integración 2008-2011 como vector estratéxico. En N. Lagares y M. Lorenzo (Coords.), *In-migración: Educación, cultura e políticas para a inclusión social en Galicia* (pp. 205-235). Toxosoutos/ Unipro Editorial.

Priegue, D. (2015). Familia, inmigración y rendimiento académico: construir alianzas estratégicas. En M. A. Santos Rego (Ed.), *El poder de la familia en la educación* (pp. 145 - 163). Editorial Síntesis.

Pujol, M. (2009). Políticas lingüísticas y de integración en materia de emigración en Europa como reflejo de la construcción de los estados-nación. Lengua y migración, 1(1), 75-120. http://lym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=22

Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. M. (2005). Las coordenadas educativas de los emigrantes. Europa como representación. Revista De Investigación Educativa, 23(1), 113-131. https://revistas.um.es/rie/article/view/98461

Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de educación*, (350), 277-300. https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-12.html

Santos Rego, M. A., Lorenzo, M. M., y Crespo, J. (2012). Gestión de la inmigración en el contexto local. En M. A. Santos Rego (Dir.), *Inmigración y administración local. La gestión socioeducativa* (pp. 11-16). Netbiblo.

Vázquez-Silva, I., Pérez-Caramés, A., y Mosquera, S. (2018). Nuevas culturas asociativas en un contexto de cambio social. Análisis de la evolución del tejido asociativo inmigrante en Galicia (2006-2016). *Papers: revista de sociología,* 103(4), 493-520, https://doi.org/10.5565/rev/papers.2504

Vilar, J. B., Gómez, J., Egea, P. Mª y Vilar, Mª. J. (2008). *Migración de retorno desde Europa. Su incidencia en la modernización de la Región de Murcia* (1975-2005). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

PERCEPCIÓN Y COMPORTAMIENTO DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA ANTE LA DIVERSIDAD SEXUAL

David Martínez-González
Diego González-Rodríguez
Héctor González-Mayorga
Universidad de León (España)

Resumen: El cambio de Gobierno trajo consigo la promulgación de textos legislativos a favor de la no discriminación de las personas a razón de su identidad sexual y de género. A pesar de ello, el Informe sobre la Evolución de los Delitos de Odio en España, en el año 2020, arrojó cifras importantes de agresiones relacionados con la orientación sexual y la identidad de género. El presente estudio tiene por objetivo conocer el grado de conocimiento de los estudiantes de secundaria sobre la diversidad sexual, así como sus actitudes ante este tema. Este estudio sigue una metodología cuantitativa a través de la técnica de encuesta mediante el uso de un cuestionario administrado a estudiantes de 2º, 3º y 4º de la ESO de un instituto de la provincia de León. Los resultados abordan respuestas sobre conocimientos y opiniones que tienen los estudiantes sobre la diversidad sexual. Se han encontrado marcadas diferencias entre los estudiantes tanto en formación y conocimiento sobre el colectivo LGBTIQ+. Se concluye, por tanto, que la mayor parte de los estudiantes tienen una actitud positiva hacia dicho colectivo.

Palabras clave: diversidad sexual, identidad de género, orientación sexual, adolescencia

Abstract: The change of government brought with it the promulgation of legislative texts in favor of non-discrimination of people based on their sexual or gender identity. Despite this, the Report on the Evolution of Hate Crimes in Spain (year 2020) showed a significant number of aggressions related to sexual orientation and gender identity. The aim of this study is to know the degree of knowledge of secondary school students about sexual diversity, as well as their attitudes towards this topic. This study follows a quantitative methodology through the survey technique using a questionnaire administered to students of grade 8, 9 and 10 of a high school in the province of León. The results address interesting answers about knowledge and opinions that students have about sexual diversity. Marked differences have been found between students both in training and knowledge about the LGBTIQ+ collective. It is concluded that most of the surveyed students have a positive attitude towards the LGBTIQ+ community.

Keywords: sexual diversity, gender identity, sexual orientation, adolescence

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

El cambio de Gobierno producido a raíz de la moción de censura del año 2018 y su posterior ratificación en las urnas en 2019 trajo consigo la promulgación de textos legislativos a favor de la de igualdad social y la no discriminación de las personas a razón de su identidad sexual y de género. A pesar de ello, el Informe sobre la Evolución de los Delitos de Odio en España 2020 (Ministerio del Interior, 2021) arrojó que el 19.8% de los delitos de odio que se producen en nuestro país guardan relación con la orientación sexual y la identidad de género. En este sentido, la educación desempeña un papel fundamental en la concienciación social sobre la identidad sexual, así como en los procesos de socialización en la infancia y la adolescencia, a pesar de que parece seguir siendo un tema tabú en los centros educativos (Berná *et al.*, 2012; Díez, 2018). No obstante, el análisis de la literatura científica en torno al tema no invita al optimismo.

Romero y Gallardo (2019) encontraron que un tercio del profesorado muestra una alta carga de prejuicios hacia el colectivo gay, mientras que los estudios de Lázaro *et al.* (2019) y Sánchez-Torrejón (2021) demuestran que el profesorado no cuenta con la formación ni con las herramientas suficientes para incluir la diversidad sexual como elemento transversal en sus prácticas docentes. Ramírez-Díaz y Cabeza-Ruiz (2020) hallaron que una parte del alumnado de secundaria presenta actitudes negativas hacia la diversidad sexual en el ámbito deportivo, concretadas estas sobre todo en el género masculino. Estudios previos ya habían advertido de una mayor presencia de prejuicios hacia la homosexualidad por parte de los hombres (Lim, 2002; Fernández-Rodríguez & Calderón, 2014). Por su parte, Robles-Reina *et al.* (2017) encontraron que la formación de prejuicios respecto a la diversidad sexual está influenciada por otras variables, además del género, como las creencias religiosas o el hecho de conocer a personas de orientación homosexual.

En base a estos hallazgos, parece necesario que desde los centros educativos se planteen líneas estratégicas de actuación para trabajar sobre esta problemática. No obstante, McCann y Brown (2020) establecen que el sistema educativo presenta carencias respecto a los recursos de apoyo para atender las necesidades del colectivo LGBTIQ+, dándose a menudo situaciones de acoso LGBTIfóbicos que los centros educativos deben identificar y erradicar en virtud de lo dispuesto en los principios educativos de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), en los que se encuentra «la calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de [...] orientación sexual o identidad sexual» (p. 122880). Así pues, el sistema educativo actual se enfrenta al reto de normalizar la diversidad afectivo-sexual mediante propuestas para integrarla en la actividad cotidiana de las aulas, ya sea a través de programas de orientación y tutoría (Díaz de Greñu & Parejo, 2013) o mediante propuestas en la formación inicial de los maestros y profesores de secundaria (Romero & Gallardo, 2019; Salas & Salas, 2016).

El presente estudio tiene por objetivo conocer el grado de conocimiento de los estudiantes de secundaria sobre la diversidad sexual, así como sus actitudes ante el tema, siendo precisamente la adolescencia una etapa crítica en el desarrollo psicosocial del alumnado respecto a la formación de prejuicios (Baker & Fishbein, 1998).

MÉTODO

Metodología y diseño del cuestionario

Este estudio sigue una metodología cuantitativa a través de la técnica de encuesta mediante el uso de un instrumento de medida, el cuestionario. Previo al diseño, se realizó una revisión de la literatura científica en las bases de datos Web of Science, Dialnet y Scopus, entre los años 2015-2021, sobre la diversidad sexual y su desarrollo en el ámbito educativo.

El segundo paso consistió en el diseño del cuestionario que se compuso de 31 preguntas específicas divididas en cuatro agrupaciones: 1) Conocimientos de terminologías LGBTIQ+; 2) Opiniones propias acerca de la diversidad sexual; 3) Conductas que se han tenido acerca de la diversidad sexual e intervención hacia ellas; y 4) La opinión sobre las familias. Este se llevó a cabo a través de Google Forms.

Recogida de información

Para la recogida de información se escogió un Instituto de Educación Secundaria de la provincia de León. La población a la que se dirigió este estudio fueron los estudiantes de 2º, 3º y 4º de ESO, con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años. La técnica de muestreo empleada hace referencia a un muestreo no probabilístico casual. La muestra total se compuso de n= 188. En la tabla 1 se presentan las características de la muestra.

Tabla 1

Características de la muestra respecto al sexo y la edad de los participantes

Sexo Edad Total							
	13	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	
Mujer	10	30	24	19	6	0	89
Hombre	11	28	22	23	9	1	94
Hombre (Trans)	1	0	1	0	1	0	3
Género Fluido	1	0	1	0	0	0	2
Total	23	58	48	42	16	1	188

Análisis de la información

Para realizar el análisis de la información, se ha utilizado el software JASP en su versión 0.14.1.0. En las respuestas de los ítems de escala Likert (valores del 1 al 5) se recodificaron las variables, formando dos agrupaciones: las de reacciones negativas hacia el colectivo LGBTIQ+ (valores 1 y 2) y las de reacciones indiferentes y/o positivas hacia dicho colectivo (valores 3, 4 y 5).

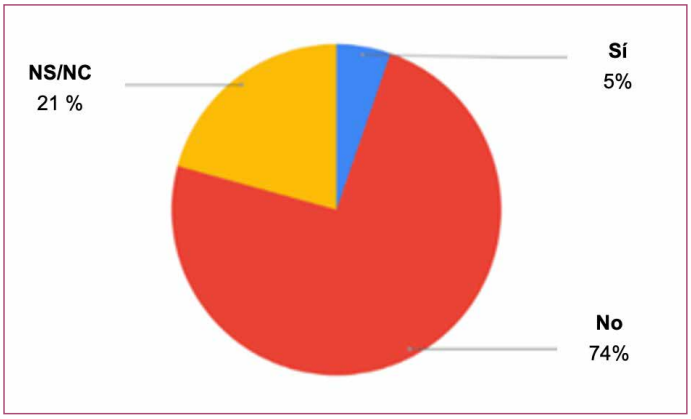
RESULTADOS

Análisis de los resultados sobre los conocimientos de terminologías LGBTIQ+

Respecto a la pregunta *¿es lo mismo identidad de género que orientación sexual?*, el 74% de los encuestados distinguen ambos términos. Sin embargo, un 21 % de los alumnos a los que se les encuestó marcaron la opción de NS/NC y, un 5%, consideraron ambos términos como una misma idea (Figura 1).

Figura 1

Porcentaje de respuestas de la pregunta «¿es lo mismo identidad de género que orientación sexual?



En la Tabla 2 se puede observar esta pregunta por distinción en función del sexo. En este sentido, un 87% de mujeres (n=77) afirmaron conocer la diferencia entre identidad de género y orientación sexual, frente a un 3% (n=3) que no y, un 10% (n=9), cuya respuesta ha sido NS/NC. En el caso de los hombres, un 63% (n=61) sí conocían estos términos, frente a un 7% (n=7) que los consideraban sinónimos y, un 30% (n=29), que respondieron con un NS/NC.

Tabla 2

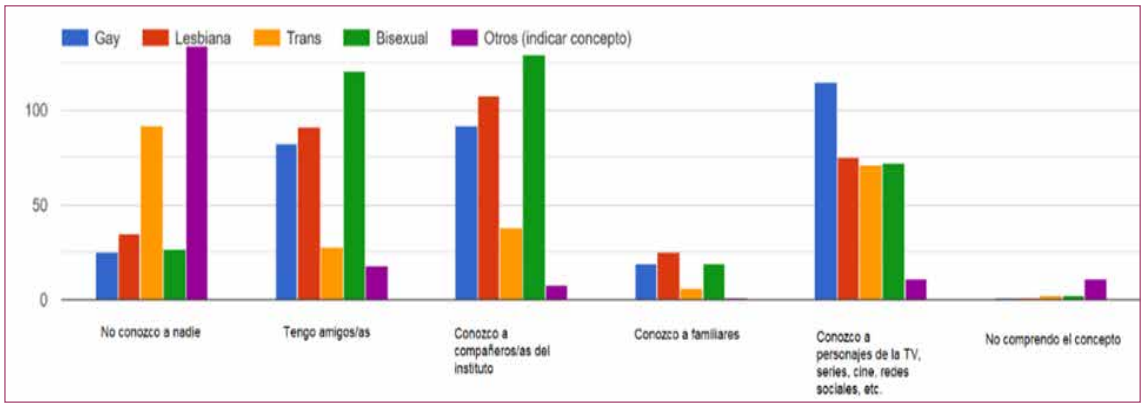
Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Es lo mismo identidad de género que orientación sexual?

Sexo	NS/NC	No	Sí	Total
Género Fluido	1	1	0	2
Hombre	29	58	7	94
Hombre (Trans)	0	3	0	3
Mujer	9	77	3	89
Total	39	139	10	188

En cuanto a la pregunta *¿conoces a personas que pertenezcan al colectivo LGBTIQ+?*, la gran mayoría tenían amigos o conocían a compañeros del instituto gais, lesbianas o bisexuales. Sin embargo, como se puede observar en la Figura 2, muy pocos conocían a personas trans o a otras identidades u orientaciones del colectivo LGBTIQ+ (opción de «otros» en el cuestionario). Esto corresponde a un 71% de los encuestados (n=134). Asimismo, cabe destacar que, once personas, no comprendían el concepto de otros y, dos personas en cada opción tampoco entendían el significado de trans o bisexual.

Figura 2

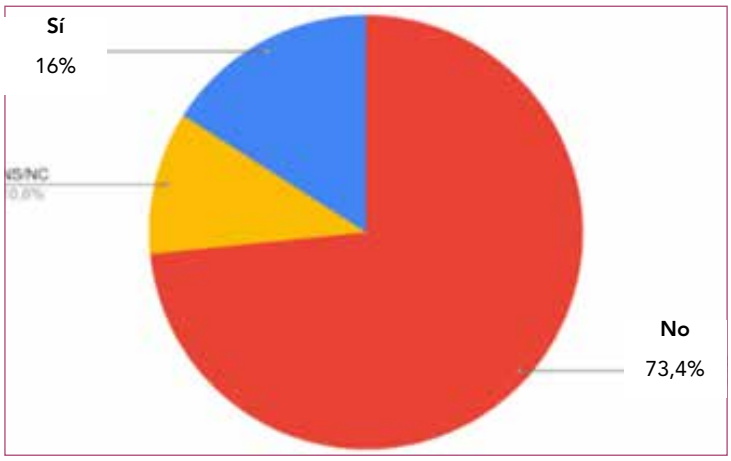
Número de opciones marcadas en la pregunta ¿Conoces a personas que pertenezcan al colectivo LGBTIQ+?



Con relación a la pregunta sobre si se creía que el concepto trans solo se refería a aquella persona que se había sometido a una operación de reasignación genital completa se observó, en la Figura 3, que un 73 % del alumnado (n=138) entendía que una persona trans no tenía por qué haberse sometido a una reasignación genital completa. En este sentido, un 16% (n=30) consideraba que sí se tenía que dar una reasignación genital completa y, un 11% (n=20), no lo tenía claro.

Figura 3

Porcentaje de respuestas de la pregunta ¿Crees que el concepto trans solo se refiere a aquella persona que se ha sometido a una operación de reasignación genital completa?



También fue destacable, tal y como se puede observar en la Tabla 3, la diferencia entre sexos a la hora de comprender conceptos. En este sentido, fueron los hombres los que consideraron, en su mayoría, que el concepto trans se refería solo a quien se había sometido a una operación de reasignación genital completa.

Tabla 3

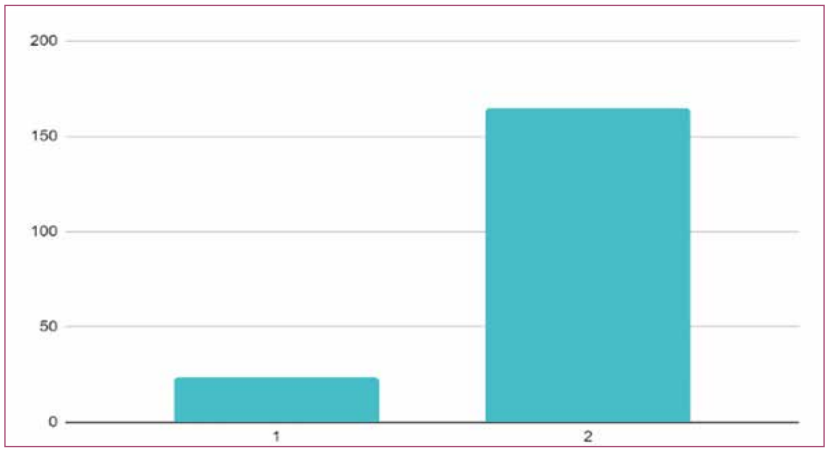
Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Crees que el concepto trans solo se refiere a aquella persona que se ha sometido a una operación de reasignación genital completa?

Sexo	NS/NC	No	Sí	Total
Género Fluido	0	2	0	2
Hombre	16	56	22	94
Hombre (Trans)	0	3	0	3
Mujer	4	77	8	89
Total	20	138	30	188

Asimismo, se puede apreciar, en la Figura 4, que respecto a la pregunta *¿estás de acuerdo en que haya diversas identidades de género y orientaciones sexuales?*, la mayoría de los encuestados, un 88% (n=165), afirmaron estar de acuerdo. Sin embargo, un 12 % (n=23) no compartía esta opinión.

Figura 4

Gráfica recodificada de respuestas de la pregunta ¿Estás de acuerdo en que haya diversas identidades de género y orientaciones sexuales?



Finalmente, con respecto a la pregunta referida a si alguna vez les habían hablado sobre la diversidad sexual, la mitad de los alumnos contestaron que sí, pudiendo deberse a que, tal y como se aprecia en la Tabla 4, la mayoría que respondieron con dicha afirmación se encontraban en los cursos más avanzados, principalmente en 4º de ESO.

Tabla 4

Respuestas del alumnado sobre la pregunta ¿Alguna vez alguien te ha hablado de la diversidad sexual?

Curso	NS/NC	No	Sí	Total
2º de ESO	6	28	26	60
3º de ESO	8	31	35	74
4º de ESO	2	19	33	54
Total	16	78	94	188

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha podido observar en los resultados de este estudio, existen marcadas diferencias entre los estudiantes, tanto en formación como en conocimiento sobre el colectivo LGBTIQ+. En este sentido, se han encontrado estudiantes que afirmaban no conocer a personas que perteneciesen al colectivo LGBTIQ+. Esto se puede deber, tal y como mencionan Croft *et al.* (2019) a que la mayoría de la sociedad conoce las identidades u orientaciones más tradicionales y, cada vez están surgiendo más grupos de individuos que no se sienten identificados con los modelos tradicionales. Con relación a la comprensión del concepto de reasignación genital completa y su vinculación con las personas trans, puede existir cierta estigmatización, principalmente, hacia las personas trans, generándoles un sentimiento de vulnerabilidad al sentirse menos comprendidas en la sociedad contemporánea (Carvajal, 2018). Esto se debe también, tal y como afirma Carvajal (2018), a la falta de información y/o a la perspectiva heteronormativa y posmoderna de la sociedad, que provoca que no se acabe de aceptar esta identidad. En este sentido, Rodríguez y Facal (2019) también destacan cómo una parte de la sociedad es, en líneas generales, heterocentrista y ciscentrista, al discriminar e infravalorar a aquellos que difieren del modelo heterosexual produciendo, por tanto, un rechazo hacia el colectivo LGBTIQ+ de forma benevolente y/u hostil. Como conclusiones a este estudio es importante destacar que, en primer lugar, referente a los conocimientos que tienen los estudiantes acerca de terminologías LGBTIQ+, se puede observar que existen diferencias importantes en cuanto a formación e información. Muchos estudiantes conocen a personas que pertenecen al colectivo LGBTIQ+ y, algunos, conocen orientaciones sexuales e identidades de género que, quizás, son menos conocidas por la sociedad, como puede ser la pansexualidad, la asexualidad o el género fluido. También, aunque mayoritariamente los estudiantes sepan lo que significa el concepto trans, es destacable que una parte de los encuestados piensen o no tengan claro que este concepto solo se refiera a las personas que se han sometido a una operación de reasignación genital completa.

Finalmente, se concluye que, la mayor parte de los estudiantes encuestados tienen una actitud positiva hacia el colectivo LGBTIQ+. No obstante, centrándose en aquellos estudiantes con actitudes peyorativas hacia esta situación, es importante resaltar la necesidad de realizar prevención e intervención por parte del profesorado y, sobre todo, del profesorado tutor a través de charlas, cursos o vídeos, entre otros muchos recursos. También es importante hacer una llamada a la labor del orientador con el fin de ayudar y apoyar a todos los jóvenes que se sientan rechazados, confundidos o, simplemente, necesiten mayor formación e información. Como futura línea de investigación, convendría llevar a cabo un estudio más amplio para poder generalizar estas conclusiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baker, J.G. & Foshbein, H.D. (1998). The development of prejudice towards gays and lesbians by adolescents. *Journal of Homosexuality, 36*(1), 89-10. https://doi.org/10.1300/J082v36n01_06

Berná, D., Cascone, M. & Platero, R. (2012). ¿Qué puede aportar una mirada Queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado Español. *Scientific Journal of Humanistic Studies, 4*(6), 1-11. https://bit.ly/3HOLapP

Carvajal, A. (2018). Transexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Humanidades, 8*(1), 163-193. https://doi.org/10.15517/h.v8i1.31467

Croft, N., McDermott, R., Aita, S.L. & Kridel, M.M. (2019). Anxiety and depression across gender and sexual minorities: Implications for transgender, gender nonconforming, pansexual, demisexual, asexual, queer, and questioning individuals. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity, 6*(1), 54-63. https://doi.org/10.1037/sgd0000306

Díaz de Greñu, S. & Parejo, J.L. (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para educación secundaria. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24*(3), 63-79. https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11245

Díez, A. (2018). La educación sexual en las leyes educativas españolas. *Educar(nos), 82*, 5–8. https://bit.ly/3gROOmQ

Fernández-Rodríguez, M.C. & Calderón, J. (2014). Prejuicio y distancia social hacia personas homosexuales por parte de jóvenes universitarios. *Revista Puertorriqueña de Psicología, 25*(1), 52-60. https://bit.ly/3rVhyBv

Lameiras, M., Carrera, M.V. & Rodríguez, Y. (2016). Caso abierto: la educación sexual en España una asignatura pendiente. En V. Gavidia (Coord.), *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la Escuela* (pp. 197-210). Tirant Lo Blanche.

Lázaro, S., Fernández-Rouco, N. & Fernández-Fuertes, A. A. (2019). La formación del profesorado en materia de sexualidad. *Convives, 26*, 25-30. https://bit.ly/3GY8noe

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340 (2020). https://bit.ly/3sMfURT

Lim, V.K.G. (2002). Gender differences and attitudes towards homosexuality. *Journal of Homosexuality, 43*(1), 85-97. https://doi.org/10.1300/J082v43n01_05

McCann, E. & Brown, M. (2020). The needs of LGBTI+ people within student nurse education programmes: A new conceptualisation. *Nurse Education in Practice, 47*, 102828. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102828

Ministerio del Interior (2021). *Informe sobre la Evolución de los Delitos de Odio en España 2020.* Oficina Nacional de Lucha contra los Delitos de Odio. https://bit.ly/36azIH2

Ramírez-Díez, A., & Cabeza-Ruiz, R. (2020). Actitudes hacia la diversidad sexual en el deporte en estudiantes de educación secundaria. *Retos, 38*, 654-660. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77934

Robles-Reina, R., Alemany-Arrebola, I. & Gallardo-Vigil, M.A. (2017). Actitudes prejuiciosas hacia las personas homosexuales en estudiantes universitarios en Melilla. *Modulema. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 1*, 165-186. https://doi.org/10.30827/modulema.v1i0.6532

Rodríguez, L. M. & Facal, T. (2019). Diversidad sexual: imaginarios y actitudes en estudiantes de enseñanzas medias y superiores mexicanos». *OBETS. Revista de Ciencias Sociales, 14*(1), 183-205. https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.1.06

Romero, V. & Gallardo, M. Á. (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la diversidad sexual. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa, 8*, 357-366. https://doi.org/10.30827/digibug.57757

Salas, N. & Salas, M. (2016). Tiza de colores: hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(2), 73-91. https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006

Sánchez Torrejón, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(1), 253-266. https://doi.org/10.6018/reifop.393781

PRESENTACIÓN
III ENCUENTRO INTERNACIONAL
XX CONGRESO INTERNACIONAL
SIMPOSIOS
COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS
I. Educación Inclusiva y Género
II. Investigación, Evaluación y Educación Superior
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa
IV. Orientación y Formación Profesional
V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA VIRTUAL LIDERADA POR PARTE DE UN GRUPO DE MAESTRAS DE PREESCOLAR DURANTE LA PANDEMIA COVID-19, A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: UNA EXPERIENCIA EN COLOMBIA DESDE EL ACOMPAÑAMIENTO A MAESTROS Y MAESTRAS POR PARTE DE LA FUNDACIÓN SALDARRIAGA CONCHA

Juan Camilo Celemín Mora
Fundación Saldarriaga Concha (Bogotá)

Resumen: El objetivo de la presente investigación consistió en describir los cambios ocurridos en las prácticas pedagógicas (saber, contexto y finalidad) de tres maestras de instituciones educativas públicas de la ciudad de Neiva en modalidad virtual en contexto de la pandemia por COVID-19, a partir de la implementación de los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y el acompañamiento de la Fundación Saldarriaga Concha. Para cumplir con tal fin se implementó un abordaje cualitativo, de alcance descriptivo, bajo la estrategia metodológica de Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), aplicando la técnica de análisis de contenido de tipo semántico como lo señalan Huberman & Miles (1994), utilizando el software Atlas.ti versión 9.0. Se encontró que tener claridad en los objetivos; utilizar formatos alternativos y complementarios a la formación tradicional; lograr una mirada clave de la diversidad; reconocer el contexto emocional de niños y niñas; contar con maestros y maestras comprometidos con su labor formativa; fueron condiciones clave de las transformaciones de la práctica pedagógica a la luz de la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Palabras clave: DUA, maestras, educación preescolar

Abstract: The objective of this research was to describe the changes that occurred in the pedagogical practices (knowledge, context and purpose) of three teachers from public schools in Neiva, Colombia, in virtual mode in the context of the COVID-19 pandemic, based on the implementation of the three principles of Universal Design for Learning (UDL). A qualitative research was implemented, with a descriptive scope, under the Grounded Theory methodological strategy (Strauss & Corbin, 2002), applying the semantic content analysis technique as indicated by Huberman & Miles (1994), using Atlas.ti version 9.0. Results suggest that clear objectives; using alternative and complementary strategies for teaching; the view of diversity; recognizing the emotional context of children; and having advocated and committed teachers are key conditions to make pedagogical practice changed in light of IDL principles.

Keywords: pedagogical practices, IDL, teacher, early education

INTRODUCCIÓN

De acuerdo a la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo, OECD (2016) un 11% de la población no accede a la educación formal en Colombia, y sólo el 57% está en el grado correspondiente a su edad. Aunque esta cifra ha ido disminuyendo con el transcurrir del tiempo, pareciera que, las personas que logran acceder tienen que enfrentarse a diferentes barreras, que Carlos Skliar describe como la necesidad de un trabajo para garantizar, no solo la presencia, sino la existencia en el aula (Skliar, 2019). El término «barreras», hace referencia a aquellos elementos en las políticas, culturas o prácticas institucionales, que al momento de interactuar con los estudiantes pueden limitar su participación y aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015) ¿Qué pasa entonces con las personas que logran entrar en el sistema educativo? Reconocer y dar importancia a la existencia, tal como lo propone Skliar, implica trabajar como comunidad educativa; maestros, directivos, administrativos, familias y estudiantes, por dar valor a la diversidad en el aula, proponiendo un currículo flexible, con ajustes razonables cuando se requieran y poniendo al servicio de los estudiantes diferentes enfoques y metodologías de enseñanza (Skliar, 2019). Una propuesta pedagógica que por el contrario sea rígida, se constituye en una barrera para el aprendizaje, la interacción y la participación de los estudiantes.

MÉTODO

Este ejercicio de investigación es de carácter cualitativo y se enmarca en una aproximación hermenéutica-interpretativa de orden emergente, tal como lo entienden Denzin & Lincoln (2005). Corresponde con una investigación cualitativa porque exige una inspección continua, profunda y crítica de la información obtenida sobre las prácticas pedagógicas de docentes y su posible relación con los principios generales del DUA, de modo que es fundamental realizar una aproximación que permita la exploración y caracterización del fenómeno de estudio desde el entendimiento de las prácticas y contextos desde los cuales tiene ocurrencia el fenómeno social desde una perspectiva más natural y genuina (Leavy, 2014).

La aproximación metodológica que orienta esta investigación se denomina teoría fundamentada (Willig & Stainton-Rogers, 2017), haciendo uso del análisis de contenido de tipo semántico como lo denominan Huberman & Miles (1994), a partir del uso del software de análisis cualitativo Atlas.ti versión 9.0. Dicha opción metodológica posibilita el rastreo de categorías de análisis que se organizan en patrones de información, núcleos de información o categorías que sirven para caracterizar la influencia de los principios del DUA en la optimización de las prácticas pedagógicas de maestras participantes del presente estudio.

RESULTADOS

Para establecer una descripción de los cambios que se dan en las prácticas pedagógicas en modalidad virtual, liderada por un grupo de tres maestras durante la pandemia COVID-19, a partir de la implementación de los tres principios del DUA y del acompañamiento de la Fundación Saldarriaga Concha, se inició con un análisis de las categorías que estaban asociadas a lo que las maestras consideraban como una buena práctica pedagógica inclusiva en el preescolar.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DUA y Saber pedagógico

De acuerdo con lo anterior, la categoría resultante más recurrente al momento de asociar el DUA con los elementos de una práctica inclusiva es que este enfoque permite «proyectar estrategias y actividades flexibles», lo cual es clave desde el saber pedológico en un proceso de enseñanza y aprendizaje. En concreto, se observa que las maestras utilizan múltiples estrategias para acercar al estudiante al proceso de interacción y aprendizaje, aprovechando las diferentes modalidades sensoriales para estimular y canalizar la atención de los niños y niñas.

DUA y reconocimiento del contexto

Por otro lado, la categoría denominada «reconocer el contexto de los niños» está asociada al segundo componente de la práctica pedagógica llamado **reconocimiento del contexto**, e implica que el maestro tiene en frente el desafío de entender desde dónde y en qué calidades se aproximan niños y niñas al proceso de aprendizaje, de modo que pueda adaptar estratégicamente las vías de acceso al mismo, al igual que las estrategias para visibilizar los logros y avances. Reconocer el contexto implica tener en cuenta aspectos disposicionales, afectivos, actitudinales, emocionales, cognitivos, sociales, familiares, culturales, entre otros, que permiten al estudiante disfrutar de la experiencia de aprendizaje.

El cambio de la práctica pedagógica y de la estrategia de seguimiento no solo tiene alcance en el nivel instrumental, sino que las transformaciones impactan la administración de los procesos educativos e implican a actores indirectos en el proceso, como, por ejemplo, a los padres de familia, quienes idealmente son garantes del proceso de aprendizaje, pero que en el modelo tradicional de enseñanza no se ven mutuamente implicados en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. El desafío planteado por el DUA radica en visibilizar los insumos disponibles por el maestro, y a partir de ello, reflexionar sobre los mejores medios a través de los cuales puede crear una estrategia de enseñanza-aprendizaje que facilite el crecimiento intelectual, afectivo, social y personal de los estudiantes. Al respecto, también llama la atención que el reconocimiento del contexto implica vencer las barreras de acceso de los niños y niñas, y en este caso, el amor por el oficio y la vocación hacen parte de que la estrategia del DUA tenga efectos positivos tanto en la práctica pedagógica como en el aprendizaje efectivo de niños y niñas.

DUA y Finalidad

Por último, las maestras sugieren que el DUA contribuye a tener claridad sobre la finalidad de su práctica, ya que va más allá de la identificación de exigencias en la planeación de las sesiones de clase, sus estrategias de evaluación y recursos e insumos necesarios para llevarlas a cabo, y se enfoca en contar con los saberes previos y el estado de desarrollo de las habilidades, de modo que se planteen estrategias centradas, realistas y concretas acordes a los principios establecidos en las bases curriculares para educación inicial y preescolar, donde se hace un llamado a que el maestro proponga un currículo desde la experiencia (Barreto-Mesa, Caro-Yazo, Bejarano-Novoa, & Camacho, 2017).

Puesto que el objetivo de la investigación no se reduce a la referenciación explícita de 3 elementos de la práctica pedagógica (saber pedagógico, reconocimiento del contexto y finalidad), sino también a la identificación de si esos cambios estaban asociados al mejoramiento o no de la práctica pedagógica, se hizo un ejercicio analítico donde fue posible crear redes de asociación de categorías, de modo que fuera posible inducir patrones de organización de la información que superan el entendimiento teórico del tema y que permiten vislumbrar características

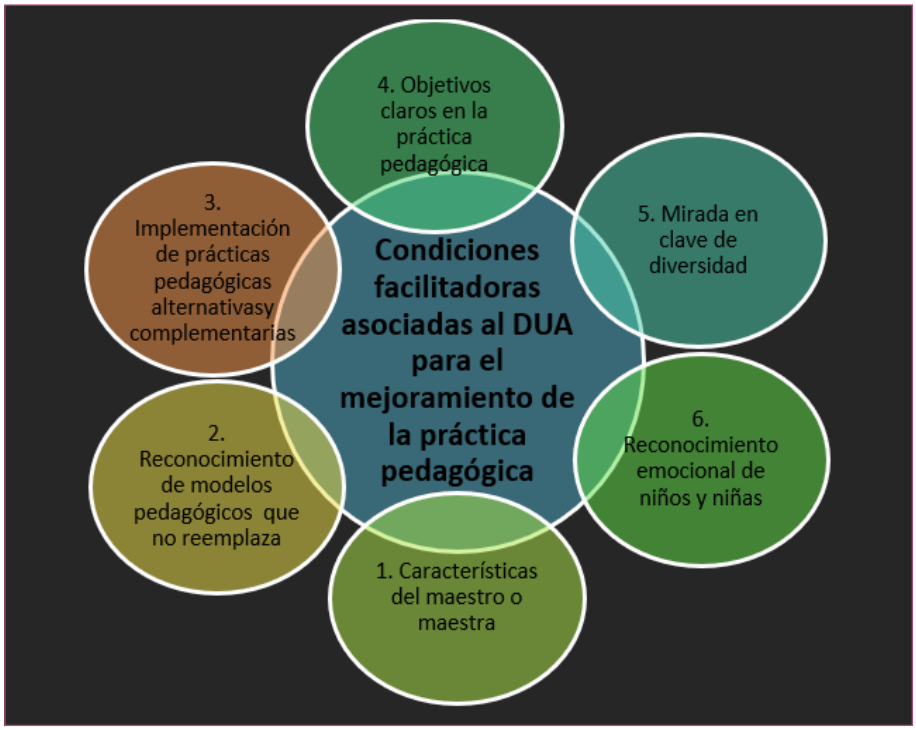
diferenciales del fenómeno de estudio. A continuación, se presentan los desarrollos de redes semánticas construidas a partir del uso del software Atlas.ti 9.

Condiciones facilitadoras asociadas al DUA para el mejoramiento de la práctica pedagógica

Estas redes semánticas se enfocan en mostrar categorías asociadas a condiciones de facilitación de la implementación del DUA que no corresponden con sus principios, sino que aluden a situaciones, insumos, disposiciones y contingencias necesarias que hacen posible la estrategia, de acuerdo con cómo lo entienden las maestras participantes del estudio. A continuación, se presenta un esquema que organiza las categorías analíticas más llamativas relacionadas con las condiciones facilitadoras asociadas al DUA y el mejoramiento de la práctica pedagógica, indicado en la Figura 2.

Figura 1

Esquema integrador de principales categorías analíticas



CONCLUSIONES

Frente a la pregunta de investigación, ¿Cómo influye el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la práctica pedagógica de tres maestras de colegios públicos de la ciudad Neiva en la modalidad virtual, en medio de la pandemia por COVID-19? se puede evidenciar que existe una relación entre la implementación de los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), a partir del acompañamiento de la Fundación Saldarriaga Concha, y las características de la práctica pedagógica de tres maestras de preescolar de colegios públicos de la ciudad Neiva en la modalidad virtual, en medio de la pandemia por COVID-19.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Uno de los grandes hallazgos del estudio es que permitió describir la contribución que hace el Diseño Universal para el Aprendizaje en la práctica pedagógica, y los cambios que se dan en el saber, reconocimiento del contexto y finalidad, así como en las condiciones facilitadoras asociadas al DUA. Es aquí donde tiene relevancia lo que se expuso en el marco teórico y que posteriormente fue contrastado con el análisis de la información.

En términos del **Saber del Maestro**, el enfoque contribuye a que la practica sea un proceso consciente, no homogenizante como lo planteó Rousseau y respetuoso de la diversidad, acorde a lo expuesto por Huberman (1999) y como se evidencia en las redes semánticas y en los cuadros de enraizamiento. Así mismo, aporta al ejercicio de teorización y reflexión desde la implementación de la práctica misma, lo cual va muy de la mano con lo que propusieron Carr y Kemmis (1998).

En términos de la **lectura del contexto**, o la vinculación de la enseñanza con el entorno del estudiante como lo expuso Comenio, el DUA ayudó a que las tres maestras problematizaran su práctica, tal como recalcó Piaget, desde la reflexión que se daba al momento de plantear ajustes razonables a partir del conocimiento del niño o niña y no su condición o etiqueta. Las tres maestras mostraron claridad en que no se trataba de un enfoque-receta dado desde las neurociencias, sino que estaba a su disposición unos principios pedagógicos a tener en cuenta al momento de proporcionar múltiples opciones a los estudiantes para interactuar, comprometerse y aprender durante la virtualidad.

Lo anterior es muy importante porque tiene relación con el tercer hallazgo, y es que al comprender que la aplicación del enfoque está asociado al conocimiento que cada maestra tenía de sus niños y niñas, se puso en cuestión la especificidad de la función que tienen los ajustes razonables dirigidos a una población específica, y pasó a plantearse un proceso de valoración pedagógica con y sin ajustes basados en DUA para todo aquel que lo llegase a necesitar. Este punto tiene que ver con la **finalidad** de la práctica y la forma como se transforma el currículo propuesto, así como los ajustes y apoyos a los que puede acceder cada estudiante.

A partir de los resultados y discusión, se pueden plantear las siguientes conclusiones:
En primer lugar, el Diseño Universal para el Aprendizaje se constituye en un enfoque muy valioso para la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, siempre y cuando no se vea como una propuesta única y central del saber de las maestras. En ese sentido, las condiciones facilitadoras juegan un papel clave en que se pueda conectar el saber, con la lectura del contexto y la finalidad.

Por otro lado, se concluye que el DUA brinda principios y pautas que se articulan con la virtualidad y favorecen la participación, interacción y aprendizaje de los niños y niñas de estas tres instituciones educativas. Sin embargo, para que se trate de una implementación de la propuesta que no se quede en un ejercicio didáctico, es fundamental que haya claridad desde la planeación de la clase, de cómo se ponen en práctica cada uno de los principios, no solo durante, sino posteriormente.

Con respecto a quienes involucra esta propuesta, si bien es cierto el trabajo en el aula virtual tiene como protagonista al maestro y su saber pedagógico, es clave el trabajo para promover la participación de las familias, lo cual aumenta las oportunidades de interacción, participación y aprendizaje de los niños y niñas.

Comprender e interiorizar el DUA implica verlo como una propuesta que no reemplaza otros saberes, sino que complementa la práctica del maestro y está a disposición del saber pedagógico que éste tiene. Partiendo de esto, las características de las maestras se convierten en condiciones facilitadoras para una correcta implementación del DUA. Esto es relevante ya que

aplicarlo sin un saber pedagógico desdibuja la finalidad que tiene al momento de promover la interacción, participación, desarrollo integral y aprendizaje en los niños y niñas.

Por último, se resalta que, aunque en Colombia el DUA está nombrado en un decreto que es exclusivo para la atención educativa de la población con discapacidad, las tres maestras mostraron como su mirada cambió al comprenderlo, interiorizarlo y ponerlo en práctica en su día a día. Se pasó de una mirada desde la discapacidad a una mirada en clave de diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, G. M. O. (2018). La escuela por dentro: Importancia de la observación en el estudio de las prácticas. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas, 9*(2), 82-93.

Antonio, J. M. V., Mosqueda, J. S. H., Vázquez-Antonio, J., Hernández, L. G. J., & Calderón, C. E. G. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo, 19*(33), 334-356.

Bauer, M & Gaskell, G (2007). *Qualitative researching with text, image and sound.* SAGE Publications.

Barreto Mesa, M., Caro Yazo, L. Á., Bejarano Novoa, D. C., & Camacho, J. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.* Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/14790/1/BarretoMesaMaribel_2017_BasesCurricularesInfancia.pdf Bogotá, Colombia.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* FUHEM, OEI.

Carr, W. (2000). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica.* Madrid: Morata.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.* Editorial Martínez Roca.

CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0.* Wakeeld, MA: CAST.

CEPAL, N. (2018). *La ineficiencia de la desigualdad.* Síntesis.

Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna.* Porrúa, Argentina.

Delamont, S (2012). *Handbook of Qualitative Research in Education.* Edward Elgar Publishing Limited Group.

Deppeler, J. y Ainscow, M. (2016). *Using inquiry-based approaches for equitable school improvement. School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 27, No. 1, pp. 1–6

Flick, U (2014). *The SAGE Handbook of qualitative data analysis.* SAGE Publications.

Herrera González, J. D., & Martínez Ruiz, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pensamiento palabra y obra*, (19), 9-26.

Huberman, S. (1999). *Como se forman los capacitadores: arte y saberes de su profesión.* Editorial Paidós.

Kemmis, S. (2011). A self-reflective practitioner and a new definition of critical participatory action research. In *Rethinking educational practice through reflexive inquiry* (pp. 11-29). Springer, Dordrecht.

Manjarrés, D., & Hernández, C. (2015). Hacia una educación inclusiva reto y compromiso de todos en Cundinamarca. *Fundación Saldarriaga y Gobernación de Cundinamarca. Bogotá DC.*

Ministerio de Educación Nacional (2017b). *Decreto n.º 1421 de 2017: por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.* Bogotá.

Moreno Angarita, M., Murillo Avellaneda, A. C., Padilla Quiroga, G. K., Albarracín Garay, B. A., Pinzón Fajardo, M. N., Bernal Gómez, Y. D., & Riberos, L. T. (2016). Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje: una aproximación desde la comunicación educativa.

Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión.* Barcelona.

OECD. (2016). *Education in Colombia*, Reviews of National Policies for Education.

Ortiz, D. R. (2019). Una educación para la paz en las voces rousseaurianas del emilio. *Fedumar Pedagogía y Educación*, *6*(1), 7-22.

Osinski, D. R. B., & Antonio, R. C. (2010). Exposições de arte infantil: bandeiras modernas pela construção do novo homem. *Acta Scientiarum. Education*, *32*(2), 269-285.

Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA).* Recuperado el día 02 de noviembre de 2021 de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Pastor, C. A. (2018). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas.* Ediciones Morata.

Rose, D. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, *15*(3), 45-49.

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de educación*, *11*(15), 103-124.

Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias:(Notas, fragmentos, incertidumbres).* Noveduc.

Willig, C & Stainton-Rogers, W (2017).*The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology.* SAGE Publications.

UN ANÁLISIS DE LA PROGRAMACIÓN SOCIOEDUCATIVA DESARROLLADA CON MUJERES EN PRISIÓN[1]

Anaïs Quiroga-Carrillo
Mar Lorenzo Moledo
Alexandra Miroslava Rodríguez-Gil
Grupo de Investigación ESCULCA
Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen: La población reclusa femenina es una minoría que cuenta con un historial de desigualdades múltiples que se agudizan durante su estancia en prisión. Como instituciones de acción educativa, las cárceles deben conocer los distintos perfiles de las internas y diseñar una programación con perspectiva de género que aborde sus diversas necesidades. En este trabajo se analiza la participación de estas mujeres en las diferentes modalidades del tratamiento que se desarrollan en los centros penitenciarios españoles. Los resultados reflejan que la oferta de programas y actividades es menos variada y más restringida que la de los hombres, y que se produce una brecha salarial en los empleos remunerados dentro de prisión, así como una falta de programas dirigidos a las especificidades de las mujeres.

Palabras clave: prisiones, tratamiento penitenciario, mujeres privadas de libertad, discriminaciones de género, delincuencia femenina

Abstract: Incarcerated women are a minority affected by a history of multiple inequalities that are exacerbated during their stay in prison. As educational institutions, prisons must be sensitive to the different profiles of female inmates and design a gender-responsive programming that addresses their diverse needs. This paper analyses the participation of these women in the different interventions developed in Spanish prisons. The results show that their programmes and activities are less varied and more restricted than that of men, a gender pay gap in the available jobs, as well as a lack of programmes aimed at the specificities of women.

Keywords: prisons, correctional interventions, incarcerated women, gender inequality, female delinquency

1 Este trabajo se ha realizado gracias a una «Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario» (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (FPU17/00373).

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

Desde la promulgación de la Ley Orgánica General Penitenciaria en 1979 han sido diversos los enfoques desde los que se ha entendido la intervención con las personas reclusas en nuestro sistema penitenciario, aunque siempre contemplando el tratamiento como el pilar necesario para su reinserción tras la puesta en libertad (Lorenzo, 1995). Mientras que a finales del siglo XX los programas se destinaban a la mera ocupación del tiempo, con los años la administración fue incorporando los hallazgos de la literatura científica en materia de factores de riesgo y necesidades específicas, con lo cual diversificó su oferta de programas e implantó nuevos módulos de intervención (García-España, 2019).

Ahora bien, esta modernización del tratamiento penitenciario no ha venido acompañada de un reconocimiento de las necesidades diferenciadas de las mujeres reclusas, a pesar del impulso que Naciones Unidas le ha dado a la visibilización de sus características, como grupo vulnerable que requiere de una intervención específica (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [ONUDD], 2010).

Este organismo redactó en 2010 las «Reglas de Bangkok», que establecen diversas recomendaciones para mejorar las condiciones de estas y cubrir sus necesidades (ONUDD, 2010). Su publicación se vio motivada por los hallazgos de la literatura científica de los últimos años, que advierten de que este colectivo suele presentar elevadas cifras de victimización en la infancia o la adultez (Cerezo, 2017; Wright *et al.*, 2012), situaciones graves de drogodependencia (Añaños-Bedriñana *et al.*, 2019) y diagnósticos persistentes de enfermedad mental (Galán *et al.*, 2021; Gottfried y Christopher, 2017), entre otros.

Sin embargo, y a pesar de que países como Estados Unidos, Reino Unido o España han reconocido la situación de vulnerabilidad de estas mujeres y la necesidad de un tratamiento específico (Bloom *et al.*, 2003; Corston, 2017; Secretaría General de Instituciones Penitenciarias [SGIP], 2010a), se ha evidenciado que en prisión continúan produciéndose tres cuestiones que limitan especialmente la intervención con ellas:

- Los programas parten de premisas explicativas de la delincuencia masculina y siguen los principios que rigen la intervención con varones (Ballesteros y Almeda, 2015; Van Voorhis *et al.*, 2010).
- Existe una falta de programas dirigidos específicamente a sus necesidades, habiéndose implantado solamente dos en los centros penitenciarios españoles (Quiroga-Carrillo *et al.*, 2020).
- Las mujeres afrontan en prisión una serie de desigualdades y situaciones discriminatorias que también son reproducidas a través del tratamiento penitenciario (Almeda, 2005; Barberet, 2014).

Así pues, en este trabajo nos proponemos analizar en qué términos se desarrolla la intervención socioeducativa con mujeres en las prisiones españolas, examinando concretamente cómo es su participación en las diferentes modalidades del tratamiento.

MÉTODO

Se presenta aquí una revisión bibliográfica de carácter narrativo, que se divide en dos partes. En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis documental de datos secundarios aportados por la SGIP en sus diferentes informes. En un segundo momento, revisamos la bibliografía disponible

en España en materia de intervención socioeducativa con mujeres reclusas, utilizando las bases de datos Dialnet y Web of Science. Para el proceso de selección de artículos se ha utilizado un criterio de exclusión de aquellos estudios que abordaban esta cuestión desde una óptica general, sin profundizar en las cifras específicas de participación de las internas. Mediante este procedimiento hemos podido constatar la poca atención que se ha prestado desde el panorama nacional a la programación penitenciaria con estas mujeres.

RESULTADOS

A pesar de la amplia oferta de cursos y programas de los que dispone el sistema penitenciario, las investigaciones en este ámbito evidencian una participación media o baja por parte de la población reclusa femenina (Castillo y Ruiz, 2007), aunque lo hagan en mayor medida que sus contrapartidas masculinas.

En el curso 2019-2020, el 61.7% de las mujeres accedió a algún nivel educativo dentro de prisión, frente al 38.7% de los hombres (SGIP, 2021). Específicamente, el 32.7% de ellas recibió educación inicial, el 14.5% educación secundaria, y el 3% enseñanza universitaria (ver Tabla 1).

Tabla 1

Participación por género en la enseñanza reglada en prisión (2019)

Enseñanzas escolares	Educación Básica	8.191	19.9	989	32.7
	Educación Secundaria	4.090	9.9	440	14.5
	Acceso a FP Superior	7	<0.1	0	-
	FP Superior	2	<0.1	2	0.1
	Escuela Oficial de Idiomas	23	0.1	0	-
Enseñanzas universitarias	UNED	1.056	2.6	92	3.0
Otras enseñanzas	Idiomas	1.064	2.6	136	4.5
	Aula mentor	68	0.2	7	0.2
	FP Básica	100	0.2	0	-
	Preacceso UNED	52	0.1	16	0.5
	Otras	1.276	3.1	188	6.2

Nota. Extraído de SGIP (2021)

Unas cifras similares fueron las obtenidas en la investigación de Añaños-Bedriñana *et al.* (2021) para el curso 2018-2019. Los autores hallaron que el 30.6% de las internas estaba cursando educación primaria, el 14.2% educación secundaria, el 8.7% bachillerato, y el 3.5% estudios universitarios.

En cuanto a los talleres de producción propia, según los datos más recientes de los que disponemos (SGIP, 2010a), en 2008 el 16.2% de las mujeres trabajaba en cocina, el 4.2% en panadería, el 11.7% en mantenimiento, y el restante 67.9% desarrollaba funciones auxiliares.

Ahora bien, la investigación de Frutos *et al.* (2016) descubrió que existía una gran jerarquización en la distribución de estos talleres que afectaba negativamente a las internas, especialmente a las extranjeras (ver Tabla 2). En el caso de aquellas mujeres que se encuentran en módulos específicos en prisiones de varones, la diferencia es todavía más acusada en todos los grupos de ocupación.

Tabla 2

Distribución de hombres y mujeres en los grupos de ocupación de los talleres productivos en 2010 (porcentajes)

Mujeres en centros mixtos		Hombres	Mujeres en prisiones femeninas
68.5	**Grupo I**	49.9	62.2
30	**Grupo II**	41.9	33.3
1.5	**Grupo III**	8.9	3.8

Nota. Extraído de Frutos et al. (2016)

El grupo I abarca empleos como limpieza, reparto de comida, mantenimiento o biblioteca; el grupo II incluye trabajos en talleres tradicionales y manipulados; y el grupo III se corresponde con los trabajos para empresas externas. El grupo I es el menos especializado y peor remunerado, mientras que el III es el mejor valorado.

En 2010, cuando se realizó este estudio, los varones ganaban como promedio 224 euros mensuales, mientras que sus compañeras tenían un sueldo de 180 euros (Frutos *et al.*, 2016). En 2019, si bien el 83% de las internas cobraron menos de 300 euros al mes, esto sucedió solo con el 70% de los hombres (Confederación General del Trabajo, 2019). Concretamente, un estudio de la SGIP (2021) indica que esta brecha salarial se produce en 6 de los 9 sectores profesionales analizados (ver Tabla 3).

Tabla 3

Salario medio de hombres y mujeres internas en talleres productivos (2019)

	Hombres	Mujeres	Dif. salarial
Actividades auxiliares	161.4	175.1	8.5
Alimentación	371.4	314.4	-15.4
Confección industrial	312.3	323.5	3.6
Economato	247.4	220.3	-11.0
Mantenimiento	348.6	277.2	-20.5
Panadería	421.3	389.3	-7.6
Carpintería	380.9	359.9	-5.5
Manipulados	308.7	335	8.5
Prestación de servicios	234	164.9	-29.5

Nota. Extraído de SGIP (2021)

Similar suerte corre la formación profesional para el empleo disponible. En 2010 no había ninguna mujer en el 68.6% de las acciones formativas, a lo cual debe sumarse que la oferta formulada en exclusiva para mujeres solo ascendía a un 4.4% (SGIP, 2010a). Las especialidades eran, principalmente, informática, peluquería, confección industrial, cocina, maquillaje, monitora deportiva, limpieza y jardinería (Del Pozo, 2017). En 2019, la cifra era prácticamente idéntica (68.4%), lo cual explica que la mayoría de internas (66.1%) se queje de que los cursos de formación disponibles no son suficientes (SGIP, 2021).

En lo referido al ocio y tiempo libre, una buena parte de ellas considera que dispone de muy pocas actividades (SGIP, 2021). Y lo mismo sucede en el ámbito del deporte, ya que también opinan que los centros penitenciarios no ofertan suficientes actividades deportivas y que estas resultan muy esporádicas (SGIP, 2021). Asimismo, se observa que ellas participan menos que sus compañeros en este tipo de actividades, si bien esto se invierte con las de tipo cultural (ver Tabla 4).

Tabla 4

Participación por género en actividades culturales y deportivas (2019)

		Hombres		Mujeres	
		n	%	n	%
Culturales	Cursos/Talleres ocupacionales	15.452	37.5	2.087	68.9
	Difusión cultural	10.105	24.5	1.817	60
	Formación y motivación cultural	1.467	3.6	268	8.8
	Biblioteca	7.799	18.9	1.087	35.9
Deportivas	Deporte recreativo	24.666	59.9	1.437	47.4
	Deporte de competición	3.979	9.7	177	5.8
	Formación deportiva	5.191	12.6	289	9.5
Otros	Permiso conducir (teórico)	1.490	3.6	187	6.2
	Animación a la lectura	1.388	3.4	157	5.2

Nota. Extraído de SGIP (2021)

Finalmente, la SGIP (2021) indica que la participación de las mujeres en los programas de tratamiento es del 80.5%, frente al 57.9% de los hombres (ver Tabla 5). En concreto, dicha diferencia se observa en los siguientes programas: Módulos de Respeto, atención integral a la enfermedad mental (PAIEM), discapacidad intelectual, terapia asistida con animales (TACA), personas extranjeras y tabaquismo.

Tabla 5

Participación por género en programas específicos de tratamiento (2019)

	Hombres		Mujeres	
	n	%	n	%
Módulos de Respeto	15.236	37.5	1.882	63.2
Unidades terapéuticas	2.541	6.3	114	3.8
Tabaquismo	67	0.2	6	0.2
Alcoholismo	1.206	3	84	2.8
PAIEM	1.978	4.9	161	5.4
Discapacidad intelectual	468	1.2	46	1.6
TACA	287	0.7	31	1
Jóvenes	802	2	15	0.5
Personas extranjeras	57	0.1	14	0.5
Resolución dialogada de conflictos	188	0.5	4	0.1
Preparación para los permisos de salida	237	0.6	14	0.5
Régimen cerrado	437	1.1	26	0.9

Nota. Extraído de SGIP (2021)

No obstante, se observa la inexistencia de programas específicos para abordar las necesidades específicas de las mujeres, a excepción del «Programa de acciones para la igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito penitenciario» (SGIP, 2010a), paralizado en 2011 y del que apenas se conocen resultados (Ballesteros y Almeda, 2015), y del programa «Ser mujer. eS» (SGIP, 2010b), para la prevención y tratamiento de la violencia de género.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras la revisión realizada puede concluirse que, tanto en formación como en empleo, las mujeres son más activas que los hombres, si bien la oferta es mucho menos variada, más restringida, y los sectores en los que participan son, mayoritariamente, muy feminizados. En estas condiciones, la prisión contribuye, aunque no de forma intencionada, a reproducir diversos estereotipos y roles de género, en línea con las desigualdades estructurales que sufren las mujeres en la sociedad (Van Voorhis *et al.*, 2010). Y lo mismo sucede con el trabajo penitenciario: los empleos de las internas son los mismos que desempeñan en libertad (cocina, lavandería y limpieza, categorías más bajas, peor remuneradas, y con jornadas más reducidas), y los trabajos más especializados, mejor valorados y mejor pagados son ocupados principalmente por varones (Frutos *et al.*, 2016; SGIP, 2021).

A pesar de que la legislación aboga por la equidad entre hombres y mujeres, detrás de ese contexto jurídico se esconden concepciones sociales bien distintas (Juliano, 2009). Precisamente, la minoría cuantitativa que representan las mujeres en el contexto penitenciario, lejos de ser vista como una oportunidad para un tratamiento más individualizado y efectivo, conlleva en realidad una menor atención que se refleja en una desigualdad de acceso al trabajo, a la formación o a las actividades ocupacionales (Almeda, 2005; Carlen y Worrall, 2004).

La oferta formativa y laboral debe permitirles superar su falta de preparación por las carencias escolares, formativas, laborales y psicológicas que presentan, no enseñarles a ejercer las tareas que se les ha asignado tradicionalmente (Almeda, 2005). La administración ha de centrar sus esfuerzos en desvelar las desigualdades estructurales y sistémicas que afectan de forma acusada a las mujeres antes de entrar en prisión y que son reproducidas en el sistema penitenciario, adecuando la programación socioeducativa a las necesidades que de estas se derivan.

Ello pasa, obligatoriamente, no solo por la deconstrucción de la propia praxis de las cárceles, sino por la formación en perspectiva de género de los y las profesionales, ya que todavía se sigue llevando a cabo una intervención instrumental e indiferenciada, sin distinguir entre necesidades específicas de hombres y mujeres (García *et al.*, 2015).

Del mismo modo, se convierte en una tarea ineludible que las premisas que guían los programas desarrollados en las prisiones de varones dejen de extrapolarse al tratamiento con las internas. Debe diseñarse una formación específicamente para ellas que parta de una perspectiva de género y aleje de la acción tratamental cualquier tipo de práctica estereotipada, emprendiendo iniciativas que atiendan, de forma concreta, las especificidades de los diversos perfiles sociodelictivos de las mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeda, E. (2005). Pasado y presente de las cárceles femeninas en España. *Sociológica: Revista de Pensamiento Social, 6,* 75-106. http://hdl.handle.net/2183/2741

Añaños-Bedriñana, F. T., Gil Cantero, F., Raya, R., y Soto, F. (2021). Estudiar en prisión: la situación actual de las mujeres en contextos penitenciarios españoles. *Psychology, Society & Education, 13*(1), 115-125. https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.3494

Añaños-Bedriñana, F. T., Melendro, M., y Raya, R. (2019). Mujeres jóvenes con medidas de protección y judiciales y sus tránsitos hacia la prisión. *Revista Española de Pedagogía, 77*(273), 333-350. https://doi.org/10.22550/rep77-2-2019-05

Ballesteros, A., y Almeda, E. (2015). Políticas de igualdad en las cárceles del siglo XXI. Avances, retrocesos y retos en la práctica del encarcelamiento femenino. *Praxis Sociológica, 19,* 161-186. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5383983

Barberet, R. (2014). *Women, Crime and Criminal Justice.* Routledge.

Bloom, B. E., Owen, B., y Covington, S. (2003). *Gender responsive strategies: Research, practice, and guiding principles for women offenders.* U.S. Department of Justice, National Institute of Corrections.

Castillo, J., y Ruiz, M. (2007). Un reto educativo en el siglo XXI: La educación de delincuentes dentro del ámbito penitenciario. Una perspectiva de género. *XXI. Revista de Educación, 9,* 301-314. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2099/b15176113.pdf?sequence=1

Cerezo, A. I. (2017). Women in Prison in Spain: The Implementation of Bangkok Rules to the Spanish Prison Legislation. *European Journal on Criminal Policy and Research, 23*(2), 133-151. https://doi.org/10.1007/s10610-016-9323-0

Confederación General del Trabajo. (2019). *Trabajo en prisión y derechos laborales.* http://librepensamiento.org/wp-content/uploads/2019/10/LP-N%C2%BA-98-web.pdf#new_tab

Corston, J. (2017). *The Corston Report. 10 years on.* Home Office.

Del Pozo, F. J. (2017). Reinserción laboral de las mujeres en prisión. Feminización de la pobreza en las reclusas y el tratamiento sociolaboral penitenciario. En F. T. Añaños-Bedriñana

(Dir.), *En prisión. Realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres* (pp. 165-179). Narcea Ediciones.

Frutos, L., Viedma, A., y del Val Cid, C. (2016). El trabajo en prisión. ¿Reproduce las desigualdades de género? *Sociología del Trabajo, 87,* 89-117. https://recyt.fecyt.es/index.php/sociologiatrabajo/article/view/52270/31845

Galán, D., Ramos-Ábalos, E. M., Turbi-Pinazo, Á., y Añaños, F. T. (2021). Salud mental y consumo de drogas en prisiones españolas. Una perspectiva socioeducativa y de género. *Psychology, Society, & Education, 13*(1), 85-98. https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.3478

García, J., Boira, S., Gómez-Quintero, J. D., Marcuello, C., y Eito, A. (2015). Imprisoned women and professional intervention in Spain. *International Journal of Law, Crime and Justice, 43*(4), 439-455. https://doi.org/10.1016/j.ijlcj.2014.11.004

García-España, E. (2019). Prison in Spain and Social Exclusion Policies. En M. J. Guia y S. Gomes (Eds.), *Prisons, State and Violence* (pp. 71-84). Springer.

Gottfried, E. D., y Christopher, S. C. (2017). Mental Disorders Among Criminal Offenders. *Journal of Correctional Health Care, 23*(3), 336-346. https://doi.org/10.1177/1078345817716180

Juliano, D. (2009). Delito y pecado. La transgresión en femenino. *Política y Sociedad, 46*(1-2), 79-95. https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0909130079A/21851

Lorenzo, M. (1995). *Delincuencia femenina e intervención pedagógica: un estudio sobre la cuestión en Galicia* [Tesis doctoral inédita]. Universidade de Santiago de Compostela.

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2010). *Reglas de las Naciones Unidas para el tratamiento de las reclusas y medidas no privativas de la libertad para las mujeres delincuentes y sus comentarios.* https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Bangkok_Rules_ESP_24032015.pdf

Quiroga-Carrillo, A., Núñez-García, J., y Míguez, G. (2020). Discriminaciones de género en prisión. Programas socioeducativos para combatir la desigualdad. En E. J. Díez y J. R. Rodríguez (Dirs.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 1008-1021). Barcelona: Octaedro.

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2010a). *Programa de acciones para la igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito penitenciario.* http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/Programa_para_la_igualdad_accesible.pdf

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2010b). *Ser mujer.eS. Programa de intervención con mujeres privadas de libertad. Manual para Profesionales.* Ministerio del Interior.

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2021). *La situación de la mujer privada de libertad en la Institución Penitenciaria.* Ministerio del Interior.

Van Voorhis, P., Wright, E. M., Salisbury, E., y Bauman, A. (2010). Women's Risk Factors and Their Contributions to Existing Risk/Needs Assessment. *Criminal Justice and Behavior, 37*(3), 261-288. https://doi.org/10.1177/0093854809357442

Wright, E. M., Van Voorhis, P., Salisbury, E. J., y Bauman, A. (2012). Gender-Responsive Lessons Learned and Policy Implications for Women in Prison. *A review. Criminal Justice and Behavior, 39*(12), 1612-1632. https://doi.org/10.1177/0093854812451088

GRADO DE COMUNICACIÓN CON EL CENTRO ESCOLAR DE LAS FAMILIAS CON HIJOS QUE PRESENTAN NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO[1]

Patricia Carmona Sáez
Mª Ángeles Gomariz Vicente
Joaquín Parra Martínez
Universidad de Murcia (España)

Resumen: Una buena comunicación entre familia-escuela es importante, por ello es trascendente investigar sobre cómo se lleva a cabo a lo largo de la escolarización de los niños. A su vez es interesante conocer si existen diferencias en la manera de comunicarse en función de si los hijos presentan necesidades específicas de apoyo educativo o no. Se explora una muestra aleatoria estratificada de familias con hijos escolarizados en veintiocho centros educativos de la Región de Murcia con el fin de conocer si hay diferencias en la forma de comunicación con los centros entre las familias con hijos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo y el resto de las familias con hijos escolarizados en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Los resultados ponen de manifiesto que, en general, existen más momentos en los que se desarrolla una comunicación entre familias y centros escolares en el caso de las familias que no tienen hijos con NEAE que las que sí los tienen.

Palabras clave: familia, comunicación, necesidades educativas, educación básica

Abstract: Good communication between family-school is important, so it is important to investigate how it is carried out throughout the children's schooling. At the same time, it is interesting to know if there are differences in the way of communicating depending on whether the children have specific needs for educational support or not. A sample of families with children enrolled in twenty-eight educational centers in the Region of Murcia is explored in order to find out if there are differences between the form of communication with the centers between families with children who present specific needs for educational support and the rest of the families with children enrolled in Early Childhood, Primary and Compulsory Secondary Education centers. The results show that, in general, there are more moments in which communication between families and schools develops in the case of families that do not have children with SEN than those that do.

Keywords: family, communication, special education, basic education

1 Proyectos I+D+i -Modalidades «Retos Investigación» y «Generación de Conocimiento» EDU2016-77035-R y Proyecto PID2020-113505RB-I00, financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa

INTRODUCCIÓN

Para una buena relación entre la familia y la escuela es necesario una buena comunicación que perdure a lo largo del tiempo y se realice de forma tan continuada como sea posible. Macia (2018) planteaba que, en ocasiones, cuando se realizan estudios sobre la participación de la familia en la escuela, uno de los aspectos en los que las investigaciones no suelen profundizar es precisamente en la comunicación, circunstancia que debería cambiar. En el momento actual, desde los dos últimos años con pandemia, una de las principales formas de participación que ha tenido la familia en los centros educativos es a través de los diferentes canales o vías de comunicación a su alcance.

Diferentes estudios exponen que las familias cuyos hijos presentan algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) participan de forma más habitual en los centros escolares de sus hijos y, por tanto, en la educación escolar de los mismos (Carmona Sáez, Parra y Gomariz, 2021; Robledo y García-Sánchez, 2014). Por lo anteriormente dicho se deriva la necesidad de conocer si en cuestión de comunicación con los centros escolares existen diferencias de participación de las familias cuyos hijos presentan o no NEAE en función de la etapa educativa en la que se encuentren escolarizados.

MÉTODO

La presente investigación se ha realizado mediante un diseño cuantitativo, no experimental, exploratorio y de carácter evaluativo, para conocer la realidad existente en un momento determinado de forma objetiva y comprobable. Se ha realizado una descripción sistemática de hechos y características de una población. El diseño de la investigación es transversal, se comprueba la relación entre variables en un momento determinado. La recogida de información se realizó mediante técnicas de encuesta, utilizando un instrumento diseñado por Hernández-Prados *et al.* (2017), aplicado a familias, del que se han analizado seis ítems referidos a la dimensión comunicación familia-centro. Los rangos de variabilidad son cinco y oscilan entre la opción 1 que se corresponde con Nunca/nada, el 2 con Pocas veces/poco, el 3 con Algunas veces/algo, el 4 con Frecuentemente/bastante y el 5 con Siempre/mucho. Además, también se han tenido en cuenta las variables sociodemográficas: familias con hijos con o sin NEAE y etapa educativa.

El muestreo es aleatorio y estratificado, por titularidad del centro, etapa educativa y sector geográfico de la administración educativa autonómica; se invitó a participar en la investigación a toda la población de familias con hijos escolarizados en veintiocho centros educativos de la Región de Murcia, pertenecientes a las etapas educativas Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, y con titularidad pública, concertada y privada. Tras el proceso de recogida y depuración de los datos se obtuvo una muestra real o productora de datos de 3385 familias informantes (la población total de alumnado fue de 6.769; considerando que el 40% de las familias pudiera tener más de un hijo escolarizado la muestra de informantes ofrecería un error muestral máximo del 1.5% para un nivel de confianza del 99%), de las cuales 513 señalan que sus hijos presentan algún tipo de NEAE.

Propósito y objetivos

Este trabajo pretende exponer, de manera general, cómo se comunican las familias con el centro educativo y si hay diferencias en la forma de comunicación con los centros entre las

familias con hijos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo y el resto de las familias con hijos escolarizados en centros de la Región de Murcia de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Este propósito se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Describir el grado de comunicación con el centro escolar diferenciando entre las familias con hijos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo y aquellas cuyos hijos no presentan dichas necesidades.
- Examinar las posibles diferencias en la comunicación con el centro escolar en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria en función de la presencia de familias con hijos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo y aquellas cuyos hijos no presentan dichas necesidades.

RESULTADOS

Los resultados se han obtenido usando el paquete estadístico SPSS v.24. Se han aplicado, teniendo en cuenta las características psicométricas de los datos, técnicas de contraste no paramétrico (U Mann Whitney). En todos los casos el nivel de significación estadístico obtenido fue de $\alpha = .05$.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos al analizar los datos para dar respuesta a los objetivos propuestos.

En primer lugar, se describen en la Tabla 1 los resultados referidos al grado de comunicación con el centro escolar diferenciando entre las familias con hijos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo y aquellas cuyos hijos no presentan dichas necesidades.

Tabla 1

Comunicación con el centro. Medias y Desviaciones típicas en función de familias con hijos con NEAE y familias sin hijos con NEAE

	Todas las Familias		Familias de niños con NEAE		Familias de niños sin NEAE	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica
Asisto a las tutorías individuales cuando me cita el tutor de mi hijo	4.51	.995	4.31	1.199	4.54	.957
Solicito tutorías individuales para hablar con el tutor de mi hijo a lo largo del curso académico	3.06	1.307	3.31	1.313	3.03	1.303
Acudo a las reuniones grupales de padres y madres con el tutor, convocadas por éste	4.15	1.202	3.91	1.341	4.18	1.177
Hablo con el tutor en contactos casuales en el centro educativo	2.79	1.375	2.92	1.382	2.77	1.374

	Todas las Familias		Familias de niños con NEAE		Familias de niños sin NEAE	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica
Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	1.58	1.044	2.55	1.359	1.44	.901
En general, el centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado	3.96	1.184	3.79	1.340	3.98	1.157

Fuente: elaboración propia

Podemos observar, en general, que en mayor medida las familias suelen asistir a las tutorías tanto individuales como grupales, y en menor medida hablan con el tutor en contactos casuales y se reúnen con el resto de profesores del centro diferentes al tutor.
A continuación, se presentan en la Tabla 2 las pruebas de contraste en los ítems referidos a la comunicación con el centro, en función de si las familias tienen hijos que presentan NEAE o no.

Tabla 2

Comunicación con el centro, prueba de contraste en familias de niños con NEAE y sin NEAE

Ítems	Grupo	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Asisto a las tutorías individuales cuando me cita el tutor de mi hijo	Familias con NEAE	1749.23	745613.5	.000
	Familias sin NEAE	1926.67		
Solicito tutorías individuales para hablar con el tutor de mi hijo a lo largo del curso académico	Familias con NEAE	2060.63	669466.0	.000
	Familias sin NEAE	1829.74		
Acudo a las reuniones grupales de padres y madres con el tutor, convocadas por éste	Familias con NEAE	1725.07	728687.5	.000
	Familias sin NEAE	1926.09		
Hablo con el tutor en contactos casuales en el centro educativo	Familias con NEAE	2001.44	760976.0	.019
	Familias sin NEAE	1880.24		
Mantengo reuniones con el resto de profesores del centro diferentes al tutor	Familias con NEAE	2153.98	660426.0	.000
	Familias sin NEAE	1840.10		
Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	Familias con NEAE	2572.30	393697.0	.000
	Familias sin NEAE	1701.40		

Ítems	Grupo	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
En general, el centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado	Familias con NEAE	1796.75	761417.0	.018
	Familias sin NEAE	1915.33		

Fuente: elaboración propia

Las familias de hijos con NEAE afirman que suelen usar, con una frecuencia media significativamente más elevada que las familias cuyos hijos no tienen NEAE, los procedimientos de comunicación más individualizados, como pueden ser solicitar tutorías individualizadas (p=.000), hablar con el tutor en contactos casuales (p=.019), mantener reuniones con el resto de profesorado distinto al tutor (p.=000) o entrevistarse con el orientador (p=.000). Mientras que, para la gran mayoría del resto de variables de la comunicación, las diferencias estadísticamente significativas son a favor de las familias cuyos hijos no presentan NEAE.

Al examinar las Tablas 3, 4 y 5 podemos contemplar las diferencias estadísticamente significativas en la comunicación con el centro escolar cuando consideramos las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria en función de la presencia de familias con hijos que presentan NEAE y aquellas cuyos hijos no presentan dichas necesidades.

Tabla 3

Comunicación con el centro, prueba de contraste en familias de niños con NEAE y sin NEAE en función de la etapa Infantil o Primaria

Ítems	Grupo	Etapa	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Solicito tutorías individuales para hablar con el tutor de mi hijo a lo largo del curso académico	Familias sin NEAE	Infantil	1059.29	445899.0	.003
		Primaria	1151.13		
Acudo a las reuniones grupales de padres y madres con el tutor, convocadas por éste	Familias sin NEAE	Infantil	1223.93	456294.5	.000
		Primaria	1118.91		
Hablo con el tutor en contactos casuales en el centro educativo	Familias sin NEAE	Infantil	1329.54	394759.0	.000
		Primaria	1080.90		
Mantengo reuniones con el resto de profesores del centro diferentes al tutor	Familias sin NEAE	Infantil	972.10	393751.0	.000
		Primaria	1188.51		
Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro	Familias sin NEAE	Infantil	1043.52	429694.5	.011
		Primaria	1101.61		

Fuente: elaboración propia

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Se aprecia en esta Tabla 3 que no existen diferencias estadísticamente significativas en la comunicación con el centro en las familias de niños con NEAE en función de la etapa Infantil o Primaria. Sí aparecen diferencias estadísticamente significativas en las familias con niños sin NEAE a favor de la etapa de Infantil en los ítems «*Acudo a las reuniones grupales de padres y madres con el tutor, convocadas por éste*» y «*Hablo con el tutor en contactos casuales en el centro educativo*», y a favor de la etapa de Primaria en los ítems «*Solicito tutorías individuales para hablar con el tutor de mi hijo a lo largo del curso académico*», «*Mantengo reuniones con el resto de profesores del centro diferentes al tutor*» y «*Me entrevisto con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro*».

Tabla 4

Comunicación con el centro, prueba de contraste en familias de niños con NEAE y sin NEAE en función de la etapa Infantil y Secundaria obligatoria

Ítems	Grupo	Etapa	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Acudo a las reuniones grupales de padres y madres con el tutor, convocadas por éste	Familias sin NEAE	Infantil	840.45	258590.5	.000
		Secundaria	754.83		
Hablo con el tutor en contactos casuales en el centro educativo	Familias con NEAE	Infantil	151.10	2841.0	.000
		Secundaria	94.07		
	Familias sin NEAE	Infantil	1091.11	109413.0	.000
		Secundaria	600.99		
Mantengo reuniones con el resto de profesores del centro diferentes al tutor	Familias sin NEAE	Infantil	713.67	244899.0	.000
		Secundaria	817.36		
En general, el centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado	Familias sin NEAE	Infantil	857.04	253444.0	.000
		Secundaria	750.30		

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en la Tabla 4, existen diferencias estadísticamente significativas en la comunicación con el centro en las familias de niños con NEAE en el ítem «*Hablo con el tutor en contactos casuales en el centro educativo*» a favor de la etapa de Infantil. Aparecen diferencias estadísticamente significativas en las familias con niños sin NEAE a favor de la etapa de Infantil en los ítems «*Acudo a las reuniones grupales de padres y madres con el tutor, convocadas por éste*», «*Hablo con el tutor en contactos casuales en el centro educativo*» y «*En general, el centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado*» y a favor de la etapa de Secundaria en el ítem «*Mantengo reuniones con el resto de profesores del centro diferentes al tutor*».

Tabla 5

Comunicación con el centro, prueba de contraste en familias de niños con NEAE y sin NEAE en función de la etapa Primaria y Secundaria Obligatoria

Ítems	Grupo	Etapa	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Asisto a las tutorías individuales cuando me cita el tutor de mi hijo	Familias con NEAE	Primaria	198.49	17552.0	.030
		Secundaria	220.49		
Solicito tutorías individuales para hablar con el tutor de mi hijo a lo largo del curso académico	Familias sin NEAE	Primaria	1361.04	737337.5	.000
		Secundaria	1247.37		
Acudo a las reuniones grupales de padres y madres con el tutor, convocadas por éste	Familias con NEAE	Primaria	198.38	17257.0	.026
		Secundaria	223.90		
Hablo con el tutor en contactos casuales en el centro educativo	Familias con NEAE	Primaria	236.68	10961.0	.000
		Secundaria	148.56		
	Familias sin NEAE	Primaria	1565.87	439226.0	.000
		Secundaria	938.57		
Mantengo reuniones con el resto de profesores del centro diferentes al tutor	Familias sin NEAE	Primaria	1367.03	776505.0	.004
		Secundaria	1282.54		
En general, el centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado	Familias con NEAE	Primaria	217.20	15693.5	.001
		Secundaria	180.12		
	Familias sin NEAE	Primaria	1393.48	742416.0	.000
		Secundaria	1246.72		

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en la Tabla 5, existen diferencias estadísticamente significativas en la comunicación con el centro en las familias de niños con NEAE de la etapa de Primaria en los ítems «*Hablo con el tutor en contactos casuales en el centro educativo*» y «*En general, el centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado*» y a favor de la etapa de Secundaria en los ítems «Asisto a las tutorías individuales cuando me cita el tutor de mi hijo» y «*Acudo a las reuniones grupales de padres y madres con el tutor, convocadas por éste*». Aparecen diferencias estadísticamente significativas en las familias con niños sin NEAE a favor de la etapa de Primaria en los ítems «*Solicito tutorías individuales para hablar con el tutor de mi hijo a lo largo del curso académico*», «*Hablo con el tutor en contactos casuales en el centro educativo*», «*Mantengo reuniones con el resto de profesores del centro diferentes al tutor*» y «*En general, el centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado*».

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La comunicación de familias con hijos con o sin NEAE y profesorado se aprecia como diversa y matizable de manera muy concreta. Cabe señalar que, frente a lo que cabría esperar, se establecen más interacciones de comunicación familias y profesorado en el caso de aquellas que no tienen hijos con NEAE que las que sí los tienen, sobre todo en los procedimientos de comunicación considerados más grupales. Es en la etapa de Educación Secundaria cuando, únicamente, se aprecia más intensidad en la comunicación al asistir las familias con hijos con NEAE más frecuentemente, tanto a las tutorías individuales como a las grupales (Carmona Sáez, Parra y Gomariz, 2021).

Las acciones de comunicación entre familias y profesorado se intensifican en Educación Primaria con respecto a Educación Infantil y Secundaria, tomando relevancia en el caso de las familias con hijos sin NEAE.

De forma general, es en Educación Primaria cuando se aprecia que aquellas familias que tienen hijos sin NEAE son más propensas a solicitar o tomar la iniciativa en la comunicación con el profesorado al compararlas con las que sus hijos acuden a Educación Infantil o Secundaria, sienten mayor necesidad de interacción con el profesorado en esa etapa educativa, posiblemente por la aparición de las primeras dificultades de rendimiento o de conducta, contenidos propios de la comunicación entre familia y profesorado (Gomariz *et al.*, 2008).

Respecto las familias con hijos sin NEAE, tienden a acudir a tutorías grupales o tener contactos casuales mayoritariamente en la etapa de Educación Infantil, algo razonable teniendo en cuenta los comportamientos de acompañamiento de las familias hasta el propio centro escolar.

Con respecto a la facilitación de la comunicación por parte del centro, las familias con hijos sin NEAE perciben que se posibilita menos la comunicación en Educación Secundaria al comparar con cómo la procuran los centros de Educación Infantil y Primaria. Por el contrario, en Educación Secundaria, las familias con hijos con NEAE tienden a asistir en mayor medida a tutorías grupales o individuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carmona Sáez, P., Parra, J., y Gomariz, M. Á. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural. *RIE: revista de investigación educativa*, *39*(1), 49-69.

Gomariz, M.A., Parra, J., García-Sanz, M.P., Hernández-Prados, M.A. y Pérez Cobacho, J. (2008). La comunicación entre la familia y el centro educativo. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Consejo Escolar de la Región de Murcia. https://www.cerm.es/publicaciones/la-comunicacion-entre-el-centro-educativo-y-la-familia/

Hernández-Prados, M.A., Gomariz, M.A., Parra, J. y García-Sanz, M.P. (2017). *Valoración de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a familias.* Recuperado de http://hdl.handle.net/10201/53821

Macia, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategias de mejora. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal, 10*, 89-112. doi: 10.15257/ehquidad.2018.0010

Robledo, P. y García-Sánchez, J.N. (2014). Contexto familiar del alumnado con dificultades de aprendizaje o TDAH, percepciones de padres e hijos. *Estudios sobre Educación*

NIÑAS Y MUJERES NEUROATÍPICAS: PROTOCOLO PARA UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Anaïs Roseline Magnon
Marcos Román González
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Getxo (España)

Resumen: Altas capacidades intelectuales, alta sensibilidad, déficit de atención, hiperactividad, autismo, doble excepcionalidad… Las personas con un desarrollo neurológico diferente tienen una serie de características que, en función del contexto, pueden ser vistas como dones o como maldiciones. Esas condiciones del neurodesarrollo se han estudiado sobre todo en una población de varones, con lo cual tenemos menos información sobre los perfiles femeninos y no binarios. Quizá sea uno de los motivos de la subrepresentación del género femenino en los diagnósticos neuroatípicos. ¿Dónde están las mujeres neuroatípicas? ¿Cómo son, cuáles son sus características y sus necesidades educativas y socioafectivas? Pretendemos responder a esas preguntas, entre otras, con una revisión sistemática de la literatura reciente sobre esta problemática. En este artículo, presentamos el protocolo que seguiremos para realizarla, con el fin de mejorar la rigurosidad y la replicabilidad del estudio. Tras una exploración preliminar, obtenemos 128 artículos cumpliendo nuestros criterios, un volumen que nos permite realizar una revisión profunda y eficiente.

Palabras clave: altas capacidades, trastorno del espectro autista, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, mujeres, revisión de la literatura

Abstract: Giftedness, high sensitivity, attention deficit, hyperactivity, autism, twice exceptionality… Neurodevelopmentally diverse individuals have a number of characteristics that, depending on the context, can be seen as gifts or curses. These neurodevelopmental conditions have been studied mostly in a male population, so we have less information about female and non-binary profiles. Perhaps this is one of the reasons for the underrepresentation of the female gender in neuroatypical diagnoses. Where are the neuroatypical females, what are they like, what are their characteristics and their educational and socio-affective needs? We aim to answer these questions, among others, with a systematic review of the recent literature on this issue. In this article, we present the protocol that we will follow in order to improve the rigorousness and replicability of the study. After a preliminary scan, we obtained 128 articles meeting our criteria, a volume that allows us to conduct a thorough and efficient review.

Keywords: gifted, autism spectrum disorders, attention deficit hyperactivity disorder, females, literature review

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

Neurodiversidad, neurodivergencia, neuroatipicidad… Son neologismos que hacen referencia a una realidad olvidada: no todos los cerebros son iguales, y muchas personas tienen peculiaridades cerebrales que les hace sentir, percibir, pensar y actuar de una forma distinta a la media. Esas personas pueden pasar inadvertidas, desapercibidas, porque tratan de encajar, de adaptarse a lo que se espera de ellas y hacen todo para no destacar. Dentro de esas personas, las que mejor se camuflan son las mujeres: tienden a ser más discretas, tratan de cumplir con las expectativas sociales ligadas al género (Cook *et al.*, 2021; Tubio-Fungueirino *et al.*, 2021; Allely, 2019) y no externalizan tanto sus problemas como sus homólogos masculinos (Hinshaw *et al.*, 2021). Sin olvidar a las niñas trans y niñes con un género neutro o fluido (McQuaid *et al.*, 2022).

Todavía queda por definir mucho mejor ese «espectro neurodiverso», y quizá replantearse por completo la definición, la clasificación y la perspectiva que tenemos de las condiciones del neurodesarrollo. Así, la neurodiversidad se plantea como un nuevo paradigma, con énfasis en las fortalezas y no solo los supuestos déficits, así como en el entorno que rodea al individuo (Pellicano y Den Houting, 2022). En este presente estudio, los perfiles que incluimos dentro de la neuroaticipidad son las altas capacidades intelectuales (AACC), la alta sensibilidad, el espectro autista (TEA), el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA y TDAH) y la doble excepcionalidad (2e). En todo caso, esas condiciones se han estudiado sobre todo en niños cis[1], sin tener en cuenta una perspectiva de género ni profundizar en cómo se dan esas mismas condiciones en mujeres cis/trans y personas no binarias. ¿Dónde están las chicas? Camufladas, escondidas, desatendidas, llenas de dudas y de preguntas.

Si tomamos cada condición por separado, vemos que las altas capacidades están infra identificadas en España, con solo 39173 personas identificadas con AACC[2] en el curso 2019/20 (lo que representa un 0,47% del alumnado total). Sin embargo, esta cifra debería de rondar, al menos, un 2% (tomando en cuenta solo el criterio del CI superior a 130), y más aún si nos basamos en teorías más actuales sobre superdotación, como el modelo de los 3 anillos (Renzulli y Gaesser, 2015) o el modelo diferenciado de superdotación y talento (Gagné, 2015).

La alta sensibilidad ni siquiera se identifica como tal, es un rasgo de personalidad que no se tiene en cuenta a nivel educativo, con lo cual no se atienden las necesidades socioemocionales específicas del alumnado altamente sensible. Sin embargo, representa un 20% de la población (Aron *et al.*, 2012), lo que no es poco, y según un estudio más reciente, hasta un 35% (Pluess *et al.*, 2018).

El autismo se identifica cuando hay señales claras y generalmente estereotipadas, dejando fuera a todas las personas que no encajan exactamente en el prototipo del alumno autista con conductas muy visibles. Se olvida que el autismo es un espectro, y que las personas que están en el extremo menos visible del espectro no están identificadas. El caso del TDAH es complejo también: los niños muestran más conductas de hiperactividad, impulsividad y de externalización, son características más visibles y que corresponden al prototipo que se tiene en general sobre el TDAH. Mientras tanto, las niñas tienen más problemas de inatención y de interiorización, con lo que pasan fácilmente desapercibidas (Hinshaw *et al.*, 2021).

Por último, tener a la vez grandes talentos y dificultades de aprendizaje, un cociente intelectual elevado y autismo, increíbles aptitudes creativas y un TDAH no es incompatible, a pesar de la paradoja que estas combinaciones puedan representar. Es lo que identificamos como «doble

1 Una persona «cis» es una persona cuyo sexo biológico al nacer y su género coinciden.

2 http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2019-2020/otros//l0/&file=altascap_01.px&type=pcaxis

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

excepcionalidad». Aunque no haya todavía un consenso sobre su definición, podemos usar la de Assouline *et al.* (2006): se consideran doblemente excepcionales personas identificadas con altas capacidades o talentos en una o más áreas y que tienen a la vez una discapacidad de aprendizaje, emocional, física, sensorial o del desarrollo. Sabemos todavía muy poco sobre estos perfiles peculiares, que no son una mera suma de las características propias de cada condición, sino una combinación con sus propias peculiaridades y necesidades.

Recordemos que cualquier alumno/a tiene derecho a una atención educativa de calidad y a poder desarrollarse de forma holística. De hecho, así lo menciona la nueva ley educativa LOMLOE:

> Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, [...] por sus altas capacidades intelectuales, [...] puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación)

Identificar a las alumnas neuroatípicas para poder dar respuesta a sus necesidades intelectuales y socioafectivas desde la escuela nos parece primordial. Desarrollar sus talentos, su creatividad, su sensibilidad, dar apoyo a sus dificultades, fortalecer su autoestima, su confianza en sí mismas, en un mundo todavía guiado por el patriarcado, es la mejor manera de llegar a un cambio general, a la igualdad de género y a la equidad educativa.

Por esos motivos, nos parece muy relevante estudiar el estado de la cuestión de los perfiles neuroatípicos femeninos en la literatura científica mediante una revisión sistemática, para tener un punto de partida sólido sobre el que apoyar futuras investigaciones. La revisión sistemática es una metodología que permite sintetizar la evidencia disponible sobre una cuestión, por lo que consideremos que se trata de un paso previo.

Para realizar una revisión sistemática de calidad, aunque no sea una práctica todavía frecuente en la investigación en pedagogía, conviene elaborar un protocolo con anterioridad al comienzo de la revisión. Es una práctica que proporciona un gran rigor metodológico, que reduce el riesgo de sesgos y permite la reproductibilidad de la revisión realizada. De hecho, existen directrices para elaborar el protocolo previo a la revisión, como PRISMA-P, Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses for Protocols (Mohers *et al.*, 2015), sobre las que nos basaremos para elaborar el protocolo que presentamos en este trabajo.

MÉTODO

Objetivos

El objetivo principal de la revisión sistemática que queremos realizar es conocer el estado de la cuestión de las personas neuroatípicas de género femenino o no binario, recopilando y analizando de forma sistemática las evidencias científicas dadas por la literatura científica existente sobre el tema. Más específicamente, queremos responder a las siguientes preguntas de investigación:

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

— RQ 1: ¿Cuáles son las diferencias ligadas al sexo biológico / al género en perfiles neuroatípicos?
— RQ 2: ¿Cuáles son las características cognitivas, socioafectivas, sensoriales, conductuales y de personalidad de las personas neuroatípicas de género femenino o no binario?
— RQ 3: ¿Cuáles son los distintos subtipos de perfiles neuroatípicos femeninos/neutros y cómo hacer un diagnóstico diferencial entre ellos?
— RQ 4: ¿Qué variables modulan la expresión de las características cognitivas, socioafectivas y conductuales de ese colectivo?
— RQ 5: ¿Qué necesidades educativas tiene ese colectivo?
— RQ 6: ¿Qué intervenciones educativas permiten dar una respuesta de calidad a esas necesidades?

Estrategia de búsqueda

Consiste en seleccionar la ecuación de búsqueda, las bases de datos que utilizaremos y, por último, concretar la estrategia para cada base de datos.

Proponemos la ecuación de búsqueda siguiente:

(Gifted OR Autism OR ADHD OR SPS Or Twice Exceptional) AND (Woman OR Female OR Girl)

Se realiza una búsqueda por palabras clave (KW).

Las bases de datos que consultaremos son las siguientes:

— Academic Search Ultimate
— Eric EBSCO
— Eric PROQUEST
— Psycinfo
— Web of Science
— Scopus

Tabla 1

Concreción de la estrategia de búsqueda

Bases de datos	Búsqueda limitada
Academic Search Ultimate	Búsqueda por palabras clave (KW). Texto completo; Publicaciones académicas (arbitradas); Fecha de publicación: a partir del 2011. Tipo de publicación: Academic Journal; Tipo de documento: Article; Idioma: inglés, francés, español
APA PsycInfo	Búsqueda por palabras clave (KW). Texto completo; Publicaciones académicas (arbitradas); Fecha de publicación: a partir del 2011; Tipo de publicación: Peer Reviewed Journal; Idioma: inglés, francés, español; Tipo de documento: Journal Article.
ERIC PROQUEST	Búsqueda por palabras clave (KW). Publicaciones académicas (arbitradas); Fecha de publicación: a partir del 2011. Publicación o documento: Journal Article (EJ); Idioma: inglés, francés, español. Revisión por pares.
ERIC EBSCO	Búsqueda por palabras clave (KW). Texto completo; Publicaciones académicas (arbitradas); Fecha de publicación: a partir del 2011. Publicación o documento: Journal Article (EJ); Tipo de publicación: Journal Articles; Idioma: inglés, francés, español
Scopus	Búsqueda por palabras clave (KW). Fecha de publicación: a partir del 2011. Tipo de documento: Articles. Idioma: inglés y francés. Tipo de fuente: Journal.
Web Of Science	Búsqueda por palabras clave (KW). Fecha de publicación: a partir del 2011. Tipo de documento: Articles. Idioma: inglés y francés.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Criterios de elegibilidad y selección

Seguiremos los siguientes criterios para la fase de elegibilidad:

Tabla 2

Criterios de inclusión y exclusión para la fase de elegibilidad

	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Tipo de estudio	Estudios primarios cuantitativos y cualitativos	Artículos de opinión, informes, literatura gris, revisiones sistemáticas, tesis, ponencias
Año de publicación	Estudio publicado en los últimos 10 años, es decir, desde 2012 incluido	Estudio anterior al año 2012
Fuente	Publicación en una revista científica que cuente con revisión por pares.	Libros, tesis, artículos no publicados, no revisados por pares, conferencias, ponencias, artículos de opinión, no científicos, revisiones
Acceso	Acceso completo y gratuito online desde las bases de datos o el contacto con investigadores	Acceso completo y gratuito no disponible
Idioma	Publicación en inglés, español o francés	Publicación realizada en cualquier otro idioma
Bases de datos	Academic Search Ultimate, Eric Proquest, Eric ESCBO, Psycinfo, WOS, Scopus	Publicación registrada en otras bases de datos

Para la fase de selección, seguiremos los siguientes criterios (según el formato PICO – población, intervención, contexto, resultados):

Tabla 3

Criterios de inclusión y exclusión para la fase de selección

	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Población	Niñas, mujeres (cis o trans), personas no binarias, de cualquier edad, que tengan altas capacidades y/o TEA y/o TDAH y/o alta sensibilidad y/o doble excepcionalidad	Estudios enfocados en hombres cis o que no estudian las diferencias de sexo/género; estudios sobre padres, madres, cuidadores, educadores de ese colectivo; población dentro del colectivo, pero con comorbilidades psicopatológicas, médicas o discapacidad intelectual
Intervención	Cualquier estudio que permita responder a una o varias de las preguntas de investigación (RQ) planteadas y que siga una metodología científica	Estudio que no permita responder a ninguna de las preguntas de investigación y/o que no siga una metodología científica
Contexto	Investigaciones sobre niñas, mujeres, personas no binarias neuroatípicas en el ámbito educativo y/o psicológico	Estudios enfocados en derecho, comparación de leyes educativas; estudios enfocados en genética, biología, sexualidad, maternidad o neurología si no aportan respuestas a las preguntas de investigación; estudios que exploren comorbilidades psicopatológicas o médicas a las condiciones neuroatípicas
Medida de resultado	Estudios cuantitativos o cualitativos que sigan la metodología científica	Estudios que no sigan la metodología científica

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Instrumento para evaluar la calidad de los estudios

Es imprescindible poder detectar posibles sesgos en las investigaciones analizadas y, además, usar un mismo instrumento para analizar todos los estudios y evitar así diferencias de puntuación debidas al instrumento. Con el *Standard quality assessment criteria for evaluating primary research papers* (Kmet *et al.*, 2004) podremos evaluar la calidad de cada estudio adaptando los criterios aplicables en función el tipo de investigación.

Proceso de recogida y tratamiento de la información

Se realizará en varios pasos:

— Primero, realizaremos un estudio descriptivo de los estudios seleccionados mediante una tabla en la que se recopilarán todos los detalles de cada investigación (autores, fecha, revista, resumen, criterios de identificación y de selección). Luego, construiremos otra tabla con los estudios finalmente seleccionados.

— Segundo, usando el *Standard quality assessment criteria for evaluating primary research papers* (Kmet *et al.*, 2004) construiremos otra tabla con las puntuaciones obtenidas por cada estudio después de su cribado con el instrumento.

— Tercero, haremos una síntesis de las respuestas a las preguntas de investigación incluidas, siguiendo la metodología PICOC (población, intervención, contexto, resultados y comentarios) para poder interpretarlas.

Avance de resultado

Este protocolo guiará todo el proceso de revisión sistemática. Cualquier modificación del protocolo deberá justificarse. El inicio de la revisión sistemática está previsto para el 01/03/2022.

RESULTADOS

Presentamos los resultados preliminares al inicio de la revisión sistemática.

Tabla 4

Resultados preliminares a 25/02/2022 según bases de datos consultadas

Bases de datos	Número de artículos
Academic Search Ultimate	85
APA PsycInfo	18
ERIC Ebsco	0
ERIC Proquest	0
Scopus	13
Web of Science	271
TOTAL	387

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

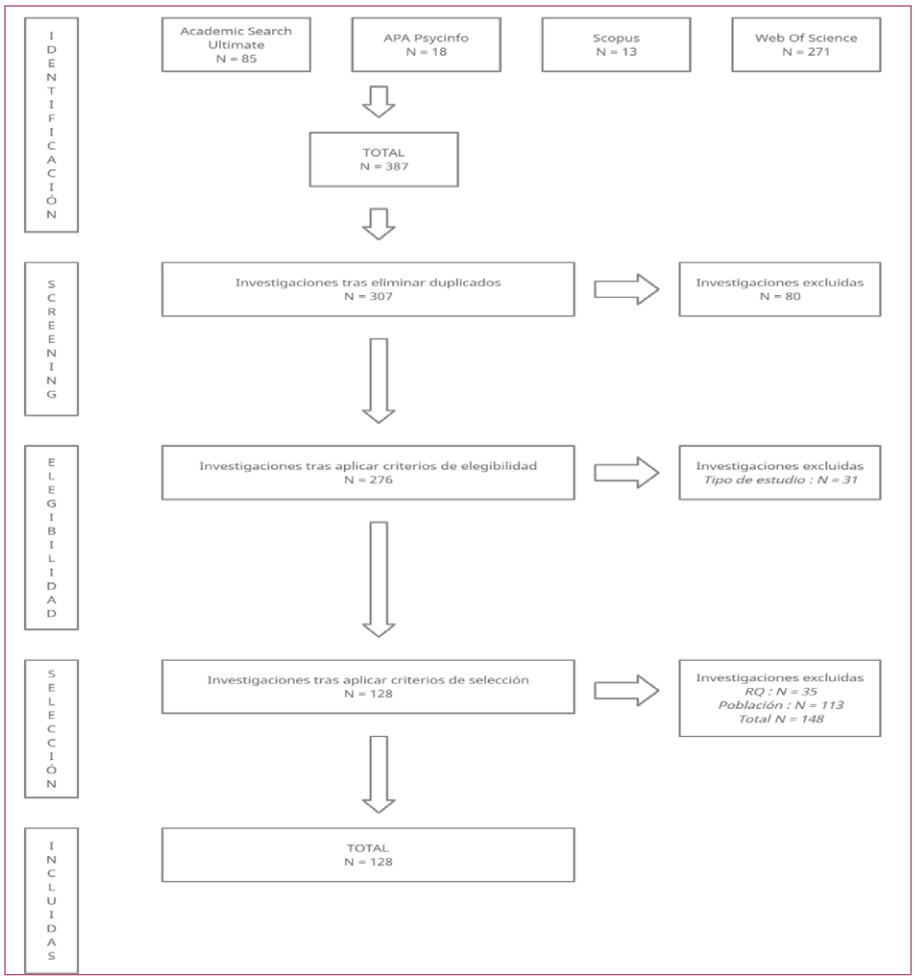
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 1

Diagrama de flujo de los resultados de una búsqueda preliminar en fecha del 25/02/2022 (adaptación de PRISMA-P, Mohers et al., 2015)



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Presentar el protocolo previo a la revisión sistemática planteada es un proceso que favorece la rigurosidad y la replicabilidad de la misma. Con ello pretendemos mejorar la calidad de nuestra investigación y aumentar la confianza en sus resultados. Con la búsqueda previa obtenemos un total de 128 artículos, lo que es una cantidad adecuada para hacer una revisión en profundidad a la vez que permite eficiencia, ya que es un número accesible.

La lista de los 128 artículos provisionales se puede consultar en este enlace: https://refworks.proquest.com/public-share/J3JiWpp3u1f5D5rswVe6IXhTc9Bh0yLAFqBUzu5BtPVu

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allely, C. S. (2019). Understanding and recognising the female phenotype of autism spectrum disorder and the «camouflage» hypothesis: A systematic PRISMA review. *Advances in Autism, 5(1)*, 14-37. https://doi.org/10.1108/AIA-09-2018-0036

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Aron, E.N., Aron, A., Jagiellowicz, J. (2012). Sensory processing sensitivity: a review in the light of the evolution of biological responsivity. *Personal. Soc. Psychol. Rev. 16 (3)*, 262–282. https://doi.org/10.1177/1088868311434213

Assouline, S.G., Foley Nicpon, M., & Huber, D.H. (2006). The impact of vulnerabilities and strengths on the aca-demic experiences of twice-exceptional students: A message to school counselors. *Prof. Sch. Couns, 10*, 14–24.

Cook, J., Hull, L., Crane, L., & Mandy, W. (2021). Camouflaging in autism: A systematic review. *Clinical Psychology Review, 89*, 102080. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102080

Gagné, F. (2015). From genes to talent: The DMGT/CMTD perspective. *Revista De Educacion, 368*, 12-39. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289

Hinshaw, S. P., Nguyen, P. T., O'Grady, S. M., & Rosenthal, E. A. (2021). Annual Research Review: Attention-deficit/hyperactivity disorder in girls and women: underrepresentation, longitudinal processes, and key directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* https://doi.org/10.1111/jcpp.13480

Kmet, L. M., Lee, R. C., Cook, L. S., & Alberta Heritage Foundation for Medical Research. (2004). Standard quality assessment criteria for evaluating primary research papers from a variety of fields. *Alberta Heritage Foundation for Medical Research.* https://www.deslibris.ca/ID/200548

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado, 340*, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf

McQuaid, G. A., Lee, N. R., & Wallace, G. L. (2022). Camouflaging in autism spectrum disorder: Examining the roles of sex, gender identity, and diagnostic timing. *Autism, 26(2)*, 552-559. https://doi.org/10.1177/13623613211042131

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A., Prisma-P Group. (2015). Preferred reporting ítems for systematic review and metaanalysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Syst Rev., 4*, 1. https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1

Pellicano, E., & den Houting, J. (2022). Annual Research Review: Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* https://doi.org/10.1111/jcpp.13534

Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K. J., Krapohl, E., Aron, E. N., & Aron, A. (2018). Environmental sensitivity in children: Development of the Highly Sensitive Child Scale and identification of sensitivity groups. *Developmental Psychology, 54*(1), 51–70. https://doi.org/10.1037/dev0000406

Renzulli, J. S., & Gaesser, A. H. (2015). A Multi Criteria System for the Identification of High Achieving and Creative/Productive Giftedness. *Revista De Educacion, 368*, 96-131. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290

Tubio-Fungueirino, M., Cruz, S., Sampaio, A., Carracedo, A., & Fernandez-Prieto, M. (2021). Social Camouflaging in Females with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51(7)*, 2190-2199. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04695-x

1593

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

UNA MIRADA DE LA EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL A LA INFANCIA DE LA CAÑADA REAL GALIANA

Esther Díaz Romanillos
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen: La Cañada Real Galiana está viviendo una situación especialmente crítica desde hace ya más de un año y medio: el corte de electricidad que ha afectado al sector 5 y 6. Son precisamente estas zonas las más empobrecidas y excluidas socialmente de este asentamiento, donde habitan familias en situación de especial vulnerabilidad económica, y con ellas 1.812 niños y niñas. Mediante este trabajo se pretende, desde una mirada de la educación social, comprender e interpretar la realidad de esta zona de Madrid históricamente excluida, especialmente de la infancia que viven en ella. Se explorará, por consiguiente, la cuestión de en qué medida la educación para la inclusión social puede contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas que viven en la Cañada Real, en concreto en el sector 6 y en especial de su infancia. Para ello se abordarán conceptos claves como desigualdad, pobreza y exclusión social. Asimismo, para poder analizar e interpretar esta situación, se utilizará el indicador AROPE (At Risk Of Poverty).

Palabras clave: educación social, infancia, exclusión social, pobreza

Abstract: The Cañada Real Galiana (a 16 km long informal segregated linear settlement in the Community of Madrid, Spain) has been experiencing a particularly critical situation for more than a year and a half now: the electricity cut that has affected sectors 5 and 6. These are precisely the most impoverished and socially excluded areas of this settlement, where families live in a situation of special economic vulnerability, and with them 1,812 children. The aim of this work is to understand and interpret the reality of this historically excluded area of Madrid, especially of the children who live there, from a social education perspective. It will therefore explore the question of the extent to which education for social inclusion can contribute to improving the quality of life of the people living in Cañada Real Galiana, specifically in sector 6, and in particular of its children. Key concepts such as inequality, poverty and social exclusion will be addressed. The AROPE (At Risk Of Poverty) indicator will also be used to analyse and interpret this situation.

Keywords: social education, childhood, social exclusion, poverty

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

Tipo El 2 de octubre de 2020 aproximadamente 1.000 viviendas sufrieron un corte de luz en un barrio de Madrid. Un año y medio después aún no se ha reactivado el suministro eléctrico para las personas que residen en esta zona, siendo 1.812 de ellas niños y niñas. Esta situación de vulneración de los Derechos Humanos, de la Infancia, así como de emergencia humanitaria y sanitaria sería impensable concebirla en un barrio de una ciudad europea como Madrid, a menos que estemos hablando del Sector 5 y 6 de la Cañada Real Galiana.

Más conocida como la Cañada Real, es un asentamiento informal segregado en forma lineal de 16 km paralelo a la autopista M-50 que comprende los términos municipales de la Comunidad de Madrid de Getafe, Coslada, Madrid y Rivas-Vaciamadrid. La Cañada Real Galiana es una antigua vía pecuaria que en su paso por la Comunidad de Madrid empieza a poblarse en los años 60 con los nuevos grupos migratorios de éxodo rural. Debido a la dificultad que estas personas y familias de distintos rincones de España y del mundo encuentran a la hora de adquirir una vivienda, este asentamiento lineal se va ocupando de construcciones que las propias familias levantan. La diversidad, en este sentido, define en parte a la Cañada Real: diversidad de origen, de nivel socioeconómico, de construcciones, de religión, de cultura, de lengua materna, etc.

El sector 6, con el sector 5, son las zonas de este asentamiento más empobrecidas y excluidas socialmente, estando estigmatizada por las problemáticas que derivan del tráfico de drogas. A pesar de que esta zona sea conocida por la venta de drogas, pocos residentes son consumidores. Recientemente hubo un crecimiento de plantaciones de marihuana, y fue este hecho el que produjo un incremento del suministro de electricidad en este sector, por lo que la empresa Naturgy cortó el suministro de luz, ya que está en su potestad cortar estos puntos de conexión ilegal que provocan la sobrecarga del sistema.

No hay que olvidar la cifra que se daba al inicio, y es que de todas las personas que viven en el sector 6, 1.211 son niños y niñas que están sufriendo esta situación. Situación que les supone desde hace más de seis meses hasta la fecha, haber estado realizando sus tareas escolares en condiciones poco apropiadas a la luz de las velas y sin conexión a internet, así como sin acceso a dispositivos TIC; hecho que debido a las medidas escolares que se han tomado a partir de la situación sanitaria por la pandemia del COVID-19, les ha impedido durante algunos meses seguir las clases por vía telemática. De la misma manera, durante las olas de frío que se vivieron en la ciudad esta realidad siguió existiendo**.** La única forma que encontraron muchas familias para mantenerse calientes fue la quema de basuras o mediante estufas de leña. Estos medios no son completamente seguros y debido a ello se vivieron más de 40 casos de intoxicaciones como el de una menor de edad que tuvo que ser trasladada hospitalariamente por inhalación de monóxido de carbono. El frío no es el único problema al que se enfrentan estas familias, también la falta de electricidad no les permite guardar alimentos frescos y en muchos casos cocinar adecuadamente. Otra problemática que han de afrontar la higiene. Por supuesto no hay que olvidar que dentro de estas familias viven algunos niños y niñas, así como con diversidad funcional, así como personas dependientes que, por ejemplo, no pueden cargar sus sillas de ruedas y esto les impide llevar una vida autónoma.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

OBJETIVOS

El propósito principal de este trabajo tiene una doble vertiente: por un lado, comprender e interpretar desde la educación social la realidad de esta zona de Madrid históricamente excluida, especialmente de la infancia que viven en ella, y por otro lado plantear razones y desafíos de la educación para la inclusión social.

DESARROLLO: DESIGUALDAD, POBREZA Y EXCLUSIÓN SOCIAL

Esteban Yago y Losa Carmona (2015) entienden la desigualdad no como una diferencia sino como una desventaja en una circunstancia social concreta. las dimensiones de la desigualdad, así como de la igualdad son múltiples en tanto que se han de han de contrastar tanto las características propias de cada persona (como su edad o capacidades físicas y mentales) como las características externas (como el patrimonio que poseen y el entorno donde viven). Los autores coinciden con muchos otros, al igual que con el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019), en que «la pobreza es una de las formas en las que puede materializarse la desigualdad de rentas» (p. 7), pareciendo este aspecto, la falta de recursos económicos, como uno de los puntos clave donde diversas fuentes coinciden que podría ser una de las definiciones básicas de pobreza.

Según la Comisión Europea (2004), la exclusión social es «un proceso mediante el cual ciertos individuos son empujados al margen de la sociedad y se les impide participar plenamente debido a su pobreza, la falta de competencias básicas y oportunidades de aprendizaje permanente, o como resultado de la discriminación».

Para poder conocer cuándo estamos ante situaciones de pobreza, de exclusión social o de desigualdad, actualmente existen una serie de indicadores que nos permiten estudiar la realidad de forma sistémica, como bien son el indicador AROPE, S80/20 y el índice de Gini. Será en el primero, el indicador AROPE, en los que nos apoyaremos para interpretar la realidad de la población de la Cañada Real Galiana en el sector 6 y visibilizar las situaciones que viven tanto históricamente como actualmente debido a la privación del suministro de luz.

La realidad de la infancia de la cañada real en base al indicador AROPE

AROPE (At Risk Of Poverty) es un indicador que permite medir tanto la pobreza como la exclusión social. Impulsado y consensado en la estrategia Europa 2020, el indicador consta de otros tres indicadores que permiten ampliar la mirada de lo que es la pobreza. Así pues, mediante AROPE nos permite detectar las personas que se encuentran en situación o riesgo de pobreza cuando se encuentran al menos, en una de las siguientes situaciones: (a) vivir en hogares por debajo del umbral de pobreza relativa, (b) vivir en hogares con baja intensidad laboral, (c) vivir en hogares con carencia material severa

— Hogares bajo el umbral de pobreza

La Unión Europea marca que las personas que tengan vivan en hogares que perciban unos ingresos anuales inferiores al umbral de renta del 60% de la mediana de la renta disponible equivalente después de las transferencias sociales, son personas que están en riesgo de pobreza. Esta renta menor al 60% de la mediana supone, aproximadamente para una familia compuesta por dos adultos y dos niños 1.436€ al mes. A pesar de no disponer muchos datos socioeconómicos sobre la situación de las personas que viven en la Cañada Real, se conoce, según el censo de 2011

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

del municipio de Madrid expuesto en la Monografía Comunitaria de 2016, más de un 42% de la población mayor de 16 años no tenía ningún tipo de ingreso económico. siendo esta cifra mayor para la población de origen magrebí (58,7%).

Los ingresos fijos de las familias provienen en muchos casos de ayudas económicas como la Renta Mínima de Inserción, que aporta aproximadamente 300€ al mes (Uribe Jiménez, 2014). En el acceso a esta ayuda tienen preferencia hogares en los que existe un alto índice de desempleo y en los que hay niños y niñas menores de edad. Si comparamos la cifra que obtienen muchos hogares gracias a la Renta Mínima de Inserción, vemos que es muy inferior a lo que AROPE marca como el umbral de pobreza.

— Hogares con baja intensidad de empleo

Esta variable del indicador AROPE se refiere a aquellas personas que viven en hogares en los que existen miembros que componen dicho hogar y están en edad de trabajar (entre 18 y 59 años), lo hacen por debajo de su potencial total del trabajo, por debajo del 20% (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2019). Siguiendo la misma línea que en la anterior variable, en la Monografía Comunitaria (Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural, 2016) se afirma que:

> «de las 3.396 personas que tienen más de 16 años, 1.072 (32%) trabajan, 619 (19%) están en paro, pero habían trabajado con anterioridad, y 884 (27%) realiza trabajo doméstico no remunerado. La mayor parte tiene ocupaciones no cualificadas y sólo 735 personas (22%) tienen ingresos fijos por las rentas de sus trabajos» (p.124)

Con estos datos podemos ver que la intensidad de empleo en los hogares de la Cañada Real Galiana es realmente baja.

Las personas que viven en el sector 6 y que se encuentran activas, por su lado, tal y como indica Uribe Jiménez (2014), se centran, en general, en el ejercicio de trabajos no reglados, y en ocasiones vinculados con actividades ilegales así como trabajos «relacionados con la marginación» como bien puede ser la venta de chatarra, la venta ambulante

En este sentido, podemos mencionar lo que en el Informe de la Evolución de la Pobreza en España se denominan «personas ocupadas en situación de pobreza relativa» o «trabajadores pobres», es decir, aquellas personas que a pesar de no encontrarse paradas los ingresos que le proporciona esta actividad no le permiten estar por encima del umbral de la pobreza. Podríamos decir, debido a los ingresos que se pueden percibir en las actividades económicas mencionadas, que muchos de los vecinos de la Cañada Real Galiana en el sector 6 que se están activos laboralmente se encuentran en esta situación.

— Hogares con privación material severa

Esta variable del indicador AROPE nos permite conocer otra dimensión de la pobreza sin necesidad de hacer alusión a la renta. La privación material severa se refiere a los hogares que no pueden permitirse al menos 3 de los siguientes 9 elementos que se consideran como básicos según la Encuesta de Condiciones de Vida (INE):

— No puede permitirse ir de vacaciones al menos una semana al año.
— No puede permitirse una comida de carne, pollo o pescado (o su equivalente vegetariano) al menos cada dos días.
— No puede permitirse mantener la vivienda con una temperatura adecuada.
— No tiene capacidad para afrontar gastos imprevistos (de 700 euros en el año 2019).

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

— Ha tenido retrasos en el pago de gastos relacionados con la vivienda principal (hipoteca o alquiler, recibos de gas, comunidad…) o en compras a plazos en los últimos 12 meses.
— No puede permitirse disponer de un automóvil.
— No puede permitirse disponer de un teléfono.
— No puede permitirse disponer de un televisor.
— No puede permitirse disponer de una lavadora

Sin olvidar el hilo conductor que nos llevó a analizar la situación de pobreza de la infancia del sector 6 de la Cañada Real Galiana, recuperemos el suceso de los cortes de luz El corte de luz está estrechamente relacionado con la privación material, incluso podríamos decir que en su sentido más grave. En primer lugar, el aspecto que con más repercusión han vivido las personas del sector 6 es el hecho de no poder mantener su vivienda en una temperatura adecuada durante los meses de frío. En segundo lugar, otro de los elementos que ha provocado esta privación del servicio de luz en la zona ha sido la imposibilidad de poder mantener alimentos frescos al no poder usar frigoríficos, y por ello la imposibilidad de tener acceso a una comida de carne, pollo o pescado. De la misma manera, los últimos ítems que definen la privación material severa también se encuentran dentro de las consecuencias de lo que este hecho ha provocado, pues al no tener la posibilidad de acceso a electricidad, las personas y familias del sector 6, en el caso de poseer estos objetos, no pueden utilizar ni lavadoras, ni televisiones, así como teléfonos –tanto fijos como móviles al no poder cargarlos–.

CONCLUSIONES

Tras explorar las dimensiones que esta problemática comprende, podemos afirmar que trata cuestiones como la vivienda, el empleo, la economía, la educación, la discapacidad, los derechos humanos de los migrantes; las minorías étnicas y extrema pobreza; el agua disponible, así como el bienestar y sus dimensiones de la alimentación y la salud física y mental. Estas dimensiones son algunas de las que se exponían desde el Alto Comisionado de la ONU contra la pobreza infantil en un documento en el que se denunciaba la situación que las personas que habitan en la Cañada Real Galiana están viviendo desde hace ya más de medio año. El relator especial sobre extrema pobreza y derechos humanos visitó en enero de 2020 la Cañada Real Galiana que pareciese que existen dos Españas: una en la que existen ciudades que crecen en el ámbito socioeconómico y otra de barrios deprimidos socioeconómicamente en la que se perpetúan desigualdades sociales.

La situación en la que se encuentra la población de la Cañada Real Galiana, y en concreto el sector 6, es de una exclusión social profunda que podríamos denominar una cronificación de la pobreza: es un barrio segregado y olvidado por las administraciones. A esta realidad existente, se le ha unido los cortes de electricidad, suceso ha añadido una nueva situación de desprotección, y, por consiguiente, ha ahondado esta situación de desigualdad, convirtiéndose en una condición de desprotección extrema que vulnera los derechos humanos.

El problema que se aborda puede analizarse desde la educación para la inclusión social. Abordándolo desde este prisma de conocimiento y acercamiento a la realidad podemos luchar, además de por conseguir el bienestar y una educación de calidad para todos los niños y niñas de la Cañada Real Galiana, contra otras injusticias que surgen en torno a este tema. Un ejemplo de ellas es el afloramiento de un racismo secular tanto por parte de los medios, como por algunas partes de la sociedad e incluso por algunos partidos políticos, que mediante discursos de odio

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

criminalizan injustamente a todas las familias residentes por aquellos actos que de los que solo algunos de los residentes de este barrio de Madrid son responsables.

Para finalizar me gustaría recordar el Pacto Regional de 2017 por el cual cinco administraciones de los diferentes municipios de Madrid que comprende la Cañada Real Galiana firmaron en pos de asegurar una red de suministros de agua y electricidad básica para esta zona. A pesar de las buenas intenciones y de la visibilización que tuvo la situación de la población de la Cañada por la administración en este pacto, el avance en cuanto a las medidas no se ha hecho efecto. Este pacto puede suponer hoy en día un punto de partida por el que empezar a mejorar el bienestar de las personas que viven en la Cañada Real, potenciando e impulsando las medidas que se establecían, así como reformando las mismas estableciendo un diálogo que incluya tanto a empresas como administraciones entidades sociales y a vecinos de la Cañada Real Galiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Esteban Yago, M. y Losa Carmona, A. (2015). Guía básica para interpretar los indicadores de desigualdad, pobreza y exclusión social. EAPN.

INE (2019). Encuesta de condiciones de vida. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176807&menu=ultiDatos&idp=1254735976608

Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2019). Estrategia Nacional De Prevención y Lucha Contra La Pobreza y La Exclusión Social. https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/noticias/1553262965_estrategia_prev_y_lucha_pobreza_2019-23.pdf

Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2019). *Evolución de pobreza y la exclusión social.* https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/inclusionSocialEspana/Evolucion_indica_pobreza_09_18.pdf

Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural. (2016). *Infancia, Familia y Convivencia en Cañada Real Galiana.* Obra Social de «La Caixa», Comunidad de Madrid, Ayuntamiento de Madrid, Accem y Fundación Secretariado Gitano. https://www.gitanos.org/upload/98/32/Monografia-2016-imprimible.pdf

Uribe Jiménez, M. (2014). laboral. El caso de Cañada Real Galiana en la Comunidad de Madrid. *Universidad Internacional de La Rioja.* https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3107/Marta_Uribe_Jimenez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ASINDOWN FORMACIÓN: UN DISEÑO DE EVALUACIÓN INCLUSIVA[1]

Inmaculada Chiva Sanchis
Genoveva Ramos Santana
Mª de los Desamparados Pérez Carbonell
Ana Mª Moral Mora
Eva Martinez Fornés
Universitat de València. Fundación Asindown Valencia (España)

Resumen: Esta comunicación parte de la creencia y la necesidad de tener una sociedad inclusiva que destierre los discursos benevolentes y discriminatorios y que se centre en potenciar acciones de inserción educativa, social y laboral para todos sus colectivos, respetando su diversidad. Para ello, es imprescindible que se dote a las asociaciones y entidades que trabajan por la diversidad de estrategias de gestión de la calidad para implementar acciones formativas inclusivas y exitosas. De esta necesidad, surge la idea de presentar el diseño mixto de un plan de evaluación de las acciones formativas de una fundación de atención a la diversidad de Valencia, la Fundación Asindown. Evaluación que surge desde un interés interno, de la propia entidad, para mejorar sus acciones desde planteamientos reflexivos, críticos y colaborativos por parte de todas las personas implicadas en las mismas. Tiene como finalidad valorar el impacto y la calidad de sus acciones para conocer si se adaptan a las necesidades de formación e inserción socio-laboral de sus usuarios y usuarias y a las expectativas de sus familias, de las empresas y de la sociedad en general.

Palabras clave: diseño, evaluación, programas educativos, síndrome de down

Abstract: This communication is based on the belief and the need to have an inclusive society that banishes benevolent and discriminatory speeches and that focuses on promoting actions of educational, social and labor insertion for all its groups, respecting their diversity. For this, it is essential that the associations and entities that work for the diversity of quality management strategies be provided to implement inclusive and successful training actions. From this need, the idea of presenting the mixed design of an evaluation plan of the training actions of a foundation for attention to diversity in Valencia, the Asindown Foundation, arises. Evaluation that arises from an internal interest, of the entity itself, to improve its actions from reflective, critical and collaborative approaches by all the people involved in them. Its purpose is to assess the impact and quality of its actions to find out if they adapt to the training needs and socio-labour insertion of its users and to the expectations of their families, companies and society in general.

Keywords: design, evaluation, educational programmes, down's syndrome

1 Entidad Colaboradora: Área de Formación de la Fundación Asindown de Valencia

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación tiene como objetivo principal presentar el diseño de un plan de evaluación de las acciones formativas desarrolladas por el Área de Formación de la Fundación Asindown de Valencia[2]. Una entidad de atención a la diversidad preocupada por la mejora continua, implicada y comprometida con la inclusión social y laboral de sus usuarios y usuarias, que trabajan por los derechos fundamentales e individuales de las personas con síndrome de Down y discapacidad intelectual.

Con el objetivo de sumergirse en un proceso de evaluación para la mejora continua y reflexiva sobre su metodología, procedimientos y protocolos de actuación y programas implementados, el Área de Formación de la Fundación Asindown de Valencia [3] se plantea evaluar la calidad de sus acciones. Su estructura formativa ha ido creciendo a lo largo de los años para dar respuesta a la demanda y a las necesidades del colectivo, lo que ha supuesto crear protocolos de actuación y procedimientos *ad hoc* para unificar criterios y metodología, por ello requieren de una evaluación que refleje los beneficios y potencialidades de su diseño y que, al mismo tiempo, puedan mejorarlo. Buscan conocer el impacto que su metodología formativa, servicios, proyectos y estructura formativa tienen sobre los usuarios y usuarias, familias y empresas/entidades colaboradoras.

Desde este contexto, se inicia la colaboración con el grupo DIVFOREVA[4] de la Universitat de València para asesorar y gestionar el proceso de evaluación, como una investigación educativa aplicada y de campo, la cual necesita de un diseño que concrete y dé forma específica a los distintos componentes que la definen. Una evaluación formativa, orientada a la mejora, útil, inclusiva y de tolerancia y que utiliza la complementariedad metodológica.

Siguiendo a Tejedor (2005), la opción de un diseño evaluativo mixto será la que mejor refleje esta realidad. Por un lado, se plantea un diseño inicial prefijado puesto que el problema y los objetivos están lo suficientemente especificados por la entidad, así como, el tipo de instrumentos, los momentos de recogida y las audiencias implicadas. Por otro lado, tendrá un carácter emergente, abierto a posibles modificaciones durante su desarrollo, a la reformulación de los objetivos según vaya avanzando el trabajo con la finalidad atender a las necesidades e intereses de la Fundación Asindown y sus usuarios y usuarias. A su vez, los datos serán de carácter preferentemente cuantitativo, aunque se plantea la complementariedad metodológica como acción beneficiosa del proceso evaluativo configurado en el contexto de la atención a la diversidad (Chiva y Ramos, 2021; Sharma y Mullick, 2020).

Se trata, en definitiva, de un diseño evaluativo orientado a la inclusión, donde la retro y pro-alimentación son esenciales para el adecuado diseño, progreso y fin evaluativo. Siguiendo a Benet *et al.* (2019), los mejores diseños son aquellos que promueven la participación e incluyen canales diversos de seguimiento, retroalimentación y comunicación que es lo que pretendemos con el diseño que presentamos a continuación.

DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS ACCIONES FORMATIVAS.

Asindown Formación y la atención a la diversidad

En el Área de Formación de la Fundación Asindown de Valencia los itinerarios formativos se han trazado en una constante línea de consolidación de los programas/servicios tradicionales

2 https://asindown.org/
3 https://asindown.org/asindown-formacion/
4 Diversidad y evaluación en la formación a lo largo de la vida. https://divforeva.blogs.uv.es/

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

y sobre la incorporación de otros proyectos e itinerarios formativos de la entidad que aportan valor añadido y permiten una mayor diversidad de oportunidades formativas. La definición y concreción de cada programa permite trazar un perfil individualizado a cada usuario y usuaria, en base a las revisiones periódicas del mismo, moldeando el programa/itinerario según sus necesidades y capacidades. Estos buscan:

- Promover una atención integral e individualizada.
- Dotar y afianzar las capacidades, competencias y destrezas para disminuir los obstáculos personales, formativos y del entorno, y en consecuencia mejorar la empleabilidad.
- Favorecer la autonomía y madurez personal, promoviendo un aprendizaje funcional, activo y significativo ajustado a la demanda social y laboral.
- Mejorar la empleabilidad.

Los itinerarios de inserción socio-laboral que se proponen en la Fundación Asindown se sustentan en los siguientes programas, tal y como se observan en la figura 1:

- Programa Formativo de Cualificación Básica: se desarrollan desde 2014 hasta la actualidad. La entidad dispone de dos grupos que imparten formación específica dentro de la familia profesional de Administración y Gestión. Depende de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana.
- Programas Formativos de inclusión socio-laboral: se dispone de cuatros grupos. Objetivos: promover conocimientos, habilidades y actitudes básicas que favorezcan la transición a la etapa adulta. Dotar de las competencias socio-laborales necesarias para la consecución de un empleo en entornos normalizados.
- Programa Intensivo de Formación para la Promoción de la Inserción Socio-laboral: un grupo. Dirigido a personas con diversidad funcional intelectual, que por sus capacidades cognitivas y ejecutivas necesitan una estructura curricular y metodológica que favorezcan su autonomía personal, la funcionalidad de los aprendizajes y su desarrollo sociolaboral a través experiencias laborales ajustadas y adaptadas.
- Programas de Formación Dual: está formado por tres grupos. Ofrece formación teórica y práctica en un entorno laboral real (empresa), facilita el acceso al mercado laboral y potencia habilidades y destrezas de perfiles laborales del sector de la Administración, Hostelería y/o Comercio, facilita la plena inclusión sociolaboral del alumnado en contextos reales y normalizados.

Figura 1

Mapa de procesos del Área de Formación de Asindown

Fuente: Asindown.org

DISEÑO

Siguiendo el diseño evaluativo plateado por Jornet, *et al.* (2000) y por Chiva y Ramos (2021), a continuación, se plantean los componentes que concretan el diseño de este plan de evaluación. Diseño sustentado teóricamente, por un lado, en el modelo CIPP de Stufflebeam (2003) cuya finalidad es la toma de decisiones y por el otro, en el modelo de evaluación respondiente de Stake (2004), centrado en las audiencias implicadas.

Contextualización de la evaluación:

- ¿Qué se demanda? Desde el amplio paraguas de la atención a la diversidad, la responsabilidad social y las «buenas prácticas» inclusivas se plantea evaluar el impacto de las acciones formativas expuestas en la figura 1. Siguiendo a Nirenberg *et al.* (2000), realizar un proceso sistemático de recolección, análisis e interpretación de información con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de sus programas y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura.
- ¿Qué se propone?
  - Conocer y reflexionar sobre las estrategias metodológicas desarrolladas en Asindown Formación para la inclusión laboral de sus usuarios y usuarias.
  - Conocer la calidad de los servicios y recursos de los que dispone Asindown Formación para atender la diversidad.
  - Revisar todo el proceso de gestión y formación planteada en Asindown Formación.

Componentes del diseño de evaluación

Desde un enfoque pedagógico, sustentado en la toma de decisiones y posibilidades de cambio para la mejora, otorgando a la evaluación la idea de proceso de revisión y reflexión y de ejercicio de transparencia, participación y, como no, rendición de cuentas (Parra y Ruiz, 2020), se definen del siguiente modo los siguientes componentes metodológicos (Chiva y Ramos, 2021):

— *Objeto/finalidad.* Evaluar el impacto de las acciones formativas. Verificar si se han cumplido los objetivos y monitorear su impacto en la percepción y el comportamiento del colectivo de usuarios y usuarias (Andreisová, 2016). Conocer la eficacia y la efectividad de la formación para la mejora e innovación de la misma. Por tanto, persigue una finalidad mixta: formativa (busca la mejora de la formación y, en consecuencia, la de sus implicados/as) y sumativa (rinde cuentas respecto al cumplimiento de objetivos y resultados obtenidos).

— *Personas implicadas en la evaluación:*

  — Cliente de la evaluación (en palabras de Stake, 2004): el Área de Formación de la Fundación Asindown de Valencia compuesto por 14 profesionales de diferentes disciplinas (maestros/as, psicólogos/as, pedagogogos/as, educadoras sociales, relaciones laborales y logopedas).

  — Equipo de evaluación: equipo compuesto por Grupo Divforeva-UV y Equipo Asindown Formación. Encargado de orientar y realizar la evaluación, identificando las fuentes, instrumentos y momentos de evaluación. El proceso seguido es de evaluación interna con asesoramiento externo, buscando comprender los resultados y optimizar la implementación futura del programa.

  — Otras audiencias implicadas: Usuarios y usuarias, Familias, Empresas/Entidades colaboradoras, voluntarios/as y colaboradores/as.

  — *Información relevante y fuentes de recogida*: desde criterios de relevancia, pertinencia y evaluabilidad de dicha información, se ha recogido información siguiendo la propuesta del modelo CIPP -Contexto, Insumo, Proceso, Producto- de Stufflebeam (2003). Concretamente se establecen como básicas las siguientes variables – ver Tabla 1-:

    — De Contexto: la oferta formativa que se está realizando en otras entidades similares a Asindown y el estudio de los sectores de mayor empleabilidad para el colectivo al cual se dirige la formación.

    — De Entrada: necesidades de formación de los/as usuarios/as, expectativas familiares, perfil del profesorado participante en la formación, financiación y número matrículas de cada acción formativa.

    — De Proceso: variables de satisfacción de la calidad percibida de las acciones formativas respecto a metodología, organización, temporalización, profesorado, evaluación, materiales, …

    — De Producto: niveles alcanzados respecto a alumnado que ha realizado prácticas en empresas, que se ha insertado en una empresa, número de intervenciones familiares, tutorías, … Es importante destacar en este punto la necesidad de retomar la información de entrada respecto a las necesidades y expectativas tanto del alumnado como de las familias para comprobar sobre todo si se han cumplido y si el nivel percibido de calidad de vida ha aumentado.

— *Instrumentos de recogida de información.* Tal y como se observa en la tabla 1, se trata de combinar instrumentos cuantitativos y cualitativos, lo más homogéneos posibles para desarrollar un proceso de triangulación de la información.

  — Bases documentales Asindown

  — Entrevista semiestructurada a usuarios y usuarias

  — Cuestionarios a familias

  — Escala de Autonomía y Autodeterminación de personas adultas-

PRESENTACIÓN
III ENCUENTRO INTERNACIONAL
XX CONGRESO INTERNACIONAL
SIMPOSIOS
COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS
I. Educación Inclusiva y Género
II. Investigación, Evaluación y Educación Superior
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa
IV. Orientación y Formación Profesional
V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

— Cuestionario satisfacción dirigido a equipo formativo, familias, usuarios/as, voluntarios/as...

— *Momentos de recogida y análisis de información.* Este proceso de evaluación se diseña para recoger información en dos momentos: antes de las acciones formativas (Pre) y después (Post) ya que lo que se pretende es una evaluación del impacto de las mismas.

Tabla 1

Variables, indicadores, fuentes, instrumentos y momentos de recogida de información

Var/indicador	Fuentes	Instrumento	Momento
VARIABLES CONTEXTUALES			
Entidades que ofrecen mismos recursos	Documentación entidades	Bases documentales, webs,	Inicio
Sectores mayor inserción	Documentación sectores	Bases documentales, webs,	Inicio
VARIABLES ENTRADA			
Necesidades formación usuarios/as (Perfil)	Profesionales Expedientes alumnado. Cert. Discapacidad. Informes. Usuarios/as Familias Profesionales internos y externos	Entrevista semiestructurada Archivos documentales Escala de Autonomía y Autodeterminación personas adultas	Inicio
Necesidades/expec. familiares servicios	Familia	Cuestionario necesidades familias. Escala de Autonomía y Autodeterminación	Inicio
Financiación	Dpto. Admon.contabilidad. (subvenciones, cuotas, ...)	Datos del Dpto. admon.	Inicio
Perfil profesorado	Profesorado	Archivo documental	Inicio
Admisión: nº solicitudes; nº alumnado admitido	Coordinadora área y Atención Psicosocial	Base documental (matrículas, vacantes, ...)	Inicio
VARIABLES PROCESO			
Satisfacción profesionales internos respecto formación realizada/ instrum utiliz.	Profesionales internos	Entrevistas estructuradas/ Autoinformes	Final
Satisfacción diferentes colectivos implicados	Usuarios/as Familias Profesionales y colaboradores externos Alumnado en prácticas Colaboradores/voluntarios/as	Cuestionario satisfacción	Final

VARIABLES ENTRADA			
Porcentaje alumnado realiza fct en empresas.	Convenios de prácticas realizadas	Bases de datos.	
Porcentaje inserciones laborales alumnado	Datos de inserciones del promotor empleo	Bases de datos de empleo	Final
Nº intervenciones familiares	Familias Profesionales	entrevistas; registros modificación cond.; derivación att, psicológica	Final
Nº Tutorías alumnado	Entrevistas alumnado	Registro de entrevista	Final
Nº altas/ bajas servicios	Dpto. Admon y coordinador del área.	Número matrículas/bajas durante curso.	Final
Nivel percibido calidad de vida	Alumnado Familias	Escala Calidad de vida	Final
Nivel cumplimiento expectativas	Alumnado Familias	Entrevista semiestructurada Cuestionario satisfacción	Final

CONCLUSIÓN

La sociedad debe de apoyar un modelo de inclusión social y educativa para todas las personas. Desde este fundamento, se ha de favorecer el cambio hacia una nueva visión y misión educativa donde el contexto y situación de cada persona sea atendida y se le prepare para un entorno cada vez más diverso y cambiante. Motivo por el que la implementación y evaluación de acciones formativas que contengan iniciativas conducentes a la promoción de prácticas inclusivas en la formación y empleabilidad de las personas debería ser una de las prioridades de todas las asociaciones que trabajan por la diversidad, de hoy y del futuro.

En esta línea de pensamiento, diseñar y apostar por una evaluación de las acciones formativas que desarrolla la Fundación Asindown permite contribuir a la mejora continua de la formación inclusiva y de las prácticas de atención a la diversidad y educación inclusiva para el colectivo y para la sociedad en general.

En concreto, se plantea en esta comunicación una planificación de un diseño mixto evaluativo, comprometido, reflexivo, orientado a la mejora, inclusivo... Este diseño surge de un proceso de reflexión y análisis interno de todo el equipo de Asindown-Formación y con un apoyo externo dado por el equipo de trabajo DIVFOREVA. Se ha identificado la necesidad de aplicar la combinación de los modelos de Stufflebeam (2003) y Stake (2004) para el diálogo con todas las audiencias implicadas en el área de formación y a partir de dicho diálogo tomar decisiones que permitan mejorar el futuro próximo de las acciones formativas... Por último, quisiéramos apuntar que, a partir de este diseño, la siguiente tarea a realizar sería llevar a cabo una valoración de la evaluabilidad del proceso, siguiendo a Pérez-Juste (2006), realizar una reflexión previa al desarrollo de la evaluación por parte del equipo evaluador para valorar la viabilidad del proceso y poder implementarlo en breve. Implicaría un dialogo en profundidad con las partes implicadas, una reflexión acerca del objeto a evaluar, los resultados que cabe esperar... De este modo conseguimos sentar las bases para la necesaria validación continua-transversal de todo el

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

proceso, haciendo una traducción fidedigna de la realidad a evaluar donde estén representadas las ideas clave o características principales de la definición de la unidad objeto y finalidad de la evaluación (Jornet *et al.*, 2000; Chiva y Ramos, 2021).

En conclusión, la diversidad es inherente a la sociedad y, por ello, si las asociaciones y entidades que atienden a personas con discapacidad intelectual, diseñan y evalúan sus proyectos formativos (metodologías, actividades y materiales) pensando en las necesidades, casuísticas y capacidades de la persona y desde los principios de calidad educativa, esto permitirá que los usuarios y usuarias puedan tener mayor oportunidades de seguir formándose nivel profesional, de favorecer su transición a la etapa adulta y de mejorar su calidad de vida, y así, ser partícipes de su desarrollo personal y laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreisová, L. (2016) Building and Maintaining an Effective Compliance Program, *International Journal of Organizational Leadership*, 5(1), 24-39

Benet, A, Sales, A. y Moliner, O. (2019). Construyendo universidades inclusivas: Elementos clave de las prácticas docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 78-100. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7176410

Chiva, I., y Ramos, G. (2021). Metodología de la evaluación educativa. Tirant Humanidades.

Jornet, J. M., Suárez, J. M., y Pérez-Carbonell, A. (2000). La validez en evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 341-356.

Nirenberg, O.; Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales.* Paidós.

Parra, R., y Ruiz, C. (2020). Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas actuales. *Revista Educación*, 44(2). https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40281

Pérez-Juste, R. (2006) *Evaluación de programas educativos.* La Muralla.

Ramos, G., Pérez-Carbonell, A., Chiva, I., y Moral, A. (2021). Validation of a scale of attention to diversity for university teachers. *Educación XX1*, 24(2), 121-142. https://doi.org/10.5944/educXX1.28518

Sharma, U., y Mullick, J. (2020). Bridging the Gaps Between Theory and Practice of Inclusive Teacher Education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education.* http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1226

Stake, R.E. (2004) *Standards-Based and Responsive Evaluation, Thousand Oaks,* CA, Sage Publications

Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan y D. L. Stufflebeam (eds.), International Handbook of Educational Evaluation (p. 31-62). Kluwer Academic Publishers.

Tejedor, F. (2005) Un modelo de evaluación del profesorado universitario. En *Problemas de la Medición y Evaluación Educativas.*

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INCLUSIÓN SOCIAL DE LOS NIÑOS CON TEA EN AULAS ORDINARIAS: AMISTAD Y REDES SOCIALES

Jairo Rodríguez-Medina
Bartolomé Rubia Avi
Universidad de Valladolid – Departamento de Pedagogía (España)

Resumen: Los niños con autismo suelen encontrar mayores dificultades que sus pares de desarrollo típico para entablar, desarrollar y mantener amistades a largo plazo. La frecuencia de contacto de los niños con autismo con sus amigos, fuera de la escuela, es menor que la de sus pares de desarrollo típico. Además, participan en un número más limitado de actividades, con un número más reducido de participantes y en un rango más limitado de localizaciones. Este estudio combinó la observación sistemática con el análisis de redes para: a) facilitar la identificación de los amigos (*vs* la selección de los pares en el modelo tradicional de intervención mediada por iguales); b) aportar información sobre el tipo de relaciones de amistad que mejoran la frecuencia, duración y calidad de la interacción. Participaron un niño de 10 años con TEA y sus 14 compañeros de clase. Los resultados sugieren que la observación sistemática y el análisis de las relaciones no recíprocas de los niños con autismo podrían contribuir a ampliar nuestro conocimiento de los procesos que contribuyen al desarrollo de amistades. El análisis de coordenadas polares permitió comparar la conducta social del niño con autismo en interacción con sus compañeros en diferentes estados criterio.

Palabras clave: amistad, análisis de redes, metodología observacional, trastorno del espectro del autismo

Abstract: Children with autism often find it more difficult than their typically developing peers to establish, develop, and maintain long-term friendships. The frequency of contact of children with autism with their friends, outside of school, is less than that of their typically developing peers. In addition, they participate in a more limited number of activities, with a smaller number of participants and in a more limited range of locations. This study combined systematic observation with network analysis to a) facilitate friend identification (vs peer selection in the traditional peer-mediated intervention model); b) provide information on the type of friend relations that improve the frequency, duration, and quality of interaction. A 10-year-old boy with ASD and her 14 classmates participated. The results suggest that systematic observation and analysis of the non-reciprocal relationships of children with autism could contribute to broadening our knowledge of the processes that contribute to the development of friendships. The analysis of polar coordinates allowed to compare the social behavior of the child with autism in interaction with his peers in different criteria states.

Keywords: friendship, network analysis, observational methodology, autism spectrum disorder

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

Comparados con sus iguales de desarrollo típico, los niños con autismo de alto funcionamiento se ubican habitualmente en las zonas periféricas de sus redes de sociales, con una calidad inferior de las amistades y un menor número de amistades recíprocas (Calder *et al.*, 2013). En entornos escolares ordinarios, suelen interactuar menos con sus compañeros, iniciando y respondiendo a interacciones sociales con menor frecuencia que sus pares de desarrollo típico (Camargo *et al.*, 2014). Diversas investigaciones ponen de manifiesto que sin una intervención específica suelen permanecer aislados en el tiempo de recreo (Kasari *et al.*, 2012).

En general los niños con autismo suelen encontrar mayores dificultades que sus pares de desarrollo típico para entablar, desarrollar y mantener amistades a largo plazo. Varias investigaciones han mostrado que la frecuencia de contacto de los niños y niñas con autismo con sus amigos, fuera de la escuela, es menor que la de sus pares de desarrollo típico (Bauminger *et al.*, 2008). Además, los niños con TEA suelen participar con sus amigos fuera de la escuela en actividades centradas fundamentalmente en juegos con interacciones mínimas, siendo los videojuegos, ver televisión o vídeos y jugar con el ordenador, las actividades citadas con mayor frecuencia (Bauminger y Kasari, 2000). De modo que participan en un número más limitado de actividades, con un número más reducido de participantes y en un rango más limitado de localizaciones (Hilton *et al.*, 2008), por lo que el centro escolar es probablemente uno de los contextos en los que estos niños disponen potencialmente de más oportunidades para relacionarse con sus iguales y entablar amistades.

Considerando también que la reciprocidad de las amistades es especialmente baja (Kasari *et al.*, 2011) señalan que solo el 18% tienen amistades recíprocas comparados con el 64% de sus iguales sin autismo), algunos investigadores han caracterizado estas relaciones como unilaterales más que recíprocas sugiriendo que sería importante en futuros estudios tratar de determinar en qué medida estas relaciones unilaterales, pueden o no satisfacer necesidades similares a las amistades recíprocas (Kasari *et al.*, 2011). En general, los niños con autismo perciben sus relaciones con sus mejores amigos de peor calidad, experimentando mayor soledad y menor satisfacción con sus amistades que los niños de desarrollo típico (Locke *et al.*, 2013). Lo que tendría consecuencias directas en la forma en que los niños con autismo pueden beneficiarse de estas amistades.

Observar y analizar la conducta social de los niños con TEA en interacción con sus amigos recíprocos y no recíprocos en el centro escolar podría tener importantes implicaciones para el diseño de intervenciones educativas eficaces orientadas a mejorar la calidad de las relaciones interpersonales, y en concreto la calidad y satisfacción con sus amistades, entre estos niños y sus iguales. En concreto, el estudio observacional combinado con el análisis de la red social del grupo puede: a) facilitar la identificación de los amigos (vs la selección de los pares en el modelo tradicional de intervención mediada por iguales); b) aportar información sobre el tipo de agrupamientos (diadas, triadas, pequeños grupos) que mejoran la frecuencia, duración y calidad de la interacción con los amigos.

Se plantea un estudio de caso único con un enfoque ecológico que examina la relación entre factores como las características individuales del alumno con autismo, los patrones de interacción social y el desarrollo de relaciones interpersonales significativas. La finalidad principal del estudio fue por tanto observar y analizar la conducta social de un niño con TEA en interacción con sus compañeros, durante el tiempo de juego libre en el recreo, para identificar la posible presencia de patrones interactivos diferenciadores.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

MÉTODO

Diseño

Se planteó un estudio de caso único con un diseño observacional ideográfico, de seguimiento y multidimensional (Anguera et al., 2001) con un enfoque ecológico, para comparar los patrones de interacción social entre un niño con autismo y sus amigos recíprocos, no recíprocos y no amigos mediante la técnica de análisis de coordenadas polares. La metodología observacional se suele aplicar habitualmente en combinación con otros métodos de recogida de datos y en múltiples diseños, pero su perfil óptimo se obtiene en estudios en contextos naturales en los que se maximiza su validez ecológica (Volkmar, 2011). En esta ocasión se combinó la observación sistemática con el análisis de redes para identificar el tipo de relación (recíproca vs no recíproca)

Participantes

Los participantes fueron un niño con diagnóstico de autismo de alto funcionamiento cognitivo de 10 años y 3 meses y sus 14 compañeros de grupos (ocho niños) de tercer curso de educación primaria. Todos los participantes con la edad normativa correspondiente a su curso (10 años), y ninguno de ellos con diagnóstico de autismo.

Instrumentos

Estructura Socio-Cognitiva (CSS). El diseño de estructura socio cognitiva CSS (Krackhardt, 1987) es una extensión de los procedimientos sociométricos tradicionales que incluye las percepciones de todos los actores sobre su todos los miembros de la red (Wasserman y Faust, 1994) y proporciona un método flexible para evaluar la precisión individual de la percepción de las relaciones que se producen en el grupo (Brands, 2013). Una red de estructura socio cognitiva con N individuos se representa habitualmente como una matriz tridimensional Ri,j,k (i, j, k = 1, …, N), donde i es el emisor, j es el receptor, y k es el perceptor de la relación (Krackhardt, 1987).

Observación de la Interacción Social durante el Recreo. Se diseñó un instrumento de observación ad hoc, formado inicialmente por un sistema de categorías, que surgen de la revisión inicial de la literatura, y que fueron definidas y delimitadas para ajustarlas a la realidad observada durante la fase exploratoria de la investigación, incorporando nuevas dimensiones, hasta constituirse finalmente en un instrumento combinado de formato de campo y sistemas de categorías (Anguera, 2003).

El sistema de categorías contiene los siguientes estados interactivos: adulto (A), interacción social de baja intensidad (B), participación activa (P), interacción inadecuada (N), y solo (S); tres conductas discretas: inicio de una interacción social (i), respuesta a una interacción social (r), interacción disruptiva (d); y un código numérico para cada uno de los pares con los que el niño interactúa en el recreo (1 a n). Posteriormente los códigos de esta última dimensión se molarizaron agrupándolos en función del tipo de relación entre el niño con autismo y cada uno sus compañeros, obtenida mediante el instrumento de *estructura socio-cognitiva* (recíproco, no recíproco, o no amigo).

RESULTADOS

Redes de amistad

El número de relaciones de amistad identificadas por los participantes dentro del grupo varió entre 35 (niño con TEA) (N = 15, M = 2.33, SD = 1.11, rango 1-5) y 188 (niña 14) (N = 15, M =

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

12.53, SD = 2.38, rango 7-14). Las nominaciones de amistad emitidas por el niño con TEA fueron inferiores a las nominaciones emitidas por el grupo (t(14) = -16, p < .01, 95% CI [-5.21, -3.98]). Los niños recibieron una media de 6.93 nominaciones de amistad (N = 15, SD = 2.9, rango 1-14), en tanto que el niño con autismo recibió 5.8 nominaciones de media (N = 15, SD = 4.06, rango 1-14). Los niños mostraron un grado de acuerdo moderado con relación a la configuración de la red de amistades en el grupo (Jaccard = .58, QAP value = .55, p < .01). El procedimiento de asignación cuadrática (QAP) indicó que el niño con autismo presentó niveles significativamente inferiores de acuerdo con el grupo (Jaccard = .33, QAP value = .24, p < .01).

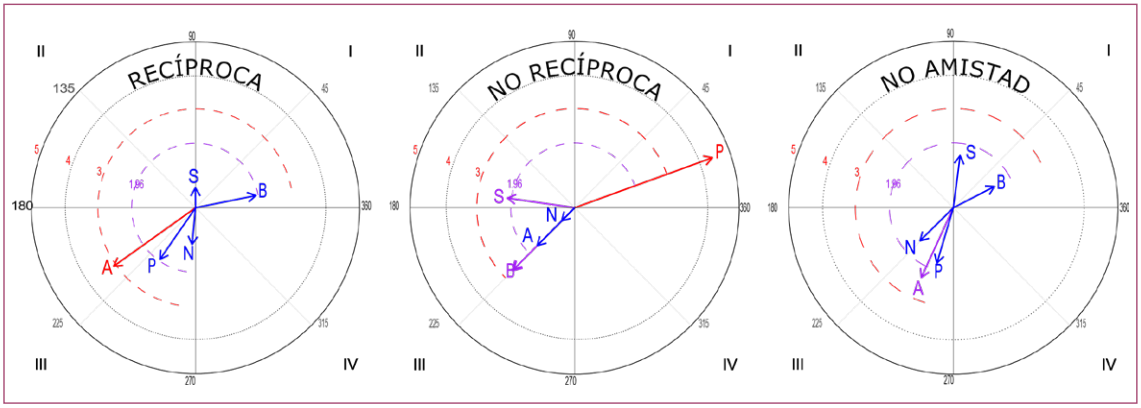
La densidad de una red se ha definido como el número de aristas presentes en la red dividido por el número total de aristas posibles y puede entenderse como un indicador de la cohesión de la red. Para comparar las densidades entre la red percibida por el niño con autismo, la red «verdadera» (agregación local) y la estructura de consenso (agregación global) empleamos la prueba de comparación de densidades en UCINET (Borgatti *et al.*, 2002). La densidad de la red percibida por el niño con autismo (D = .17, SE = .0324) fue inferior que la de la red «verdadera» (D = .66, SE = .0645) y que la de la estructura de consenso (D= .45, SE = .0578).

Análisis de coordenadas polares

La Figura 1 muestra las asociaciones significativas entre la conducta focal (inicio de una interacción) y el resto de las conductas condicionadas. Se observan diferencias en función de los tres tipos de relación. En tanto que el inicio de una interacción con un amigo recíproco y con un no amigo tienen un efecto inhibitorio mutuo sobre la conducta condicionada adulto (A) (Cuadrante III, Radio = 3.08, p < .05; Cuadrante III, Radio = 2.33, p < .05; respectivamente), esta relación no fue significativa en las interacciones con amigos no recíprocos. Por el contrario, se observó una relación de mutua activación entre los inicios de interacción con amigo no recíproco y la conducta condicionada participación activa (Cuadrante I, Radio = 4.48, p < .05), al tiempo que se observó un efecto inhibitorio significativo sobre la conducta condicionada sólo (S) que activó a su vez la conducta focal (Cuadrante II, Radio = 2.08, p < .05) que no se produjo en las interacciones con amigos y no amigos.

Figura 1

Análisis de coordenadas polares. Conducta focal: inicio de interacción



Se observó un efecto similar tomando como conducta focal la respuesta a interacciones en función del tipo de relación (Figura 2). No se observó ninguna asociación de mutua activación entre las conductas condicionadas y la conducta focal *respuesta a amigo recíproco*, sin embargo, sí se observó entre las respuestas a amigos no recíprocos y no amigos y la conducta

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

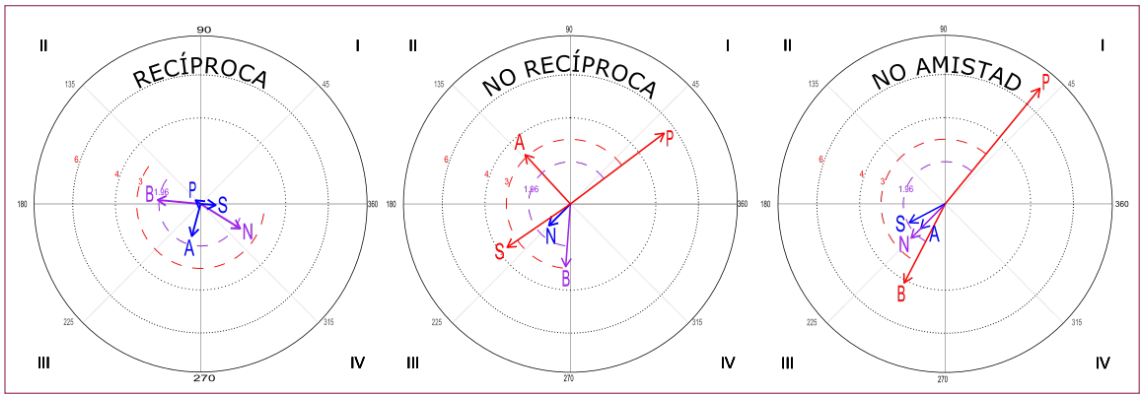
IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

condicionada participación activa (P) (Cuadrante I, Radio = 5.48, $p < .05$; Cuadrante I, Radio = 6.95, $p < .05$; respectivamente). Además, se observó un efecto de mutua inhibición entre las respuestas a amigos no recíprocos y las conductas condicionadas solo (S) (Cuadrante III, Radio = 3.58, $p < .05$) y baja intensidad (B) (Cuadrante III, Radio = 2.92, $p < .05$). En contraste, las respuestas a amigos tuvieron un efecto inhibitorio significativo sobre la conducta condicionada baja intensidad (B) que tuvo a su vez un efecto de activación sobre aquellas (Cuadrante II, Radio = 2.02, $p < .05$).

Figura 2

Análisis de coordenadas polares. Conducta focal: respuesta a interacciones



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque el niño con autismo mostró una elevada conciencia de quiénes son sus amigos recíprocos que fue confirmada por estos individualmente y por el conjunto del grupo, se comprobó que algunas de las amistades recíprocas expresadas tanto por este como por sus iguales son percibidas por el grupo como no recíprocas o no amistades. Estos resultados apuntan a una escasa relación entre las nominaciones recíprocas y el nivel de participación social durante la observación en el recreo (Kasari *et al.*, 2011). Para los compañeros de grupo, la dificultad de identificar con precisión las relaciones de amistad del niño con autismo fueron superiores a las de identificar las amistades del resto de los compañeros incluidos los recién llegados. Estas diferencias en el procesamiento de la información social y la percepción interpersonal afectaron al niño con autismo tanto como juez como objetivo en un proceso bidireccional que podría conducir a los niños con autismo y a sus compañeros a infra identificar la cantidad de amigos potenciales.

Se comprobó que la probabilidad de responder a amigos no recíprocos fue significativamente superior a la de responder a amigos, y tanto las primeras como las respuestas a los no amigos activaron la participación, mientras que las respuestas a amigos no lo hicieron. Estos resultados ponen de relieve diferencias significativas en la frecuencia y variedad de actos comunicativos entre amigos y no amigos, como ha sido documentado anteriormente (Bauminger *et al.*, 2008). Aunque las relaciones sociales con amigos no recíprocos y con no amigos pueden suponer un factor de estrés y ansiedad para los niños con autismo superior al de las interacciones con amigos recíprocos, éste podría reducirse con- forme avanza la relación (McMahon *et al.*, 2013). Estos resultados sugieren la posibilidad de que las interacciones con amigos no recíprocos puedan implicar también una mayor motivación de al menos una de las partes por el deseo de establecer una relación de amistad y podrían satisfacer necesidades semejantes a las amistades recíprocas en los niños con autismo.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anguera, M. T. (2003). Observational methods (General). In R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment* (Vol. 2, pp. 632–637). Sage

Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., & Losada, J. L. (2001). Diseños observacionales: Cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento, 3*(2), 135-161.

Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development, 71*(2), 447–56. doi:10.1111/1467-8624.00156

Bauminger, N., Solomon, M., Aviezer, A., Heung, K., Brown, J., & Rogers, S. J. (2008). Friendship in high-functioning children with autism spectrum disorder: Mixed and non-mixed dyads. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(7), 1211–1229. doi:10.1007/s10803-007-0501-2

Bauminger, N., Solomon, M., & Rogers, S. J. (2010). Predicting friendship quality in autism spectrum disorders and typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(6), 751–761. doi:10.1007/s10803-009-0928-8

Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Freeman, L.C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies

Brands, R. A. (2013). Cognitive social structures in social network research: A review. *Journal of Organizational Behavior, 34*(2), 82–103. doi:10.1002/job.1890

Calder, L., Hill, V., & Pellicano, E. (2013). 'Sometimes I want to play by myself': understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism, 17*(3), 296–316. doi:10.1177/1362361312467866

Camargo, S., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E., Davis, H., & Mason, R. (2014). A review of the quality of behaviorally-based intervention research to improve social interaction skills of children with ASD in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(9), 2096-2116. doi:10.1007/s10803-014-2060-7

Hauck, M., Fein, D., Waterhouse, L., & Feinstein, C. (1995). Social initiations by autistic children to adults and other children. *Journal of Autism and Developmental Disorders 25*(6), 579–595. doi:10.1007/BF02178189

Hilton, C. L., Crouch, M. C., & Israel, H. (2008). Out-of-school participation patterns in children with high-functioning autism spectrum disorders. *American Journal of Occupational Therapy, 62*(5), 554–563. doi:10.5014/ajot.62.5.554

Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: comparing children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders,41*(5), 533–544. doi:10.1007/s10803-010-1076-x

Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012). Making the connection: rando- mized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*(4), 431-439. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x

Kasari, C., & Smith, T. (2016). Forest for the trees: Evidence-based practices in ASD. *Clinical Psychology: Science and Practice, 23*(3), 260–264. doi:10.1111/cpsp.12161

Krackhardt, D. (1987). Cognitive social structures. *Social Networks, 9*(2), 109-134. doi:10.1016/0378-8733(87)90009-8

Locke, J., Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Kretzmann, M., & Jacobs, J. (2013). Social network changes over the school year among elementary school-aged children with and without an autism spectrum disorder. *School Mental Health, 5*(1), 38–47. doi:10.1007/s12310-012-9092-y

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

McMahon, C. M., Vismara, L. A., & Solomon, M. (2013). Measuring changes in social behaviorduring a social skills intervention for higher-functioning children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(8), 1843-1856. doi:10.1007/s10803-012- 1733-3

Volkmar, F. R. (2011). Understanding the social brain in autism. *Developmental Psychobiology, 53*(5), 428-434. doi:10.1002/dev.20556

Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications.* Cambridge University Press.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA PRÁCTICA ESCOLAR. LAS MAESTRAS Y MAESTROS QUE LA HACEN POSIBLE

Teresa Aguado Odina
Eloísa Teijeira Bautista
Claudia Alonso Suarez
Grupo INTER- UNED Madrid (España)

Resumen: Esta comunicación presenta los resultados obtenidos en una revisión de cuatro estudios realizados durante los últimos doce años por el Grupo INTER de investigación en Educación Intercultural, centrados en identificar y analizar ejemplos de prácticas que ejemplifican la puesta en práctica del enfoque intercultural en la educación obligatoria en el ámbito español. El enfoque intercultural en educación asume la diversidad cultural como normalidad y plantea el compromiso ético del educador con la equidad como irrenunciable. La finalidad de la revisión realizada ha sido comprender las creencias y las prácticas del profesorado que pone en práctica las asunciones de la educación intercultural en la escuela. Para ello se han seleccionado veinte profesores/as, y a partir de la información proporcionada por las entrevistas, historias de vida y observación participante realizadas, se han analizado cuáles son sus creencias y sus prácticas en relación con la diversidad cultural de sus estudiantes, sus familias y comunidades. Se ha buscado conocer qué piensan sobre la diversidad cultural, que hacen para que su práctica responda a sus creencias y cuáles son las limitaciones y problemas con los que se encuentran para ello. Con los resultados obtenidos se proponen algunas recomendaciones que sirvan para orientar la formación inicial del profesorado que pueda hacer posible la práctica de la educación intercultural en la escuela.

Palabras clave: enfoque intercultural en educación; creencias del profesor, práctica escolar, formación inicial del profesorado, equidad y diversidad en la escuela

Abstract: This paper deals with the results obtained in a review of four studies carried out during the last twelve years by the INTER Research Group on Intercultural Education are presented, focused on identifying and analyzing examples of practices that exemplify the implementation of the intercultural approach in compulsory education in the Spanish area. The intercultural approach in education assumes cultural diversity as normality and posits the educator's ethical commitment to equity as inalienable. The purpose of the review carried out has been to understand the beliefs and practices of teachers who put into practice the assumptions of intercultural education at school. For this, twenty teachers have been selected, and based on the information provided by the interviews, life stories and participant observation carried out, their beliefs and practices have been analyzed in relation to the cultural diversity of their students, their families and communities. It has sought to know what they think about cultural diversity, what they do so that their practice responds to their beliefs and what are the limitations and

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

problems they encounter for it. With the results obtained, some recommendations are proposed that serve to guide the initial training of teachers that can make possible the practice of intercultural education at school.

Keywords: intercultural approach in education, teacher beliefs, school practice, initial teacher training, equity and diversity at school

INTRODUCCIÓN

La educación intercultural es un enfoque crítico y transformador de la escuela, que en su puesta en práctica tiene como protagonista clave al profesorado que está éticamente comprometido con la equidad y que asume el reconocimiento de la diversidad cultural como característica de todas las personas. En una reciente revisión de investigaciones sobre educación intercultural (Aguado, Ballesteros y Abril, 2021), hemos constatado la carencia de estudios sobre cómo aplicar el enfoque intercultural en la práctica escolar. La mayoría de los estudios publicados sobre el tema se centran en delimitar el enfoque o en analizar programas compensatorios o sobre sensibilización intercultural (Ruiz, Ferrández, Sales, 2012; Padrós, 2014). Hemos encontrado algunas excepciones que incluyen análisis de prácticas en centros de educación primaria (Márquez-Lepe y García-Cano, 2014). Se hace necesario que el profesorado sea consciente de su poder para transformar las situaciones educativas y que reconozca y desafíe sus propias creencias sobre la diversidad cultural en educación. La formación del profesorado es vista como el principal vehículo para garantizarlo (Civitillo, Juang, Schachner, 2018). La investigación llevada a cabo por el Grupo INTER[1] se han centrado, en los últimos años, en identificar prácticas escolares realizadas en centros de educación obligatoria, que son buenos ejemplos del enfoque intercultural. Conocer profesorado que pone en práctica la educación intercultural en sus escuelas, saber qué piensan y qué hacen, y cómo han aprendido, puede proporcionarnos valiosa información para la formación inicial.

MÉTODO

Se han revisado de forma sistemática y de acuerdo con los objetivos del estudio cuatro de las investigaciones realizadas en los últimos doce años (2009-2021), centradas en analizar la práctica de la educación intercultural en la escuela obligatoria en España:

- Gil-Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en la Educación Primaria: una mirada a la práctica escolar.* (Tesis Doctoral, UNED).
- Ballesteros, B. y Gil-Jaurena, I. (coord.) (2012). *Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en educación obligatoria*, Madrid, Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Alonso, C. (2011). Diversidad cultural y mejora de la eficacia escolar: descripción y análisis de buenas prácticas escolares desde el enfoque intercultural. (Tesis de doctorado, UNED).

1 Grupo INTER. Investigación en educación intercultural. UNED.

— Teijeira, E. (2021). Formación del profesorado en relación con la diversidad cultural y la equidad. Discursos, experiencias y prácticas de maestros en servicio. (Tesis de doctorado en curso, UNED).

Estas investigaciones han utilizado herramientas y técnicas etnográficas y narrativas (entrevistas, historias de vida y observación participante) para analizar buenas prácticas de educación intercultural.

El acceso a cuadernos de campo y transcripciones de los registros de audio de las entrevistas e historias de vida nos ha permitido identificar al profesorado que ejemplifica el enfoque. Se han seleccionado veinte informantes y se han revisado las transcripciones y grabaciones de audio. Se ha analizado la información proporcionada y se han obtenido fragmentos referidos a los objetivos planteados en nuestro estudio. La información se ha categorizado en torno a cuatro dimensiones básicas (Aguado, Mata y Gil-Jaurena, 2008): a) qué piensan y saben sobre su propia profesión como docentes; b) qué concepciones asumen sobre la diversidad cultural y la equidad; b) cómo han aprendido y siguen aprendiendo; c) qué hacen en sus clases y centros, cuáles son sus prioridades en la práctica diaria.

RESULTADOS

Las ideas eje que los profesores analizados nos han transmitido se refieren a:

— Ser consciente del propio poder e influencia que tiene sobre su propia práctica, y considera imprescindible la reflexión constante para desafiar las inercias que se mantienen en los centros, como única vía para seguir avanzando en la búsqueda de una educación para todos y todas, a pesar de que hacerlo genere conflictos.

— Desafía una visión miope y estereotipada de la diversidad cultural del alumnado y sus familias, y entiende que la diversidad es lo que caracteriza a todas las personas. Considera que las «etiquetas» que se aplican a determinados alumnos o alumnas constituyen barreras sociales que llevan a prácticas segregadoras. Tiene clara conciencia de la desigualdad social y de su reflejo en la escuela y muestra un firme compromiso ético con la equidad.

— Este profesorado ha construido sus creencias aprendiendo de la propia vida y de otros profesores y profesoras (también de lecturas y, los de determinada edad, de los Movimientos de Renovación Pedagógica)

— Considera la relación y la comunicación como nucleares en la enseñanza y el aprendizaje, y la creación de ambientes ricos en experiencias variadas y de diversas oportunidades para aprender, como vía para conseguir el éxito para todo el alumnado.

— Entiende la escuela como organismo vivo vinculada orgánicamente con la comunidad y el territorio, en el que son las personas quienes dan sentido a lo que allí ocurre. Por ello ve necesaria que la formación del profesorado se haga en el propio centro donde se aspire a desarrollar proyectos que impliquen a toda la Comunidad Educativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los ejemplos obtenidos a partir de las entrevistas e historias de vida o narraciones informales, en nuestra revisión se han interpretado como evidencias acerca de cómo el marco de pensamiento

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

condiciona las decisiones del profesorado en relación con el aprendizaje del alumnado. Nada es neutral, todo lo que hacemos tiene un impacto y también lo que no hacemos. Este es el poder del profesorado, el cual lo ejerce tanto si es consciente de ello como si no (Soto, 2021).

El profesorado que asume la perspectiva intercultural en la escuela cuestiona las creencias muchas veces consideradas de «sentido común» en la escuela, y que generan prácticas que crean desigualdad. Frente a ello, aboga por la creación de espacios flexibles y abiertos que propicien diferentes formas de aprender, el uso de distintas lenguas, el respeto por los distintos ritmos y los efectos y aprendizajes inesperados. En el aprendizaje de este profesorado es vital lo experiencial y autobiográfico. La mayor parte de los aprendizajes son subliminales y experienciales, de ahí el interés de las autobiografías, historias de vida a través de las cuales damos sentido a lo que nos ha pasado, a lo que hemos aprendido (Bolívar, 2014).

La escuela se define como agente político que actúa en un tiempo y lugar específicos, que forma parte de nuestra vida. En estos momentos, la escuela es un espacio, un lugar de oportunidades, puesto que en ella se dan numerosas interferencias transculturales. Hacemos nuestra la recomendación de Soto (2021) cuando nos invita a contemplar la dimensión educativa de la vida cotidiana en la escuela y no focalizar exclusivamente en la dimensión formal burocrática o institucional. No se trata de producir espacios artificiales como son las semanas o jornadas interculturales centradas en compartir danzas, comidas, bailes, tradiciones; sino de utilizar las experiencias cotidianas de la escuela, lo que sucede diariamente en cada clase, pasillo, recreo, tarea, para conocernos, dar sentido a lo que hacemos, aprender cooperando, explicarnos, etc.
A partir de los resultados de este estudio podemos avanzar algunas recomendaciones para la formación inicial, las cuales esperamos discutir en la presentación del trabajo:

- El profesorado debe tomar conciencia de sus propias creencias y de cómo las ha adquirido. La formación inicial debe incluir las autobiografías de los futuros profesores y profesoras, incluir sus voces y experiencias (Williams, 2014; Abril, 2021) y facilitar el reconocimiento de su propia diversidad de experiencias y referentes culturales, lo que facilita la toma de conciencia acerca de los sesgos y prejuicios personales.
- Aprender a ser docente siempre implica hacerlo con otras personas, acompañado por, a pesar de, y gracias a otras. Llegar a ser un buen profesor o profesora, implica descentrarse, poner el foco fuera de sí misma y retar las propias ideas en discusión con otras.
- El profesorado tiene que asumir el reto de ejercer un compromiso ético con la equidad, con la justicia social. Esto significa sabernos ciudadanos, ciudadanas y agentes activos en la sociedad, tanto dentro como fuera de la escuela. Se recomienda proporcionar al futuro profesorado materiales y estrategias que permitan reflexionar sobre el propio contexto social y político; así como el del alumnado y sus comunidades.
- Este profesorado nos ha recordado que la ley permite cambiar, transformar, enseñar de otra forma y que el objetivo siempre es que la experiencia escolar sea buena y útil para todos y todas; no sólo para quienes más se ajustan a un marco cultural de referencia. Reconocer el poder del profesorado, merece atención especial. Hoy por hoy es urgente este reconocimiento ya que desde las políticas educativas transmitidas en las leyes y también en los medios de comunicación hegemónicos parece imponerse una mirada que contempla a los profesores y profesoras como meros transmisores de contenidos, aplicadores de técnicas y evaluadores administrativos. El profesorado que ha participado en este estudio es consciente de que puede enseñar, organizar, evaluar de forma diferente a la que la rutina escolar establece, porque sabe que la ley les da un margen de actuación amplio. Además, no solo son conscientes de que tienen control sobre su práctica, sino que lo ejercen.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril, D. (2021). *El uso de los relatos autobiográficos en la formación inicial del profesorado* (Documento docente inédito, Universitat des Illes Balears).

Aguado Odina, T; Ballesteros, B., y Abril, D. (2021). *La educación intercultural en la práctica escolar. Revisión bibliométrica de investigaciones en el ámbito español 2010-2020.* (Documento inédito). UNED.

Aguado Odina, T., Gil-Jaurena, I., y Mata-Benito, P. (2008). El Enfoque Intercultural en la Formación del Profesorado: Dilemas y Propuestas. (The Intercultural Approach to Teacher Training: Dilemmas and Proposals). *Revista Complutense de Educación*, *19* (2), 275-292, 2008, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=2147224

Alonso, C. (2011). *Diversidad cultural y mejora de la eficacia escolar: descripción y análisis de buenas prácticas escolares desde el enfoque intercultural.* (Tesis de doctorado, UNED).

Ballesteros Velázquez, B., y Gil-Jaurena, I. (coords.). (2012). Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria. Madrid: Ministerio de Educación. Colección Entre Manos nº 3.

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *19*(62), 711-734.

Civitillo, S., Juang, L., y Schachner, M.K. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational Research Review*, *24*, 67-83. doi: 10.1016/j.edurev.2018.01.003

Gil-Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en la Educación Primaria: una mirada a la práctica escolar.* (Tesis Doctoral, UNED).

Marquez-Lepe, E., y Garcia-Cano Torrico, M. (2014). Conditions Allowing the Possible Development of Critical Intercultural Education. Three Case Studies in the Andalusian Context. *Revista Española de Investigaciones Sociologicas*, *148*, 157-170.

Ruiz, P., Ferrández, R., y Sales, A. (2012). Aplicación del modelo CIPP en los factores que influyen en el estudio de la sensibilidad cultural. *RELIEVE*, *18* (2), 125-146.

Soto, P. (2021). *Crecer y aprender, mientras tanto. El dominio teórico y etnográfico de una Antropología Sociocultural de la Educación.* Bellaterra Edicions

Teijeira, E. (2021). *Formación del profesorado en relación con la diversidad cultural y la equidad. Discursos, experiencias y prácticas de maestros en servicio.* (Tesis de doctorado en curso, UNED).

Williams, J. D. et cols. (2014). The Dialog State Tracking Challenge Series. *AI Magazine*, *35*(4), 121-124. https://doi.org/10.1609/aimag.v35i4.2558.

FORMACIÓN DE EDUCADORES DE LA PRIMERA INFANCIA EN COMPETENCIAS INTERCULTURALES[1]

Marlene Fermín González
Universidad Finis Terrae-Santiago (Chile)

Resumen: En la actualidad, es indiscutible, el reconocimiento de la globalización como fenómeno social. Desde esta perspectiva, las migraciones internas/externas y la diversidad como fenómeno cultural, permite calificar a la sociedad de este siglo desde la complejidad. Ello se visualiza en los diferentes ámbitos sociales y muy especialmente se hace explícito en las instituciones educativas. Esto ha llevado a exigir el respeto por la diversidad cultural como principio clave de la práctica profesional en la educación de la primera infancia (Mascadri *et al.*, 2016). Se presenta una revisión bibliográfica, en la que se reportan hallazgos de investigaciones individuales. Permitiendo así cumplir con el objetivo de dar a conocer el estado de la cuestión sobre la formación de los educadores de la primera infancia en competencias interculturales. Los resultados nos demuestran que las CI se pueden aprender. Son parte de un conjunto de competencias sociales y educativas que requieren los educadores para dar respuesta a la diversidad cultural. Esto obliga a las universidades formadoras de docentes a asumir un rol activo en la incorporación de estas competencias en los planes de Estudio de formación de educadores infantiles, preferiblemente desde la transversalidad a lo largo del proceso formativo del futuro educador infantil.

Palabras clave: educación intercultural, educación de la primera infancia, formación de docentes de preescolar, competencias del docente

Abstract: Act the present time, the recognition of globalization as a social phenomenon is indisputable. From this perspective, internal/external migrations, and diversity as a cultural phenomenon, allow us to qualify the society of this century from the point of view of complexity. This is visualized in the different social spheres and is especially explicit in educational institutions. This has led to demand respect for cultural diversity as a key principle of professional practice in early childhood education (Mascadri *et al.*, 2016). A literature review is presented, in which individual research findings are reported. Thus, allowing us to fulfill the objective of making known the state of the art on the training of early childhood educators in intercultural competencies. The results show us that ICs can be learned. They are part of a set of social and educational competencies required by educators to respond to cultural diversity. This obliges teacher training universities to assume an active role in the incorporation of these competencies in the curricula for the training of early childhood educators, preferably from a cross-cutting perspective throughout the training process of the future early childhood educator.

1 Este trabajo forma parte de un proyecto de colaboración con el Grupo de investigación Consolidado de la UNED (Ref.125): «DESARROLLO PROFESIONAL: FORMACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA E INTERCULTURAL Y DISEÑO DE MEDIOS». Financiado por la Universidad Finis Terrae.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Keywords: intercultural education, early childhood education,preschool teacher training, teacher skills

INTRODUCCIÓN

El término diversidad cultural ha ido evolucionando con el tiempo, se ha vuelto más amplio y flexible. En él se reconocen actualmente otras características que determinan la cultura y que, por ende, admiten dentro de la acepción, no sólo la mirada puesta en los pueblos originarios o inmigrantes, sino también en la condición socioeconómica, la orientación sexual, el género, las nuevas formas familiares, entre otros.

Esta diversidad existente en las aulas y finalmente visibilizada, demanda un docente culturalmente competente (Cernadas, Moledo y Santos, 2019; Gil-Madrona, Gómez-Barreto y González-Villora, 2016), esto se ve explícito en las políticas y directrices internacionales, que hacen hincapié no solo en la importancia del respeto por la diversidad, sino en la necesidad de contar con educadores culturalmente competentes (Mascadri *et al.*, 2016).

Son múltiples los estudios que han demostrado la necesidad urgente de formar con adecuadas competencias interculturales (CI) a los futuros educadores, como el único mecanismo que permitirá atender este reto educativo (Cernadas *et al.*,2019; Peñalva y Leiva, 2019; Escarbajal y Leiva, 2017; Fermín-González,2016; Santos *et al.* 2014; Aguaded *et al.*,2013).

Por su parte, Fermín-González (2011) destaca en las conclusiones de su estudio la necesidad de que en las instituciones de formación de educadores infantiles se produzcan cambios trascendentales al ritmo de las exigencias actuales, en los que se considere la atención a la diversidad infantil en todas sus manifestaciones, como un eje transversal del currículo, indicando que es necesario que esta formación sea consecuente con la implantación de políticas de inclusión y atención a la diversidad.

MÉTODO

Se realizó una investigación de carácter documental, reconocida como investigación secundaria del tipo revisión narrativa. Es decir, se trató de una revisión bibliográfica, en la que se reportan hallazgos de investigaciones individuales, en los que predominó mi opinión como revisora/investigadora. Permitiendo así cumplir con el objetivo de dar a conocer el estado de la cuestión sobre la formación de los educadores de la primera infancia en competencias interculturales. Consideró como fuentes documentales, documentos escritos, artículos de investigación y libros.

RESULTADOS

El análisis realizado se hizo en función de dos grandes categorías: la primera identificada como la «Formación docente en competencias interculturales» y la segunda, titulada como «Formación en competencias interculturales de educadores de la primera infancia: aspectos cruciales que deben considerar en esta etapa educativa». A continuación, presentaremos un breve resumen de cada una.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Formación docente en competencias interculturales

Consideramos necesario partir de una revisión de la competencia intercultural. En función de lo expuesto por diversos autores (UNESCO, 2013; Cushner, 2007; Cushner & Chang, 2015) vemos como elemento común el reconocimiento a un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que deberán desarrollar los futuros educadores para poder desempeñarse en su práctica pedagógica con los niños, pero cabría preguntarse, ¿será relevante estudiar las competencias interculturales de los formadores de formadores?. Esto nos permite destacar que, por el hecho de ser nosotros los llamados a desarrollar las CI en nuestros estudiantes, se hace necesario reflexionar sobre nuestro rol, posturas epistemológicas ante la diversidad, conocimientos, habilidades, destrezas, en fin, sobre nuestras propias CI.

— *Evolución y tendencias en Competencias interculturales:*

Han sido diversas las sistematizaciones sobre cómo ha evolucionado este tema, desde qué perspectivas ha sido vista la atención a la diversidad cultural en el ámbito educativo, decidimos presentar la propuesta de García *et al.* (2012) por considerarla clarificadora. Los autores resumen la evolución en tres perspectivas según sigue: asimilacionismo, multiculturalismo e interculturalismo.

— *Competencias interculturales que deben reconocerse en la FID y FC*

La revisión del concepto de CI nos aclara el llamado que hace la UNESCO (2013) sobre la formación de estas competencias, al indicar que «deben ser activamente enseñadas, promovidas y promulgadas, para que cumplan su rol en una amplia variedad de contextos en educación formal y no formal» (p. 26), es decir, dicho en términos pedagógicos, deben ser intencionadas. Las CI asumen dos postulados esenciales según Gómez (2018) «1) la reducción del prejuicio racial es posible y deseable; 2) los individuos pueden llegar a ser multiculturales…» (p. 81).

Los diversos teóricos plantean distintas subdivisiones que permitan abarcar los componentes de las CI, es decir a los conocimientos, las habilidades o destrezas, las actitudes y los valores que observamos en la Tabla 1.

Tabla 1

Componentes de las Competencias Interculturales según diversos autores

Peñalva y Leiva (2019	Morales-Saavedra et al. (2018)	Gil-Madrona et al. (2016)	UNESCO (2013)	Jordán (2004, c.p. Santos et al. 2014)
Dimensiones formativas	**Competencias formativas**	**Vertientes**	**Componentes**	**Dimensiones**
Cognitiva. Actitudinal. Ética. Emocional. Procedimental y/o metodológica. Mediación	Cambio paradigmático. Planificar contextualizadamente. Investigación e indagación	C.I. cognitiva. C.I. emotiva. C.I. pedagógica	Cognitivos. Funcionales. Personales. Éticos	Cognitiva o teórica. Técnico – pedagógica. Emocional – actitudinal – moral.

Como bien puede apreciarse, estas propuestas comparten elementos comunes, los autores coinciden en que las CI deben abarcar un aspecto teórico/conceptual (permite el abordaje de contenidos que ayuden a comprender la complejidad de la multiculturalidad, conocer sobre las diferentes culturas); otro procedimental/técnico/pedagógico (en el que pueda proporcionar habilidades y destrezas, estrategias organizativo-didácticas, habilidades investigativas, capacidades para gestionar las interacciones entre las diferentes culturas) y uno vinculado con lo

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

actitudinal/emocional/moral/ético (fundamentado en el necesario cambio de actitudes y comportamientos, en favorecer la empatía y habilidades sociales, un verdadero interés y validación del otro fundamentado en la receptividad, valoración y respeto).

— *Metodologías sugeridas para la formación de educadores de la primera infancia en CI*

Han sido múltiples los esfuerzos por transformar el proceso formativo de los educadores, de manera que puedan desarrollar las CI esperadas en los futuros docentes. De manera sucinta, mencionaremos algunas de las metodologías más recomendadas, las cuales nos resultan cónsonas con los modelos formativos vigentes en la formación de educadores infantiles, centrados en el estudiante como co-constructores de sus propios procesos de aprendizaje:

— Las metodologías activo-participativas que fomentan la indagación e investigación en los estudiantes.
— La relevancia de las prácticas y de los centros educativos junto a su equipo docente como contribuyentes de la formación de los futuros educadores.
— La implementación de mediadores interculturales (Cohen-Emerique, 2003).
— Estrategias de enseñanza y aprendizaje, que permiten involucrar activamente a los estudiantes, y que propicien en ellos la autonomía.

Formación en competencias interculturales de educadores de la primera infancia: aspectos cruciales que deben considerarse en esta etapa educativa

Para la formación de CI en educadores de la primera infancia, será fundamental considerar los componentes antes mencionados, con las adaptaciones necesarias que contemplen una serie de elementos que permitan ofrecer una educación respetuosa de la diversidad cultural de los niños, niñas y sus familias, fundamentada en la inclusión y el principio explícito de no discriminación. En las que prevalezca la búsqueda del intercambio intercultural cónsono con los valores democráticos de igualdad de oportunidades educacionales, equidad educativa y justicia social (Fermín-González, 2016).

— *Profundizar en los planteamientos que definen la diversidad cultural y su atención educativa* (Fermín-González, 2014). Es de suma importancia revisar sobre qué concepciones se entiende el termino diversidad cultural. Desde el campo educativo es necesario enfocar el tratamiento educativo de la heterogeneidad, enmarcada en una educación infantil en y para la diversidad.
— *Definir la interculturalidad, desde la visión del diálogo entre culturas* (Fermín-González & Domínguez-Garrido, 2021). Desde esta perspectiva se pretende garantizar la coexistencia de las múltiples culturas presentes en la escuela, en las que cada uno conserve lo que le es propio, y se enriquezca en el intercambio con el otro.
— *Valoración de las acciones cotidianas* (Fermín-González, 2016). Para la implementación de este proceso formativo, es fundamental valorar las acciones cotidianas y naturales que se desarrollan en cada contexto cultural, lo cual pasa por reconocer las diversas prácticas culturales de cada uno de los grupos y de las individualidades presentes en la sala de clases, y en función de ellas, lograr determinar su potencial de enseñanza. Asimismo, es de suma relevancia conocer las prácticas de crianza propias de cada contexto familiar.
— *Flexibilización curricular que garantice el desarrollo de una educación en y para la diversidad* (Cernadas *et al.*, 2019). Para cumplir con el propósito de formar a los educadores infantiles en CI, es fundamental que el docente entienda que el currículo es un instrumento de orientación para el desarrollo de su praxis, con orientaciones generales que guiarán la planificación y evaluación de los procesos de enseñanza y

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

aprendizaje. Pero que en ningún momento debe convertirse en un medio restrictivo que pretende enseñar a todos los mismos contenidos, con los mismos recursos y al mismo tiempo.

— *Valoración por la acción característica de la familia* (Fermín-González, 2016; Leiva y Escarbajal, 2011). Es reconocido por múltiples investigadores que el trabajo pedagógico que se realiza en este nivel exige una labor conjunta que contemple la tríada Escuela-Familia-Comunidad. Y en el proceso formativo de CI, esto es absolutamente indispensable, pues difícilmente se puede concebir la atención a la diversidad cultural de los infantes, sí se desconoce a la familia.

— *Considerar los nichos lingüísticos como complementarios a la educación infantil.* Los nichos lingüísticos (language nest) existen en diversas partes del mundo (Venezuela, Norteamérica y Oceanía) (Mosonyi, 2006), como alternativas para impedir la desaparición de los pueblos indígenas. En un trabajo previo (Fermín-González & Domínguez-Garrido, 2021) se explicó como esta alternativa pedagógica estaba más enfocada en los pueblos indígenas que se encontraban en riesgo de perder su idioma. Pero que, sin embargo, podía ser muy útil considerarla para otras comunidades culturales que presentan el mismo riesgo. Aquellas en las que los niños y niñas son educados por sus padres en el idioma dominante y acorde con las pautas del contexto cultural en el que viven. Se planteó la posibilidad de mirarlo como un mecanismo de revitalización lingüística y cultural para los distintos idiomas correspondientes a su ascendencia y origen, desde una mirada complementaria a la educación infantil. Revisar esta alternativa, permitiría que aquellos, que producto de su migración, han perdido contacto con sus tradiciones y costumbres, puedan no solo preservar su lengua materna, sino también la posibilidad de rescatar costumbres, tradiciones y de esta manera, preservar el arraigo cultural.

— *La Formación del educador infantil en CI que permitan atender este reto educativo, desde una mirada de transversalidad.* Desde hace mucho tiempo, se ha insistido en la necesidad de atender esta demanda de manera urgente, sin embargo, si bien se han hecho esfuerzos, han sido insuficientes, hay un alto énfasis en la incorporación de asignaturas, unidades y contenidos en algunos planes de estudio, muchas veces de carácter optativo o sin continuidad y/o profundización. De ahí que algunos, tengamos tiempo insistiendo en superar esta limitante, desde plantearnos la atención a la diversidad cultural, enmarcada en una propuesta de educación en y para la diversidad, como un eje transversal del currículo (Morales-Saavedra *et al.*, 2018; Gil-Madrona *et al.*, 2016; Fermín-González, 2011, 2016).

CONCLUSIONES

Los planteamientos esgrimidos a lo largo del texto son producto de la evolución histórica en la atención a la niñez y al reconocimiento de la diversidad cultural de todos los infantes en las instituciones educativas. Razón que ha exigido la necesidad de preocuparnos y ocuparnos de los principales responsables de dirigir las prácticas educativas en contextos heterogéneos y complejos, es decir, los educadores infantiles.

Hemos disertado sobre el enfoque educativo intercultural y la necesidad de formar educadores culturalmente competentes, pues este modelo le proporciona al educador en formación, las herramientas necesarias para afrontar este desafío, al permitirle acercarse al desarrollo de

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

conocimientos, habilidades y valores relacionados con la promoción de la inclusión social, la valoración y respeto por la diversidad, y de manera importante, la prevención de actitudes y acciones racistas y discriminatorias desde la formación de los niños y niñas en sus primeros años de vida (Fermín-González *et al.*, 2020).

Cabe destacar el planteamiento de Figueredo y Ortiz (2014), al referirse a los alcances de las CI, al permitirle a las personas (en este caso a los educadores) la posibilidad de convivir en una sociedad diversa y plural, le confiere la posibilidad de comunicarse y relacionarse con los demás, la valoración de las diferencias, expresarse libremente, la cooperación y empatía, el comprometerse, poder resolver conflictos basados en la tolerancia y el respeto de las creencias, costumbres y valores culturales de los demás.

Nos queda claro que las CI se pueden aprender, así como se aprenden otras habilidades y destrezas. Son parte de un conjunto de competencias sociales y educativas que requieren los educadores para dar respuesta a la diversidad cultural. Esto obliga a las universidades formadoras de docentes a asumir un rol activo en la incorporación de estas competencias y enfoque educativo, en los Planes de Estudio de formación de educadores infantiles, si verdaderamente deseamos contribuir a la construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, T. Jiménez, R., y Jiménez, C. (2011). *Educación multicultural: bases teórico-prácticas (video). Viejo, R. (realizadora).* UNED.

Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos, 11* (5), 68-76.

Cernadas, F., Moledo, M., & Santos, M. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar, 55* (1), 19-37. DOI: 10.5565/rev/educar.961

Cohen-Emerique, M. (2003). *La mediación intercultural, los mediadores y su formación.*

Escarbajal, A., & Leiva, J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio en la Región de Murcia (España). Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21* (1), 281-293.

Fermín-González, M. (2010). Atención a la diversidad en la infancia: una mirada desde la educación intercultural. En Cantón, I.; Valle, R.; Arias, A.; Baelo, R., & Cañón, R. *Retos educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 153-168). Da Vinci Continental.

Fermín-González, M. (2014). *Atención pedagógica a la diversidad cultural en la educación inicial: una visión en el contexto amazónico venezolano.* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED-España).

Fermín-González, M (2016). Diversidad cultural de niños y niñas del Amazonas venezolano: alternativas de atención pedagógica. *Revista Educación Superior y Sociedad*, (18), 131-161.

Fermín-González, M., & Domínguez-Garrido, M. (2021). A phenomenological approach to intercultural initial education. *Intercultural Education, 32*, 6, 624-648. https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1962251

Figueredo, V., & Ortiz, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 5* (2), 160-179.

García, M., García, F., & Moreno, H. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación.* Catarata.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Gil-Madrona, P., Gómez-Barreto, I., & González-Villora, S. (2016). Percepción de los estudiantes de maestro de educación infantil sobre su formación intercultural. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *9* (18), 111-128. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.pmei

Gómez, M. (2018). *Competencias interculturales. Estudio sobre competencias interculturales e instructores comunitarios de la modalidad de atención educativa a población indígena del Estado de Chiapas*. Editora Nómada

Leiva, J., & Escarbajal, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI, 29* (2), 389-415.

Mascadri, J., Brownlee, J., Walker, S., & Alford, J. (2016). *Exploring intercultural compentence through the lens of self-authorchip. Early Years*. 10.1080/09575146.2016.1174930

Mosonyi, E. (2006). *Aspectos de la génesis de la Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas de Venezuela*. Ministerio de Educación y Deportes.

Peñalva, A., & Leiva, J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*, *55* (1), 141-158. https://doi.org/10.5565/rev/educar.989

Sadio, F. (coord.) (2010). *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad*. Ediciones K&L.

Santos-Rego, M., Cernadas-Ríos, F., & Lorenzo-Moledo, M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *17* (2), 123-137. https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931

UNESCO (2013). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. Universidad Nacional de Colombia. Cátedra UNESCO

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DESARROLLO DE UN ANÁLISIS DOCUMENTAL SOBRE POLÍTICAS, PRÁCTICAS Y PROCESOS DE INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA REGIÓN DE MURCIA[1]

Pilar Arnaiz-Sánchez
Carmen María Caballero García
Salvador Alcaraz García
Universidad de Murcia (España)

Resumen: La educación inclusiva presenta importantes retos para convertirse en una realidad en los centros ordinarios. El objetivo principal de esta comunicación es realizar un análisis documental que permita establecer propuestas de mejora a fin de lograr la inclusión en todas las etapas educativas de la Región de Murcia. Se sigue un diseño cualitativo a través de un análisis documental. Para el análisis de los datos, la información documental se ha clasificado y sintetizado en dimensiones basadas en la propuesta de Bonal y Scandurra (2019): contexto, profesorado, formación inicial y permanente, programas y servicios de apoyo, currículum, escolarización, familias, educación a lo largo de la vida y convivencia e interculturalidad. Los datos se han organizado, inicialmente, en un informe descriptivo, en el que se ha volcado la información de forma general para, posteriormente, sintetizar dicha información en informes técnicos –un informe por dimensión-. La elaboración de estos informes, y la clasificación de la información de forma sintética, ha permitido planificar una segunda fase de investigación en la que se recogerán las percepciones de informantes clave (políticos, gestores educativos, profesionales de la orientación, profesorado, asociaciones, familias y alumnado) con la pretensión de profundizar en los resultados hallados y elaborar un informe colaborativo.

Palabras clave: educación inclusiva, análisis documental, mejora escolar, investigación participativa

Abstract: Inclusive education presents important challenges to become a reality into regular schools. The main objective of this work is to carry out a documentary analysis that allows establishing proposals for improvement in order to achieve inclusion in all educational stages of the Region of Murcia. A qualitative design is followed through a documentary analysis. For the analysis of the data, the documentary information has been classified and synthesized in dimensions taking as a reference the proposal of Bonal & Scandurra (2019): context, teachers, initial and permanent training, programs and services of support, curriculum, schooling, families, education throughout life and coexistence and interculturality. The analysed data has been organized, initially, in a descriptive report, in which the information has been dumped in

1 Esta comunicación pertenece al proyecto de investigación «¿Qué se está olvidando de la educación inclusiva?: Una investigación participativa en la Región de Murcia» (PID2019-108775RB-C44), dirigido por la Dra. Pilar Arnaiz Sánchez y por la Dra. Remedios de Haro Rodríguez en la Universidad de Murcia.

a general way to, subsequently, synthesize and classify this information in different technical reports. The elaboration of these reports, and the classification of the information in an exhaustive and synthetic way, has made it possible to plan a second phase of research in which the perceptions and opinions of key informants (politicians, educational managers, guidance professionals, teaching staff associations, families and students) will be estimate with the aim of delving into the results found and preparing a collaborative report.

Keywords: inclusive education, documentary analysis, scholar improvement participatory research

INTRODUCCIÓN

Existen múltiples indicadores de que se ha producido un aumento progresivo de la desigualdad en nuestro país durante los últimos años (Fundación FOESSA, 2019). Así, España se encuentra entre los países de la Unión Europea (UE) con mayor desigualdad de renta, con un número significativo de jóvenes que ni estudian ni trabajan y, también, con un elevado índice de riesgo de pobreza en la población en edad de trabajar (EAPN España, 2018). La desigualdad social existente proviene de múltiples causas, y se refleja no solo en un acceso desigual de las familias al capital económico (lo que determina el grado de pobreza), sino que también interviene en cómo las personas poseen más o menos oportunidades para poder desarrollar su capital social o educativo, de acuerdo con los derechos y libertades reconocidas para todos los ciudadanos y ciudadanas. Igualmente, los fenómenos de desigualdad tienen, simultáneamente, un efecto social –y no solo individual-, provocando un aumento de la brecha entre familias e, incluso, entre comunidades dentro de un estado concreto y entre comarcas dentro de una misma comunidad, lo que supone la creación de sistemas sociales más injustos, fragmentados y menos democráticos.

Dentro de este marco de referencia, cabría preguntarse cuál es la influencia del sistema educativo ante los fenómenos de desigualdad entre distintos grupos o colectivos sociales. Siguiendo a Major y Machin (2018), se considera que el sistema educativo se ha convertido en el vehículo a través del cual la desigualdad de capital económico impulsa la desigualdad de oportunidades y que, lejos de actuar como un nivelador de la inequidad para la inclusión social, dicho sistema se ha utilizado para perpetuar la ventajas -de unos colectivos sobre otros- y de una generación a la siguiente. En consecuencia, el panorama educativo actual sigue siendo preocupante. Por ejemplo, en España el índice de segregación académica ha aumentado un 13.4% en los últimos 10 años, lo que nos sitúa en la sexta posición del *ranking* europeo y por encima de la media de la UE (Save the Children, 2018).

Todo ello, pone de relieve que desarrollar políticas, planes y actuaciones dirigidas a la inclusión de todo el alumnado, a fin de reducir los procesos de desigualdad, es una ardua tarea que requiere de un gran esfuerzo y de un fehaciente compromiso por parte de todos los colectivos sociales implicados. Igualmente, el análisis de la situación precisa de una visión crítica y comprensiva para poder desarrollar investigaciones o estudios que busquen resultados reales y objetivos, desde una visión holística de la situación y que, además, cuenten con la participación de todos los agentes educativos, ahondando en las distintas realidades, opiniones o percepciones sobre una misma cuestión o problemática objeto de estudio.

En relación a lo anterior, podemos afirmar que el propósito de esta investigación no es exclusivamente descriptivo o de carácter analítico; más bien, se trata de una investigación en la

que existe un claro interés por la acción social, por provocar cambios y mejoras en las condiciones de los protagonistas en relación a cuestiones identificadas como problemáticas, o como barreras, para la inclusión social y educativa de todas las personas y a lo largo de toda la vida. Estas ideas también están asociadas a un enfoque de investigación centrado en el cambio o en la transformación social (Bagnoli y Clark, 2010; Bergold y Thomas, 2012; Nind, 2014). Además, cabe indicar que las dimensiones que se van a analizar en este estudio, sobre las que se ofrecerán diversas propuestas de cambio y mejora, se corresponden con las establecidas en el informe de Bonal y Scandurria (2019), estas son: contexto, profesorado, formación inicial y permanente, programas y servicios de apoyo, currículum, escolarización, familias, educación a lo largo de la vida y, por último, convivencia e interculturalidad.

Por último, en relación a lo expuesto anteriormente, el objetivo principal que persigue este trabajo es realizar un análisis documental que permita establecer propuestas de cambio y mejora a fin de lograr la inclusión en todas las etapas educativas de la Región de Murcia.

MÉTODO

Diseño

Esta investigación sigue un diseño cualitativo y descriptivo, a través de un análisis documental de fuentes primarias y secundarias. Siguiendo las aportaciones de Sánchez *et al.* (2018), la investigación documental o bibliográfica es aquella que pretende obtener, seleccionar, compilar, organizar, interpretar y analizar información sobre un objeto de estudio a través de fuentes documentales, tales como: libros, artículos, documentos de archivo, informes, registros audiovisuales, estadísticas, entre otros. Además, tomando como referencia a Núñez-Moscoso (2017), la investigación con enfoque cualitativo permite actuar como una poderosa herramienta de descripción, comprensión y explicación de las realidades o fenómenos educativos que se están llevando a cabo.

Instrumentos

Los instrumentos empleados para la realización del análisis documental han sido hojas de registro en las que se ha clasificado la información procedente de fuentes documentales, primarias y secundarias, tales como: normativas, legislación vigente, informes de investigación, estadísticas, etc. Estas hojas de registro se elaboraron con el programa de Microsoft Excel y han permitido organizar la información, de forma deductiva, en las distintas categorías seleccionadas para análisis: contexto, profesorado, formación inicial y permanente, programas y servicios de apoyo, currículum, escolarización, familias, educación a lo largo de la vida y, por último, convivencia e interculturalidad.

Análisis de datos

En primer lugar, el equipo de investigadores académicos ha llevado a cabo un análisis documental, de fuentes primarias y secundarias (normativas, legislación vigente, informes de investigación, estadísticas, etc.), clasificando la información en distintas dimensiones (input y recursos, procesos y resultados), con la finalidad de extraer aquellos datos que pudieran indicar la presencia de situaciones de desigualdad y exclusión educativa en la Región de Murcia. En segundo lugar, a fin de marcar los hitos más significativos, la información recogida en el informe bruto, se sintetizó y organizó en nueve dimensiones, siguiendo las aportaciones de Bonal y

Scandurra (2019): contexto, profesorado, formación inicial y permanente, programas y servicios de apoyo, currículum, escolarización, familias, educación a lo largo de la vida y, por último, convivencia e interculturalidad.

RESULTADOS

Con el desarrollo de este trabajo se obtienen distintos informes/documentos, los cuales permiten reconocer cuáles son los procesos, acciones y políticas que provocan situaciones de exclusión en la Región de Murcia. Además, estos permitirán desarrollar una segunda fase de investigación participativa, en la que distintos informantes clave (políticos, gestores educativos, profesionales de la orientación, profesorado, asociaciones, familias y alumnado) expresarán ofrecerán sus opiniones y puntos de vista sobre tópicos concretos –seleccionados en el análisis documental-, lo que posibilitará una mayor profundidad en los resultados obtenidos. Entre los documentos que se han elaborado en el análisis documental se encuentran los siguientes:

— **Informe inicial descriptivo.** En este informe se recoge información sobre la situación de la inclusión educativa en la Región de Murcia. Este ha sido el instrumento en el que se han clasificado los datos analizados en el análisis de contenido realizado por los investigadores académicos del grupo EDUIN de la Universidad de Murcia. Para ello, se han analizado fuentes primarias y secundarias (normativa, legislación vigente, informes de investigación, estadísticas, etc.), en relación a los fenómenos de inclusión-exclusión educativa de la Región de Murcia. La información se distribuyó en las siguientes dimensiones de análisis: input y recursos, procesos y resultados. A su vez, cada dimensión integraba una serie de indicadores, lo que permitía una mayor precisión para la distribución de la información analizada (ver Tabla 1):

Tabla 1

Dimensiones e indicadores para la clasificación de la información en el informe bruto

Dimensión	Indicadores
1. Input y recursos	1.1. Contexto 1.2. Normativa 1.3. Gasto público y privado en educación 1.4. Sistema de becas 1.5. Modalidades de escolarización 1.6. Escolarización de alumnos 1.7. Formación profesorado 1.8. Ratio Profesor/alumnos 1.9. Estabilidad plantillas 1.10. Profesionales de apoyo en centros y/o zona 1.11. Servicios sociales/ sanidad/ educativos 1.12. Familias 1.13. Brecha digital 1.14. Políticas de reducción del fracaso existentes en la comunidad 1.15. Educación Infantil 1.16. Educación a lo largo de la vida

Dimensión	Indicadores
2. Procesos	2.1. Acceso a la escolarización 2.2 Profesionales: tutores, especialistas y orientadores 2.3. Orientación de los procesos de enseñanza/ aprendizaje en el currículum 2.4. Procesos y medidas de AD ordinarias 2.5. Procesos y medidas de AD específicas 2.6. Evaluación
3. Resultados	3.1. Nivel básico de competencias 3.2. Repetición de curso 3.3. Abandono escolar

— **Informe técnico.** En este informe se organiza la información de los distintos indicadores del informe inicial descriptivo. Para ello, se tomó como referencia las dimensiones establecidas por Bonal y Scandurra (2019). Estas dimensiones son las siguientes: contexto, profesorado, formación inicial y permanente, programas y servicios de apoyo, currículum, escolarización, familias, educación a lo largo de la vida y, por último, convivencia e interculturalidad. A partir de las informaciones recogidas en este informe, se determinó qué información era necesaria contrastar con los informantes clave (políticos, gestores educativos, profesionales de la orientación, profesorado, asociaciones, familias y alumnado), estableciendo posibles preguntas a realizar. Conocer, de forma detallada, qué información sería contrastada con cada informante clave posibilitó la selección de la técnica cualitativa más acorde y adecuada según las necesidades de la investigación.

Como se ha comentado anteriormente, tras la realización de los informes procedentes del análisis documental, se realizará una fase de investigación participativa a través de técnicas cualitativas de recogida de información (entrevistas abiertas, grupos focales, etc.). Para fomentar la participación y estimular la conversación con los informantes clave, durante el desarrollo de las técnicas cualitativas, se emplearán diversas fichas interactivas –diseñadas específicamente para cada colectivo-, en las que se reflejará la información del análisis documental previo (ideas de la política, estadísticas/datos, noticias y otras fuentes) en función de aquellos tópicos sobre los que se quiera conocer más información (ver ejemplos: Figura 1 y Figura 2):

Figura 1

Ejemplo de ficha interactiva empleada durante la entrevista con el colectivo de alumnado

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

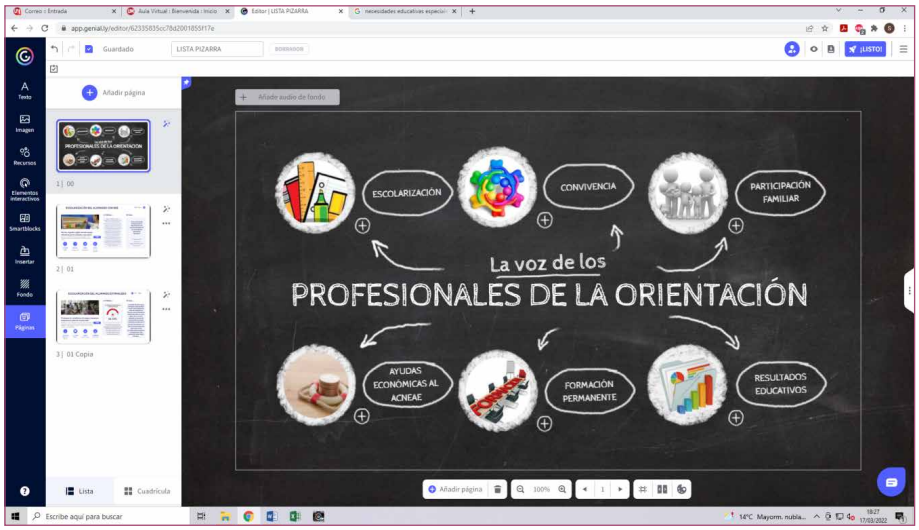
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 2

Ejemplo de ficha interactiva empleada durante la entrevista con el colectivo de orientadores



Tras la realización de las técnicas cualitativas con los informantes clave (políticos, gestores educativos, profesionales de la orientación, profesorado, asociaciones, familias y alumnado), se va a realizar un análisis de la información ofrecida, relacionando esta con los datos documentales recogidos en los informes técnicos mencionados anteriormente. Esto permitirá la creación de un informe participativo en el que los resultados no procederán, exclusivamente, de fuentes documentales primarias o secundarias (normativa, legislación, estadísticas o informes publicados), sino que estos resultados se contrastarán y ampliarán con las voces de los diversos actores involucrados en los procesos de inclusión-exclusión.

CONCLUSIONES

La elaboración de los informes técnicos ha permitido identificar aquellos procesos, prácticas y políticas que están provocando barreras o dificultades para la inclusión del alumnado en la Región de Murcia. Por consiguiente, con el análisis documental realizado, se han podido conocer las ideas clave y los elementos propicios de cambio y mejora en relación a: contexto, profesorado, formación inicial y permanente, programas y servicios de apoyo, currículum, escolarización, familias, educación a lo largo de la vida y convivencia e interculturalidad.

Todo ello, también brinda la posibilidad de comenzar una nueva fase de la investigación participativa en la que distintos informantes clave (profesorado, políticos, profesionales de la orientación, familias, alumnado, etc.), darán a conocer con sus voces para el enriquecimiento de los resultados expuestos en los informes técnicos. Gracias al análisis de sus experiencias, sentimientos, concepciones y conocimientos, se otorgará un valor ineludible al proceso de investigación realizado.

Por consiguiente, después de que es realice la fase participativa de este estudio, podremos conocer qué es lo que realmente se está olvidando de la educación inclusiva en la Región de Murcia. Así, siguiendo las aportaciones de Durston y Miranda (2002), el desarrollo de este tipo de trabajo científico posibilitará una innovación respecto a los métodos tradicionales empleados. Esto se debe, principalmente, a que los métodos clásicos en el campo de las Ciencias Sociales, en

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

la mayoría de ocasiones, han dado más importancia a analizar desde fuera unas determinadas realidades o contextos que a incluir, durante todo el proceso de investigación -en el diseño, en el desarrollo de la investigación y en el análisis de los datos- a los agentes sociales involucrados (considerados, dentro del modelo de la investigación participativa, como los mayores especialistas en el tema objeto de estudio).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bagnoli, A. y Clark, A. (2010). Focus groups with young people: a participatory approach to research planning. *Journal of youth studies, 13*(1), 101-119.

Bergold, J. y Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. *Historical Social Research, 4*, 191-222.

Bonal, X. y Scandurra, R. (2019). Equidad y Educación en España. Oxfan Intermon.

Durston, J. y Miranda, F. (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa.* CEPAL, Naciones Unidas.

EAPN España (2018). *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2017.* EAPN.

Fundación FOESSA (2019). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España.* Cáritas Española editores.

Major, L. E. y Machin, S. (2018). *Social mobility: And its enemies.* Penguin UK.

Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge journal of education, 44*(4), 525-540.

Núñez-Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa, 47*(164), 632-649.

Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística.* Universidad Ricardo Palma.

Save the Children (2018). *Mézclate conmigo.* Save the Children España.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN PERSPECTIVA HISTÓRICA. UN RELATO DE ATENCIÓN A COLECTIVOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL[1]

Noemí Castelo Veiga
Miguel Ángel Santos Rego
Jesica Núñez García
Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen: La Educación Social es una actividad que de un modo u otro lleva realizándose durante mucho tiempo, aun cuando su estudio sea reciente. El objetivo de esta investigación es conocer la historia de la Educación Social en Europa a nivel general y en España de manera particular. Para alcanzar tal fin se lleva a cabo una búsqueda de los números de las publicaciones periódicas *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* y *Revista de Educación Social,* identificando los artículos potencialmente relevantes y escaneando sus referencias. Los criterios de exclusión e inclusión empleados son el año, el idioma y el tipo de publicación. Como resultados se obtienen seis obras que ponen de manifiesto un relato pretérito, europeo y nacional, ligado a la intervención socioeducativa en el campo de la marginación, exclusión e inadaptación social, con especial referencia a infancia y juventud, por más que los ritmos de evolución socioeconómica y política hayan sido diferentes en cada país. Si bien queda mucho que hacer en una línea prospectiva, estos resultados pueden ser de potencial interés para historiadores de la educación, pedagogos/as y educadores/as sociales; contribuyendo a cubrir un vacío de conocimiento existente al respecto y vislumbrando algunas áreas de posible desarrollo interdisciplinar.

Palabras clave: educación social, exclusión social, historia, pedagogía social

Abstract: Social Education is an activity that in one way or another has been carried out for a long time, even if its study is recent. The aim of this research is to know the history of Social Education in Europe in general and in Spain in particular. In order to achieve this aim, we have done a search on the issues of the periodicals «Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria» and «Revista de Educación Social», identifying potentially relevant articles and scanning their references. The exclusion and inclusion criteria used were year, language and type of publication. As a result, we have obtained six works which reveal a past, European and national story, linked to socio-educational intervention in the field of marginalisation, exclusion and social maladjustment, with special reference to children and young people, even though the pace of socio-economic and political evolution has been different in each country. Although much remains to be done in a prospective line, these results may be of potential interest to historians of education,

1 Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto de Tesis Doctoral en curso que estudia la diversidad cultural como ámbito de profesionalización en la Educación Social (FPU19/05258).

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

pedagogues and social educators; contributing to fill an existing knowledge gap in this regard and glimpsing some areas of possible interdisciplinary development.

Keywords: social education, social exclusion, history, social pedagogy

INTRODUCCIÓN

La realidad viste con ropas que resultan enigmáticas para el conocimiento científico. Hay cuestiones que la humanidad no llegará a conocer del todo, cuanto más comprender. Es muy probable que la Pedagogía Social (PS) no acierte de una vez por todas a decir qué es y cómo juega la Educación Social (ES), jamás se podrá eliminar lo inherente enigmático de ella (Molina, y Sáez, 2021). Recuérdense sino los que la entendieron como la socialización terciara de la joven generación o aquellos otros que acotaron su actuación al ámbito de lo no formal. Hoy en día desborda tales acepciones, por lo menos en opinión de quien escribe estas líneas, en tanto se dirige también a población normalizada y la institución escolar reclama cada vez más su presencia como pieza clave de mediación intercultural, habida cuenta de la pujante diversidad que define las aulas de aquella (García, y Conde, 2021).

Así, en unas coordenadas caracterizadas por la incertidumbre como principal hoja de ruta, construir un relato pretérito es de suma importancia, tanto en estas fronteras como allende de ellas, pues «nos ofrece la oportunidad de beneficiarnos con sabiduría de lo pasado. Nos permite entender asuntos que sólo podemos captar bien si entendemos sus antecedentes» (Inkeles, 1964/1965, p.2). Máxime, cuando pensar la ES como una profesión sin historia y considerar los/as educadores/as sociales adolescentes en plena etapa de pubertad parece haber sido práctica habitual en la formación de aquellos, al menos en el ámbito nacional. Muestra de ello son los resultados de Hernández (2008) tras realizar un recorrido por las universidades españolas, toda vez que evidencian una fase de configuración científica, asociativa, metodológica y de producción investigadora poco expansiva en la materia «Historia de la Educación Social» dentro del contexto de la propia titulación académica.

Estas razones justifican la presente revisión de literatura y motivan la formulación de las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se ha venido escribiendo el relato de la ES en las coordenadas españolas? ¿Existen diferencias con el resto de países del continente de Shakespeare? Ambas cuestiones dan lugar al objetivo del trabajo, el cual se concreta en conocer desde una visión global, integrada y sintetizada, la historia de la ES en Europa a nivel general y en España de manera particular. Huelga decir que las formas de aproximarse a tiempos pasados son muy variadas y la existencia de unas no agota el desarrollo de otras. En este caso, la mirada se fija desde la Grecia clásica hasta la actualidad, enmarcándola en el contexto europeo. No obstante, para abordar la historia de la ES también se presta atención al desarrollo de la PS, en tanto disciplina científica que la estudia (Froufe, 1997; Marí, 2017; Mínguez, 2004; Ortega, 1999, 2005; Pérez Serrano *et al.*, 2014; Quintana, 1984; Trilla, 1996, 2000).

MÉTODO

Investigar es separar los hechos de la ficción, toparse con una pregunta que adolece de respuesta y contar una historia a propósito de aquella (Harris, 2020), si bien cada persona contempla el

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

mundo con una lente conceptual, teórica, metodológica e instrumental particular. Por tanto, los objetos y las relaciones que se estudian, así como las herramientas y las técnicas que se utilizan varían cuantitativa y cualitativamente (Greenhalgh *et al.*, 2005). Dentro del contexto científico el campo de investigación secundaria se está expandiendo de forma veloz y, en consecuencia, las revisiones de literatura adquieren cada vez mayor preponderancia. Pueden definirse como modos de recopilar y sintetizar estudios previos, que crean bases sólidas para avanzar en el conocimiento de temas específicos y se constituyen como herramientas necesarias para la construcción de marcos teóricos. Existen desde aproximaciones muy sistemáticas con fórmulas complejas a visiones generales narrativas asistemáticas (Juntunen, y Lehankari, 2019; Snyder, 2019).

Ha sido precisamente Snyder (2019) quien, en un loable ejercicio de clarificación, diferencia tres tipos de revisión en función de su objeto. La sistemática, que evalúa investigaciones relevantes y recopila datos de aquellas mediante la codificación de artículos para su posterior métrica común y cálculo del tamaño del efecto general. La narrativa, que estudia con meta-narrativas el desarrollo de un tema a través de tradiciones investigadoras o el progreso de la investigación a lo largo del tiempo dentro de un campo. Y la integradora, cuyo propósito es evaluar, sintetizar y criticar la literatura sobre una determinada cuestión, de manera que permita nuevas perspectivas, proporcionando un avance del conocimiento en lugar de una simple descripción general. Cualquiera de ellas puede establecer un contexto significado para otras investigaciones similares, mejorar la familiaridad con el lenguaje del campo y conferir mayor visibilidad profesional a quien la elabora, dado que las revisiones suelen citarse en secciones introductorias de estudios primarios, obteniéndose con ello reconocimiento de otros estudiosos y estudiosas en el campo temático de uno (Koons *et al.*, 2019).

En este caso se ha adoptado un enfoque narrativo, toda vez que las dos preguntas formuladas y el propósito de la revisión lo hacen más adecuado. No se pretende evaluar un factor determinado ni crear teorías, sino proporcionar una descripción histórica o una cronología de un tema específico. Este tipo de revisión puede generar una cantidad ingente de caminos a explorar y, dado que los recursos y el tiempo son finitos, debe ser contenida enfocando su amplitud y profundidad. Ahora bien, independientemente de su naturaleza, todas han de seguir una serie de pasos y cumplir ciertos estándares de calidad, principalmente, dominio adecuado, buena ejecución de la investigación y nuevos conocimientos significativos (Palmatier *et al.*, 2018; Snyder, 2019; Wong *et al.*, 2013).

Considerando estas premisas, la presente revisión se limita a las publicaciones periódicas *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* y *Revista de Educación Social,* sustentadas por la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social y el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales, respectivamente. Se eligen como términos EDUCACIÓN SOCIAL, ESPAÑA, EUROPA, HISTORIA y PEDAGOGÍA SOCIAL y se procede a realizar su búsqueda en el índice de cada uno de los números de ambas publicaciones. Posteriormente, y una vez identificados los artículos potencialmente relevantes, se escanean sus referencias para recoger aquellas centradas en la historia de ES y PS. Se emplean como criterios de exclusión e inclusión el año, el idioma y el tipo de publicación, seleccionando solo libros y capítulos de libro en español entre 1985-2015.

RESULTADOS

La evolución de la publicación de *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* bien podría dividirse en dos fases, una primera, que abarca su constitución en 1986 hasta 1997, y otra a partir de

1998; encontrándose un total de 40 números publicados. Los artículos sobre historia de ES y PS son mayores en los periodos 2003-2007 y 2013-2017, existiendo ausencia de esta temática en los últimos cinco años (véase tabla 1). Por su parte, la *Revista de Educación Social* tiene unos orígenes científicos más recientes, situándose en los albores del 2002. Los números también se agrupan quinquenalmente, tal como se ha hecho en la segunda etapa de la primera revista, evidenciándose en este caso una mayor producción histórica durante los años 2012-2016 (véase tabla 2). En relación con las referencias escaneadas de los artículos seleccionados, elegidos en función de los términos de búsqueda y los criterios de exclusión e inclusión anteriormente indicados, se han hallado cinco libros y un capítulo de libro en los que se trata expresamente esta cuestión.

Tabla 1

Producción científica recogida en Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria (periodo 1986-2022)

	Números	Ejes Temáticos	Artículos-historia
1986-1997 (I Etapa)	1-16	Epistemología de la PS/concepto/método/currículo/menores/ educación para la paz/desarrollo comunitario/Trabajo Social/ servicios sociales/educación cívica y de personas adultas/ tercera edad/derechos de la infancia/mujer/administraciones públicas	9
1998-2002	1-9	Drogodependencias/educación ambiental e intercultural/ medios de comunicación/exclusión social/políticas socioculturales/voluntariado	5
2003-2007	10-14	Evolución de la PS y la ES/educación para la salud/ convergencia europea	14
2008-2012	15-20	Ocio y tiempo libre/ética profesional/infocomunicación/ adolescencia e infancia en dificultad social/escuela	1
2013-2017	21-30	Empoderamiento juvenil/diversidad cultural/inclusión socioeducativa/redes territoriales/PS en el mundo/metodología de investigación/género/prisiones/ocio/evaluación participativa/trabajo con familias	11
2018-2022	31-40	Ocio juvenil/acogimiento residencial/contextos socio-comunitarios/materiales didácticos/participación infantojuvenil/investigación y evaluación en PS/sostenibilidad/ escuela/ vulnerabilidad/lectura/conciliación familiar	0

Nota. Elaboración propia

Tabla 2

Producción científica recogida en Revista de Educación Social (periodo 2002-2021)

	Números	Ejes Temáticos	Artículos-historia
2002-2006	1-5	Colegios profesionales/mediación/salud mental/infancia/personas con discapacidades	0
2007-2011	6-14	Políticas sociales/trabajo con la comunidad/personas mayores/ animación sociocultural/ética/tecnologías de la información y la comunicación/Antoni Juliá/formación en la ES/personas en exclusión	7
2012-2016	15-23	Justicia juvenil/escuela/historia(s) de la ES/Congreso Estatal/ Europa/derechos humanos/género/inserción sociolaboral/centros penitenciarios	15
2017-2021	24-33	Congreso Estatal/globalización/Trabajo Social/personas de nueva llegada/medio ambiente/sostenibilidad/servicios sociales/juventud/ políticas culturales/animación sociocultural/América Latina/ES en tiempos de pandemia	4

Nota. Elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la vista de lo expuesto, se cree haber logrado el objetivo planteado para este trabajo, ya que se ha podido conocer desde una visión global, integrada y sintetizada, la historia de la ES en Europa a nivel general y en España de manera particular. Todas las obras analizadas proporcionan un relato pretérito, tanto europeo como nacional, ligado a la intervención socioeducativa en el campo de la marginación, exclusión e inadaptación social, especialmente con infancia y juventud, aun cuando los ritmos socioeconómicos y políticos hayan sido diferentes en cada país. Si bien existen divergencias en los enfoques adoptados por los autores y autoras. Tiana *et al.* (2014) estudian la evolución de sus diversas especialidades, evidenciando una transformación de los procedimientos y modelos utilizados, así como de las esferas de actuación que debieran quedar dentro y/o fuera de ese campo. En líneas similares, Santolaria (1997) conjuga su historia con el fenómeno de la pobreza y la progresiva conversión de aquel en problema social.

Desde otra perspectiva, Pérez Serrano (2003) centra su atención en el desarrollo de la ciencia que la estudia como ámbito de aplicación práctica. Refiere el cambio de mentalidad producido a propósito de los problemas sociales como el principal catalizador de la ES en la era moderna y de la PS en tierras teutonas. Si bien, al igual que Caride (2005), advierte procesos de socialización y transmisión cultural en las sociedades primitivas, así como antecedentes sustantivos para la reflexión socioeducativa en el helenismo. Queda claro que la ES ha estado presente, implícitamente, en la vida de la gente, toda vez que siempre han existido intentos por hacer de la educación una práctica comunitaria. No ocurre lo mismo con el término, pues su historia encierra un uso reciente. Motivo por el cual Quintana (1997) menciona maneras dispares de entender su contenido sin remitir propiamente una evolución conceptual.

Por su parte, Sáez y Molina (2006), habiendo estudiado su historia desde la teoría de las profesiones, aplican un modelo que va desde la práctica profesional al campo de conocimiento con intenciones de (re)construirlo, haciendo hincapié en los/as profesionales, el Estado, las

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

universidades y el mercado. Estos autores ponen de relieve que la pérdida de confianza en el sistema escolar debido a su incapacidad para responder a ciertas demandas sociales, junto con la influencia de diversas corrientes de pensamiento y acción, han posibilitado su consolidación como profesión en las últimas décadas del siglo pasado, por lo menos en lo que al contexto nacional se refiere. Se trata de un ámbito que aglutina la animación sociocultural, la educación de personas adultas y la educación especializada, siendo esta última la que ha legitimado la pertinencia de una titulación académica en coordenadas nacionales.

Puede que estas conclusiones sean de interés para historiadores de la educación, pedagogos/as y educadores/as sociales, en la medida que ayuden a cubrir el vacío de conocimiento existente sobre la cuestión principal, al tiempo que proyectan algunas áreas de desarrollo interdisciplinar. Empero la revisión adolece de una mirada comparativa europea a propósito de la historia académico-profesional de la ES, lo que constituye una de sus principales limitaciones. Razón suficiente para seguir en esta línea de estudio, añadiendo otros focos de interés y, por supuesto, ensanchando el caudal de publicaciones susceptibles de análisis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica.* Gedisa.

Froufe, S. (1997). Los ámbitos de intervención en la Educación Social. *Aula. Revista de Pedagogía, 9*, 179-200.

García, M. P., y Conde, S. (2021). Educación social y diversidad cultural. Funciones en el ámbito socioeducativo. En I. González (Coord.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo. Claves y aportaciones para la escuela inclusiva* (pp.125-140). Pirámide.

Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., Kyriakidou, O., y Peacock, R. (2005). Storylines of research in difusión of innovation: a meta-narrative approach to systematic review. *Social Science & Medicine, 61*(2), 417-430. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.12.001

Harris, D. (2020). *Literature Review and Research Design. A Guide to Effective Research Practice.* Routledge.

Hernández, J. M. (2008). La disciplina Historia de la Educación Social en España hoy. *Cuadernos de Historia de la Educación, 4*, 11-22.

Inkeles, A. (1965). ¿Qué es la sociología? Introducción a la ciencia y a la profesión (J. Gómez de Silva, Trad.). UTEHA. (Obra original publicada en 1964)

Juntunen, M., y Lehenkari, M. (2019). A narrative literature review process for an academic business research thesis. *Studies in Higher Education*, *46*(2), 330-342. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1630813

Koons, G. L., Schenke-Layland, K., y Mikos, A. G. (2019). Why, When, Who, What, How, and Where for Trainees Writing Literature Review Articles. *Annals of Biomedical Ingineering*, *47*(11), 2334–2340. https://doi.org/10.1007/s10439-019-02290-5

Marí, R. (2017). La identidad de la educación social como profesión: compromiso y competencia del trabajo educativo para la ciudadanía. *Revista de Educación Social, 24*, 71-80.

Mínguez, C. (2004). Evolución de Pedagogía Social para consolidarse como disciplina científica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 11*, 25-54.

Molina, J., y Sáez, J. (2021). *Educación Social. Profesión y práctica social educativa.* Nau Llibres.

Ortega, J. (1999). *Educación Social Especializada.* Ariel.

Ortega, J. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar. La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, *336*, 111-127.

Palmatier, R. W., Houston, M. B., y Hulland, J. (2018). Review articles: purpose, process, and structure. *Journal of the Academy of Marketing Science, 46*, 1-5. https://doi.org/10.1007/s11747-017-0563-4

Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica.* Narcea.

Pérez Serrano, G., Fernández-García, A., y García, J. L. (2014). Fundamentos de la Pedagogía Social y de la Educación Social. *Interfaces Científicas-Educação, 3*(1), 21-32. https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p21-32

Quintana, J. M. (1984). *Pedagogía social.* Dykinson.

Quintana, J. M. (1997). Antecedentes históricos de la educación social. En A. Petrus (Coord.), *Pedagogía Social* (pp.67-91). Ariel.

Sáez, J., y Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión.* Alianza.

Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea.* Ariel.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333-339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Tiana, A., Somoza, M., y Badanelli, A. M. (Eds.). (2014). *Historia de la Educación Social.* Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Trilla, J. (1996). L´ «Aire de Família» de la pedagogia social. *Temps d´Educació, 15*, 39-57.

Trilla, J. (2000). El «aire de familia» de la pedagogía social. En M. Romans, A. Petrus y J. Trilla (Coords.), *De profesión: educador(a) social* (pp.17-37). Paidós.

Wong, G., Greenhalgh, T., Westhorp, G., Buckingham, J., y Pawson, R. (2013). RAMESES publication standards: meta-narrative reviews. *BMC Medicine, 11*(20), 1-15. https://doi.org/10.1186/1741-7015-11-20

PERSPECTIVA DE GÉNERO Y JUEGOS SERIOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO APLICADO EN LA FLUIDEZ MATEMÁTICA[1]

Fernando Fraga-Varela
Esther Vila-Couñago
Esther Martínez-Piñeiro
Ana Rodríguez-Groba
Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen: Los juegos serios se han convertido en un recurso con muchas posibilidades en el ámbito escolar. En este contexto, se presenta una investigación que, tomando como referencia el desarrollo de la fluidez matemática en Educación Primaria a través de juegos serios, busca estudiar posibles diferencias que se producen en función del género. Para poder responder a este objetivo, se realiza un estudio cuasi-experimental con pretest y postest, sin grupo control y varios grupos experimentales contando con un total de 284 sujetos escolarizados entre primero y cuarto curso. El trabajo evidencia que la utilización de juegos serios ofrece las mismas posibilidades de desarrollo de la fluidez matemática tanto para los niños como para las niñas, cuando la metodología que se empleaba anteriormente beneficiaba más a los niños. Las conclusiones del estudio muestran el gran potencial que tiene esta estrategia en las aulas para la mejora en el rendimiento de la fluidez matemática.

Palabras clave: género, rendimiento del alumnado, juegos serios, educación primaria

Abstract: Serious games have become a resource with many possibilities in the school environment. In this respect, research which analyzes the mathematical fluency in Primary Education through serious games is presented. The aim is to study the possible differences that occur in learning depending on gender. For this, a quasi-experimental design with pretest and posttest, without a control group and several experimental groups, was proposed. The sample is made up of a total of 284 students, who are in 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of primary education. The work shows that the use of serious games offers the same possibilities for the development of mathematical fluency for both boys and girls. It is highlighted that the previously used methodology benefited boys more. The conclusions of the study show the great potential that this strategy has in the classroom to improve the performance of mathematical fluency.

Keywords: gender, academic achievement, serious games, primary education

1 Proyecto de I+D+i «Entornos digitales e identidades de género en la adolescencia (EDIGA)», financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2019-108221RB-I00).

INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha aumentado el interés por los juegos serios y sus posibilidades en los espacios escolares. Se trata de un ámbito con muchos puntos de coincidencia con los videojuegos. Si bien estos sólo ponen el énfasis en una experiencia lúdica, los juegos serios complementan este tipo de prácticas estableciendo un objetivo educativo en la propuesta (Michael y Chen, 2006). Esto es, los juegos serios emplean el tipo de experiencia del videojuego dentro del tiempo académico favoreciendo un tipo de práctica que potencia el aprendizaje.

Es importante tener presente que se trata de una forma de ocio muy presente en la actualidad en el alumnado de Educación Primaria. Los datos que aporta la Asociación Española de Videojuegos (AEVI, 2019) nos indican consumos medios muy elevados, de 6,7 horas en España en el 75% de los niños y niñas entre 6 y 10 años. Sin embargo, los estudios sobre los potenciales beneficios que suponen los videojuegos para el aprendizaje cuestionan su uso sin más en las aulas. El trabajo de Gómez-Gonzalvo et al. (2020) pone de manifiesto que el uso de videojuegos por parte del alumnado en los días de clase se relaciona con un peor rendimiento académico. Los videojugadores denominados intensivos tienen peores resultados académicos debido a la relación que se evidencia entre el exceso de uso y el rendimiento escolar (Lemmens y Hendriks, 2016). Pero esta problemática no se presenta por igual: los niños son más proclives a vivir esta situación frente a las niñas (Greenberg et al., 2010).

En cualquier caso, frente a las dificultades que pueden surgir, diversas investigaciones nos muestran el potencial que los videojuegos pueden provocar en situaciones de aprendizaje. Pueden mejorar los procesos de aprendizaje, sobre todo en alumnado con gran dependencia del contexto para la realización de sus tareas (Hamari et al., 2014). También ofrecen una oportunidad dependiendo de cómo se diseña la situación de juego, favoreciendo al alumnado que es más receptivo a mejorar su rendimiento en función de la estructuración de la propuesta (Pourabdollahian et al., 2012).

En gran medida, los estudios sobre juegos serios en el campo educativo indican la mejora en la implicación del alumnado (Mahmoudi et al., 2015) en base a tres tipos de *engagement* relacionados con el comportamiento, el afecto y la cognición (Hookham y Nesbitt, 2019). Esto ayuda a entender la ventaja que supone respecto a los procesos de aprendizaje (Clark et al., 2016; Wouters et al., 2013).

El diseño de juegos serios para el aprendizaje escolar se puede convertir en una oportunidad en las aulas de Educación Primaria en el trabajo con contenidos matemáticos. Es un espacio donde las investigaciones no muestran diferencia de rendimiento entre niños y niñas, sin embargo, sí se encuentran en niveles superiores de enseñanza (Hyde et al., 1990). Aunque no existen en lo relativo al aprendizaje de forma general, sí se aprecian –como hemos visto– en cómo encaran el uso de videojuegos. Esta situación pone encima de la mesa las diferencias en entornos competitivos, ya que algunos trabajos identifican este aspecto como una aparente ventaja en el rendimiento matemático de los niños sobre las niñas, si bien su aprendizaje es similar (Niederle y Vesterlund, 2010).

Ante esta realidad, nos encontramos con muy pocos trabajos que relacionen los estudios de género y los juegos serios. Los pocos que lo hacen establecen que los niños y las niñas obtienen el mismo rendimiento académico aun realizando menos misiones y consiguiendo menos puntos en la propuesta de juego (Nietfeld, 2020). En algunos casos la situación llega a ser incluso mejor por parte de las niñas (Khan et al., 2017; Zhao et al., 2021).

En este contexto, el presente trabajo tiene por objetivo analizar desde la perspectiva de género el rendimiento del alumnado de Educación Primaria en su fluidez matemática antes y después de emplear un juego serio.

MÉTODO

Para poder dar cuenta del objetivo propuesto, se trabajó con un diseño cuasi-experimental con pretest y postest sin grupo control y con varios grupos experimentales. La investigación se llevó a cabo con el *software* Reflexmath en un centro escolar gallego, respetando la organización de los grupos-aulas ya constituidos.

Participantes

Se contó con un total de 12 aulas de Educación Primaria entre los niveles de primero a cuarto en un centro de tres líneas, lo que supuso un total de 284 estudiantes (el 54,2% son niños y el 45,8%, niñas).

Instrumento

La fluidez matemática y su mejora se estudió mediante el *Basic Math Operations Task* (BMOT) (Foegen y Deno, 2001) disponible a través de (Sarrell, 2014). Esto implicó una traducción al castellano de todo el instrumento.

Procedimiento

La investigación se propuso al equipo directivo y al profesorado de la etapa, los cuales mostraron una valoración positiva para su participación. El trabajo se llevó a cabo entre septiembre de 2019 (mes en el que tuvo lugar la aplicación del pretest) y diciembre de ese mismo año (mes en el que se realizó el postest). El juego serio se usó en las clases de matemáticas con una periodicidad de tres sesiones a la semana. Se recogieron datos a partir del BMOT identificando al alumnado por género. También se han obtenido datos como el número de días de uso y el volumen de actividades resueltas con Reflexmath.

Análisis de datos

Se empleó el *software* de análisis IBM SPSS Statistics, versión 25. Se calcularon medidas de tendencia central y de dispersión y se aplicó la prueba de muestras independientes t de Student para saber si existen diferencias en base al género, además de la prueba t para muestras relacionadas para comparar resultados entre el pretest y postest dentro del grupo de niñas y de niños. Para el contraste de hipótesis se partió de un nivel de significación de 0.05. También se calculó el tamaño del efecto mediante coeficientes relativos a la familia d de Cohen, concretamente las fórmulas correspondientes a d_p, para el caso de los grupos independientes (niños vs niñas), y a d_D, para el caso de las medidas relacionadas test-postest dentro del mismo grupo (Goulet-Pelletier y Cousineau, 2018). El tamaño del efecto se interpretó teniendo como referencia los siguientes valores: 0.2 para un efecto pequeño, 0.5 para un efecto medio y 0.8, grande (Cohen, 1988).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos, en función del género del alumnado, mostraron una diferencia significativa en la fluidez matemática a favor de los niños en el pretest [t(282) = 2,153, p = 0,032, d = 0,26], alcanzando ellos un punto y medio más que ellas (Tabla 1). En el postest, después de utilizar el juego serio, la diferencia se mantuvo [t(282) =2,496, p=0,013, d=0,30]. Esta situación revela que los métodos utilizados por los centros educativos en general favorecieron a los niños, pero el juego serio benefició tanto a los niños como a las niñas, a pesar de que las diferencias de género se mantuvieron después de la intervención. Pero también hubo datos aparentemente contradictorios: las niñas lograron un progreso similar al de los niños con menos actividades realizadas. Esta diferencia fue significativa, pero pequeña [t(282)=2,291, p=0,023, d=0,27], teniendo los niños que realizar más actividades para lograr el mismo nivel de rendimiento que las niñas.

Tabla 1

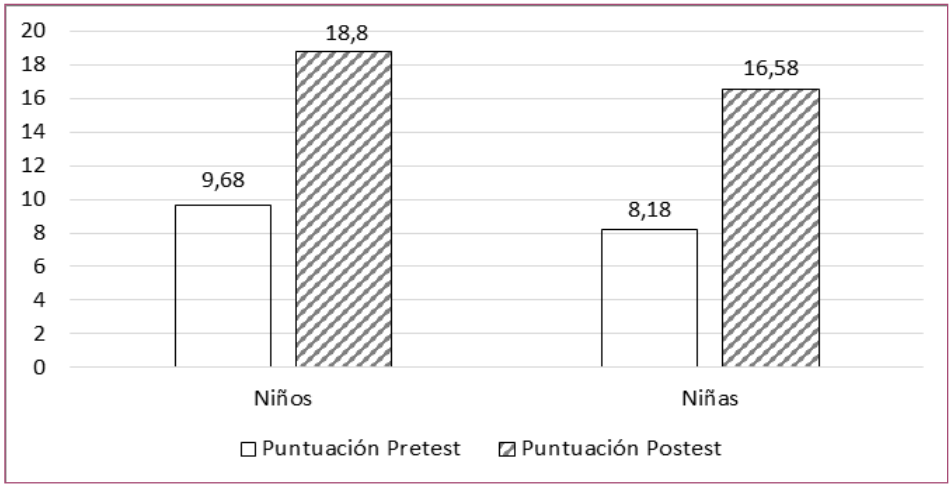
Estadísticos descriptivos básicos atendiendo al género del alumnado

	Niño (n = 154)		Niña (n = 130)	
	M	DT	M	DT
Puntuación Pretest	9,68	6,002	8,18	5,709
Puntuación Postest	18,80	7,710	16,58	7,127
Días de uso	27,1	7,4	27,3	7,1
Actividades resueltas	6155	3555	5265,5	2871,1

Si analizamos a nivel intragrupo cuánto mejoraron los chicos y cuánto las chicas, vemos que tanto ellos [t(153)=-19,340, p=0,000, d=1,56] como ellas [t(129)=-17,650 , p=0,000, d=1,55], debido al juego serio entre el pretest y el postest, avanzaron de forma significativa e importante. La Figura 1 refleja los puntajes medios antes y después del uso del juego serio. No se encontraron diferencias significativas entre el avance de ellos y ellas [t(282)=1,052, p=0,294, d=0,13].

Figura 1

Puntuaciones medias en el pretest y postest en función del género



Al desagregar los datos por nivel educativo y género (Tabla 2), se puede observar que, dentro de cada curso de referencia, aquellos niños o niñas que obtienen mejores resultados en el postest son los que obtuvieron mejores resultados en el pretest. Entre niños y niñas las diferencias llegan a ser significativas en segundo curso tanto en el pretest [t(70)=3,345, p=0,001, d=0,80] como en el postest [t(70)=2,939, p=0,004, d=0,71]. En todos los cursos, se observa que las niñas realizan menos actividades que los niños. Nuevamente, es en segundo donde la diferencia es estadísticamente significativa en el nivel p<0,1 y el tamaño del efecto se acerca a un valor medio [t(70)=1,870, p=0,066, d=0,45]: los niños de este curso, en promedio, realizaron 1731 actividades más que las niñas.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos básicos atendiendo al curso y al género del alumnado

1er curso	**Niño (n = 35)**		**Niña (n = 34)**	
	M	**DT**	**M**	**DT**
Puntuación Pretest	3,66	3,933	2,26	1,896
Puntuación Postest	13,37	6,083	12,21	4,670
Días de uso	28,3	5,1	28,3	4,7
Actividades resueltas	6119,3	3267,3	5192,1	2247,3
2º curso	**Niño (n = 43)**		**Niña (n = 29)**	
	M	**DT**	**M**	**DT**
Puntuaciones Pretest	9,74	3,519	7	3,251
Puntuaciones Postest	23,19	7,716	17,72	7,759
Días de uso	30,3	6,7	28,7	5,05
Actividades resueltas	7472,6	4282,4	5741,8	3094,3
3er curso	**Niño (n = 36)**		**Niña (n = 37)**	
	M	**DT**	**M**	**DT**
Puntuación Pretest	11,25	4,982	10,05	4,301
Puntuación Postest	15,81	5,408	15,11	6,050
Días de uso	28,8	8,3	30	9,2
Actividades resueltas	7018,1	3169,4	6233	3450,3
4º curso	**Niño (n = 40)**		**Niña (n = 30)**	
	M	**DT**	**M**	**DT**
Puntuación Pretest	13,48	6,528	13,70	5,415
Puntuación Postest	21,53	6,857	22,27	6,130
Días de uso	21,2	5,6	21,4	4,7
Actividades resueltas	3993,1	2028,2	3695,1	1708,8

Además, en todos los cursos analizados se mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes del pretest y postest obtenidos a nivel intragrupo por los niños y por las niñas (Tabla 3). Esta situación refuerza el valor de la propuesta del juego serio como alternativa a las prácticas que se desarrollan habitualmente con estos contenidos. El progreso fue similar para niños y niñas, salvo en el segundo año teniendo en cuenta que la diferencia es estadísticamente significativa a un nivel p<0,1 y el tamaño del efecto está muy próximo a un valor medio [primer año: t(67)=-0,216, p=0,830, d=0,05; segundo año: t(70) =1,883, p=0,064, d=0,45; tercer año: t(71)=-0,441, p=0,660, d=0,10; cuarto año: t(68)=-0,485, p=0,629, d=0,12].

Tabla 3

Estadísticos de la prueba t para muestras relacionadas (test-postest) y tamaño del efecto (d)

	Niños				Niñas			
	t	gl	p	d	T	gl	p	d
1er curso	-12,036	34	0,000	2,03	-14,894	33	0,000	2,56
2º curso	-15,050	42	0,000	2,30	-9,283	28	0,000	1,72
3er curso	-6,215	35	0,000	1,04	-5,899	36	0,000	0,97
4º curso	-11,753	39	0,000	1,86	-10,391	29	0,000	1,90

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo se ha centrado en analizar desde una perspectiva de género la mejora que puede ofrecer en la fluidez matemática el uso de juegos serios. El trabajo aporta evidencias sobre la mejora que se produce tanto en niños como en niñas en línea con investigaciones previas (Clark et al., 2016; Wouters et al., 2013). De los datos se deduce que la metodología que se seguía en el centro educativo, previa al uso de juegos serios, favorecía a los niños. Sin embargo, con el uso del juego serio, tanto niños como niñas mejoran de forma similar. Un hecho a destacar, aunque no se llegan a compensar las diferencias (Khan et al., 2017; Zhao et al., 2021). Destacamos también la preocupación que muestran las niñas por dar respuesta al logro académico sin entrar en niveles de alta competitividad, lo que daría explicación al mayor número de actividades resueltas por los niños teniendo similares niveles de rendimiento en fluidez matemática. Por otra parte, en cuanto al instrumento BMOT (Foegen y Deno, 2001) se advierte un uso no contemplado en su diseño. Estamos hablando de la rápida identificación de sesgos en las propuestas de aula en función del género. Esta situación permitiría a los centros educativos activar procesos de identificación y compensación de estos desequilibrios. Se abren así líneas de investigación futuras tomando en consideración estos hallazgos, para identificar propuestas desde los primeros niveles educativos que ayuden a trabajar desde la perspectiva de género a lo largo de la escolarización y evitar desequilibrios a largo plazo, tal y como evidencian los estudios en el ámbito matemático (Hyde et al., 1990).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEVI. (2019). *La Industria del Videojuego en España. Anuario 2019.* http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2020/04/AEVI-ANUARIO-2019.pdf

Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E. y Killingsworth, S. S. (2016). Digital Games, Design, and Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. https://doi.org/10.3102/0034654315582065

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. L. Erlbaum Associates.

Foegen, A. y Deno, S. L. (2001). Identifying Growth Indicators for Low-Achieving Students in Middle School Mathematics. *The Journal of Special Education*, *35*(1), 4-16. https://doi.org/10.1177/002246690103500102

Gómez-Gonzalvo, F., Devís-Devís, J. y Molina-Alventosa, P. (2020). El tiempo de uso de los videojuegos en el rendimiento académico de los adolescentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *28*(65), 89-99. https://doi.org/10.3916/C65-2020-08

Goulet-Pelletier, J.-C. y Cousineau, D. (2018). A review of effect sizes and their confidence intervals, Part I: The Cohen's d family. *The Quantitative Methods for Psychology*, *14*(4), 242-265. https://doi.org/10.20982/tqmp.14.4.p242

Greenberg, B. S., Sherry, J., Lachlan, K., Lucas, K. y Holmstrom, A. (2010). Orientations to Video Games Among Gender and Age Groups. *Simulation & Gaming*, *41*(2), 238-259. https://doi.org/10.1177/1046878108319930

Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025-3034. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Hookham, G. y Nesbitt, K. (2019). A Systematic Review of the Definition and Measurement of Engagement in Serious Games. *Proceedings of the Australasian Computer Science Week Multiconference*, 1-10. https://doi.org/10.1145/3290688.3290747

Hyde, J. S., Fennema, E. y Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *107*(2), 139-155. https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.139

Khan, A., Ahmad, F. H. y Malik, M. M. (2017). Use of digital game based learning and gamification in secondary school science: The effect on student engagement, learning and gender difference. *Education and Information Technologies*, *22*(6), 2767-2804. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9622-1

Lemmens, J. S. y Hendriks, S. J. F. (2016). Addictive Online Games: Examining the Relationship Between Game Genres and Internet Gaming Disorder. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *19*(4), 270-276. https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0415

Mahmoudi, H., Koushafar, M., Saribagloo, J. y Pashavi, G. (2015). The Effect of Computer Games on Speed, Attention and Consistency of Learning Mathematics among Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *176*, 419-424. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.491

Michael, D. R. y Chen, S. (2006). *Serious Games: Games that Educate, Train and Inform*. Thomson Course Technology.

Niederle, M. y Vesterlund, L. (2010). Explaining the Gender Gap in Math Test Scores: The Role of Competition. *Journal of Economic Perspectives*, *24*(2), 129-144.

Nietfeld, J. L. (2020). Predicting transfer from a game-based learning environment. *Computers & Education*, *146*, 103780. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103780

Pourabdollahian, B., Taisch, M. y Kerga, E. (2012). Serious Games in Manufacturing Education: Evaluation of Learners' Engagement. *Procedia Computer Science*, *15*, 256-265. https://doi.org/10.1016/j.procs.2012.10.077

Sarrell, D. (2014). The Effects of Reflex Math as a Response to Intervention Strategy to Improve Math Automaticity among Male and Female At-Risk Middle School Students. *Doctoral Dissertations and Projects*. https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/900

Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H. y van der Spek, E. D. (2013). A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games. *Journal of Educational Psychology*, *105*(2), 249-265. https://doi.org/10.1037/a0031311

Zhao, D., Muntean, C. H., Chis, A. E. y Muntean, G.-M. (2021). Learner Attitude, Educational Background, and Gender Influence on Knowledge Gain in a Serious Games-Enhanced Programming Course. *IEEE Transactions on Education*, 1-9. https://doi.org/10.1109/TE.2020.3044174

1648

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PENSAMIENTO CIENTÍFICO Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS PARA LA COMUNIDAD SORDA. BALANCE DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA 2010-2021

Camilo Prada Gómez
Sara Sofía Rodríguez García
Dora Manjarres Carrizalez
Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

Resumen: Este estudio tiene como objetivo realizar un balance de la producción científica relacionada con la enseñanza de las ciencias y el desarrollo del pensamiento científico en la comunidad Sorda. El estudio se realiza en dos fases: preparación/contextualización, que abarca el planteamiento del problema, los criterios de búsqueda y el registro del material documental; descripción/clasificación, que plantea la caracterización a partir de descriptores bibliométricos (país, año, tipo de estudio, ubicación, idioma) y descriptores temáticos (categoría central, formas de intervención, objetivo, alcance, disciplinas y nivel). Los resultados muestran una tendencia a la ampliación de estos estudios principalmente con objetivos centrados en el desarrollo de estrategias pedagógico-didácticas y el fortalecimiento de términos técnicos en lengua de señas. Los alcances se dirigen hacia la reflexión y análisis de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias en la comunidad Sorda, así como el diseño y adaptación de materiales y recursos. Respecto a los vacíos o limitaciones se encontró que es importante generar estudios en otras disciplinas además de la física, la química y la biología y profundizar en la formación docente para la enseñanza de las ciencias a estudiantes Sordos.

Palabras clave: sordo, ciencia, enseñanza de las ciencias, pensamiento

INTRODUCCIÓN

La revisión de la producción científica permite inventariar y sistematizar los desarrollos en un área del conocimiento y hacer un balance sobre las tendencias, líneas y vacíos en dicho campo (Guevara, 2016; Lozano *et al.*, 1998). Este estudio planteó el acopio y análisis de la producción científica relacionada con la enseñanza de las ciencias (EC) y el desarrollo del pensamiento científico (PC) para la comunidad Sorda, en un periodo de 2010 a 2021. La indagación parte de la necesidad de generar acciones y propuestas pertinentes a las habilidades, necesidades y requerimientos de esta comunidad.

De acuerdo con Sánchez (2010), las personas Sordas en la historia no tuvieron la posibilidad de ser sujetos reconocidos; sus luchas fueron segregadas y desplazadas por no oralizar; su lengua fue menospreciada y prohibida. La mirada médico-reparadora de la discapacidad (Brogna, 2009) y la insistencia por la cura representada en la oralización (Moscoso, 2011; Pulgar, 2018),

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

determinó prácticas asistencialistas que incidieron en ámbitos sociales, culturales y educativos (Masonne *et al.*, 2003; Sánchez, 2010).

En las últimas décadas esto se ha venido transformando, han surgido paradigmas que reconocen la riqueza lingüística y cultural de la lengua de señas (LS) y la cultura Sorda (Fernández, 2004; Müller, 2008). Esto permitió que, en términos educativos, el enfoque asistencialista centrado en la rehabilitación (con objetivos ocupacionales), expandiera las opciones de formación a diferentes áreas disciplinares, entre ellas la ciencia, no solo como promotora de habilidades cognitivas y de aprendizaje importantes en el proceso educativo, sino, como oportunidad para la construcción del proyecto de vida que aporta al desarrollo social (Álvarez *et al.*, 2018; Rodríguez *et al.*, 2012).

El principal interés de abordar el PC y EC, se debe al potencial aporte en el desarrollo de habilidades de exploración, razonamiento, análisis, asociación, entre otras, que cobran relevancia en la educación de la comunidad Sorda. Padilla *et al.* (2012), detalla la importancia de la indagación guiada, centrando la duda, el cuestionamiento y la pregunta como partida para el aprendizaje. La ciencia ayuda a resolver problemas, incógnitas de la vida cotidiana, pero vista desde el PC, encuentra explicaciones profundas y permite predicciones, además de la contribución al pensamiento crítico y al desarrollo de la capacidad analítica, metódica y predictiva, pues en la metodología de los estudios en ciencia es necesario observar, hipotetizar, experimentar y verificar constantemente (Klahr *et al.*, 1988; Ruiz, 2014)

MÉTODO

Este estudio se desarrolló bajo una propuesta híbrida entre las fases para la revisión documental expuestas por Hoyos (2000) y el proceso metodológico de Vélez *et al.*, (1992) citado por Guevara (2016). Ver figura1.

Figura 1

Metodología

Nota. Construcción propia

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

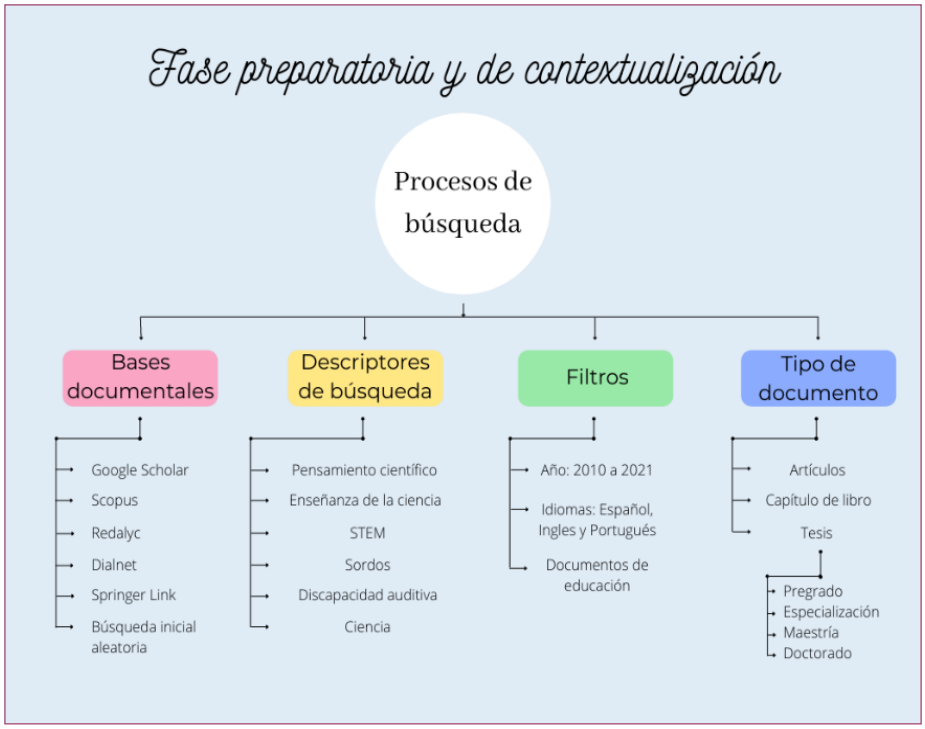
IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Se usaron indicadores bibliométricos y códigos de búsqueda booleana en 5 bases documentales. Ver figura 2

Figura 2

Fase preparatoria/contextualización



Nota. Construcción propia

Se seleccionaron 110 documentos (Ver tabla 1). ***54 (49,1%) son en español, 40 (36,4%)*** en inglés y 16 (14,5%) en portugués.

Tabla 1

Búsqueda documental

Plataforma de búsqueda	Descriptores	Filtros	Cantidad de resultados	Documentos recogidos
Búsqueda aleatoria	N/A	2010 a 2021	265.007	44
Google Scholar	Pensamiento científico, enseñanza de las ciencias y STEM con sordos OR "discapacidad auditiva" -medicina	2010 a 2021	16.457	43
Scopus	Science deaf	Gold, hybrid gold, 2021 a 2010, Article, conference paper, English, portugués, español	39	12
Dialnet	Ciencia Sordos, Enseñanza ciencia Sordos	2010 a 2021. inglés, español, portugués	113	4
Redalyc	Ciência surdos y ciencia sordos, Pensamiento científico Sordos	2010 a 2021. inglés, español, portugués. (disciplina) educación	225.528	5
Springer Link	Science deaf	Article, English 2010 a 2021	4.149	2
	Total de archivos		**511.293**	**110**

Nota. Construcción propia

Para el análisis documental se establecieron indicadores temáticos: disciplina, objetivo, alcances y productos, niveles y formas de intervención.

RESULTADOS

Indicadores Bibliométricos

Los documentos se ubicaron en distintas bases (Ver tabla 2).

Tabla 2

Bases documentales

Base

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Dialnet	4	3,6	3,6	3,6
	Google Scholar	43	39,1	39,1	42,7
	Otros	44	40,0	40,0	82,7
	Redalyc	5	4,5	4,5	87,3
	SCOPUS	12	10,9	10,9	98,2
	Springer link	2	1,8	1,8	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Nota. Construcción propia

Se presentan los resultados del año, tipo de documentos y categorías generales. (Ver tabla 3).

Tabla 3

Año

Año

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2010	3	2,7	2,7	2,7
	2012	8	7,3	7,3	10,0
	2013	3	2,7	2,7	12,7
	2014	6	5,5	5,5	18,2
	2015	8	7,3	7,3	25,5
	2016	10	9,1	9,1	34,5
	2017	15	13,6	13,6	48,2
	2018	13	11,8	11,8	60,0
	2019	18	16,4	16,4	76,4
	2020	13	11,8	11,8	88,2
	2021	13	11,8	11,8	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Nota. Construcción propia

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

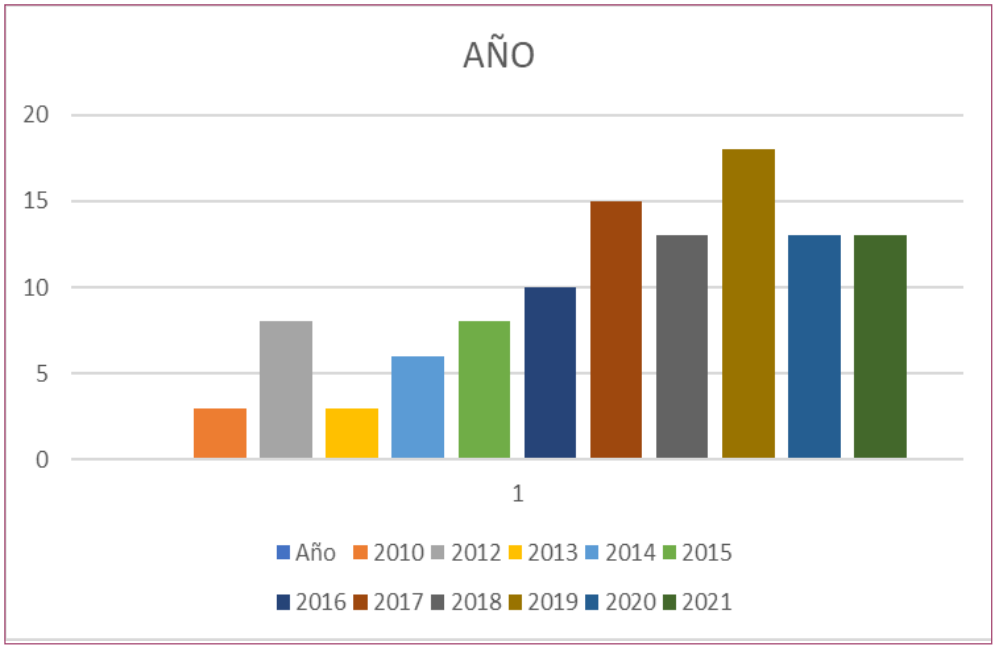
IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Se resaltan los años 2019 (18=16.4%) y 2017 (15=13.6%) con mayor número de publicaciones y un crecimiento paulatino a partir del 2015 de la investigación en el campo (ver gráfica 3).

Gráfica 3

Año de publicación

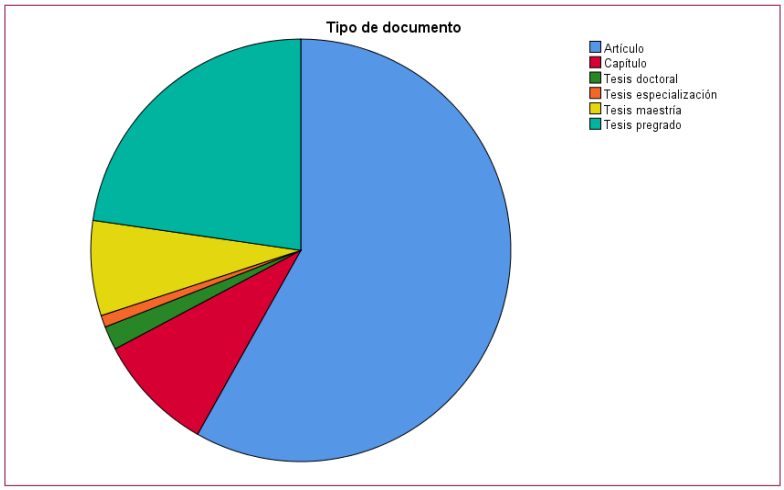


Nota. Construcción propia

Respecto al tipo de documento (ver gráfica 4), los mayores porcentajes son artículos (58,2%; 64); tesis (32,7%; 36) de pregrado (25); especialización (1), maestría (8) doctorado (2); y capítulos de libros (9,1%; 10)[1] .

Gráfica 4

Tipo de documentos



Nota. Construcción propia

1 En el caso de los capítulos de libro, siete pertenecen a un mismo estudio realizado en el año 2012.

El origen de los estudios se ubica en 17 países, destacándose Colombia, Estados Unidos y Brasil (ver tabla 4).

Tabla 4

País de origen

País

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido		4	3,6	3,6	3,6
	Argentina	2	1,8	1,8	5,5
	Brasil	17	15,5	15,5	20,9
	Chile	4	3,6	3,6	24,5
	Colombia	33	30,0	30,0	54,5
	Ecuador	5	4,5	4,5	59,1
	España	5	4,5	4,5	63,6
	Georgia	1	,9	,9	64,5
	Holanda	1	,9	,9	65,5
	Indonesia	2	1,8	1,8	67,3
	Japón	2	1,8	1,8	69,1
	Malasia	1	,9	,9	70,0
	Mexico	1	,9	,9	70,9
	South Africa	2	1,8	1,8	72,7
	Suiza	1	,9	,9	73,6
	United Kingdom	1	,9	,9	74,5
	Uruguay	1	,9	,9	75,5
	USA	27	24,5	24,5	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Nota. Construcción propia

Indicadores temáticos:

Se encontraron documentos centrados en Pensamiento Científico (6,4%; 7), Enseñanza de las Ciencias (78,2%; 86), y con ambas categorías (15,5%; 17).

Se identificaron seis revisiones documentales que abordan la enseñanza de la química desde propuestas inclusivas, términos y recursos accesibles, (Beritognol *et al.*, 2020; Dantas *et al.*, 2020); tics y enseñanza-aprendizaje de las ciencias (Geciauskas *et al.*, 2018; Martínez, 2016); ciencias naturales y física (Picanço *et al.*, 2021).

Respecto a las disciplinas abordadas se presenta la tabla 5.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Tabla 5

Disciplina

Disciplina

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desarrollo del Pensamiento Científico	4	3,6	3,6	3,6
	Enseñanza de las ciencia general	37	33,6	33,6	37,3
	Enseñanza de las ciencias - ciencias naturales	15	13,6	13,6	50,9
	Enseñanza de las ciencias - física	11	10,0	10,0	60,9
	Enseñanza de las ciencias - química	18	16,4	16,4	77,3
	Enseñanza de las ciencias - astronomía	1	,9	,9	78,2
	Enseñanza de las ciencias - biología	14	12,7	12,7	90,9
	Enseñanza de las ciencias - varias disciplinas	10	9,1	9,1	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

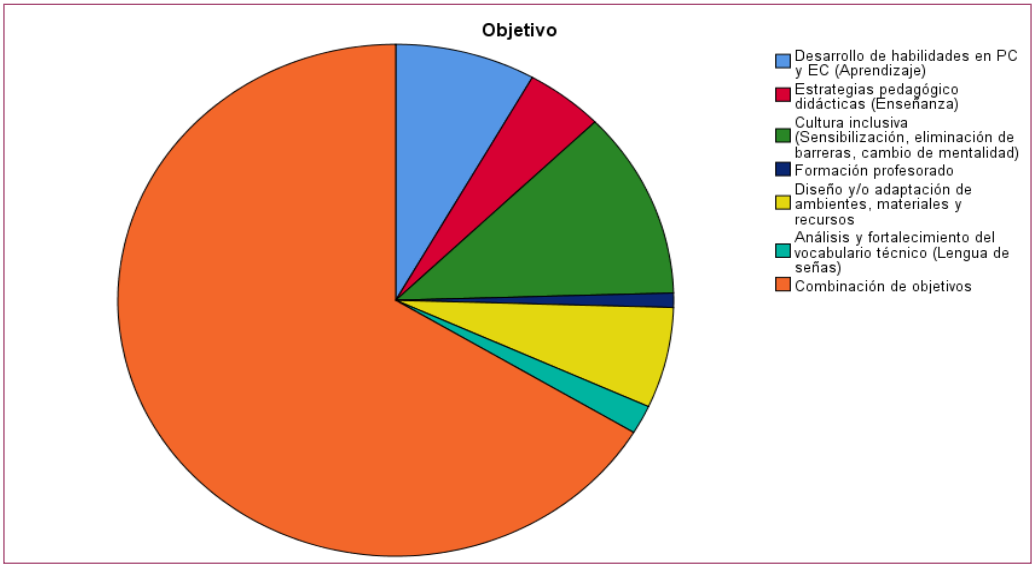
Nota. Construcción propia

Los documentos se centran principalmente en: EC general (33,6%; 37), ciencias naturales (13,6%; 15), química (16,4%; 18), biología (12,7%; 14), física (10%; 11).

Los objetivos se centran en: desarrollo de estrategias pedagógicas, sensibilización e inclusión (66,4%; 73); cultura inclusiva (11,8%; 13); desarrollo de habilidades en PC y EC (8,2%; 9), diseño y adaptación de materiales (6,4%; 7), estrategias pedagógico-didácticas, análisis y fortalecimiento del vocabulario técnico y formación del profesorado (7,2%; 8). Ver gráfica 5.

Gráfica 5

Objetivo

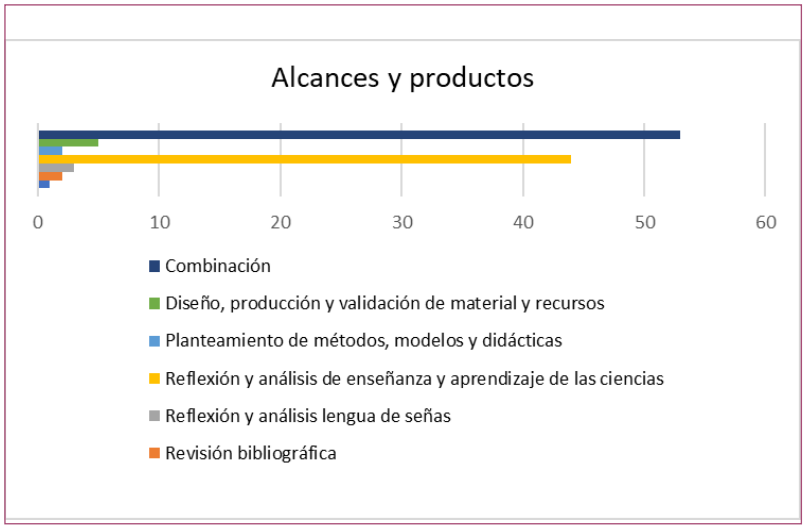


Nota. Construcción propia

La gráfica 6 presenta los alcances y productos.

Gráfica 6

Alcances y productos



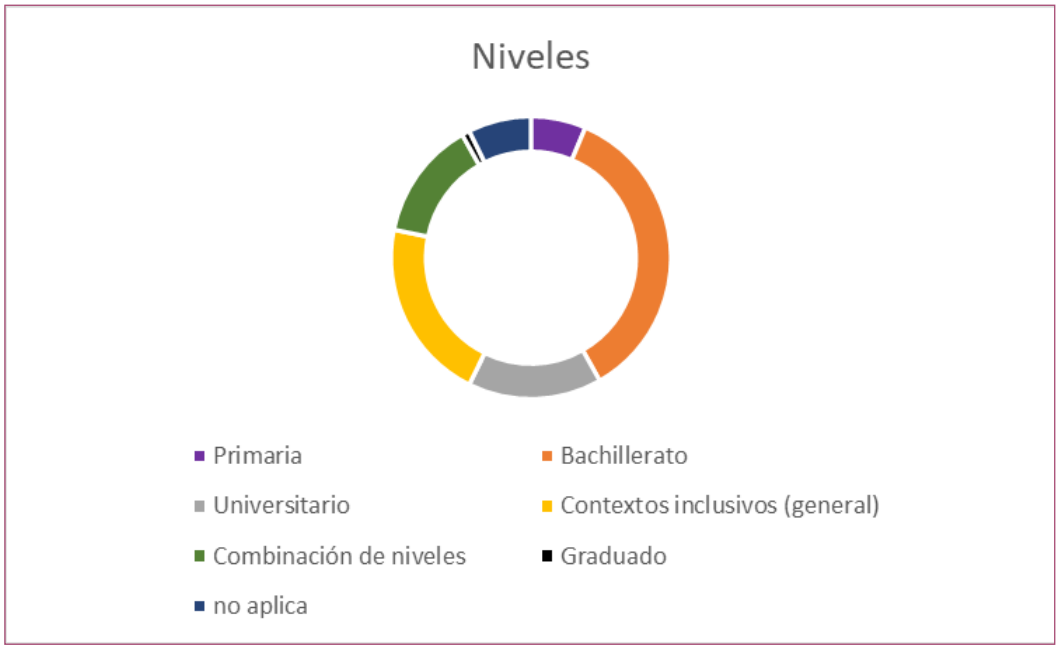
Nota. Construcción propia

Se destaca que los alcances son variados con alta frecuencia en reflexión y análisis de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias (40%; 44) y combinados (48,2%; 53).

La gráfica 7, presenta los niveles de formación.

Gráfica 7

Formación



Nota. Construcción propia

Se trabaja mayoritariamente en: bachillerato (35,5%; 39), contextos inclusivos (20,9%; 23), universidad (15,5%; 17) y combinación de niveles (13,6%; 15).

La tabla 6, muestra las formas de intervención relacionadas con la comunidad Sorda.

Tabla 6

Intervención

FormasDeIntervención

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Lengua de señas - Bilinguismo	46	41,8	41,8	41,8
	Oralidad	1	,9	,9	42,7
	Múltiple	13	11,8	11,8	54,5
	No especifica	50	45,5	45,5	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Nota. Construcción propia

La mayoría de los trabajos se orientan en la intervención con LS y bilingüismo (41,8%; 46).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El aumento de las publicaciones desde el año 2015 visibiliza el crecimiento de la investigación en el campo. Esto puede relacionarse con el énfasis de las políticas educativas en la globalización que enfatizan y priorizan la enseñanza de las ciencias.

Hay una fuerte incursión de los estudios en biología (Ballen, 2010; León, 2019; Ruiz, 2015), física (Amórtegui *et al.*, 2021; Gómez, 2015), química (Araújo, 2018; Gamboa, 2015) y ciencias naturales (Manghi *et al.*, 2014; Pérez *et al.*, 2021; Trussell *et al.*, 2018). Se identifican vacíos en geología, astronomía, paleontología, entre otras.

Existe una tendencia a reflexionar la enseñanza y los requerimientos de aprendizaje en ciencias (Alzate *et al.*, 2014; Hernández, 2017). Esto ha generado la necesidad de dar respuesta a las barreras y dificultades que experimentan tanto maestros como estudiantes. La reflexión frente a la enseñanza-aprendizaje, permite profundizar en: didácticas específicas (Beltrán, 2016; Valderrama, 2016), terminología académica, técnica y científica en LS (Céspedes, 2019; León, 2019), desarrollo y adaptación de materiales (Ayavaca 2015; Rincón *et al.*, 2014).

Frente a esto, Vázquez (2015), menciona que es necesario:

...identificar las dificultades más importantes de las y los estudiantes Sordos en el aula de Ciencias como un primer paso en la tarea de diseñar situaciones y experiencias curriculares más adecuadas para estos estudiantes que permitan adaptar la labor académica a las características particulares de la población Sorda escolarizada. (p. 14)

Esta búsqueda, visibiliza un esfuerzo por trabajar en LS, reconocer la importancia de ésta como medio para acceder al mundo, estructurarse cognitivamente, y acceder a la información (Enderle *et al.*, 2019; Valderrama, 2016). Como mencionan Marschark *et al.*, (2007).

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Distintas investigaciones sostienen que la lengua de signos es fundamental en el aula inclusiva con estudiantes sordos como instrumento de mediación semiótica, esta favorece los procesos de lectoescritura y comprensión de conceptos, además de mejorar la comunicación en el aula. Utilizar vocabulario científico y técnico en lengua de signos con alumnos sordos mejora la calidad de sus argumentaciones y asegura la correcta comprensión de las argumentaciones signadas (p. 7).

Los resultados dejan varios cuestionamientos, ¿qué pasa con los ajustes y/o trabajo con los sordos no señantes/hipoacúsicos?, ¿será que se han superado paradigmas médico-rehabilitadores?, esto puede deberse al cambio de paradigma en la concepción del estudiante Sordo, tema planteado para analizar en futuras investigaciones.

Algunos estudios se centran en el análisis, propuestas y planteamientos relacionados con la EC (Asitimbay, 2019; Jones *et al.*, 2020), sin embargo, se identifica como necesidad de investigación el trabajo en la cualificación y formación del profesorado, quien juega un papel vital en la enseñanza de las ciencias y el desarrollo del PC, ya que es uno de los objetivos menos explorados en las investigaciones, aunque empieza a problematizarse (Raven *et al.*, 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, L., López, D., Ordoñez, C., y Sánchez, L. (2018). El *pensamiento científico: una manera de fortalecer las narrativas orales en los niños del grado 2ª de la Institución Educativa Concejo Municipal el Porvenir, Sede Escuela Eduardo Uribe Botero.* Universidad de San Buenaventura. http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/5741

Alzate, M., y Ruiz, N. (2014). *Concepciones que influyen en la práctica de enseñanza del profesor de ciencias naturales en el proceso de inclusión educativa: un estudio de caso.* Universidad del Valle. http://hdl.handle.net/10893/7659

Amórtegui, E., Pérez, P., y Mosquera, J. (2021). Reflexiones hacia la inclusión de estudiante sordos en la enseñanza de la física: una mirada desde las concepciones del profesorado en ciencias naturales del departamento del Huila. *BOLETÍN REDIPE 10,* (8), 342-360.

Araújo, K. (2018). *Educação inclusiva com surdos: estratégias e metodologias mediadoras para a aprendizagem de conceitos químicos.* [Tesis maestría, Universidad de federal do amazonas]. SISTEBIB. https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6934

Arteaga, E., Armada, L., y Del Sol, L. (2016) La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. *Universitaria y Sociedad*, 8 (1), 169-176. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/321

Asitimbay, M. (2019). *Estrategias didácticas inclusivas de la asignatura de Ciencias Naturales en estudiantes con necesidades educativas especiales del nivel básico superior de la Unidad Educativa Particular «Santa Ana», periodo 2017 –2018.* [Trabajo de grado, Universidad Central del Ecuador]. DSpaceUCE. http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/17652

Ayavaca, B. (2015). *Desarrollo de recursos didácticos multimedia para refuerzo en ciencias naturales aplicado a educación especial básica media.* [Tesis maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. PUCESA. http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/1418

Ballen, B. (2010). *La argumentación en el discurso académico en lengua de señas colombiana L.S.C. En el área de biología en educandos sordos de educación media del colegio san francisco IED jornada mañana de Bogotá.* [Tesis maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. PUJ. https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/961?show=full

Beltrán, S. (2016). *La Argumentación en las clases de ciencias: un estudio de caso en el aula inclusiva con estudiantes que presentan Diversidad Funcional Auditiva, sordos.* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. UPN. http://hdl.handle.net/20.500.12209/2030

Beritognolo, S., y Raviolo, A. (2020). Enseñanza de química a personas con discapacidad auditiva en escuelas comunes. Análisis de propuestas didácticas inclusivas para la enseñanza de las ciencias, publicadas en Brasil entre 2014 y 2018. *Educación en la Química en Línea ISSN 2344-9683, 26* (2). 256-262. https://educacionenquimica.com.ar/ojs/index.php/edenlaq/article/download/88/167

Brogna, P. (2009). Visiones y revisiones de la discapacidad: las vigencias del pasado en las estructuras sociales presentes. *Española de Discapacidad, 2* (1), 243-246. https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/download/116/80/

Céspedes, L. (2019). *Creación de neologismos en el marco de la LSC, como aporte a las adaptaciones pedagógicas, para la enseñanza-aprendizaje de química a estudiantes sordos en educación media.* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. UPN. http://hdl.handle.net/20.500.12209/11794

Dantas, L., Barwaldt, R., Bastos, A., y Aragão, F. (2020). Análise das produções científicas acerca de recursos pedagógicos acessíveis da tabela periódica utilizados no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos. *Educação Especial, 33,*1-28. https://doi.org/10.5902/1984686X48149

Enderle, P. Cohen, S. Scott, J. (2019). Communicating about science and engineering practices and the nature of science: An exploration of American Sign Language resources. *J Res Sci Teach,* 1–28. 10.1002/tea.21619

Fernández, V., y M. Pertusa, E. (2004). *El valor de la mirada: sordera y educación.* Publicaciones Ediciones UdB.

Gamboa, M. (2015). *Concepciones y acciones de profesores de química sobre la inclusión de estudiantes sordos al aula regular.* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. UPN. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/260

Geciauskas, C., y Santos, R. (2018). O estado da arte das pesquisas sobre o ensino de Ciências para estudantes surdos. *Práxis educativa Ponta Grossa, 13* (2). 596-616. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89457516019

Gómez, L. (2015). *Reflexiones sobre las concepciones masa y peso: una propuesta didáctica para el aula inclusiva* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. UPN. http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2129

Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios UPN, Segunda época. 44.* 165-14. http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a11.pdf

Hernández, M. (2017). *Evidencias del desarrollo del pensamiento crítico en personas sordas a través de la enseñanza de las ciencias.* [Trabajo degrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. UFJD. https://n9.cl/io6dn

Hoyos, C. (2000). Un *modelo para una investigación documental. Guía teórico- práctica sobre construcción de estados del arte.* Señal Editora.

Jones, L., Helen, C., y Theakston, A. (2020). The impact of science intervention on caregiver attitudes and behaviours towards science for deaf and hearing children. Deafness & Education International, *22,1-27* .1080/14643154.2020.1842623

Klahr, D., y Dunbar, K. (1988). Dual search during scientific reasoning. *Cognitive Science. 12,* 1-48. https://n9.cl/tgaas

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

León, C. (2019). *Adaptación de conceptos científicos a la lengua de señas colombiana para la enseñanza de la biodiversidad en la comunidad sorda.* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. UFJD. https://n9.cl/4wbok

Lozano, M., Gómez, M., y Hewitt, N. (1998) *Estado de arte de las investigaciones, estudios y escritos sobre evaluación del aprendizaje en Santa Fe de Bogotá en la década de 1987-1997.* Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP. https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/318

Manghi, D., Illanes, O., Zamora, M., Arancibia, M., y Herrera, P. (2014). Medios semióticos y definiciones multimodales en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en una escuela para jóvenes sordos. *Onomázein semestral de lingüística, filología y traducción,* 27-52./onomazein.alsfal.2

Martínez, Y. (2016). *Propuesta de enseñanza de las ciencias, mediada por las tic, en población con limitación auditiva y visual a partir de una revisión bibliográfica de 2000 a 2015.* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. UFJD. https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/3464

Martín, M. (2002) Enseñanza de las ciencias ¿Para qué?, *Electrónica de Enseñanza de las ciencias, 1* (2), 57-63. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_2_1.pdf

Marschark, M., Rhoten, C., y Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Oxford University Press, 12* (2), 69- 282. https://academic.oup.com/jdsde/article/12/3/269/489390?login=false

Masonne, M., Simón, M., y Druetta, J. (2003). *Arquitectura de la Escuela de Sordos.* Librosenred. https://books.google.com.co/books/about/Arquitectura_de_la_escuela_de_sordos.html?id=WBqlWBsbGh0C&redir_esc=y

Müller, R. (2008). Theoretical Issues in Sign Language Research 9. ARARA AZUL LTDA

Morales, A. (2009). La Ciudadanía desde la Diferencia: Reflexiones en torno a la Comunidad Sorda. *Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3,* (2), 125-141. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art8.pdf

Moscoso, Y. (2011). La oralización de niños y niñas de dos a seis años con deficiencia auditiva que asisten al programa de oralización del condominio - Clínica latinoamericana. [Tesis maestría, Universidad del Azulay]. DspaceUdA. https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/3032

Padilla, K., y Reyes, F. (2012). La indagación y la enseñanza de las ciencias. *Educ. quím. 23,* (4), 415-42. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2012000400002

Pérez, O. (2014). Las personas Sordas como minoría cultural y lingüística. *Dilemata, 15, ()*, 267-287. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4834536.pdf

Picanço, L., Geller, M., y Andrade, A. (2021). O ensino de física para surdos: o estado da Arte da Pesquisa em educação. *De literatura.* 27 (0123), 391-410. https://www.scielo.br/j/rbee/a/sv54VxBKCtHBn66kWPq6dyL/

Raven, S., y Whitman, G. (2019). Science in Silence: How Educators of the Deaf and Hard-of-Hearing Teach Science. *Science Education, 49,* 1001-1012. 10.1007/s11165-019-9847-7.

Pulgar, M. (2018). Las necesidades educativas especiales de los alumnos/as con deficiencia auditiva. *Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad. 4* (3), 11-18. https://www.redalyc.org/journal/5746/574660907012/html/

Rincón, J., y Suaréz, R. (2014) Diseño y aplicación multimedia en ciencias naturales, para el aprendizaje de niños y niñas sordos. *Asociación colombiana de ciencias biológicas. 1* (26), 108-119. https://revistaaccb.org/r/index.php/accb/article/view/12

Rodríguez, A., y López, A. *et al.* (2012). *Desarrollo del pensamiento científico: proyecto innovación en formación científica. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.* IDEP. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20151026052301/DesarrolloPensamientoCientifico.pdf

Ruiz, J. (2015). *Estrategia didáctica inclusiva para enseñanza-aprendizaje de la botánica a partir del signwriting en estudiantes sordos de octavo grado del instituto de nuestra señora de la sabiduría.* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. UPN. http://hdl.handle.net/20.500.12209/1725

Ruiz, M. (2014). Inteligencia y Pensamiento Científico-Creativo: su convergencia en la explicación del rendimiento académico de los alumnos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 12* (2), 283-302. http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.33.13122

Sánchez, C. (2010). *La escuela de sordos entre la espada y la pared. Cultura-sorda.eu.* https://nanopdf.com/download/la-escuela-de-sordos-entre-la-espada-y-la-pared-c_pdf

Trussell, J., Nordhaus, J., Brusehaber, A., y Amari, B. (2018). Morphology Instruction in the Science Classroom for Students Who Are Deaf: A Multiple Probe Across Content Analysis. National Technical Institute for the Deaf, Rochester Institute of Technology. Oxford, 271–283. 10.1093/deafed/eny009

Valderrama, O. (2016). *Análisis de las señas utilizadas para la explicación del fenómeno de caída libre en lengua de señas colombiana por estudiantes con discapacidad auditiva.* [Trabajo de grado, Universidad distrital francisco José de caldas]. UFJC. https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2963

Vázquez, S. (2015). *Comunicación y aprendizaje de la ciencia en estudiantes Sordos: la materia y sus transformaciones.* [Trabajo de grado, Universidad de Santiago de Compostela]. Minerva. http://hdl.handle.net/10347/14790

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Felipe de Jesús Medina Moreno
Claudia Cecilia Norzagaray Benítez
Universidad de Sonora (México)

Resumen: El presente escrito tiene como objetivo describir el procedimiento que se llevó a cabo para el diseño y la validación de un instrumento de observación, con la finalidad de ofrecer al docente de nivel bachiller una herramienta para la inclusión de su alumnado a la interacción didáctica. El estudio se realizó en dos fases: la primero fue el diseño del instrumento con base a las competencias y ámbitos de desempeño del docente propuestas por Ibáñez y Silva y colaboradores y la indagación bibliográfica sobre estrategias de inclusión; la segundo, fue la validación de contenido mediante juicio por expertos, con 7 participantes con experiencia en el campo, evaluando cada ítem según la congruencia, claridad y relevancia, posteriormente se empleó el estadístico W de Kendall para el análisis de concordancia. Los resultados obtenidos muestran buenas puntuaciones en la mayoría de los ítems y concordancia entre los expertos y se atendió a las recomendaciones para modificar algunos ítems. Se concluye que el instrumento tiene un fundamento teórico y práctico que coadyuva a la inclusión del estudiantado con Necesidades Educativas Especiales en su quehacer profesional.

Palabras clave: instrumento, competencias, necesidades educativas especiales, estudiantes de bachillerato, inclusión educativa

Abstract: The purpose of this paper is to describe the procedure carried out for the design and validation of an observation instrument, in order to offer high school teachers a tool for the inclusion of their students in the didactic interaction. The study was carried out in two phases: the first was the design of the instrument based on the competencies and areas of teacher performance proposed by Ibáñez and Silva and collaborators and the bibliographic research on inclusion strategies; the second was the validation of content through expert judgment, with 7 participants with experience in the field, evaluating each item according to congruence, clarity and relevance; subsequently, Kendall's W statistic was used for the concordance analysis. The results obtained show good scores in most of the items and concordance among the experts, and the recommendations to modify some items were heeded. It is concluded that the instrument has a theoretical and practical basis that contributes to the inclusion of students with Special Educational Needs in their professional work.

Keyword: instrument, competence, special educational needs, high school students, educational inclusion

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han elaborado investigaciones del cómo proceder en el área de la educación para que los estudiantados que presentan retrasos en su desarrollo, ya sea por factores biológicos, socioculturales o conductuales, logren ajustarse a prácticas educativas (Guevara, 2012), buscando generar oportunidades para incluirlos a la educación, pues es un espacio para desarrollar capacidades de ajuste a los entornos inmediatos, obteniendo formas o funciones novedosas de comportarse y de resolver situaciones que se presentan día a día (Carpio *et al.*, 2017). Para el estudiantado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se requieren de apoyos y de docentes que gestionen condiciones para incluirlos y adaptar tanto los materiales como las interacciones didácticas a ellos y así tengan la posibilidad de aprender nuevos repertorios, tanto académicos como sociales. No obstante, estos apoyos se han centrado en los niveles básicos de la educación, reduciendo el número de recursos encontrados para el bachillerato, que, son los mismos estudiantados quienes deben buscar formas de adaptarse para evitar la deserción (De la Cruz, 2020; Clavijo & Bautista, 2020). Es importante brindar al profesorado recursos que le sirvan de guía para saber los qué, cómo y para qué de las competencias necesarias para dicha inclusión, pues son quienes tienen un papel fundamental en la mediación entre la interacción del estudiantado con los contenidos disciplinarios (Velarde & Bazán, 2019).

El presente trabajo se fundamenta en entender a la competencia como desempeños de un individuo para hacer y decir de las situaciones concretas del mundo real de acuerdo con ciertos criterios prestablecidos, siendo capaz de resolver problemáticas (Ibáñez, 2007; Carpio *et al.*, 2017). Estos deben ser presentados por los docentes para lograr la inclusión de estudiantes con NEE en la interacción didáctica. Por ello, el objetivo fue el diseño y validación de contenido de un instrumento de observación de competencias docentes para la inclusión de ENEE en bachillerato, a partir de seis ámbitos de desempeño.

MÉTODO

Participantes

Para la validación de dicho instrumento se efectuó el proceso de juicio por experto propuesto por Escobar & Cuervo (2008). Se invitaron a 10 docentes, que cumplieran con las siguientes características:

— Experiencia como docente de al menos 5 años o en investigación en educación especial.
— Tener grado de maestría.

De las 10 personas se recibió respuesta de 7 expertos.

Procedimiento

Para el diseño del instrumento se tomó la propuesta de Ibáñez (2007), quien describe cinco competencias generales, las cuales los docentes deben procurar como objetivo que todo estudiantado desarrolle en su quehacer disciplinario para resolver problemáticas en el mundo real, estos son: Identificar, Aplicación, Diagnosticar, Intervenir y Evaluar**.** Para hacer probable que el estudiantado las logre, Silvas y colaboradores (2014) proponen a su vez siete ámbitos de desempeño competenciales del docente, los cuales son considerados para la elaboración del instrumento, estos son:

- **Planeación didáctica:** describe criterios de los qué, para qué y los cómo
- **Exploración competencial:** identifica y evalúa el comportamiento del aprendiz para hacer ajuste.
- **Explicitación de criterios:** Pone en contacto al aprendiz con los criterios.
- **Ilustración:** muestra al aprendiz el qué, para qué y el cómo se debe hacer.
- **Práctica supervisada:** involucra al aprendiz en situaciones controladas para replicar lo que se ilustro.
- **Retroalimentación:** interviene describiendo y corrigiendo lo que se hizo, los para qué, en qué situación y los cómo se debieran hacer.
- **Evaluación:** contrasta el desempeño real de quien aprende con el esperado según los objetivos.

Para describir cada uno de los ámbitos de desempeño competencial se indagó en diferentes investigaciones, las cuales proponen estrategias para la inclusión del estudiantado con NEE (Elvira, *et al.* 2017; Kito, *et al.*, 2018; Bellido, 2020; De la Cruz, 2020), de ellas se consideraron algunas como esenciales o importantes para la elaboración de los ítems. El instrumento se conformó de 39 ítems distribuidos en los diferentes ámbitos.

Para la validación de contenido, se envió mediante correo electrónico tres archivos a cada uno de los expertos, en la primera se describió el objetivo del instrumento y la definición de cada ámbito; en la segunda, un formato de llenado de datos sobre su experiencia profesional; por último, se les requirió la revisión de cada desempeño descrito considerando su coherencia, relevancia, claridad y suficiencia, con el siguiente rubro: 1= No cumple con el criterio, 2 = Cumple Moderadamente y 3 = Cumple, además se dejó un espacio para sugerencias sobre la mejora del ítem.

Análisis de datos

Se calculó el promedio de puntuación entre los observadores por cada ítem en cada categoría, al final se realizó un promedio de cada una de ellas; los ítems que obtuvieron puntuaciones medias de 1 se consideraron candidatos para modificarse o eliminarse, según las observaciones de los expertos. Para el análisis de concordancia se empleó W de Kendall.

RESULTADOS

Se estimó la media de evaluación de cada ítem por ámbito de desempeño docente. En la Tabla 1 se observa que los ítems con menores puntuaciones se localizan en el ámbito de desempeño de práctica supervisada y retroalimentación, en los ítems 29, 30, 32 y 34, los cuales obtienen puntuación de 1 en cada categoría evaluada por lo que los jueces consideraron que no eran congruentes, claros o relevantes para el estudio de las competencias docentes. Las observaciones realizadas por los jueces aludían a la falta de claridad y la revisión de su ubicación en los ámbitos de desempeño.

Tabla 1

Puntuaciones medias de cada ítem por dimensión y total

Ámbitos de desempeño	Ítem	Categoría			
		Congruencia	Claridad	Relevancia	x̄
Planeación didáctica	1	2.71	2.71	2.71	2.71
	2	3.00	3.00	3.00	2.90
	3	2.14	2.14	2.43	2.28
	4	2.29	2.29	2.43	2.28
	5	2.00	2.00	2.29	2.09
Exploración competencial	6	2.43	2.43	2.86	2.66
	7	2.71	2.71	2.86	2.71
	8	2.43	2.43	2.67	2.47
	9	2.14	2.14	2.43	2.19
Explicitación de criterios	10	2.71	2.71	2.86	2.71
	11	2.71	2.71	2.86	2.71
	12	2.86	2.86	3.00	2.80
Ilustración	13	3.00	3.00	3.00	3.00
	14	3.00	3.00	2.86	2.90
	15	3.00	3.00	3.00	3.00
	16	3.00	3.00	3.00	2.95
	17	3.00	2.57	2.71	2.66
	18	2.43	3.00	3.00	2.85
	19	2.57	2.43	2.71	2.57
	20	2.57	2.57	2.57	2.57
Práctica supervisada	21	2.86	2.86	2.71	2.71
	22	2.57	2.57	2.43	2.52
	23	2.43	2.43	2.57	2.47
	24	3.00	3.00	3.00	2.95
	25	2.14	2.14	2.57	2.42
	26	2.14	2.14	2.57	2.23
	27	2.14	2.14	2.14	2.09
	28	2.14	2.14	2.14	2.14
	29	**1.86**	**1.86**	**1.71**	**1.85**
	30	**1.71**	**1.71**	**1.71**	**1.71**
	31	2.00	2.00	2.00	2.00
	32	**1.86**	**1.86**	**1.86**	**1.85**
Retroalimentación	33	2.57	2.57	2.57	2.52
	34	**1.71**	**1.71**	**1.86**	**1.80**
	35	2.57	2.57	2.43	2.42
	36	2.86	2.86	2.71	2.76
Evaluación	37	2.71	2.71	2.71	2.71
	38	3.00	3.00	3.00	2.95
	39	2.57	2.57	2.57	2.52

Para calcular la concordancia entre los expertos se empleó el estadístico W de Kendall. En la Tabla 2, se puede observar que la $p<$ a .05 en cada dimensión, por lo que se considera que hubo concordancia entre las evaluaciones de los expertos.

Tabla 2

Resultados de la concordancia entre los expertos por dimensión

Estadísticos	Congruencia	Claridad	Relevancia
W de Kendall	.234	.217	.208
Significancia	.008	.021	.035

Con base a las observaciones cualitativas de los expertos, se decidió eliminar 3 ítems, clarificar 12 y reubicar 8 a otros ámbitos de desempeño y se agregó 1 ítem a sugerencia de expertos. Se realizó una revisión a la claridad de los reactivos de manera que el lenguaje fuera menos técnico y comprensible para los observadores, con el fin de evitar ambigüedades en su interpretación. Finalmente, la guía quedo conformada por 37 ítems que atendieron a las observaciones cuantitativas y cualitativas de los jueces. La versión final se incluye a continuación (ver Tabla 3).

Tabla 3

Instrumento de observación de competencias docentes para la inclusión del estudiantado con NEE en bachillerato.

Desempeños competenciales del Docente	**Día de observación:**						
Exploración competencial:							
1.	Hace anotaciones sobre las áreas o conductas que pretende modificar.						
2.	Se acerca al estudiantado para observar cuáles son sus conocimientos previos antes de aplicar alguna práctica, utilizando algún registro o mediante preguntas.						
3.	Usó de indicadores como calendarios y/o secuencias de actividades, los cuales son visuales y manipulativos, durante la clase para que el estudiantado esté enterado de futuros temas y prácticas.						
4.	Solicita al estudiantado que repita la instrucción para verificar si entendió.						
Explicitación de Criterio:							
5.	Las actividades o ejercicios que realiza el docente tienen relación con los criterios de logro que pide la materia						
6.	Expresa de manera oral o escrita los contenidos temáticos y las instrucciones de manera clara, directa y simple de los desempeños para satisfacer lo solicitado en la actividad.						
7.	Repite y señala al menos tres veces la misma indicación para asegurar la comprensión de esta						
8.	Aplica estrategias de anticipación y previsión para avanzar a un nuevo ejemplo o explicación, por ejemplo: una introducción sobre lo que se hará y lo que se solicitará durante el tema.						
9.	Muestra por escrito las instrucciones de las actividades para que el alumno observe la secuencia de estas						

Ilustración:						
10. Asiste al aula con materiales que ha preparado para que al estudiantado se le facilite el logro de aprendizajes						
11. Hace uso de estímulos visuales como ordenadores y de aplicaciones educativas, tales como: pictogramas, mapas conceptuales e imágenes que probabilizan que el estudiantado efectué lo solicitado para el cumplimiento del **criterio de logro.**						
12. Hace uso de estímulos auditivos que probabilizan que el estudiantado efectué lo solicitado para el cumplimiento del **criterio de logro.**						
13. Demuestra o instruye las formas en que el estudiantado debe cumplir las prácticas que se solicitan						
14. Ejemplifica o ilustra conceptos y métodos que satisfacen el criterio, de manera visual y clara.						
15. Relaciona los contenidos actuales de manera directa o indirecta con situaciones experimentadas de acontecimientos pasados o no presentes.						
16. Ejemplifica el cómo debe realizar un ejercicio o actividad.						
17. Utiliza signos o conceptos entendibles para simplificar los objetos, sucesos o acciones que tienen que ver con los temas						
18. Utiliza una diversidad de medios (uso de tecnología, tarjetas, métodos, videos, etc.) para atender la diversidad de su grupo.						
Supervisión de la practica:						
19. Ajusta las actividades del estudiantado de acuerdo con las NEE que se llegan a suscitar en el aula.						
20. Propicia la participación del estudiantado para que se incluya.						
21. Regula la conducta del estudiantado cuando este presenta ansiedad, agobio, frustración u otra que interfiera en el cumplimiento de la secuencia didáctica						
22. Realiza adaptaciones para el logro de los aprendizajes del estudiantado (a los modos, los objetivos, las actividades, etc.)						
23. Utiliza agendas para que los estudiantados tengan recordatorio de las prácticas encargadas						
24. Aplica actividades que ayudan al estudiantado a practicar «el cómo» del tema revisado en clase						
25. Diseña situaciones que le permita identificar si los estudiantados dominan los saberes revisados en un determinado nivel de complejidad						
26. Propicia que el estudiantado desarrolle actividades individuales y/o grupales.						
Retroalimentación:						
27. Aplica reforzadores y/o consecuencias al estudiantado para propiciar el aprendizaje						
28. Hace preguntas dirigidas para asegurar los aprendizajes						
29. Promueve recibir o dar tutorías entre compañeros.						
30. Retroalimenta los aciertos y/o errores a lo largo de la clase.						
Retroalimentación:						
31. Procura que el estudiantado plantee, proponga, cree, criterios para realización de actividades de aprendizaje.						
32. Registra y menciona al estudiantado sobre los progresos que se van obteniendo durante la clase.						
33. Muestra las respuestas acertadas y erróneas de los estudiantes comparándolas con los criterios establecidos.						

Evaluación de los procesos de aprendizaje						
34. Realiza preguntas para evaluar lo aprendido.						
35. Realiza una actividad (proyecto, producto, exámenes) para evaluar lo enseñado en clase, usando enunciados breves, sencillos y no ambiguos						
36. Utiliza recursos visuales, sensoriales, auditivos, etc., según las NEE para realizar las actividades evaluativas.						
37. Efectúa adecuaciones en la forma de evaluar de acuerdo con las NEE, por ejemplo, en tiempo, modalidad, etc.						

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La inclusión del estudiantado con NEE en el aula es cada día una necesidad más imperante de atender en el campo educativo. Es relevante contar con instrumentos válidos que apoyen al docente en el logro de la inclusión y de los aprendizajes, particularmente en estudiantes de bachillerato, el cual es un nivel en el que se presenta menos inclusión y mayor deserción. La guía propuesta adquiere un valor en el uso de la práctica docente, pues permite evaluar la atención que debe prestar a los estudiantes para concretar el logro de los aprendizajes.

La guía constituye una herramienta para indagar una situación que se considera apremiante para la permanecía de los y las estudiantes con NEE en el bachillerato ya que las prácticas docentes constituyen una de las barreras que requiere eliminarse, y una estrategia para hacerlo es el diseño de instrumentos que den cuenta de las competencias docentes para la atención de dichos estudiantes en el aula.

Utilizar un instrumento validado favorece el análisis de hipótesis aplicadas al campo de la educación permitiendo acciones oportunas y eficaces para mejorar el proceso de aprendizaje en estudiantes de bachillerato, se destaca que su diseño está fundamentado teóricamente, realizando una aportación desde la perspectiva interconductual en estudiantes de bachillerato. Una vez que ya se cuenta con un instrumento adecuado y fundamentado teóricamente, se sugiere su pilotaje y posterior aplicabilidad con la finalidad de mejorar las competencias docentes. Es relevante continuar con estudios similares en los cuales además de diseñar y difundir instrumentos de evaluación se fortalezcan con programas de mejora para la inclusión y el uso de las accionadas o herramientas para transitar de las competencias docentes a la atención de la diversidad en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bellido, P. (2020). *Guía Didáctica para Personas con Tea como Respuesta a las Necesidades Educativas Devenidas por el Confinamiento Del Covid-19*. Universidad Complutense de Madrid.

Carpio, C., Hernández, A., Morales, G., & Peña, B. (2017). Competencias didácticas y competencias de estudio: su integración funcional en el aprendizaje de una disciplina. *Alternativa en Psicología, Fes Iztacala*, 37, 24-35

Clavijo, R., & Bautista, M. (2020). La Educación Inclusiva. Análisis y Reflexiones en la Educación Superior Ecuatoriana. *Alteridad, Revista de Educación*, *15*(1), 113-127.

De la Cruz, I. (2020). Educación Inclusiva en el Nivel Medio-Superior: Análisis Desde la Perspectiva de Directores. *Sinética, Revista Electrónica de Educación*, 54.

Elvira, C., Méndez, J., & Auces M. (2017). Prácticas Docentes Inclusivas En El Nivel Medio Superior. *Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, 1-10.*

Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de Contenido y Juicio de Expertos: Una Aproximación a su Utilización. *Avances en Medición, 6, 27-36.*

Guevara, C. (2012). Trabajo Multidisciplinario para la Atención de Personas con Necesidades Educativas Especiales. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. 15, (3), 949-968.

Ibáñez, C. (2007). Metodología para la planeación de la Educación Superior. Una Aproximación desde la Psicología Interconductual. *Mora-Cantúa Editores*, 15-36.

Kito, A., Lee, H., Luke, N., & Lee, G. (2018). *Handbook of Research on Human Development in the Digital Age. Applied Behavior Analysis as a Teaching Technology*. IGI Global.

Silva, H., Ruiz, D., Aguilar, F., Canales, C., & Guerrero, J. (2016). Enseñanzas de la Ciencia, la Tecnología y la Técnica Interconductual: Hacia una Diferencia de Prácticas Psicológicas. *Revista electrónica De Psicología Iztacala*, *19*(1), 220-247.

Velarde, N., & Bazán, A. (2019). Sistema observacional para analizar interacciones didácticas en clases de ciencias en bachillerato. *Revista de Investigación en Psicología, 22(2), 197-216.*

UN ENFOQUE DIAGNÓSTICO DE LA EDUCABILIDAD DE GÉNERO DEL ALUMNADO MASCULINO UNIVERSITARIO: EL DESAFÍO DE LOS ESTUDIANTES CON EXTREMA ORIENTACIÓN A LA IPVAW

Rafael García-Pérez
Manuel Rodríguez-López
Universidad de Sevilla (España)

Resumen: Este estudio profundiza en el perfil de una tipología de identidad masculina «machista» que ingresa en las universidades con cada una de las cohortes del alumnado que pueblan los títulos de grado. Este grupo es pequeño (≈ 1%), pero significativo por su «extrema» Orientación a la Violencia contra las Mujeres (IPVAW) (García-Pérez y Rodríguez-López, 2021). Se identifica y describe su naturaleza extrema en lo sociocultural, relacional y psicológico. Al tiempo, esto permite comparar esta aproximación de carácter «diagnóstico» (analizando la configuración de rasgos identitarios vinculados a la masculinidad patriarcal -con una batería diagnóstica «ad hoc» que incluye un conjunto de medidas muy reconocidas en el campo IPVAW-) frente la vía de medir actitudes hacia la innovación de género que hemos practicado antes (Rebollo-Catalán y García-Pérez, 2021). Se recoge una muestra, estratificada por conglomerados (aulas) representativa (error ± 5%, nivel de confianza 95,5%) del alumnado masculino de reciente ingreso en cualquiera de los estudios de grado de la Universidad de Sevilla (n = 680). Se valora la educabilidad de género de este alumnado ante la reforma universitaria hacia un curriculum sensible al género y se aportan conclusiones metodológicas sobre los aspectos complementarios y causales que aporta esta vía diagnóstica.

Palabras clave: diagnóstico, educación superior, perspectiva de género, estudiante masculino, Violencia Íntima de Pareja Contra las Mujeres (IPVAW)

Abstract: This study delves into the profile of a masculine identity typology «machistic» that enters in the universities with each cohorts of the student that populate undergraduate degrees. This group is small (≈ 1%), but significant due to its «extreme» Orientation to Intimate Partner Violence Against Women (IPVAW) (García-Pérez & Rodríguez-López, 2021). Its extreme nature is identified and described in the sociocultural, relational and psychological perspective. At the same time, this allows us to compare this «assessment» approach (analyzing the configuration of identity traits linked to patriarchal masculinity -with an «ad hoc» assessment battery that includes a set of well-known measures in the IPVAW field-) against the way of measuring attitudes towards gender innovation that we have practiced (Rebollo-Catalán & García-Pérez, 2021). A representative sample is collected, stratified by conglomerates (classrooms) (error ± 5%, confidence level 95.5%) of male students who have recently entered any of the undergraduate studies at the University of Seville (n = 680). The gender educability of these students is assessed

before the university reform towards a gender-sensitive curriculum and methodological conclusions are provided on the complementary and causal aspects that this assessment pathway provides.

Keywords: assessment, higher education, gender perspective, male students, Intimate Partner Violence Against Women (IPVAW)

INTRODUCCIÓN

En este trabajo abordamos una «perspectiva diagnóstica» para el estudio de la Educabilidad de Género del alumnado universitario masculino (figura 1). Esta perspectiva busca analizar el *grado en que la identidad masculina manifiesta una orientación hacia la violencia de género contra las mujeres (IPVAW)*, perspectiva complementaria a la investigación sobre actitudes hacia un curriculum universitario sensible al género. Ambos enfoques adquieren sentido y actualidad en el actual marco normativo; pues, como han señalado fuentes científicas feministas (Rebollo-Catalán y Arias-Rodríguez, 2021), una de las respuestas educativas más innovadoras de las universidades del siglo XXI es la incorporación de un Curriculum Sensible al Género para afrontar su papel en el reto de construir perfiles profesionales útiles a las sociedades democráticas, inclusivas y justas.

Figura 1

Modelo de análisis «diagnóstico»

Ello se traduce hoy día para las Universidades en una amplia legislación vigente y unidades administrativas e institucionales que apoyan este proceso de inclusión de género, ya iniciado en las universidades de las mano de Agencias de Calidad y Unidades de Igualdad; y que, en cumplimiento de los acuerdos internacionales y la legislación europea, nacional y autonómica, se ordena aplicar la perspectiva de género y la inclusión de contenidos sobre violencia contra las mujeres; y más especialmente, en aquellos estudios universitarios vinculados con futuribles desempeños profesionales con víctimas o con perpetradores de violencia contra las mujeres.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Verge, Ferrer y González (2018) analizan resistencias a la inclusión curricular de género en la Educación Superior. Más recientemente, Rebollo-Catalán y Buzón-García (2021: 78) han analizado «ventanas de oportunidad para la inclusión de la perspectiva de género en el curriculum universitario». Castaño-Collado (2016) destaca algunos importantes avances internacionales vinculados a la idea de «calidad inclusiva» en los sistemas universitarios, pero señala: «los cambios culturales claves para el avance de la igualdad de género son los más difíciles de establecer, porque ponen en cuestión el sistema patriarcal vigente en las universidades» (p. 226). Una agencia, de conocida vanguardia en el impulso de la calidad de los estudios universitarios, como es la AQU Catalunya ha planteado el alcance de la innovación que implica la formación de las competencias profesionales de género en el alumnado universitario, lo que conlleva incluir la perspectiva de género y las contribuciones de las mujeres, sin olvidar la lucha contra las violencias de género. Pero lo más importante es que AQU (2019) señala que la innovación de género implica desde el rediseño de competencias en el plan de estudios, la evaluación y gestión del clima y entorno de aprendizaje, el lenguaje inclusivo, el diseño de las asignaturas y la integración del conocimiento de las mujeres, hasta los métodos didáctico-pedagógicos y sistemas de evaluación con la vigilancia de la equidad en el plano de los logros educativos y las calificaciones académicas. Por ello, no es aventurado pensar que la perspectiva de género se va a incluir en la programación didáctica y curricular universitaria. Especialmente en los estudios de grado conducentes a profesiones psico-socio-educativas y de la salud, pero también en el ámbito del derecho, la economía o la seguridad, entre otras.

A nivel metodológico, como se avecina una innovación de la docencia y de los aprendizajes para la inclusión de la perspectiva de género, otros analizan con escalas de actitudes como, la aceptabilidad de estas propuestas entre el alumnado (Miralles-Cardona, Cardona-Molto y Chiner, 2020; Rebollo-Catalán y García-Pérez, 2021). Dichas escalas integran constructos teórico-empíricos en sistemas de escalamiento, pero ese tipo de estudios no indagan (más allá de algunas variables de clasificación sociológica –ideología política, religiosidad, clase social, nivel económico y cultural, edad, situación…-) en las *causas* socioculturales, relacionales y psicológicas que entretejen las identidades masculinas para aceptar el cambio, sean más o menos adaptativas; o, por el contrario, identidades patriarcales *resistentes*. Por ello, proponemos este enfoque complementario que nos permite hipotetizar y prevenir dificultades del alumnado en su educabilidad de género, pero ahora a través de la identificación de rasgos que conducen a reconocer las *causas diagnósticas* que el otro enfoque no provee.

Educabilidad de Género en la Universidad

Hemos articulado la idea de «educabilidad de Género» aplicando el concepto de educabilidad universitaria propuesto por Dillon, Lopez-Gil, Russo y Ramon (2017, p. 16): «competencias que hacen posible que un alumno pueda cursar exitosamente una carrera universitaria». Ahora que la universidad se encamina a considerar, entre las competencias profesionales de sus egresados, aquellas vinculadas con la *debida diligencia* contra la violencia de género y la defensa de la igualdad. Se hace necesario considerar, concreta y aisladamente para no diluirlas o minimizarlas, el marco de competencias profesionales de género, incluyendo las específicas para cada grado universitario. Las identidades masculinas, con condicionantes particulares (culturales, socio-relacionales y psicológicos) en relación con la violencia contra las mujeres, pueden no

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

tener recursos, actitudes y capacidades para culminar estudios si no han logrado previamente cierta «educabilidad de género».

En una fase anterior del proyecto se reconocieron 5 tipologías de alumnado según su Orientación a la IPVAW (García-Pérez y Rodríguez-López, 2021), identificándose entre ellos un grupo «extremo» al que dedicamos este estudio empírico para profundizar en su naturaleza y diferenciación diagnóstica y, con ello, proponer un debate científico, en respuesta al gran desafío que supone para la institución universitaria la formación de este alumnado. Los objetivos son: 1) Valorar cuantitativamente y cualitativamente, en un sentido panorámico y orientativo, el alcance del reto institucional. 2) Reflexionar sobre la aproximación «diagnóstica» a la educabilidad de género.

MÉTODO

Los participantes (n = 680) proceden del alumnado masculino recién ingresado en los Grados de la Universidad de Sevilla (N = 5295) (figura 2). Muestra al azar por conglomerados (aulas), estratificada, proporcional y representativa (error ±5%; nivel de confianza al 95,5%).

Figura 2

Caracterización muestral

Se aplica la batería (figura 3) compuesta de 7 instrumentos del campo de la medida IPVAW (1. MIPVAW, 2. ASI, 3. MicroV, 4. DSS, 5. DM_{DH+AC}, 6. TRIOPE, 7. RSAS), calculándose el factor «Orientación a la IPVAW», los rasgos métricos y el análisis factorial confirmatorio se han publicado con anterioridad (García-Pérez y Rodríguez-López, 2021).

Figura 3

Batería de instrumentos de medida de la Orientación a la IPVAW

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

RESULTADOS

El grupo de alumnado masculino «extremo» en su Orientación a la IPVAW (figura 4) supone aproximadamente un 1% en cada cohorte universitaria de grado en una universidad pública.

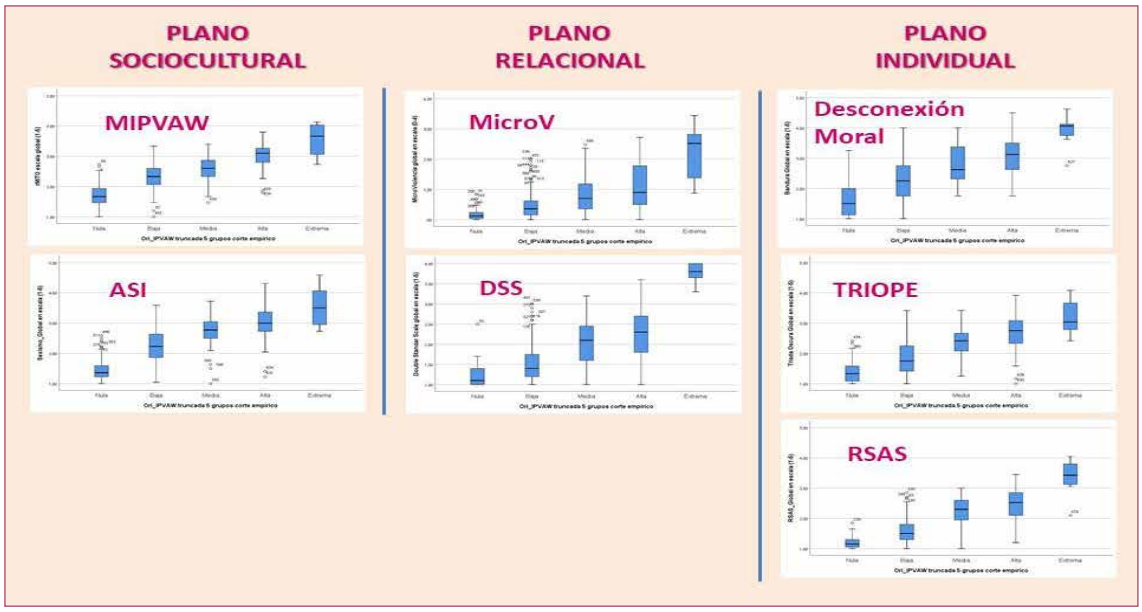
Figura 4

Gráfico de medias

El grupo tiene muy elevadas puntuaciones en todos los indicadores. Los diagramas de caja (figura 5) permiten valorar la naturaleza del grupo «extremo» en su Orientación a la IPVAW, presentando máximas puntuaciones en todos los indicadores. Un dato objetivo que los distingue: las puntuaciones «extremas» están presentes en los tres planos.

Figura 5

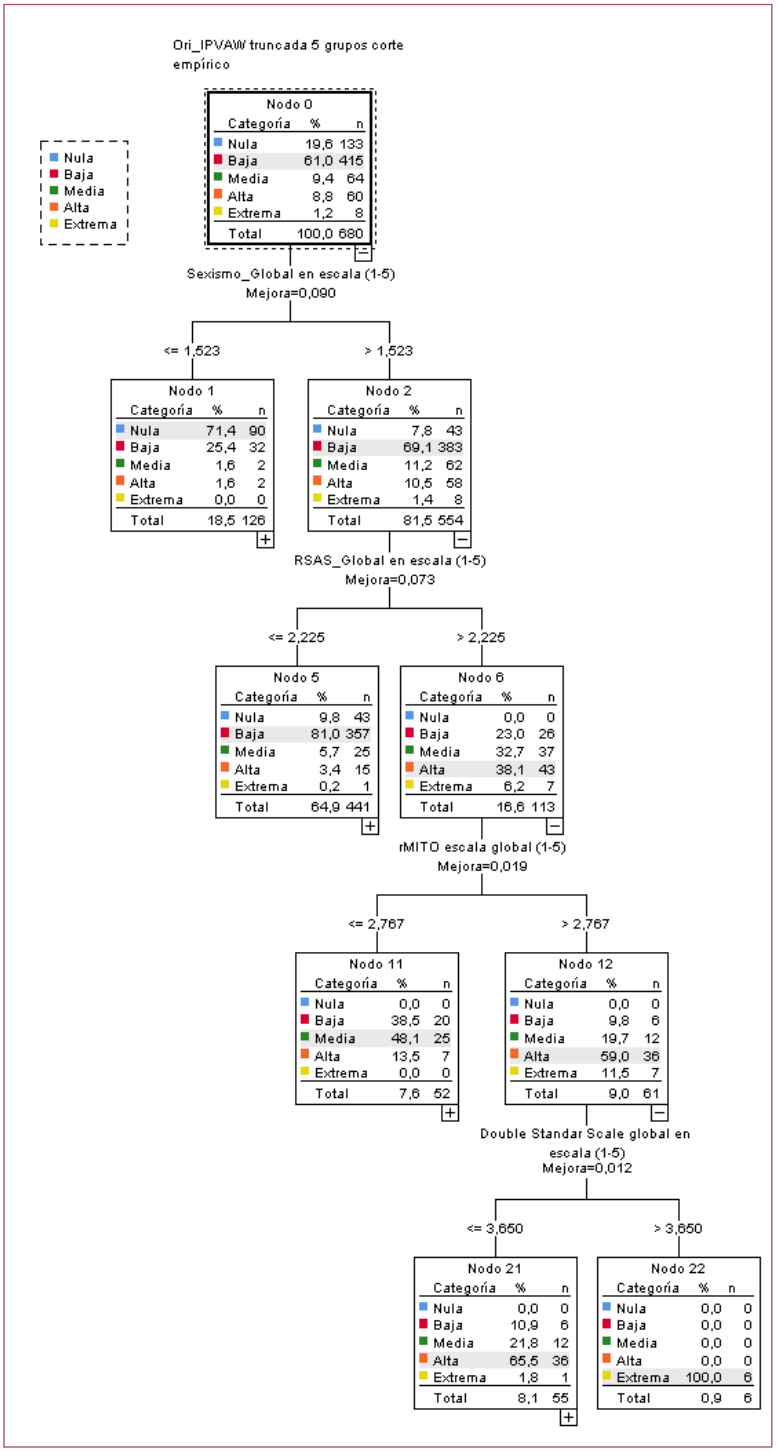
Diagramas de caja



El árbol de decisión (figura 6) presenta los elementos más determinantes para caracterizar las diferencias, ordenada y significativamente, en este 5º grupo «más extremo».

Figura 6

Árbol de decisión (CART) -rama de extrema Orientación a la IPVAW



Se aplica el método de segmentación $CART_{SPSS}$ aplicado al conjunto muestral (nodos 20/5; Riesgo estimado = .165 /Error S. = .014; con un 83,5% de clasificaciones correctas).

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Aunque sabemos que este grupo extremo cuenta con las mayores puntuaciones en todos los indicadores, esta técnica de segmentación multinivel permite buscar la interacción con más efecto en la creación de conjuntos disjuntos. Por orden, las puntuaciones extremas que son más explicativas de sus diferencias con otros grupos son: el Sexismo ambivalente, las Actitudes hacia la agresión sexual contra las mujeres, los Mitos IPVAW y el Doble canon sexual.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para caracterizar el trabajo educativo con personas de tan extrema orientación a la violencia contra las mujeres es conveniente ir directamente a quienes, como han señalado Vega-Venezo y Gil (2019) trabajan por la igualdad en contextos tan difíciles como el penitenciario, trabajando precisamente «con aquellos que han cometido y ayudan a sostener las desigualdades» (p. 312). Aunque toda generalización corre el riesgo de perder riqueza de matices, se hace necesario reconocer elementos indiciarios de estas masculinidades extremas, los cuales están ya muy abocadas, si no ya implicadas, como perpetradoras de IPVAW.

La clasificación de Cabrera-Espinosa (2010), sobre maltratadores condenados, constata tres perfiles: A) un perfil general presente en todos los perpetradores de la IPVAW; y otros dos, con distinta orientación en función de la naturaleza de los trastornos de la personalidad (en general de carácter subclínicos) e identitarios. De un lado, el perfil B) orientado a la agresividad psicopática y a la violencia impulsiva bajo estados emocionales de ira; y, de otro, el perfil C) orientado hacia el hipercontrol compulsivo bajo estados emocionales de desconfianza e inseguridad. Se sostiene que hay muchos rasgos generales del tipo A presentes en los perfiles B y C, por lo que cabe teorizar sobre un estado y proceso identitario masculino, más general, que se conforma indiciariamente hacia la IPVAW. Un estado «precursor» conformado desde diversos planos de la identidad masculina. En el Plano Sociocultural, socialización normalizante de la violencia y la construcción de identidades machistas, presididas por una ideología tradicionalista en cuanto a la mujer, estado cognitivo pseudo-conceptual y de pensamientos distorsionados basado en creencias falsas y mitos misóginos de violencia y control de las mujeres; en el plano relacional, descontrol emocional y rol masculino dominante que se ejerce apoyándose en el doble canon sexual y que ejerce microviolencia machista en la relación. En el plano individual, estas identidades extremas muestran trazas de desconexión moral (deshumanización, atribución de culpa), siendo altamente probable la presencia de rasgos oscuros de la personalidad (maquiavelismo, psicopatía, narcisismo), con la posible utilización de la violencia sexual como herramienta de dominación masculina. Estos indicadores de perfil se han mostrado, muy útiles y consistentes para el diagnóstico que hemos realizado sobre población universitaria (García-Pérez y Rodríguez-López, 2021). También provee de información sobre los aspectos en los cuáles es significativo intervenir sea en un plano educativo, psicosocial o psicológico. Sin embargo, hay otros indicadores que tienen tanta importancia como los aquí tratados; como este otro rasgo, más general, que se viene asociando a todos los perfiles con extrema orientación a la IPVAW, y que tiene que ver directamente con la educabilidad de género de este grupo: «Nos encontramos ante personas con muy poca flexibilidad para adaptarse a los cambios, mantienen sus valores y creencias casi inalterables» (Cabrera-Espinosa, 2010:18)

Cabe pensar en el reto que supone este grupo de «educandos» universitarios desde las descripciones aportadas por Torrijos-Villegas (2019) sobre el trabajo de reeducación en ámbito penitenciario, donde se hace frente al dogmatismo extremo patriarcal de individuos cerrados

mentalmente al entendimiento de la igualdad de género, con pocos recursos cognitivos y metacognitivos, ni herramientas socio-culturales para encauzar el cambio. Personas que, sea desde el negacionismo, la ironía o victimismo, rechazan agresivamente la necesidad de transformar su masculinidad hegemónica insostenible, expresando gran resistencia a los cambios, hostilidad, egoísmo y dificultades para la resolución de conflictos; y para colofón, con *grandes dificultades para aceptar innovaciones* como principal indicador de su dogmatismo.

En resumen, el diagnóstico de la Orientación a la IPVAW se muestra útil para anticipar condicionantes para aplicar un curriculum sensible al género. También permite detectar grupos «extremos» en su orientación a la violencia contra las mujeres, lo que nos lleva a discutir sobre su educabilidad de género. Con esta aproximación diagnóstica, yendo a la causa de la predisposición hemos logrado matizar mucho mejor el área de resistencia a la innovación de género. Así, el acercamiento a la educabilidad de género del alumnado se realiza considerando sus características, barreras y posicionamientos que suponen la base de su resistencia (distorsiones cognitivas y metacognitivas como el manejo de estereotipos y mitos de violencia contra las mujeres o la microviolencia relacional o el doble canon sexista, junto con otros como las personalidades y actitudes extremas de desconexión moral y deshumanización en la violencia contra las mujeres). El estudio de los elementos que se han de considerar en la formación de competencias de género se hace así más evidente, lo cual facilita el acceso educativo y/o psicosocial para tratar los grupos y casos con argumentos/acciones «internamente persuasivas» para el alumnado. El 1% del alumnado que ingresa en los Grados Universitarios con «extrema Orientación a la IPVAW», nos hacen reflexionar en torno a dos preocupaciones principales: 1) El grado de adaptación de la respuesta educativa e institucional «hacia un curriculum sensible al género en la educación superior» para este alumnado. Con los adecuados refuerzos psicosociales y educativos, casi el 99% del alumnado masculino podrá seguir el nuevo programa curricular. Sin embargo, ese alumnado con extrema Orientación a la IPVAW, altamente inflexibles y con mentalidad y experiencias relacionales machistas, pueden estar suponiendo un reto o desafío organizacional que complica la formación en competencias profesionales de género para esta parte del alumnado masculino, algunos de los cuales pertenecen a grados universitarios vinculados con futuribles desempeños profesionales en el ámbito de la IPVAW. 2) Prevención de futuras violencias institucionales contra las mujeres ejercidas por graduados de las universidades que, trabajando en áreas profesionales que tienen que ver con las víctimas y perpetradores de la IPVAW, no sepan o no quieran actuar con la debida diligencia y terminen re-victimizando y distorsionando el marco lógico de apoyo y actuación profesional competente ante la violencia contra las mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQU (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. https://bit.ly/3FIlB96

Cabrera Espinosa, M. (2010). Acercándonos al hombre que ejerce la violencia de género: clasificación y descripción de un grupo de maltratadores. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 25(1). https://n9.cl/lqh8b

Castaño-Collado, C. (2016). La nueva gestión pública y las políticas de igualdad de género en las universidades. *Investigaciones Feministas*, 7(2), 225-245. https://doi.org/10.5209/INFE.54566

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Dillon-Villamayor, M., López-Gil, F., Russo, C. y Ramón, H, (2017). Medición de educabilidad en contextos universitarios. En Actas del *Simposio Argentino sobre Tecnología y Socieda - JAIIO 46* (Córdoba). http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/63333

García-Pérez, R. y Rodríguez-López, M. (2021). Orientación del alumnado universitario a la violencia contra las mujeres: diagnóstico y propuestas para la universidad. En A. Rebollo-Catalán y A. Arias-Rodríguez (Coords.). *Hacia un curriculum sensible al género en la educación superior* (pp. 397-420). Dykinson. https://n9.cl/qvmbs

Miralles-Cardona, C.; Cardona-Molto, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, *23*(2), 231-257. https://doi.org/10.5944/educXX1.23899

Rebollo-Catalán, A. y Buzón-García, O. (2021). La perspectiva de género en los planes de estudios universitarios en educación. En A. Rebollo-Catalán y A. Arias-Rodríguez (Coords.). *Hacia un curriculum sensible al género en la educación superior* (pp. 55-82). Dykinson. https://n9.cl/qvmbs

Rebollo-Catalán, A. y García-Pérez, R. (2021). Hacia una formación del profesorado sensible al género. En A. Rebollo-Catalán y A. Arias-Rodríguez (Coords.). *Hacia un curriculum sensible al género en la educación superior* (pp. 265-292). Dykinson. https://n9.cl/qvmbs

Torrijos-Villegas, M. C. (2019). La personalidad dogmática en agresores en violencia contra la mujer. Perspectiva antropológica y psicosocial de la construcción social de la desigualdad. En R. Carmona-Paredes y J. Sanfélix-Albelda (coords.). *En busca de buenas prácticas de masculinidades igualitarias desde el ámbito de la universidad* (pp. 264-278). UMH de Elche. https://n9.cl/x46ap

Vega-Menezo, M. y Gil, M. A. (2019). La reinserción penitenciaria: realidad y estrategia para la disminución de la desigualdad y la violencia. En R. Carmona-Paredes y J. Sanfélix-Albelda (coords.). *En busca de buenas prácticas de masculinidades igualitarias desde el ámbito de la universidad* (pp. 301-314). UMH de Elche. https://n9.cl/x46ap

Verge, T.; Ferrer-Pons, M. & González, M. J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101. https://doi.org/10.1177%2F1350506816688237

1678

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LOS PROGRAMAS INDIVIDUALES DE EJECUCIÓN DE LA MEDIDA DE LIBERTAD VIGILADA EN GALICIA: 2005-2010-2015

María Josefa Mariño Puente
Universidad de Santiago de Compostela (España)

Resumen: La Ley Orgánica 5/2000, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores cuenta con medidas no privativas de libertad, también denominadas medidas de medio abierto, siendo la Libertad Vigilada la más impuesta por los Juzgados de Menores. A nivel legislativo se considera la Libertad Vigilada como la medida más dura y exigente después del internamiento. La Libertad Vigilada es, a su vez, la medida de medio abierto seleccionada para este estudio puesto que posibilita adaptar la intervención a las circunstancias y a la evolución que realiza la persona menor; siendo todo ello posible por su contenido educativo y por el tipo de supervisión que realizan los/as educadores/as de medio abierto que controlan si la persona menor realiza las tareas encomendadas por el juez a propuesta del educador, teniendo en cuenta el informe psicosocial de la persona menor, junto con el tipo de delito y las circunstancias de la comisión del mismo. Esta investigación analizará los Programas Individuales de Ejecución de la Medida (PIEM) de Libertad Vigilada (LV) desde el año 2000 al 2015 en la Comunidad Autónoma de Galicia a través de las valoraciones y perspectivas que aportan los profesionales responsables de la intervención educativa en estos documentos (metodología cualitativa).

Palabras clave: libertad vigilada, menores infractores, justicia penal juvenil, educación social

Abstract: The Spanish Constitutional Law 5/2000, regulating the Criminal Responsibility of Minors, includes non-custodial measures, also called open-institucional measures, and probation has been the most used by the Juvenile Judges. At the legislative level, probation is considered the harshest and most demanding measure after internment. Individualising probation is, in turn, the open environment measure selected for this study since it makes it possible to adapt the intervention to the circumstances and the evolution of the minor; all this being possible due to its educational content and the type of supervision carried out by the open environment educators who control whether the minor performs the tasks entrusted by the judge at the educator's proposal, taking into account the psychosocial report of the minor, together with the type of crime and the circumstances of its commission. This research will analyze the Individual Programs for the Execution of the Measure (PIEM) of Probation (LV) from the year 2000 to 2015 in the Autonomous Region of Galicia through the assessments and perspectives provided by the professionals responsible for the educational intervention in these documents (qualitative methodology).

Keywords: open-institucional measures, probation, juvenil offenders, juvenil justice, community educación

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 5/2000, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, en adelante LORRPM, cuenta con medidas no privativas de libertad, también denominadas medidas de medio abierto, siendo la Libertad Vigilada la más impuesta por los juzgados de menores. A nivel legislativo se considera la Libertad Vigilada como la medida más dura y exigente después del internamiento. De entre el abanico de recursos con los que cuentan los/as jueces/zas de menores es la Libertad Vigilada la que favorece la adaptación de la intervención a las circunstancias y a la evolución que realiza la persona menor; siendo todo ello posible por el contenido educativo de la misma y por el tipo de supervisión que realizan los/as educadores/as de medio abierto.

> Se trata de una medida que permite al menor seguir en un régimen de Libertad Vigilada, aunque supervisada por un educador del Equipo de Medio Abierto que controla que el menor realice -o no- las tareas encomendadas por el juez a propuesta del educador y a la vista del informe psicosocial del menor, así como del tipo y las circunstancias de la comisión del delito. De este modo, se responde a ese interés del menor que exige tanto su sanción -por el delito cometido- como su educación -a través de la medida. (Bernuz, Fernández & Pérez, 2009a)

El superior interés del menor determinará la medida a imponer teniendo en cuenta las circunstancias del menor, el libre desarrollo de su personalidad y su reeducación. Serán los profesionales del equipo técnico los que determinen el interés superior del menor, tal y como se señala en la LORRPM: «el superior interés del menor (…) ha de ser valorado con criterios técnicos y no formalistas por equipos de profesionales especializados en el ámbito de las ciencias no jurídicas» (LORRPM, BOE nº11, de 1 de enero de 2000, p.3)

> En la medida de Libertad Vigilada el menor infractor está sometido, durante el tiempo establecido en la sentencia, a una vigilancia y supervisión a cargo de personal especializado con el fin de que adquiera las habilidades, capacidades y actitudes necesarias para un correcto desarrollo personal y social. Durante el tiempo que dure la Libertad Vigilada, el menor también deberá cumplir las obligaciones y prohibiciones que, de acuerdo con esta Ley, el Juez pueda imponerle. (LORRPM, BOE nº11, de 13 de enero de 2000, p.6)

La Libertad Vigilada es la medida de medio abierto seleccionada porque de entre las medidas de medio abierto es la de mayor aplicabilidad/ejecución en la Comunidad Autónoma de Galicia y porque en su ejecución se debe individualizar el trabajo a realizar teniendo en cuenta, como se comentó con anterioridad, el delito cometido, las circunstancias en que se cometió el delito y el informe psicosocial que proporciona información a nivel social, educativo y familiar de la persona menor, lo que dará como resultado una medida adaptada a las capacidades, posibilidades y trayectorias de la persona menor para que asuma la consecuencia de sus actos, así como una intervención educativa que incida en los ámbitos de la vida de las personas menores en los que precisen de apoyo para facilitar sus procesos de inclusión social; «(…) se va a analizar la Libertad Vigilada como la medida que por su contenido y supervisión por un educador, permite una mejor adaptación de la intervención a las circunstancias y a la evolución del menor» (Bernuz, Fernández & Pérez, 2009b).

Esta investigación analizará los Programas Individuales de Ejecución de la Medida (PIEM) de Libertad Vigilada desde el año 2000 al 2015 en Galicia.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

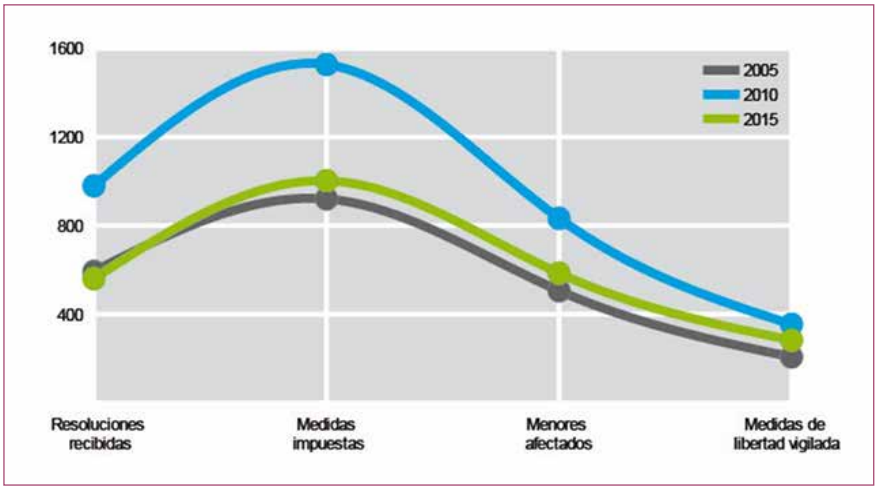
IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

A continuación, en la figura 1, veremos una comparativa de las resoluciones judiciales dictadas por los Juzgados de Menores de A Coruña, Lugo, Ourense y Pontevedra dirigidas a la Dirección Xeral de Familia, Infancia e Dinamización Demográfica de la Xunta de Galicia, las medidas impuestas en parte en la parte dispositiva de estas resoluciones judiciales recibidas, las personas menores afectadas a las que se impusieron estas medidas notificadas y, de entre todas las medidas impuestas, las que son medidas de Libertad Vigilada en los años 2005-2010-2015.

Figura 1

Resoluciones recibidas, medidas impuestas, menores afectados y medidas de Libertad Vigilada



Nota. Elaboración propia con datos proporcionados por la Consellería de Política Social de la Xunta de Galicia

Resoluciones recibidas: resoluciones judiciales dictadas por los Juzgados de Menores dirigidas a la Dirección Xeral de Familia, Infancia e Dinamización Demográfica.

Medidas impuestas: medidas en parte en la parte dispositiva de las resoluciones judiciales recibidas.

Menores afectados: personas menores a las que se les impusieron las medidas notificadas.

Medidas de Libertad Vigilada respecto de las medidas notificadas.

La figura 2 nos permite observar el sexo de las personas menores afectadas por las medidas notificadas en la parte dispositiva de las resoluciones judiciales recibidas durante los años 2005-2010-2015 en la Dirección Xeral de Familia, Infancia e Dinamización Demográfica de la Xunta de Galicia.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

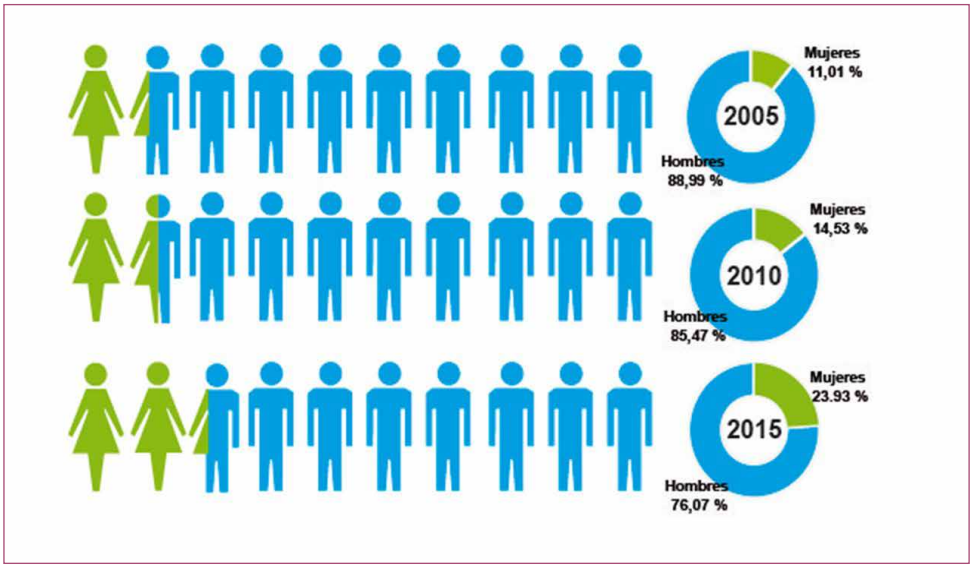
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 2

Personas menores afectadas por las medidas notificadas



Nota. Elaboración propia con datos proporcionados por la Consellería de Política Social de la Xunta de Galicia

La investigación a nivel legislativo se centra en la actual Ley 5/2000, de 12 de enero Reguladoras de la Responsabilidad Penal de los Menores, pero realizaremos un recorrido por los principales documentos legislativos desde el siglo XX hasta el marco legislativo actual que nos proporcionará una visión de la evolución de la legislación en este campo, así como de las medidas aplicadas y de los fines que con ellas se perseguían.

El objeto de la investigación es analizar los procesos, actuaciones e iniciativas educativas en los PIEM de la medida de Libertad Vigilada en Galicia, lo que nos permitirá estudiar la efectividad de las actuaciones e iniciativas socioeducativas que se desarrollan, con la supervisión y control de los educadores sociales, para valorar las posibilidades y las limitaciones que se presentan en los procesos de inclusión social.

> Las modalidades de apoyo en los procesos de transición son muy diversas y deben adaptarse a las necesidades de los jóvenes, pero parece que las más efectivas tienen que ver con las modalidades de mentoría desarrolladas en Galicia y otras comunidades. Se recomienda desarrollar programas de mentores, siguiendo los modelos que han demostrado su eficacia. (Ballester, Caride, Melendro y Montserrat, 2016, p.264)

MÉTODO

Los PIEM son diseñados por los educadores sociales para la ejecución de la medida de Libertad Vigilada, en ellos se recogen la intervención y pautas socioeducativas que se desarrollarán con la persona menor, previa aprobación por el Juez de menores.

Esta investigación recoge datos de los PIEM susceptibles de ser cuantificados y que nos permitirán identificar las características de las personas menores, excepto su nombre y apellidos puesto que durante todo el proceso se trabajará con las personas menores de manera anónima. En los Centros de Intervención Educativa en Medio Abierto (CIEMA) es en donde se ejecutan

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

las medidas de Libertad Vigilada. En los CIEMA, también conocidos como Centros de Día, como señala Franco Yagüe (2009):

> El planteamiento educativo de las actividades programadas en estos Centros de Día descansa en la estructuración de objetivos y la planificación racional de la intervención, teniendo presente el conjunto de puntos de partida, de los objetivos que se pretenden conseguir, de los pasos que se han de dar para conseguirlos, así como las formas de evaluar. (pág.73)

Los documentos analizados proporcionarán información acerca de los profesionales responsables de la intervención educativa en los PIEM, de los programas que se desarrollan en los centros, al igual que de la valoración, positiva o no, de los PIEM que se analicen, así como la incidencia que puede tener la intervención en la vida de las personas menores. Podemos señalar que «no nos interesan las categorizaciones, ni siquiera las grandes orientaciones educativas, sino aquello que les pasa a los sujetos que narran sus experiencias» (Pie Balaguer y Solé Blanch, 2014, p.14), aunque en este trabajo las narraciones no las proporcionarán los propios sujetos sino los documentos con los que se trabaja.

Se analizarán las valoraciones y perspectivas que aportan los profesionales responsables de la intervención educativa en los PIEM (metodología cualitativa), tanto de los CIEMA como de los Equipos de Medio Abierto de las Xefaturas Territoriais (EMA) a través de:

- —*análisis de documentos*: PIEM, informes de seguimiento, informes de incidencias e informes finales.
- —*cuestionarios a los profesionales* responsables de la intervención educativa.
- —*entrevistas a los profesionales* responsables de la ejecución de la medida de Libertad Vigilada y del desarrollo de los PIEM, que son los que valoran el grado de cumplimiento de los objetivos y la implicación de la persona menor en cuando al cumplimiento de la medida recogida en los PIEM.

Figura 3

Instrumentos de recogida de datos

Nota. Elaboración propia

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

El cuestionario se dirige a los educadores sociales de los CIEMA y a los profesionales de los Equipos de Medio Abierto (EMA) de las Xefaturas Territoriais con la finalidad de recoger información acerca del proceso de elaboración de los PIEM, analizar los aspectos de los mismos y valorar las posibilidades y limitaciones que presentan en cuanto a los procesos de inclusión social de las personas menores infractoras que ejecutan medidas de Libertad Vigilada.

> Se está trabajando en la estructura del cuestionario, el tipo de preguntas, el número de cuestiones más adecuado para que, cuando ya esté elaborado, se desarrolle el proceso de valoración por parte de un grupo de expertos. Álvarez-Gayou (2003) al hablar de cuestionarios en la investigación cualitativa señala que:
> En este sentido, en primer lugar, el cuestionario tiene que elaborarse con mucha claridad del problema y las preguntas de la investigación en cuestión. En segundo término, se deberán diseñar las preguntas para que lleven a quien las responda a un proceso de reflexión propia y personal, que refleje su sentir ante el asunto investigado. (pág.151)

La muestra, o sea, el número de expedientes con los que se trabajará serán, para cada año 2005, 2010 y 2015, de las Xefaturas Territoriais de A Coruña y Pontevedra, diez expedientes, y de las Xefaturas Territoriais de Lugo y Ourense, cinco expedientes; en total serán:

—30 expedientes de la Xefatura Territorial de A Coruña,
—15 expedientes de la Xefatura Territorial de Lugo,
—15 expedientes de la Xefatura Territorial de Ourense,
—30 expedientes de la Xefatura Territorial de Pontevedra.

Partiremos de las resoluciones recibidas en la Dirección Xeral de Familia, Infancia e Dinamización Demográfica (Servizo de Xustiza Penal Xuvenil) se seleccionaron aquellas en las que la medida impuesta fuese Libertad Vigilada. De entre las medidas seleccionadas, se revisaron y seleccionaron aquellas que fueron notificadas y ejecutadas en su totalidad en el año de estudio según la provincia de ejecución, de esta manera tenemos acotados los expedientes de las personas menores infractoras que se seleccionaron para formar parte de este trabajo de investigación. Los criterios de selección fueron los siguientes:

—Se descartan las medidas de Libertad Vigilada cautelar y Libertad Vigilada de 2º período de internamiento, las primeras porque su ejecución finaliza cuando existe una sentencia firme y la medida suele ser también una Libertad Vigilada (la ejecución de una Libertad Vigilada cautelar no suele tener fecha de fin, o sea, su ejecución finaliza cuando existe otra medida firme) y las de 2º período de internamiento porque suelen estar influenciadas por la medida de internamiento ejecutada con anterioridad.
—No se seleccionan las medidas de Libertad Vigilada que sufrieron modificaciones, quedaron sin efecto o no finalizaron su ejecución en el año de estudio (2005-2010-2015).
—En el caso de que la misma persona menor ejecute en el mismo año varias medidas de Libertad Vigilada, se selecciona para el trabajo de investigación la primera medida ejecutada puesto que no tendría mucho sentido trabajar con el mismo menor en dos medidas diferentes.
—No se seleccionaron para la investigación los expedientes de aquellas personas menores que ejecutaron medidas de Libertad Vigilada pero que son fruto de la modificación de otras medidas puesto que, de alguna manera, sus PIEM estarían influenciados por la medida anterior.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

A través de los documentos de los expedientes seleccionados para el trabajo se trata de analizar la población a la que se impone la medida de Libertad Vigilada y no hablamos sólo de su historial delictivo o su historial psicosocial, también nos interesa su fecha de nacimiento, o sea, su edad (aunque todos ellos estarán entre los 14 y los 18 años), género, lugar de nacimiento, provincia y ayuntamiento de residencia, nacionalidad, tipo/s delito/s cometido/s, fecha de comisión del/los delito/s, duración de la medida de Libertad Vigilada impuesta y reincidencia o no reincidencia, así como su situación formativo-laboral. Y se conocerá también la realidad familiar de cada una de las personas menores que formen parte de la muestra y que se refleja en los informes que elaboran los educadores.

RESULTADOS

En este momento de la investigación todavía no contamos con resultados del análisis puesto que aún no proporcionó datos suficientes como para realizar este análisis.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La ausencia de resultados no posibilita la opción de discusión o conclusiones relativas al trabajo de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Gayou Jurguenson, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ed. Paidos Ibérica S.A.

Ballester, Ll., Caride, J.A., Melendro, M., y Montserrat, C. (Eds.) (2016). *Jóvenes que construyen futuros. De la exclusión a la inclusión social*. Universidad de Santiago de Compostela.

Bernuz Beneitez, M.J., Fernández Molina, E., y Pérez Jiménez, F. (2009ª). Educar y controlar: la intervención comunitaria en la justicia de menores. *Revista electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 11-12, 1-28. http://criminet.ugr.es/recpc/11/recpc11-12.pdf

Bernuz Beneitez, M.J., Fernández Molina, E., y Pérez Jiménez, F. (2009b). La Libertad Vigilada como medida individualizadora en la Justicia de Menores. *Revista Española de Investigación Criminológica, 7*, Artículo 6. https://reic.criminologia.net/index.php/journal/article/view/44

Franco Yagüe, J.F. (2009). El centro de día como espacio de intervención en medio abierto con menores infractores. *IPSE-ds, 2*, 63-79.

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 13 de enero de 2000, núm. 11, pp. 1422-1441.

Pie Balaguer, A. y Solé Blanch, J. (Coords.) (2014). *Escenas de Educación Social*. UOC

(DES)AFECTO, SUBJETIVIDAD Y ÉTICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UNA INVESTIGACIÓN POSTCUALITATIVA[1]

Giovanna Caetano da Silva
Alejandra Pacheco-Costa
Fernando Guzmán-Simón
Universidad de Sevilla (España)

Resumen: El ejercicio del poder blanco-masculino-antropocéntrico en las aulas de Educación Infantil ha sido poco estudiado en contexto español desde una perspectiva posthumana y neo-materialista. Este marco, nos acerca a una investigación no basada en el discurso, sino en las intra-acciones entre humanos y más-que-humanos. Con este fin, hemos partido de un marco metodológico postcualitativo dónde analizamos tres viñetas referentes a Hafed, un niño de padre español y madre marroquí. Los datos han sido recogidos a través de técnicas etnográficas convencionales. Sin embargo, adoptamos una postura posthumana, acercándonos a lo no-esperado y lo emergente que nace de las intra-acciones entre agentes humanos y más-que-humanos. El análisis de los datos es realizado a través de una lectura difractiva, aplicando la perspectiva «pensar con la teoría». Con eso, (re)visitamos los conceptos *subjetividad*, *identidad* y *rechazo afectivo*. Los resultados señalan la necesidad de mirar hacia los eventos desde el concepto de subjetividad, en detrimento de identidad. Además, se describen los rechazos afectivos de Hafed como un «lugar de resistencia» al currículo normativo y antropocéntrico de la escuela. En conclusión, esta investigación subraya la necesidad de prácticas educativas que asuman una responsabilidad ética, cuestionando el legado del humanismo y abriéndose al devenir de los fenómenos.

Palabras clave: infancia, afectos, ética, escuela, descolonización

INTRODUCCIÓN

Dentro del marco posthumanista y neomaterialista, distintas investigaciones en contextos escolares versan sobre el ejercicio del poder blanco-masculino-antropocéntrico. Estas investigaciones han abordado la materialización del poder a través del sonido (Dernikos, 2020), el movimiento (Kirby, 2020) y las interacciones (Trafí-Prats, 2020). En particular, la investigación en este campo ha subrayado la relevancia de las formas, a menudo olvidadas, en que se manifiestan en las aulas las prácticas colonialistas en la educación. El contexto educativo español, sin embargo, sigue careciendo de una reflexión desde esta perspectiva. Esas reflexiones aportarían

1 Esta comunicación es parte de los siguientes proyectos: a. Ayuda FPI (PRE2020-094747) financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación; b. proyecto de I+D+i PID2019-104557GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/; y c. proyecto P20_00487 financiado por la Junta de Andalucía.

a las particularidades raciales, religiosas y sociales de este contexto, una comprensión profunda desde un enfoque más-que-humano, con el fin de tomar conciencia de las formas sutiles en que las prácticas (des)colonizadoras emergen en el aula.

La investigación de la complejidad social, basada en la filosofía posestructuralista, nos acerca a realidades fluidas, múltiples y cambiantes (Deleuze & Guattari, 1987). En estas realidades, la identidad se entiende como la perspectiva estática de cómo el niño se ve a sí mismo y es visto por los demás, y subraya las discriminaciones sociales y culturales (Dernikos, 2020). Asimismo, la identidad, como etiqueta o categoría (pobre, musulmán, gitano, etc.) refuerza las desigualdades (Kuby, 2020). Mientras la subjetividad es el fruto de los enredos producidos en las intra-acciones entre lo humano y lo más-que-humano en el evento (Kuby, 2019).

Los conceptos de identidad y subjetividad nos ayudan a (re)pensar las (no)relaciones de poder establecidas a diario en contextos escolares. Cuando se enfatizan las diferencias entre los niños[2], la identidad puede convertirse en una marca que determina las formas de (no)relación entre ellos y el entorno escolar. Al contrario, la subjetividad se configura como otra forma de escuchar a los niños que permite acercarnos a sus rechazos, o (des)afectos en el aula desde una perspectiva no-representacional y que asume una *escucha emergente* (Davies, 2014). Los rechazos se convierten en una materialización de la subjetividad y en un medio de intra-acción en sí mismo (Truman *et al.*, 2021). Las formas materiales en la que los niños realizan sus rechazos se transforman en movimientos, silencios, distracciones, ruidos y otros agentes más-que-humanos (Thiel y Dernikos, 2020).

A tenor de estas reflexiones, nuestra investigación no parte de preguntas de investigación preestablecidas, sino que investiga aquello que es inesperado y emergente mientras escucha a los niños (Davies, 2014). Esta experiencia nos llevó a formular dos preguntas de investigación:

—RQ1. ¿Qué elementos no-representacionales configuran el discurso material y el evento de Hafed?

—RQ2. ¿Cómo es materializado el rechazo de Hafed en el aula a través de la corporeización, el sonido o el movimiento?

MÉTODO

Esta investigación parte de un enfoque metodológico postcualitativo (Murris, 2021; St. Pierre, 2019, 2021). La elección por este enfoque plantea la superación del conocimiento basado en el discurso (MacLure, 2013) y, por eso, se caracteriza por una investigación menor (*minor inquiry*) (Manning, 2016; Mazzei, 2017). Por otro lado, los estudios postcualitativos no se centran en categorizaciones o relaciones de causa-efecto y, de acuerdo con St. Pierre (2019), «(...) se interesa menos por lo que es y más por lo que podría ser y lo que va a ser» (p.4).

Participantes

La presente investigación nace como parte del proyecto I+D+i «Mejora de la AlfabeTIzacIón muLtimoDAl en la infancia (3-8 años): desarrollo de un modelo inclusivo en Zonas con Necesidades de Transformación Social» (PID2019-104557GB-I00). Dicho proyecto está siendo realizado en la ciudad de Sevilla (Andalucía) en una comunidad localizada en el Polígono Sur.

2 Este documento utiliza lenguaje no sexista. Las referencias a personas o colectivos citados en los textos en género masculino deben entenderse como un género gramatical no marcado.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Se trata de un centro escolar que recibe alumnos del Polígono Sur de Sevilla, una de las zonas con mayor riesgo de exclusión social de España. Los participantes fueron 22 niños (11 niños y 11 niñas) de 2º de Educación Infantil (4 años), sus familias y cuatro profesoras del centro escolar (tutora, especialista de inglés, música y maestra de Religión). En particular, nuestra investigación se basa en la lectura de diferentes viñetas construidas a partir de experiencias diarias en un aula de Educación Infantil. Las intra-acciones que establece Hafed, un niño de 4 años cuya la madre es marroquí y el padre es español, y los agentes más-que-humanos permiten captar la importancia del silencio, los aislamientos espaciales, los rechazos, los des(afectos) o la creación de situaciones irreales que cuestionan el carácter integrador del currículo en la escuela y la insuficiencia de las relaciones antropocéntricas para describir la complejidad del evento.

Recogida de datos

Esta investigación ha adoptado la perspectiva de Hackett (2021) de «actuar como un etnógrafo y pensar con el Posthumanismo» (p.28). De este modo, se utilizaron técnicas etnográficas convencionales para la recogida de datos, como fotografías, grabaciones en vídeo, entrevistas y notas de campo. Sin embargo, no nos centramos exclusivamente en el plano del discurso verbal y representacional (MacLure, 2013), sino que atendemos a los fenómenos que nacen de las intra-acciones entre humanos y más-que-humanos (Gullion, 2018; Barad, 2007). Como ejemplo, nuestra investigación aborda el análisis de un minuto de silencio que se instaura en aula o un objeto que llama la atención de los niños durante la asamblea, etc.

Análisis de datos

Nuestra investigación ha optado por un «análisis difractivo» (Lenz Taguchi, 2012; Mazzei, 2014; Barad, 2007,2014)2007: 152 donde la difracción, descrita por Barad (2007), se opone a la reflexión: «la forma en que las ondas se combinan cuando se superponen y la aparente flexión y propagación que se produce cuando encuentran una obstrucción» (p.74). Así, para realizar un análisis de esta naturaleza adoptamos la estrategia de «pensar con la teoría» (*thinking with theory*) (Jackson & Mazzei, 2012). Esta perspectiva, opuesta a la codificación de datos, incorpora teorías de diferentes ramas para (re)pensar el dato: «utilizamos la teoría para convertir los datos en algo diferente, y utilizamos los datos para llevar la teoría a su límite.» (Jackson & Mazzei, 2012,p.6)

RESULTADOS

En esta lectura difractiva, re(visitamos) los conceptos de **subjetividad e identidad** (Kuby & Rucker , 2020) y de **rechazo afectivo** (Truman *et al.*,2021) junto a la construcción de las fuentes seleccionadas como las viñetas, las fotografías, las notas de campo y los vídeos. En nuestro análisis, se aprecia que la teoría nos ayuda a (re)pensar las relaciones (no) establecidas *intra* un niño marroquí y otros agentes, así como nuestras propias percepciones como investigadores blancos, occidentales, etc. En efecto, cuando el enfoque está fijado en procesos identitarios, nos limitamos a pensar que Hafid no encaja en este contexto, porque tiene «otros» modos de vivir-ser-hacer. Estos modos nos hacen percibir la imposibilidad de establecer conexiones entre los agentes en el aula, percibiendo la creación de un abismo que nos separa y determina nuestra identidad en oposición al otro (Barad, 2014). Sin embargo, cuando lo miramos desde la subjetividad, somos arrastrados al interior de los fenómenos (Kuby, 2020) y nos volvemos

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

responsables por ellos mismos (Barad, 2007). La subjetividad hace que nos atengamos a estas intra-acciones en una perspectiva más allá del discurso representacional, fijado por estos valores identitarios y binarios del contexto escolar: niño/adulto, discente/docente, español/extranjero, no-confesional/musulmán, etc. Dentro de esta perspectiva, la diferencia pasa a ser reflexionada como una valoración «afirmativa, cultivada y ampliada» (Bozalek & Zhao, 2022, p. 52).

El afecto es comprendido como una fuerza inherente a las relaciones humanas y más-que-humanas (Boldt y Leander, 2020; Robinson y Kutner, 2018). En la perspectiva de Truman *et al.* (2021) «el afecto circula a través, entre y alrededor de la negativa en cumplir con los entendimientos normativos» (p.224). Así, cuando volvemos a los eventos de nuestra investigación percibimos que los silencios, aislamientos, rechazos, des(afectos), o situaciones (i)reales, son una llamada de atención para que rechacemos los aspectos identitarios (normativos) de Hafed y pasemos a las intra-acciones material-discursivas en el aula, «(re)orientado hacia la llamada de las cosas» (Dernikos 2020, p. 152). De hecho, Deleuze y Guatari (1987) defienden que, para conocer un determinado cuerpo, necesitamos conocer sus afectos. Por eso, cuando nos permitimos hacerlo, percibimos que el humano y el más-que-humano construyen un «lugar de resistencia» (Truman, *et al.*, 2012, p.226) y nos permite hacer visible la construcción de una barrera frente a las categorías atribuidas por la identidad. Eso nos posibilita abrirnos a «otros modos de mundos/conocimientos/sujetos que siempre han existido, aunque 'nosotros' hayamos sido incapaces de percibirlos plenamente» (Thiel y Dernikos, 2020, p.487). En consecuencia, nuestra investigación señala que una escucha emergente (Davies, 2014) a los procesos humanos y más-que-humanos es necesaria para que la escuela y la investigación sean capaces de asumir una propuesta descolonizadora y abierta al devenir de los cuerpos en acción (*becoming*) (Deleuze & Guattari, 1987).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Barad (2007) plantea la imposibilidad de abordar la epistemología o la ontología sin incorporar la ética. Por lo tanto, la investigación postcualitativa más-que-humana se convierte en un «proyecto político» (Hackett, 2021, p. 20) y un llamamiento a los investigadores para que se comprometan con una investigación responsable y receptiva (Bozalek, 2020). Escuchar los devenires emergentes de los niños (Davies, 2014), centrarse en sus subjetividades (Kuby & Rucker, 2020) y atender a sus (des)encuentros más-que-humanos (Hackett, 2021) constituyen ejemplos de compromisos éticos en la educación. Del mismo modo, nuestras viñetas comparten este propósito ético, ya que nos hacen preguntarnos cómo (algunos) cuerpos (no)importan en el aula. Además, nos invitan a (re)pensar los legados del humanismo y a (re)considerar cuál sería el propósito de la igualdad (Kuby y Rucker, 2020) o de la inclusión en contextos tan diversos como el estudiado en esta aula de Educación Infantil.

El «pensar con la teoría» en este caso nos ayuda a reconocer la necesidad de mirar hacia la infancia centrándonos en los procesos de subjetividad (Braidotti, 2014). Acercarse a los niños a través de esta perspectiva y desde los rechazos afectivos, nos impulsa a experimentar el acontecimiento desde dentro; es decir, el investigador debe superar los binarismos que convierten en norma la identidad (p.ej. asunciones basadas en raza, religión, cultura, etc.). Del mismo modo, el investigador debe afrontar la construcción de nuevas relaciones material-discursivas desde la emergencia del propio fenómeno, donde el acontecimiento y los agentes existen a través de las intra-acciones, y donde las diferencias son requisitos de (r)existencia.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *parallax*, *20*(3), 168-187.

Boldt, G., & Leander, K. M. (2020). Affect Theory in Reading Research: Imagining the Radical Difference. *Reading Psychology*, *2711*, 515–532. https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783137

Bozalek, V. (2020). Rendering each other capable: Doing response-able research responsibly. En K. Murris (Ed.), *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines* (pp. 135-149). Routledge.

Bozalek, V. & Zhao, S. (2022). Difference, En K. Murris, *A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines* (pp. 52-54). Routledge.

Braidotti, R. (2014). Writing as a nomadic subject. *Comparative Critical Studies, 11*(2-3), 163-184. https://doi.org/10.3366/ccs.2014.0122

Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *Thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press.

Dernikos, B.P. (2020). Tuning into 'fleshy' frequencies: A posthuman mapping of affect, sound and de/colonized literacies with/in a primary classroom. *Journal of Early Childhood Literacy, 20*(1), 134-157. https://doi.org/10.1177/1468798420914125

Gullion, J. S. (2018). *Diffractive ethnography: Social sciences and the ontological turn*. Routledge.

Hackett, A. (2021). *More-than-human literacies in early childhood*. Bloomsbury Academic.

Jackson, A.Y. & Mazzei, L.A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.

Kirby, P. (2020). Marshmallow claps and frozen children: sitting on the carpet in the modern 'on-task' primary classroom. *Pedagogy, Culture & Society, 28*(3), 445-461. https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1650390

Kuby, C. R. (2019). (Re)imagining multiliteracies research practices with post qualitative inquiry. En N. Kucirkova, J. Rowsell, & G. Falloon (Eds.), *The Routledge international handbook of learning with technology in early childhood* (pp. 127-142). Routledge.

Kuby, C. R., & Rucker, T. G. (2020). (Re)Thinking children as fully (in)human and literacies as otherwise through (re)etymologizing intervene and inequality. *Journal of Early Childhood Literacy*, *20*(1), 13-43. https://doi.org/10.1177/1468798420904774

MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *26*(6), 658–667. https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755

Manning, E. (2016). The Minor Gesture. Duke University Press.

Mazzei, L. A. (2017). Following the Contour of Concepts Toward a Minor Inquiry. *Qualitative Inquiry*, *23*(9), 675–685. https://doi.org/10.1177/1077800417725356

Murris, K. (2021). *Navigating the Postqualitative, New Materialist and Critical Posthumanist Terrain Across Disciplines*. Routledge.

Robinson, B., & Kutner, M. (2018). Spinoza and the Affective Turn: A Return to the Philosophical Origins of Affect. *Qualitative Inquiry*, *25*(2), 111–117. https://doi.org/10.1177/1077800418786312

St. Pierre, E. A. (2019). Post Qualitative Inquiry in an Ontology of Immanence. *Qualitative Inquiry*, *25*(1), 3–16. https://doi.org/10.1177/1077800418772634

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

St. Pierre, E. A. (2021). Why Post Qualitative Inquiry? *Qualitative Inquiry*, *27*(2). https://doi.org/10.1177/1077800420931142

Thiel, J. J., & Dernikos, B. (2020). Refusals, re-turns, and retheorizations of affective literacies: A thrice-told data tale. *Journal of Literacy Research, 52*(4), 482-506. https://doi.org/10.1177/1086296X20966317

Trafí-Prats, L. (2020). Fugitive pedagogies: decolonising Black childhoods in the Anthropocene. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 41*(3), 359-371. https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1589671

Truman, S. E., Hackett, A., Pahl, K., McLean Davies, L., & Escott, H. (2021). The capaciousness of no: Affective refusals as literacy practices. *Reading Research Quarterly*, 56(2), 223-236.

ESTRATEGIAS PARA LA RECUPERACIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL NOVIAZGO ADOLESCENTE: VOCES DE LAS SUPERVIVIENTES[1]

Patricia de los Santos-Martínez
Ángeles Rebollo-Catalán
Universidad de Sevilla (España)

Resumen: Este estudio pretende identificar las estrategias que usan las adolescentes para sobreponerse a una relación de violencia de género en el noviazgo. Contamos con las voces de trece chicas que narran sus experiencias de recuperación mediante entrevistas autobiograficas. Presentamos resultados preliminares de un análisis temático centrado en la agencia activa de las chicas. Bloquear las redes sociales y distanciarse del agresor es clave para persistir en la ruptura. Compartir tiempo con amigas y familia es crucial para recargarse de energía. Escuchar música, pintar o escribir sirve para contrarrestar el bajón emocional. Retomar actividades abandonadas durante la relación las ayuda a reconectar consigo mismas y restablecer relaciones sociales. Contar su situación planteando normas y ritmos son acciones que les ayuda a afrontar con seguridad nuevas relaciones amorosas. Aprender sobre violencia de género y perdonarse resulta clave para culminar su recuperación. Esta información sirve para mejorar los procesos de intervención y prevenir la violencia de género en estas edades.

Palabras clave: violencia de género, adolescentes, recuperación, estrategias

Abstract: The aim of this study is to identify the strategies used by teenagers to overcome a gender-based violent relationship. We count on the voices of 13 girls narrating their recovery experience through autobiographical interviews. We present the preliminary results of a thematic analysis focused on girls' agency. Blocking social media and growing apart from the aggressor is key to persist in the break up. Spending time with girlfriends and family is crucial to build back energy. Listening to music, painting or writing is useful to counteract the emotional slump. Getting back to activities dropped out during the relationship, helps them to reconnect with themselves and restore social relationships. Telling their situation proposing rules and paces are actions that help them face new love relationships with confidence. Learning about gender-based violence and forgiving themselves is key to reach their recovery. This information helps to improve the intervention process and prevent the gender-based violence at these ages.

Keywords: gender-based violence, adolescents, recovery, strategies

1 I+D «Desafíos del Yo: Reconstrucción de las Identidades en Situaciones de Desigualdad y Exclusión Social» (PSI2016-80112-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Resultados de la tesis doctoral asociada a la Ayuda de Formación FPU17/05492.

INTRODUCCIÓN

La violencia de género en parejas adolescentes y jóvenes resulta un grave problema que afecta a un porcentaje significativo de chicas. La Macroencuesta de violencia contra las mujeres 2019 (DGCVG, 2020) alerta de que adolescentes y jóvenes manifiestan una mayor incidencia de maltrato en sus relaciones amorosas; el 19,3% reconoce haber sufrido violencia física y/o sexual y el 46,1% afirma haber experimentado violencia psicológica de algún tipo. Según Díaz-Aguado *et al.* (2020) las conductas de control, abuso y aislamiento son las formas más comunes de violencia, constituyendo un grave peligro para la salud de las adolescentes, prolongándose a su vida adulta si no se interviene correctamente.

En este trabajo, concebimos el proceso de recuperación como el camino que experimenta la mujer desde que rompe definitivamente con el agresor hasta que reconstruye su vida con autonomía y libertad (Roca & Masip, 2011), asumiendo la agencia activa de las mujeres víctimas de la violencia de género (Cala, 2011) y desmontando estereotipos sobre las víctimas. Algunas investigaciones sobre jóvenes y adolescentes (Reynolds y Shepherd, 2011; González-Guarda *et al.*, 2016) muestran momentos cruciales y puntos de inflexión en el proceso de recuperación y la reparación de su identidad, identificando recursos que ayudan en su proceso (Rebollo-Catalán *et al.*, 2022).

Cala (2011) distingue entre estrategias de afrontamiento y empoderamiento. Las primeras sirven para desprenderse de creencias y sentimientos que las mantienen vinculadas al agresor, impidiendo recuperar su autonomía (distanciarse del agresor, dejar de creerle, etc.). Las segundas se relacionan con acciones que buscan emprender su proyecto de vida y su bienestar (mantenerse activas, recomponer relaciones sociales, escucharse a sí mismas, etc.). Sinko y Saint-Arnault (2020) y Benalcázar *et al.* (2020) añaden las que sirven para combatir emociones y recuerdos como leer, hacer ejercicio, usar recursos de salud mental o practicar el autocuidado y apoyarse en su círculo. Con estas acciones, las mujeres buscan afrontar los múltiples obstáculos que se encuentran en el proceso de recuperación (de los Santos-Martínez y Rebollo-Catalán, 2021) y progresivamente pasan de tener una función de supervivencia y proveer una vida nueva con fortaleza y perseverancia (Anderson *et al.*, 2013; Puente *et al.*, 2021).

Según López *et al.* (2012), las adolescentes utilizan acciones de afrontamiento para contrarrestar el maltrato o mantener el control dentro de la relación: mentir, reaccionar a la agresión, romper la relación o mantener distancia con el agresor. Murray *et al.* (2016) manifiesta que las adolescentes también utilizan estrategias de empoderamiento como aprender sobre relaciones saludables o reconstruir una visión positiva de sí misma. En este sentido, González-Guarda *et al.* (2016) y Reynolds y Shepherd (2011) afirman que escribir diarios sirve para comprender sus experiencias y verlas desde otra perspectiva y que decidir sobre su futuro profesional ayuda a reforzar su autoestima y el poder de decisión sobre su propia vida.

El objetivo de este trabajo es conocer las estrategias utilizadas por adolescentes y jóvenes supervivientes de violencia de género para su proceso de recuperación tras la ruptura con el agresor, lo que puede contribuir a mejorar los programas de prevención y sensibilización en materia de violencia de género destinados a adolescentes y su entorno y los protocolos de actuación por parte del profesorado en los centros educativos.

MÉTODO

Teniendo como base las recomendaciones metodológicas para el estudio de la violencia de género (OMS, 2016), utilizamos el método biográfico narrativo y el diseño de relatos paralelos a través de entrevistas semiestructuradas para indagar el significado y valores que las chicas supervivientes asocian a su experiencia de recuperación pudiendo comparar sus historias buscando puntos comunes.

Participan 13 mujeres de edades actuales entre los 17 y 25 años que se han recuperado de una relación de violencia de género en la adolescencia o primera juventud, reclutándolas a través del Programa de Atención a Menores Víctimas de Violencia de Género del Instituto Andaluz de la Mujer y también a través de las acciones formativas de la Red de Referentes para la Convivencia y el Buentrato de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Sevilla. Todas aceptaron participar tras haber sido informadas de los objetivos del proyecto, de las condiciones de su participación y de los usos de la información que proporcionarían. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas según normas éticas de seguridad y confidencialidad.

Se utiliza un análisis temático para identificar patrones en los datos cualitativos (Braun & Clarke, 2006). Ambas autoras realizaron las entrevistas, las transcribieron y se familiarizaron con los datos mediante varias lecturas antes de generar códigos iniciales, buscando identificar y definir estrategias, para posteriormente llegar a un consenso.

RESULTADOS

Las adolescentes y jóvenes supervivientes utilizan una amplia variedad de estrategias cuando rompen definitivamente con el agresor que les sirven en su proceso de recuperación:

Mantener la distancia

Las chicas realizan acciones encaminadas a evitar el contacto con el agresor, siendo la más inmediata bloquearlo en redes sociales y desvincularse de su entorno y amistades comunes, protegiéndose de sus insistencias y de la tentación de retomar el contacto: *«Lo bloqueé de whatsapp, borré su número, borré todos sus contactos que yo tenía para contactar con él de alguna forma los borré, porque yo sabía que si en algún momento futuro me entraba la picá pues que a lo mejor...» (Laura)*

Trasladarse a otro entorno resulta útil para desvincularse emocional y físicamente del agresor, evitando el recuerdo y teniendo la oportunidad de rehacer un nuevo proyecto de vida: *«Lo mejor que me pasó y lo más difícil también, fue irme de allí, del pueblo, porque aquí yo puedo caminar tranquila, hice una vida nueva, nada de aquí me recuerda a él» (Aurora)*

También realizan acciones para proteger de agresiones como amenazar con denunciar o cambiar las contraseñas de las redes sociales.

Llenar el vacío

Las estrategias destinadas a superar el vacío que sienten tras la ruptura de la relación resultan cruciales, siendo muy útil recordar los episodios de maltrato decisivos para la ruptura y autogestionar los sentimientos negativos mediante acciones que entretengan como ver videos

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

divertidos, pintar o escuchar música: *«Escuchaba música muy ruidosa, muy alegre, muy potente de bailar y aunque estuviera tirada en la cama, pero estaba escuchando música y el ruido ese me despeja la cabeza» (Marta)*

Exponer sus sentimientos escribiéndolos o hablando en voz alta resulta útil para desahogarse, comprender y darle sentido a sus pensamientos: *«Cuando yo empezaba a sentirme mal o que yo no podía, empezaba a decir las cosas en voz alta de que yo me escuchase y tenía más sentido en mi cabeza» (Maite)*

Mantenerse ocupada haciendo planes para evitar el bajón emocional ayuda a que no tengan tiempo para pensar: *«Como estaba reconstruyendo mi vida, yo lo que estaba intentando es ponerme la tarde que me ocupase la mayoría del tiempo posible para no pensar en nada» (Belén)*

Reparar relaciones

Apoyarse en la familia y amistades es esencial para reforzar el vínculo debilitado por el aislamiento y que las chicas se sientan arropadas en momentos delicados: *«Hablaba con mis amigas: «por favor que hoy estoy mal», nos íbamos a casa de una amiga, a ver películas, a comer, a jugar los juegos de mesa» (Deisy)*

Hacer nuevas amistades acorde a sus intereses y compartir tiempo y espacios de ocio es importante para despejarse y reconectar con su vida social, debilitada durante la relación: *«He cambiado de amistades, estoy intentando juntarme con gente que estudie, que sea responsable» (Belén)*

Contar su situación a personas de confianza les sirve para sentirse comprendidas, seguras y acompañadas en el camino: *«A todas mis amigas se lo comenté a todas mis amigas porque yo quiero que lo sepan mucha gente para yo sentirme más resguardada, más protegida» (Marta)*

Retomar proyectos

Retomar progresivamente los estudios, abandonados durante la relación, refuerza su autoestima: «Yo llegué aquí me matriculé del instituto y me puse también en clases particulares, me saqué mi ESO, un grado medio de guardería y ludoteca, o sea, empecé y no hay quien me pare» (Aurora) Igualmente, retomar intereses perdidos o apuntarse a actividades extraescolares como deporte, baile o teatro ayudan a distraerse: *«Y a mí lo que realmente me ayudó fue ir a teatro >porque yo no me levantaba de la cama<, yo solo iba para eso, creo que ese fue mi apoyo emocional» (Maite)*

Formarse en violencia de género y feminismo hace que tomen conciencia, comprendan esta problemática y trabajen para combatir las creencias insanas sobre la pareja: *«Después de él empecé a meterme en el tema feminismo, en violencia de género y todo eso. Y fue como darme cuenta de todo lo que había pasado» (Laura)*

Perdonarse y quererse

Se suceden las estrategias que buscan reponerse emocionalmente de la relación de maltrato. Asistir a terapia y ayudar y hablar con otras chicas en circunstancias similares sirve para desahogarse y ver lo que les ha sucedido desde otra perspectiva: *«Yo lo que: en esta ciudad más me ha ayudado ha sido Irene, Irene y el programa este, la verdad. ella ha sido la: la que realmente me ha ayudado, a ver las cosas de otra manera» (Aurora)*

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

No buscar explicaciones, aceptando lo sucedido y perdonándose, resulta una acción necesaria para avanzar y sanar: *«Eso te va a marcar por siempre y eso lo tienes que asumir, pero por lo menos sobre llevarlo, aceptarlo y seguir adelante» (Deisy).* Esto se ha manifestado también un aspecto importante en adultas (Donoso-Vázquez, 2020).

Volver a amar

Tomar un tiempo para conocer al chico y contar progresivamente su historia son estrategias útiles a la hora de afrontar nuevas relaciones amorosas: *«Cuando yo le conté todo lo que había pasado, yo fui contándoselo por partes, no fue del tirón, empiezas poco a poco, le vas contando…» (Laura).*

Paralelamente, exponer previamente sus normas dentro de la relación y marcar límites en los momentos de conflicto es utilizado para evitar que vuelvan a pasar por la misma situación: *«Ya no me guardo nada, nada más que me siento que me va a pasar algo parecido a la relación con mi ex novio lo digo» (Marta)*

Por último, trabajar ideas insanas del amor les sirve para construir valores más saludables dentro de la pareja y mejorar así el bienestar de las chicas ante relaciones futuras.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio desvela que adolescentes y jóvenes despliegan numerosas estrategias para restablecer esferas de su vida que se han visto debilitadas por la violencia sufrida durante su noviazgo. Estos resultados coinciden con Anderson *et al.* (2013) y Cala (2011), que muestran el papel activo y resiliente de las mujeres víctimas de violencia.

Las primeras estrategias están destinadas a alejarse del agresor y su entorno como medida de protección (Cala, 2011; López *et al.*, 2012) y para desvincularse emocionalmente y evitar volver a la relación. Bloquear redes o contar lo sucedido al entorno se mantienen a lo largo del proceso, dejando entre ver que las chicas se mantienen en alerta.

Por otro lado, recomponer sus relaciones familiares y amistades resulta clave para que las jóvenes emprendan el camino de recuperación (Reynolds y Sheperd, 2011; Benalcázar, *et al.* 2020). Contar lo sucedido es una forma de sensibilizar a su entorno sobre cómo pueden ayudarlas, pero también les sirve para fortalecerse.

Las estrategias para manejar su salud emocional son transversales en el proceso y cruciales para completar la recuperación (Sinko y Saint-Arnaul, 2020). Más allá de apoyarse y compartir tiempo con personas de su entorno y asistir a terapia, usan acciones individuales para afrontar pensamientos y sentimientos negativos: decirlos en voz alta, plasmarlo en la escritura o pintura, desviarlos a través de la música, etc. que dejan entrever la capacidad de autorregulación de las adolescentes. No obstante, aquellas acciones que sirven para comprender lo que les ha sucedido y que requieren de profesionales como asistir a terapia o formarse sobre violencia de género las ayuda a tomar conciencia y mejorar la visión de sí mismas (Murray *et al.*, 2016). Con relación a esto último, la participación en espacios feministas ayuda a dar sentido a lo vivido y las fortalece, siendo necesario potenciar estos puntos de encuentro.

Paralelamente, las acciones de emprendimiento son las más importantes para que las chicas asuman con autonomía las riendas de su vida y la toma de decisiones (González-Guarda *et al.*, 2016). Se evidencia la importancia de retomar los estudios y actividades extraescolares para

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

el refuerzo de la autoestima y la construcción de un proyecto de vida, por lo que es esencial que estos espacios estén sensibilizados y faciliten recursos para la reincorporación.

Por último, encontramos el uso de algunas estrategias al comienzo de nuevas relaciones encaminadas a protegerse, ser cautas y establecer límites, como reflejo del trabajo que las adolescentes realizan a lo largo de su recuperación emocional repensando el amor y su bienestar y autonomía en las relaciones amorosas.

Estos resultados aportan un conocimiento útil sobre esta problemática escasamente estudiada en la literatura que ayuda a las chicas, su entorno y los servicios de atención a mejorar las medidas de actuación y asegurar que su desarrollo hacia la vida adulta no se vea mermado por las consecuencias adversas de vivir una experiencia de violencia de género en las primeras relaciones amorosas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, K.M., Renner, L.M., & Danis, F.S. (2013). Recovery: Resilience and Growth in the Aftermath of Domestic Violence. *Violence Against Women, 18*(11), 1279-1299. https://doi.org/10.1177/1077801212470543

Benalcázar, L., Carrión, P., & Yarad, P. (2020). Mujeres víctimas de violencia de género en Ecuador: redes de apoyo y estrategias de afrontamiento. *Revista Scientific, 5*, 90-109. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.E.4.90-109

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cala, M. J. (Ed.). (2011). *Recuperando el control de nuestras vidas: reconstrucción de identidades y empoderamiento en mujeres víctimas de violencia de género.* Instituto de la Mujer del Ministerio de Sanidad. https://bit.ly/2W77fty

Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (DGVG) (2020). *Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019.* Ministerio de Igualdad. https://bit.ly/379RYyh

De los Santos-Martínez, P., & Rebollo-Catalán, A. (2021). Obstáculos para la recuperación de la violencia de género en el noviazgo adolescente. En Vega-Caro, L. & Vico-Bosch, A. (Coord.) (2021). *Igualdad y calidad educativa: oportunidades y desafíos de la enseñanza.* Dykinson. https://bit.ly/3qh6KwA

Díaz-Aguado, M.J., Jalón, A., Martínez-Arias, R., & Martín-Babarro, J. (2020). *Menores y Violencia de Género. Ministerio de Igualdad.* https://bit.ly/36uwQoE

Donoso-Vázquez, T. (2020). *Superar las secuelas de la violencia machista. Las voces de las mujeres y sus hijas e hijos.* Egregius Ediciones.

González-Guarda, R.M., Ferranti, D., Halstead, V., & Ilias, V.M. (2016). Experiences with Dating Violence and Help Seeking Among Hispanic Females in Their Late Adolescence. *Issues in Mental Health Nursing, 37*(4), 229-238. https://doi.org/10.3109/01612840.2016.1141341

López, V., Chesney-Lind, M., & Foley, J. (2012). Relationship Power, Control, and Dating Violence Among Latina Girls. *Violence Against Women, 18*(6), 681-690. https://doi.org/10.1177%2F1077801212454112

Murray, C.E, King, K., & Crowe, A. (2016). Understanding and Addressing Teen Dating Violence: Implications for Family Counselors. *The Family Journal: Courseling and Therapy for Couples and Families, 24*(1), 52-59. https://doi.org/10.1177%2F1066480715615668

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Organización Mundial de la Salud (2016). *Ethical and safety recommendations for intervention research on violence against women.* RTI Internacional. https://bit.ly/3gBHkUl

Puente, A., Ubillos-Landa, S., & Páez-Rovira, D. (2021). Problem-Focused Coping Strategies Used by Victims of Gender Violence Across the Stages of Change. *Violence Against Women.* https://doi.org/10.1177/10778012211054866

Rebollo-Catalán, A., De los Santos-Martínez, P., & Jiménez-Cortés, R. (2022). Recursos que ayudan a las adolescentes a recuperarse de una experiencia de violencia de género en el noviazgo. *Revista de Investigación Educativa, 40*(1), 203-218. https://doi.org/10.6018/rie.463081

Roca, N., & Masip, J. (2011). *Intervención grupal en Violencia Sexista: Experiencia, investigación y evaluación.* Herder.

Reynolds, F., & Shepherd, C. (2011). Young women's accounts of intimate partner violence during adolescence and subsequent recovery processes: An interpretative phenomenological analysis. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 84*(3), 314-334. https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.2010.02001.x

Sinko, L., & Saint-Arnault, D. (2020). Finding the Strength to Heal: Understanding Recovery After Gender-Based Violence. *Violence Against Women, 26*(12-13), 1616-1635. https://doi.org/10.1177/1077801219885185

1698

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

UNA MIRADA DESDE LOS ACTORES EDUCATIVOS DE LAS VIOLENCIAS EN CONTEXTOS DE ALTA VULNERABILIDAD

Cecilia Alonso
Diego Cuevasanta
Fiorella Ferrando
Meliza Gonzalez
Leonardo Moreno
María Eugenia Ryan
Udelar, Montevideo (Uruguay)

Resumen: Las diferentes manifestaciones de los distintos tipos de violencia estructural y cotidiana, sus vínculos, mutaciones y causalidades entre ellas y otros fenómenos sociales es un tema relevante de estudio e investigación en el último siglo de la humanidad. Este fenómeno se encuentra presente en todas las capas sociales y estructuras institucionales de una sociedad, sin embargo, se manifiesta, expresa e interacciona con estas de diferentes maneras y formas.
El trabajo tiene por objetivo investigar los diversos tipos de violencias y sus asociaciones en diferentes zonas de contextos vulnerables de Montevideo, Uruguay. En particular indagar cómo son percibidas y abordadas por los diferentes actores educativos, y como atraviesan el acto educativo. En esta mirada geográfica de los vínculos entre violencia y educación se busca establecer una reformulación conceptual y un contraste de los resultados obtenidos a través de estudios cuantitativos y cualitativos. A partir de un conjunto de bases de datos y técnicas de clasificación estadística se seleccionan zonas de la ciudad donde un estudio de campo es realizado en las instituciones educativas. A partir del relato de docentes y alumnos diferentes miradas y hallazgos son obtenidos.

Palabras clave: acto educativo, estadística espacial, técnicas de clusters, tipos de violencia, resiliencia

Abstract: The different manifestations of different types of structural and everyday violence, their links, mutations and causalities between them and other social phenomena is a relevant topic of study and research in the last century of humanity. This phenomenon is present in all social strata and institutional structures of a society, but it manifests itself, expresses itself and interacts with them in different ways and forms.

The aim of this paper is to investigate the different types of violence and their associations in different areas of vulnerable contexts in Montevideo, Uruguay. In particular, to investigate how they are perceived and approached by the different educational actors, and how they influence the educational act. This geographical look at the links between violence and education seeks to establish a conceptual reformulation and a contrast of the results obtained through quantitative and qualitative studies. Using a set of databases and statistical classification techniques, areas

of the city are selected where a field study is carried out in educational institutions. From the accounts of teachers and students different views and findings are obtained.

Keywords: educational act, spatial statistics, cluster techniques, types of violence, resilience

INTRODUCCIÓN

La forma en que se vinculan la violencia estructural y cotidiana en un territorio, devine de la comprensión de los fenómenos en tanto problemáticas sociales complejas que requieren un análisis multidimensional. Uruguay no escapa a la realidad de la región signada por el aumento de las desigualdades en el acceso a bienes y servicios; así como tampoco en relación a los crecientes niveles de violencia cotidiana, cuyos protagonistas y victimas afectan en importante medida adolescentes y jóvenes.

En este trabajo se pretende establecer relaciones entre dos espacios de convivencia (el barrial/comunitario y el escolar) identificando la forma en que los tipos de violencia se interrelacionan en estos espacios. Para esto, se utilizan secuencialmente dos abordajes de la temática que se retroalimentan. Por un lado una mirada cuantitativa basada en datos georreferenciados para el análisis de estadísticas poblacionales ya existentes, que permita identificar comportamientos estructurales e identificar y describir distintos tipos de poblaciones vulnerables en el territorio. Se han realizado por parte de distintos organismos una recolección masiva de datos para integrar el análisis geoespacial a distintas temáticas: análisis sociodemográfico, movilidad urbana, seguridad pública, pobreza, entre otros. A partir de esta información se tiene como un primer objetivo poder delimitar y caracterizar zonas de Montevideo donde sus habitantes constituyan una población vulnerable, atendiendo la multicausalidad del fenómeno.

Por otro lado, a partir desde un abordaje cualitativo del problema en estas zonas, se persigue desentrañar los sentidos que les brindan los actores educativos a estas violencias; cómo ellas se materializan en el espacio educativo y comunitario, limitan o potencian los procesos educativos de los y las adolescentes. En este sentido, es clave y objeto de esta investigación, observar y estudiar cómo impactan las violencias estructurales y cotidianas en adolescentes de ciclo básico pertenecientes a instituciones educativas de contextos socio-económicos desfavorables en Montevideo. El trabajo se conforma por una sección correspondiente al marco teórico que nos proporciona los conceptos y antecedentes necesarios para comprender la compleja problemática de estudio y entender de manera global los hallazgos encontrados. Posteriormente, en la sección metodológica, se realiza un breve resumen de las herramientas utilizadas desde la estadística espacial y desde el diseño de campo, este último implementado a través de un focus y entrevistas con docentes y estudiantes en los centros educativos. En la sección de resultados siguiente se exponen los principales hallazgos realizados y finalmente en las conclusiones se realiza una discusión de los resultados.

MARCO TEÓRICO

América Latina es una de las regiones con los mayores niveles de desigualdad [CEPAL, 2016] y comprender el fenómeno de la pobreza en la región desde una perspectiva amplia implica

problematizar la vigencia de desigualdades sociales en las oportunidades, para el desarrollo de capacidades para actuar sobre el entorno natural y social [Sen, 2001].

En este marco la violencia estructural se manifiesta como el ejercicio de poder y oportunidades desiguales. Esto implica la imposición de significados culturalmente dominantes y que atentan contra el respeto de los sujetos. En consecuencia, la violencia estructural es entendida como «una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, eudaimonia, la búsqueda de la felicidad y prosperidad, pero también lo es una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible» [Galtung, 2016].

Por su parte, el fenómeno de la violencia cotidiana ha sido una preocupación generalizada para las autoridades de los estados y las poblaciones que las padecen. En este sentido, América Latina se mantiene como una de las regiones con mayores índices de homicidios a nivel mundial, [Ferreira, 2020] . Sin embargo, debe comprender un conjunto de delitos que hacen de manera compleja al fenómeno de la violencia con anclaje territorial.

Diversos estudios demuestran el vínculo existente entre los diferentes formas de violencia, su ubicación en zonas de contexto vulnerable, las distintas percepciones de seguridad [Salado Barrera *et al.*, 2018] y los proceso de naturalización según las condiciones socio-económicas y culturales del entorno [Cataño Sánchez *et al.*, 2018]. Al mismo tiempo, a nivel internacional, la literatura plantea que los adolescentes pueden considerarse un grupo de alto riesgo en relación a las consecuencias negativas que tiene la exposición a eventos violentos en la comunidad [Aisenberg and Herrenkohl, 2008]. Nuestro país no es ajeno a la exposición a diferentes formas de violencia que niños, niñas y adolescentes sufren en distintos espacios de su vida cotidiana, [ENAJ,2018].

En los últimos años se ha avanzado en el desarrollo de investigaciones y estudios que ponen en evidencia la relevancia de la temática, sin embargo, aún son escasas las producciones que profundicen en los efectos de la exposición a la violencia sobre la adolescencia y sus potenciales abordajes preventivos [Trajtenberg and Eisner, 2014]. Estudios previos han indagado sobre la violencia en el sistema educativo [Giorgi *et al.*, 2012], o el abordaje preventivo en violencia a nivel de organismos públicos centrando fundamentalmente la problemática de la violencia hacia dentro de la institución educativa, pero no como un fenómeno que parte de las desigualdades sociales existentes en la comunidad. No obstante, algunas investigaciones sostienen (desde una mirada cualitativa) la estrecha relación, entre las diferentes tipologías de violencia y su ubicación geográfica en las diferentes zonas del país [Riella and Viscardi, 2002].

A nivel académico, la exposición a la violencia también ha mostrado tener efectos negativos. La violencia criminal en los barrios se ha relacionado con altas tasas de ausentismo y desvinculación en las instituciones educativas [Burdick-Will *et al.*, 2019] y bajo rendimiento académico [Burdick, 2013].

Este acoplamiento entre el barrio y el centro se basa en estudios [Mateu-Gelabert *et al.*, 2003] que muestran el efecto de las estructuras del barrio y la escuela en la violencia de los adolescentes. Concluyen que la violencia de la escuela es contextual.

Desde una mirada cuantitativa existen diversos estudios que buscan visibilizar estos patrones de violencia, ver por ejemplo [Garrido *et al.*, 2018] y [Burdick-Will *et al.*, 2019]. En particular, cuando los datos son geo-referenciados y existen autocorrelaciones geoespaciales se han desarrollado métodos en este paradigma, ver por ejemplo [Aldstadt, 2010]. En este trabajo seguiremos la metodología desarrollada en [Chavent *et al.*, 2018], donde a través de un parámetro de mezcla se ingresa en el modelo la importancia de las restricciones espaciales.

METODOLOGÍA

Como parte de los objetivos de la investigación a partir de los indicadores a trabajar vinculados a la violencia estructural y cotidiana se caracterizarán los barrios de la capital del país. De estos análisis se identificarán los barrios más vulnerables en los que posteriormente se centrará el análisis. Para esta primera descripción la unidad de análisis son los barrios de la capital del país (Montevideo). Se considera que el barrio es un unidad confiable de agregación de las fuentes de información.

Se presenta un método de clústeres aglomerativo jerárquico basado en el método de Ward con restricciones espaciales implementado en [Chavent *et al.*, 2018]. A grandes rasgos los clústeres son determinados partiendo de dos matrices de disimilaridad (D0 y D1) entre las observaciones (en nuestro caso los barrios) y un parámetro de mezcla $\alpha \in [0, 1]$. La primer matriz D0 es determinada a partir de una medida de disimilidaridad entre las covariables asociadas a cada observación. Mientras que la segunda matriz D1 engloba las dismilaridades espaciales, en este ejemplo está conformada por las distancias geográficas de los centros de masa de las zonas que determinan cada barrio. El parámetro α regula la importancia de estos factores en el algoritmo. Si $\alpha = 0$ sólo las covariables determinan los clústeres sin importar la posición geográfica de los barrios, en cambio si $\alpha = 1$ los clústeres sólo serán una partición geográfica de los centros de cada barrio. El objetivo es determinar un valor de α que aumente la continuidad espacial de los clústeres sin deteriorar en gran medida la calidad de estos en referencia a las covariables de interés.

Luego de individualizadas estos sectores vulnerables es necesario hacer foco en la institución y mediante un análisis cualitativo observar como el fenómeno de la violencia o las violencias cobra un sentido particular, teniendo en cuenta el tipo de relaciones sociales que se establecen en su interior y el conjunto de normas y valores culturales que se promueven.
Se realizaron entrevistas en 13 grupos focales con actores de la institución escolar (estudiantes, docentes, adscriptos, equipo multidisciplinario, personal administrativo y de servicio/seguridad) y entrevistas con el equipo de dirección.

Los grupos focales permiten trabajar en torno a conceptos, experiencias, creencias, categorías relevantes para la investigación [Hernández, Fernández y Baptista, 2010]. Mediante la entrevista semiestructurada se buscará relevar el discurso oficial y desde el mundo adulto, esta técnica permite combinar la flexibilidad de la entrevista no estructurada, con la direccionalidad que permite la indagación en temas concretos relevantes para el proyecto [Cubo, Martín y Ramos, 2011].

La modalidad de los grupos con docentes fue en formato virtual y presencial con los docentes y presencial con los estudiantes. El tiempo promedio de cada grupo fue de una hora.

RESULTADOS

En esta sección se realiza una breve descripción de los resultados obtenidos en el paso cuantitativo para la selección de las zonas y en el estudio cualitativo en la muestra de liceos.

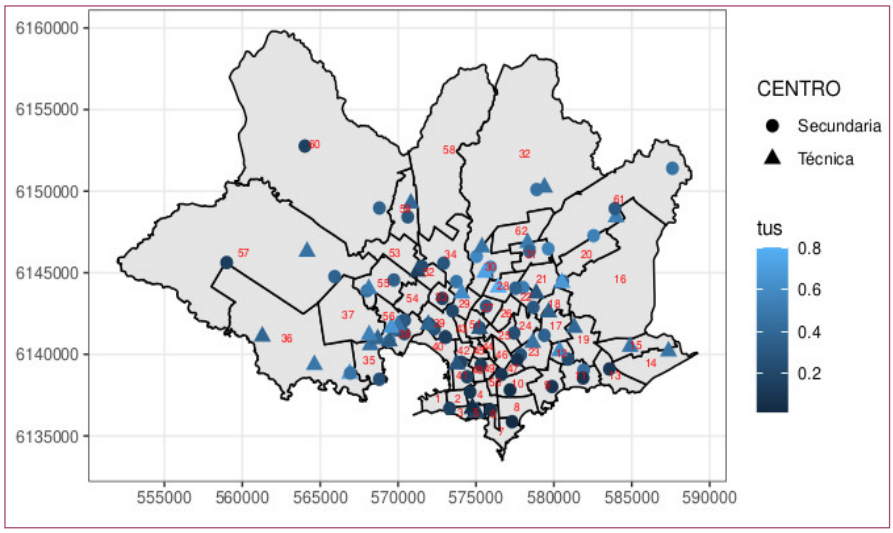
Resultados del estudio cuantitativo

En la subsección se describen algunas de las variables utilizadas para la determinación de los clústeres. Por un lado, como un indicador de la vulnerabilidad de los alumnos del centro se

observan el porcentaje de hogares con alumnos que concurren a la institución que reciben a través del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) una transferencia monetaria que se otorga a aquellos hogares en situación de extrema (denominadas tarjetas TUS), ver Figura 1. Se observa como aquellos valores de porcentajes más elevados se encuentran son la zona perimetral de Montevideo.

Figura 1

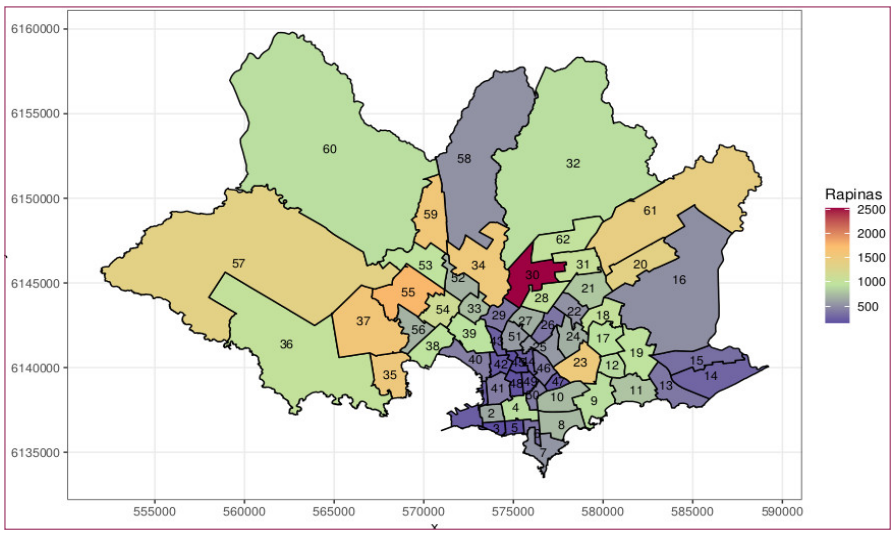
Ubicación de los centros educativos y porcentaje de alumnos que sus hogares reciben tarjeta TUS. Se diferencian los centros técnicos (UTU) de los liceos



En referencia a los índices de violencia se observa por ejemplo en número de rapiñas (delitos que conllevan violencia) por barrio entre los años 2018 y 2019, ver Figura 2. Se observa como este tipo de delitos se concentra en determinados barrios de la Capital como Casavalle (30) y Malvín Norte (23), zonas de una alta delincuencia en general vinculada a la venta de estupefacientes. Se considera también las tasas de delitos en referencia a la densidad poblacional del barrio y el área geográfica del mismo. Se determinaron índices similares contabilizando otros tipos de delitos (hurtos, homicidios y violencia doméstica).

Figura 2

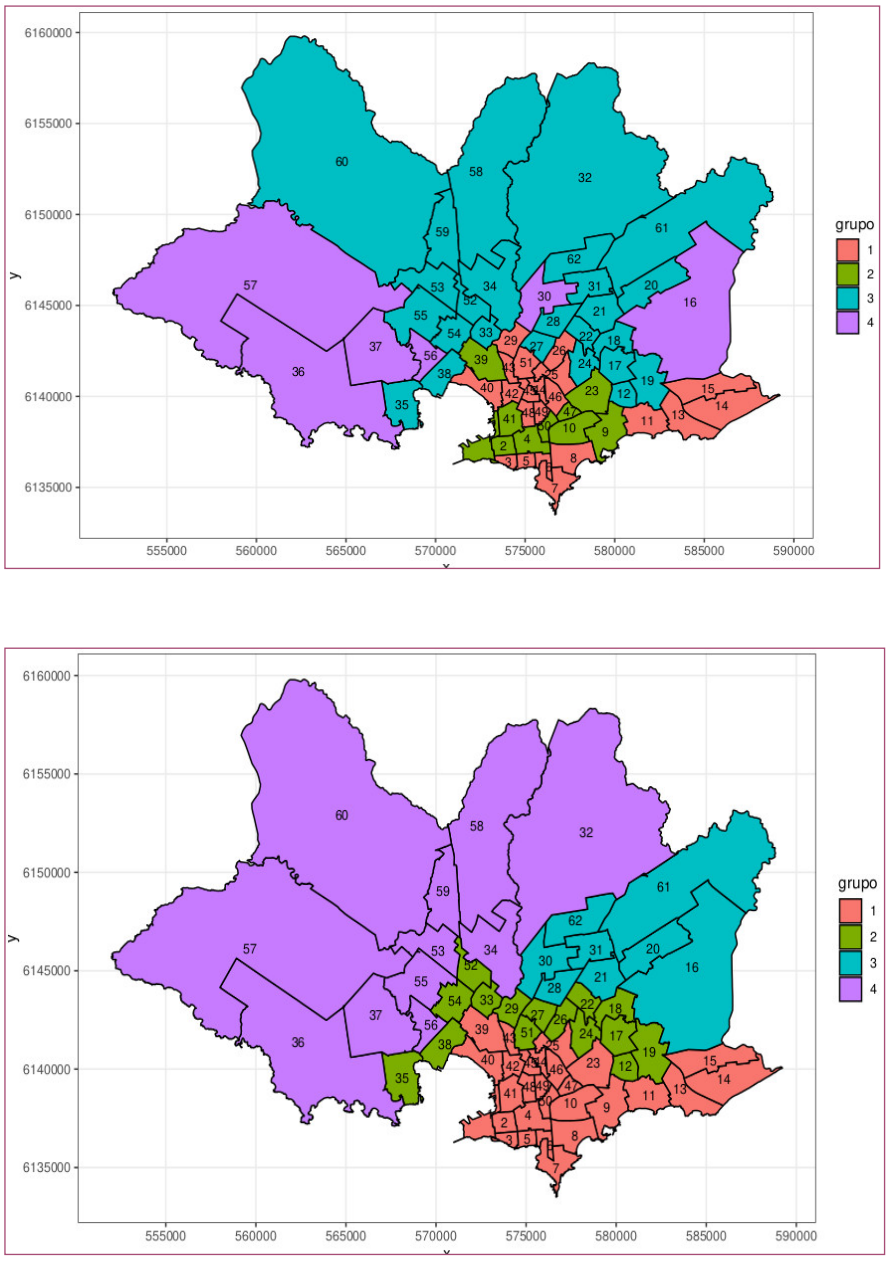
Número de delitos en Montevideo en los años 2018-2019 en los diferentes barrios de Montevideo



Dos posibles agrupamientos son realizados según la importancia que se la asigna a la distancia entre los barrios. Si se considera la cercanía espacial como una variable de alta relevancia ($\alpha = 0.5$) se obtienen los grupos de la Figura 3 (b), en caso contrario ($\alpha = 0.1$) se obtienen los grupos de la Figura 3 (a).

Figura 3

Determinación de 4 grupos a partir algunas covariables asociadas a la violencia estructural (a) con restricción geoespacial débil, $\alpha = 0,1$ (b) con restricción geoespacial moderada, $\alpha = 0,5$



Resultados del estudio cualitativo

A partir de los grupos obtenidos en los análisis cuantitativos se seleccionaron un conjunto de barrios y a partir de ellos una muestra de cinco liceos (ver Tabla 1) donde se entrevistó a docentes y alumnos.

Tabla 1

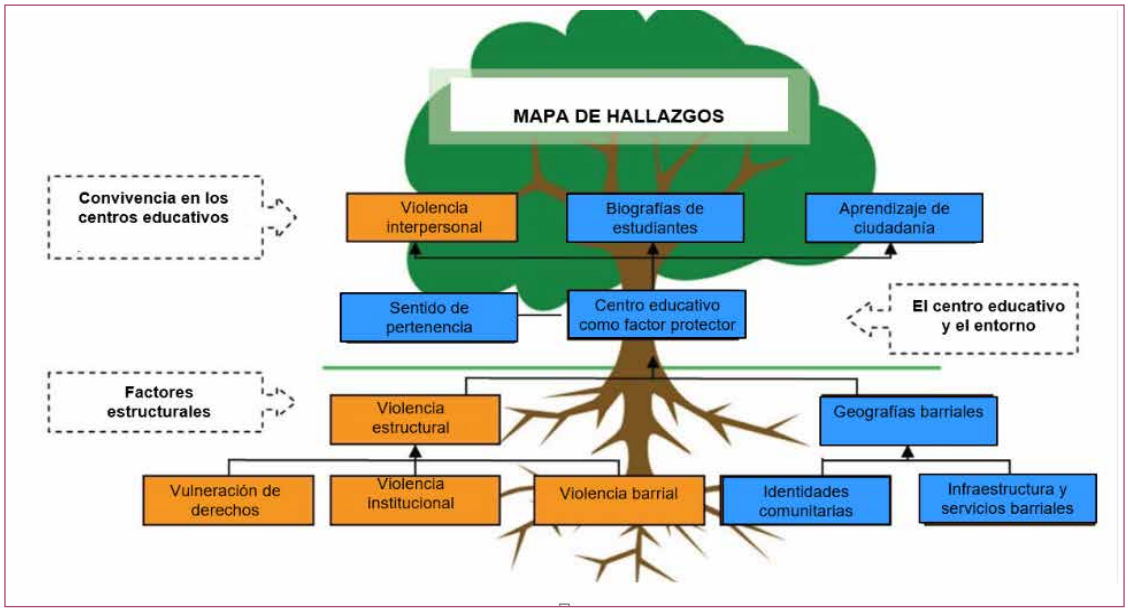
Liceos donde se realizó el trabajo de campo

E	Liceo N° 73	22191159	Nuevo Ellauri/ Borro
D	Liceo N° 67	22276822	Piedras Blancas
C	Liceo N° 49	25136292	Punta de Rieles
B	Liceo N° 77	25123968	Bañados de Carrasco
A	Liceo N° 70	098 600 698	Cerro

El conjunto de los hallazgos señalados nos permite pensar una dinámica general de configuraciones de violencias y sus interacciones, así como el lugar que juega el contexto barrial y el papel que ocupan allí las instituciones educativas. Para dar cuenta de esto, nos apoyamos en la visualización de un árbol, ver Figura 4.

Figura 4

Representación de los hallazgos del estudio cualitativo



A nivel de las raíces se observa un conjunto de factores estructurales, profundos, fuertemente arraigados y no tan visibles. En el nivel superior, en la copa del árbol, representamos lo que adquiere mayor visibilidad, situamos la idea de convivencia en los centros, las experiencias cotidianas de los actores en sus encuentros. En el centro, el tronco del árbol representa la intermediación, el espacio que conecta a los dos niveles anteriores, constituyendo el nivel simbólico que ocupan los centros educativos. Como se aprecia en la figura, en cada una de las partes se representan los diferentes factores hallados en su afectación «negativa» (color naranja) pero también se explicitan las condiciones de posibilidad (color azul).

En las raíces ubicamos los factores estructurales. Esto surge visiones surgidas de los actores entrevistados, y principalmente desde las voces de los adultos, nos acercan a una concepción comprensiva de la violencia en cuanto a perspectivas generales para definirla. En este mismo nivel

estructural pero como condición de posibilidad, se presentan las comunidades barriales, no ya como espacios y organizaciones generadoras de violencia sino como contrapeso a las violencias estructurales que se conjugan en las geografías barriales. Representamos con la copa del árbol, aquellas violencias que resultan más visibles y cotidianas, que se configuran en parte como expresión de las violencias estructurales sin referirnos con ello a la idea de que sean consecuencias directas. Como se ha desarrollado anteriormente, las expresiones de violencia que se identifican en el día a día de los centros educativos son mayormente identificadas por los estudiantes asumiendo formas conflictivas interpersonales, en general entre estudiantes y en ocasiones entre estos y los adultos. En el nivel del tronco los centros educativos fungen como espacios de contención ante las consecuencias derivadas de los factores estructurales que atraviesan las biografías de los estudiantes. Como fue mencionado, desde las instituciones se despliegan un conjunto de estrategias que intentan abordar las diferentes violencias mencionadas. La contención mediada por el vínculo pedagógico en el encuentro cotidiano, en base a la escucha y la confianza parece constituir la principal forma reconocida de abordaje por jóvenes y adultos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como un aspecto principal del estudio realizado se observa que docentes y estudiantes que perciben distintas violencias y en distintos grados. Por otro lado la violencia no estalla cotidianamente en forma de conflictos de convivencia dentro del centro, sino que se materializa en «incivilidades». La mayor manifestación de la violencia estructural está asociada a la vulneración de derechos. Si bien existe una naturalización de la violencia barrial, en la biografía de los estudiantes no parece ser un aspecto que modifique sustantivamente la continuidad educativa. Se puede apreciar como el centro educativo conforma un espacio que amortigua la conflictividad y la violencia barrial. No se constata según el relato de los actores que la violencia afecte a las trayectorias de los estudiantes, pero cabe preguntarse ¿qué sucedería si el centro no estuviera enclavado en ese territorio…?. Por tanto, el trabajo por hacer es mucho si queremos aspirar a una sociedad que, de forma verdadera, brinde a oportunidades a todos sus integrantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenberg, E., & Herrenkohl, T. (2008). Community violence in context: Risk and resilience in children and families. *Journal of interpersonal violence*, *23*(3), 296-315.

Aldstadt, J. (2010). Spatial clustering. In *Handbook of applied spatial analysis* (pp. 279-300). Springer, Berlin, Heidelberg.

Burdick, J. (2013). Blessed Anastácia: women, race and popular christianity in Brazil. Routledge.

Burdick-Will, J., Stein, M. L., & Grigg, J. (2019). Danger on the way to school: Exposure to violent crime, public transportation, and absenteeism. *Sociological Science*, *6*, 118-142.

Cataño Sánchez, J. L. (2018). Aceptación de la violencia doméstica, pobreza y desigualdad: evidencia para Colombia (Doctoral dissertation, Universidad EAFIT).

Cepal, N. U. (2016). Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2016: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los desafíos del financiamiento para el desarrollo. Cepal.

Chavent, M., Kuentz-Simonet, V., Labenne, A., & Saracco, J. (2018). ClustGeo: an R package for hierarchical clustering with spatial constraints. *Computational Statistics*, *33*(4), 1799-1822.

Ferreira, M. A. S. (2020). *Violent Conflicts in South America*. The Palgrave Encyclopedia of Peace and Conflict Studies.

Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168.

Garrido, E. F., Weiler, L. M., & Taussig, H. N. (2018). Adverse childhood experiences and health-risk behaviors in vulnerable early adolescents. *The Journal of early adolescence*, *38*(5), 661-680.

Giorgi, V., Kaplún, G., & Morás, L. E. (2012). La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos. *Comisión Sectorial de Investigación Científica*.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

Mateu-Gelabert, P., & Lune, H. (2003). School violence: The bidirectional conflict flow between neighborhood and school. *City & Community*, *2*(4), 353-369.

Ramos, J. L., Cubo, S., Martín, B., & Ramos, J. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Pirámide

1707

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

NUEVOS RETOS EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN ENTORNOS VIRTUALES[1]

Víctor Hugo Perera Rodríguez
Gilda Biagiotti
Nieves Sánchez Díaz
Víctor Manuel Molina Romo
Universidad de Sevilla (España)
Almudena Cotán Fernández
Universidad de Cádiz (España)

Resumen: En la actualidad, el desarrollo de nuevos entornos virtuales como herramienta complementaria a la docencia presencial y la mayor presencia en las aulas universitarias de estudiantes con discapacidad están cambiando el panorama de la docencia universitaria. En este trabajo se analizan las acciones de docentes que desarrollan prácticas inclusivas con plataformas tecnológicas. La investigación se basó en los presupuestos del paradigma cualitativo, utilizando la entrevista semiestructurada e individual con 119 docentes de 10 universidades públicas españolas. Los resultados exploraron el uso que los docentes hacen de estas plataformas en sus prácticas educativas inclusivas y la influencia de estas en el aprendizaje del alumnado, y en especial, del alumnado con discapacidad. Las conclusiones dan buena cuenta de las condiciones que determinan el uso pedagógico que los docentes hacen de los entornos virtuales para facilitar la inclusión del alumnado.

Palabras clave: enseñanza superior, educación inclusiva, plataformas tecnológicas, profesorado

Abstract: Currently, the development of new virtual environments as a complementary tool to face-to-face teaching and the increased presence of students with disabilities at university classrooms are changing the landscape of university teaching. This work analyses the actions of faculty members who carry out inclusive practices in the context of technological platforms. The research was based on the assumptions of the qualitative paradigm, using individual semi-structured interviews with 119 faculty members from 10 Spanish public universities. The results show the use that faculty members make of these platforms in their inclusive educational practices, and the influence of these on the learning of students, especially students

1 Proyecto *Prácticas docentes inclusivas con tecnologías emergentes (m-learning): diseño, desarrollo y evaluación de un programa de formación para profesorado universitario* (US-1381423), cofinanciado por el Programa Operativo FEDER 2014-2020 y por la Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad de la Junta de Andalucía (España).

with disabilities. The conclusions give a good account of the conditions that determine the pedagogical use that faculty members make of virtual environments to facilitate the inclusion of students.

Keywords: higher education, inclusive education, technological platforms, faculty members

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la mayoría de las universidades españolas están utilizando plataformas tecnológicas (en adelante LMS por su acrónimo en inglés *Learning Management System*) como recurso para el apoyo de las clases presenciales en un esfuerzo por brindar nuevos escenarios y soluciones de aprendizaje alternativas (Rubio de Alas-Pumariño, 2020), especialmente favorables para los estudiantes con discapacidades (Perelmutter, McGregor y Gordon, 2017). Los entornos virtuales están mejorando sus funcionalidades y la calidad de los materiales, facilitando que los estudiantes puedan adaptarse a estos nuevos ambientes de aprendizaje (Coy, 2014; Kent, Ellis y Giles, 2018; Massengale y Vasquez, 2016; Seale *et al.*, 2021). Los desafíos que suponen estos cambios, junto a la escasa preparación de los docentes universitarios en el uso de LMS, son actualmente evidentes (Esteve-Mon, Llopis-Nebot y Adell-Segura, 2020).

Las universidades están teniendo dificultades para convertir estos entornos virtuales en ambientes de aprendizaje que aumenten la accesibilidad para las personas con discapacidad, por lo que se hace necesario orientar a los docentes en esta transición (Crisol, Herrera y Montes, 2020). Actualmente, los programas de formación para docentes en enseñanza con apoyo de recursos tecnológicos se centran en los problemas de accesibilidad y no en comprender las necesidades específicas de aprendizaje de los estudiantes con discapacidades (Fichten *et al.*, 2009). En su estudio, Greer, Smith y Basham (2014) ponen de manifiesto que muchos de los docentes que imparten sus clases con apoyo de recursos tecnológicos tienen poca conciencia de que los LMS sean herramientas prometedoras para la educación individualizada de estudiantes con y sin discapacidades.

Los estudios sobre el empleo de los LMS por parte de los docentes identificaron una serie de obstáculos entre los que se encuentran el miedo hacia el uso de estos entornos de aprendizaje, la poca creencia en la efectividad de su uso en la enseñanza (Al-Zoubi, 2019), la falta de confianza en uno mismo para utilizar de manera pedagógica estos entornos y, en particular, la escasa preparación para enseñar a estudiantes con discapacidades o la nula experiencia de trabajo directo con estudiantes con discapacidades en forma presencial o en un entorno virtual (Carballo, Aguirre y López-Gavira, 2021; Dawley, Rice y Hinck, 2010; Perera, Melero y Moriña, 2022). Estos estudios dan una visión clara de las barreras existentes y una idea general de cómo la formación de los docentes debe orientarse hacia un uso efectivo de esta tecnología. Se hace necesario por tanto diseñar programas formativos específicos que atiendan al desarrollo profesional de los docentes para adquirir las competencias técnicas y pedagógicas que les permita integrar y utilizar convenientemente los recursos tecnológicos con estudiantes con discapacidad (Burgstahler, 2015); y, más concretamente, saber adaptar entornos virtuales y materiales digitales para que sean accesibles (Perera y Moriña, 2019).

En definitiva, basándonos en el uso de los LMS, en este trabajo analizamos, desde la perspectiva de docentes universitarios que desarrollan prácticas inclusivas, el uso que hacen de

estas en sus prácticas educativas y cómo influyen las plataformas tecnológicas en el aprendizaje de los estudiantes con y sin discapacidad.

MÉTODO

Participantes

Este estudio forma parte del Proyecto con referencia US-1381423, cofinanciado por la US/JUNTA/FEDER, UE. En este estudio participaron 119 docentes de 10 universidades presenciales públicas españolas, pertenecientes a todas las áreas de conocimiento. La elección de los docentes se basó en el cumplimiento de criterios que demostraban que habían desarrollado prácticas inclusivas.

Respecto al perfil de los docentes participantes, 24 pertenecían al área de Arte y Humanidades (20,2%), 14 a Ingenierías y Ciencias (11,8%), 16 a Ciencias de la Salud (13,4%), 25 a Ciencias Sociales y Jurídicas (21%), y 40 a Ciencias de la Educación (33,6%). En cuanto a las variables de género, 69 fueron hombres (58,3%) y 50 fueron mujeres (41,7%). Con relación a la edad, 108 docentes tenían entre 36 y 60 años, siete eran menores de 35 años (7,8%) y cuatro de ellos mayores de 60 años (4,4%). Respecto a la práctica docente, la mayor parte del profesorado contaba con más de diez años de experiencia docente (68,4%), siendo seis (6,2%) los profesores que tenían menos de cinco años de experiencia y 24 los que tenían entre cinco y diez años (25,4%).

Instrumento de recogida de datos

La investigación se realizó a partir de una entrevista semiestructurada e individual donde se exploraron dos cuestiones: 1) los ámbitos en los que los docentes hacen uso de los LMS en sus prácticas educativas inclusivas; y 2) la influencia que las LMS tienen en el aprendizaje del alumnado, y en especial, del alumnado con discapacidad.

Análisis de datos

La información recabada de las entrevistas fue transcrita literalmente y tratada a través del análisis de datos cualitativo mediante un sistema inductivo de categorías y códigos que posibilitó organizar y dar sentido a la información recogida (Miles y Huberman, 1994).

RESULTADOS

Los docentes universitarios consideraron varios ámbitos de aplicación de los LMS para apoyar su docencia presencial. Así, utilizaban los LMS como un entorno de apoyo a los procesos de aprendizaje, ya que permitía: a) acceder de forma gratuita y hacer un uso directo, fácil y útil de este entorno; b) consultar materiales digitales de estudio y de diversa tipología que se podían compartir y distribuir de una forma permanente y organizada, posibilitando que los alumnos pudieran seguir la lección si se ausentaban algún día de clase; c) entregar las tareas para que fueran evaluadas; d) consultar la planificación y gestión de la asignatura (por ejemplo, conocer cuándo proponer y entregar actividades o una prueba de examen, disponer materiales o recursos del tema oral del docente, publicar los apuntes desarrollados de cada tema, etc.); e) contactar y comunicarse directamente con los compañeros clase y con los docentes.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Nosotros tenemos la plataforma WebCT. A mí me encanta, ya que es una forma de comunicación directa con todo el alumnado y de distribución de materiales (P70).

Un segundo ámbito de uso que los docentes hacían de los LMS se dirigió a fines pedagógicos que facilitaban su labor, como por ejemplo: a) promover la participación en clase, utilizando recursos de diversa índole que se adaptaban a los diferentes estilos de aprendizaje; b) facilitar el acceso a determinados materiales, como libros digitales, para trabajar desde otros lugares diferentes al aula; c) compaginar y enriquecer estos entornos educativos con otros programas o aplicaciones, además de con otros recursos digitales que antes no existían; d) proveer de orientaciones para una actitud crítica y selectiva del tipo de fuentes digitales que se consultaban, necesaria para la calidad de los resultados esperables; e) familiarizar el recurso digital dirigido a estudiantes que pertenecían a una generación también digital, haciendo que se sintieran más atraídos y motivados por este medio; y f) crear concienciación ecológica al disminuir el uso de documentos impresos aunque algunos docentes no renunciaban al uso del servicio reprográfico para compartir los materiales o hacer exámenes escritos.

Yo utilizo muchísimo el aula virtual. Ahí tienen toda la asignatura (ppt, vídeos, incluso los apuntes). Aparte de lo que es el desarrollo docente, tienen la planificación de cada tema, los contenidos, lo que tienen que hacer en cada momento, dónde y cuándo tienen que entregar las prácticas, qué ejercicio tienen que hacer cada día (P15).

El uso de los LMS también estuvo enfocado, a modo de repositorio, hacia la difusión de los materiales esenciales para el desarrollo de la asignatura, con varias finalidades: a) publicar documentos, textos, apuntes, presentaciones para el seguimiento de las lecciones; b) presentar el programa y el proyecto docente (informando del temario, calendario de evaluación, normativa de exámenes, bibliografía básica y complementaria etc.); c) publicar archivos digitales de gran tamaño para su descarga y consulta; d) enlazar recursos digitales de interés que complementen la información vista en clase o incluso aquellas partes del temario que no diera tiempo a ser tratados en clase; e) mostrar documentos con la solución a los problemas resueltos. Aunque también, algunos profesores la usaban con otros fines: f) crear anuncios en el tablón para avisos relativos al desarrollo de la asignatura; g) usar aplicaciones sociales como el blog, foro o wiki para generar espacios de trabajo grupal; h) realizar evaluaciones o autoevaluaciones de distinta tipología (e.g. abierto, tipo test).

Mis clases se basan en presentaciones y temas que publico en la plataforma. Si hay vídeos que no tenemos tiempo de ver, pero son interesantes, subo el enlace a la plataforma (P28).

En cuanto a la segunda cuestión tratada en este estudio, la valoración que los docentes hacían de la incidencia que los LMS tienen en el proceso formativo era generalmente positiva. No obstante, creían que su influencia no dependía de que el estudiante tuviera o no discapacidad, sino más bien de que estos medios estuvieran fundamentalmente enfocados a un buen uso didáctico y ajustados a las necesidades educativas de los estudiantes. Para ello, los docentes aludían a la necesidad de cambiar las metodologías docentes tradicionales por metodologías que integrasen a estos nuevos entornos; así como a la utilización planificada, no imprevista, de estos espacios tal que produjera un mayor interés en el alumnado.

Para los docentes, el empleo de los LMS podía influir en varios ámbitos relativos al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. Así, estos ambientes se caracterizaban por: a) proveer de espacios de trabajo adaptados para compartir y construir; b) facilitar la entrega de tareas en

formato digital para su supervisión y evaluación; c) proporcionar seguridad al disponer de los materiales de estudio y recursos de apoyo con antelación; d) posibilitar el acceso a sesiones de tutorías online para consultas y resolución de dudas académicas; e) promover la interacción didáctica con los materiales, entre los propios estudiantes y entre el docente y el alumno permitiendo que la comunicación sea abierta y continua; y f) favorecer la ubicuidad del aprendizaje en contextos y situaciones más adecuados.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la universidad, la educación inclusiva está siendo uno de los desafíos de mayor complejidad al que viene haciendo frente los docentes. Al igual que este, otros estudios han puesto de relieve la importancia de la figura del docente y, más concretamente, su práctica pedagógica dentro del aula, como una de las piezas clave en los procesos de inclusión educativa (Carballo *et al.*, 2021; Perera, Melero y Moriña, 2022). En los últimos años, los informes nacionales e internacionales sobre el proceso de transformación digital de la educación apuntan a que las universidades, y en concreto las españolas, están protagonizando un avance notable en el ámbito de la metodología docente, al incorporar de forma paulatina recursos tecnológicos que están promoviendo el tránsito de una docencia tradicional a una docencia digital, inclusiva y accesible (Rubio de Alas-Pumariño, 2020). Este estudio ha dado buena cuenta de esta realidad emergente ahondando, desde la óptica del profesorado universitario, en las condiciones que determinan el uso pedagógico que los docentes hacen de los entornos virtuales para facilitar la inclusión del alumnado.

Una de las conclusiones más relevantes que se expone en este estudio guarda relación con los ámbitos en los que los docentes utilizan las LMS para apoyar su docencia presencial. Se distinguen tres ámbitos que facilitan la labor de la actividad propia del docente que desarrolla prácticas inclusivas y que define al entorno con un fin pedagógico concreto. De un lado, el entorno como espacio accesible que contiene el material y las herramientas que sirven de apoyo a los estudiantes con y sin discapacidad; permitiendo regular el ritmo e intensidad de sus aprendizajes de acuerdo a sus intereses (Coy, 2014; Kent *et al.*, 2018). De otro lado, el entorno como espacio inclusivo para la actuación diferenciada de la actividad docente presencial, que facilita el desarrollo de procesos educativos digitales (Massengale y Vasquez, 2016). Un tercer ámbito considera el entorno como un espacio adaptado que es utilizado para almacenar y proporcionar materiales también adaptados, con los que los estudiantes mejoran significativamente en sus estudios al poder interaccionar con los objetos de aprendizaje (Seale *et al.*, 2021).

Por último, en cuanto a la incidencia que tienen los LMS sobre los aprendizajes de los estudiantes, los docentes la valoran positivamente, resaltando que la influencia no depende de que el estudiante tenga o no discapacidad sino del enfoque didáctico con el que se utiliza la tecnología para ajustarse a las necesidades educativas de los estudiantes (Fichten *et al.*, 2009). Para los docentes, el ajuste a los intereses, necesidades y habilidades de cada estudiante relacionaba de manera significativa las prácticas inclusivas con el aprendizaje personalizado. Así, los docentes consideraban que la tecnología que media en la enseñanza es efectiva según el tipo de discapacidad a la que poder responder. En este sentido, los LMS no siempre son infalibles y se hace necesario emplear recursos adaptados a las necesidades específicas de cada estudiante con discapacidad y a su nivel de competencia tecnológica. Por tanto, la utilidad de estos medios tecnológicos depende, en última instancia, de que el entorno (Batanero *et al.*, 2019), sus materiales (Greer *et al.*, 2014) y la enseñanza (Burgstahler, 2015; 2015) estén adaptados a las circunstancias

del estudiante para optimizar sus condiciones de aprendizaje. Esto solo es posible si las políticas educativas en las universidades continúan su apuesta por la oferta de programas que velen por una formación del profesorado centrada en el diseño de proyectos docentes que sean diseñados desde el DUA y contribuyan a que la educación inclusiva pueda estar presente en los entornos virtuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al-Zoubi, S.M. (2019). Obstacles of Using Edmodo Platform in the Omani Resource Room Program. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 8(5), 130–135. https://eric.ed.gov/?id=ED606182

Batanero, C., de-Marcos, L., Holvikivi, J., Hilera, J.R., Oton, S. (2019). Effects of new supportive technologies for blind and deaf engineering students in online learning. *IEEE transactions education*, 62(4), 270–7. https://doi.org/10.1109/TE.2019.2899545

Burgstahler, S. (2015). Opening doors or slamming them shut? Online learning practices and students with disabilities. Social Inclusion, 3(6), 69–79. https://doi.org/10.17645/si.v3i6.420

Carballo, R., Aguirre, A., y López-Gavira, R. (2021). Social and Juridical Sciences faculty members' experiences in Spain: what to do to develop an inclusive pedagogy. *Disability & Society*, 1–22. https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1889980

Coy, K. (2014). Special educators' roles as virtual teachers. Teaching Exceptional Children, 46(5), 110–116. http://doi.org/10.1177/0040059914530100

Crisol, E., Herrera, L., y Montes, R. (2020). Virtual Education for All: Systematic Review. Education in the Knowledge Society, 21(15). https://doi.org/10.14201/eks.20327

Dawley, L., Rice, K., y Hinck, G. (2010). Going virtual 2010: The status of professional development and unique needs of k-12 online teachers [Internet]. Boise, ID: Boise State University. http://edtech.boisestate.edu/goingvirtual/goingvirtual.htm

Esteve-Mon, F.M., Llopis-Nebot, M.A., y Adell-Segura, J. (2020). Digital teaching competence of university teachers: A systematic review of the literature. IEEE Rev Iberoam Tecnol Aprendiz, 15(4), 399–406. https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225

Fichten, C., Ferraro, V., Asuncion, J., Chwojka, C., Barile, M., y Nguyen, M. (2009). Disabilities and e-learning problems and solutions: An exploratory study. Educational Technology & Society, 12(4), 241–256. https://www.learntechlib.org/p/74984/

Greer, D.L., Smith, S.J., y Basham, J.D. (2014). Practitioners' Perceptions of Their Knowledge, Skills and Competencies in Online Teaching of Students with and without Disabilities. Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 150–165. https://eric.ed.gov/?id=EJ1134799

Kent, M., Ellis, K., y Giles, M. (2018). Students with disabilities and eLearning in Australia: Experiences of accessibility and disclosure at Curtin university. TechTrends, 62(6), 654–63. https://doi.org/10.1007/s11528-018-0337-y

Massengale, L.R., y Vasquez, E. (2016). Assessing Accessibility: How Accessible are Online Courses for Students with Disabilities? Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 16(1), 69–79. https://doi.org/10.14434/josotl.v16i1.19101

Perelmutter, B., McGregor, K.K., y Gordon, K.R. (2017). Assistive technology interventions for adolescents and adults with learning disabilities: An evidence-based systematic review and meta-analysis. Computer Education, 114, 139–63. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.005

Perera, V.H. y Moriña, A. (2019). Technological Challenges and Students with Disabilities in Higher Education. Exceptionality, 27, 65-76. https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1409117

Perera, V.H., Melero, N. y Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad. Percepciones del profesorado. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 93(27).

Rubio de Alas-Pumariño, T. (2020). Análisis y retos de la transformación digital. En: de Alas-Pumariño T.R. (editor), Situación y retos de las universidades españolas ante la transformación digital [Internet]. Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Españolas y REDFUE. 27-82. https://ccsu.es/wp-content/uploads/2020/10/estudios_e_infomes_no_8_ccs_ebook.pdf

Seale, J., Colwell, C., Coughlan, T., Heiman, T., Kaspi-Tsahor, D., y Olenik-Shemesh, D. (2021). Dreaming in colour': disabled higher education students' perspectives on improving design practices that would enable them to benefit from their use of technologies. Education and Information Technologies, 26, 1687–1719. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10329-7

PROPUESTA DE ESCALA PARA EVALUAR LA GESTIÓN INCLUSIVA EN LAS UNIVERSIDADES[1]

Mª José Solis-Grant
Camila Espinoza-Parçet
Cristhian Pérez-Villalobos
Iván Rodríguez-Núñez
Cristian Pincheira-Martínez
Universidad de Concepción, Concepción (Chile)
Cristóbal Sepúlveda-Carrasco
Universidad de las Américas, Santiago (Chile)
Juan Pablo Gómez-Varela
Universidad Santo Tomás, Santiago (Chile)
Daniela Aránguiz-Ibarra
Universidad San Sebastián, Santiago (Chile)

Resumen: La inclusión educativa se ha posicionado en el último siglo como un imperativo social. Entre las instituciones educativas, en donde menos se ha estudiado la inclusión es en el nivel terciario. El presente estudio propone y evalúa las propiedades psicométricas de un nuevo instrumento para evaluar la gestión inclusiva en las universidades denominado Inclusive Management in Tertiary Institutions Scale (IMTIS). Metodo: investigación cuantitativa, no experimental, transversal y analítica. El IMTIS fue sometido a juicio de expertos para evaluar la validez de contenido y luego aplicado a estudiantes universitarios. La validez de constructo se evaluó a través de un análisis factorial confirmatorio. Además, se evaluó la confiabilidad de las mediciones. Resultados: Se obtuvo una versión de 22 ítems con CVR entre 0.60 y 1.00, y un IVC=0.78. El análisis factorial confirmatorio mostró que las soluciones de seis factores presentaban un mejor ajuste que las soluciones de uno y tres factores (RMSEA=0.059; CFI=0.947; TLI=0.937). Los coeficientes ω de McDonald se ubicaron entre 0.864 y 0.922. Conclusión: Los resultados muestran evidencia a favor de la validez y confiabilidad de las mediciones del IMTIS para realizar investigación y diagnósticos de gestión inclusiva en instituciones de educación terciaria.

Palabras clave: educación inclusiva, educación superior, gestión inclusiva

Abstract: During the last century, the educational inclusion became a social imperative. Among educational institutions, inclusion has been least studied at the tertiary level. This communication proposes and evaluates the psychometric properties of a new instrument, named Inclusive Management in Tertiary Institutions Scale (IMTIS), to assess inclusive management in

1 Proyecto de investigación Inclusión Educativa en Universidades Chilenas: ¿Qué opinan sus integrantes? Financiado por Proyecto UCO 1895. Universidad de Concepción, Ministerio de Educación, Chile.

universities. Method: quantitative, non-experimental, cross-sectional and analytical research. The IMTIS was submitted to the assessment of experts to assess content validity and then applied to university students. We used confirmatory factor analysis to assess the construct validity of the instrument. We also evaluated the reliability of the measure Results: we obtained a version of 22 items with CVR between 0.60 and 1.00, and a IVC = 0.78. The confirmatory factor analysis showed that the six-factor solution had a better adjustment than the one and three factors solutions (RMSEA = 0.059; CFI = 0.947; TLI = 0.937). The McDonald ω coefficients were between 0.864 and 0.922. Conclusion: The results deliver evidence that supports the validity and reliability of the IMTIS measurements to carry out research and diagnosis of inclusive management in higher education institutions.

Keywords: inclusive education, higher education, inclusive management

INTRODUCCIÓN

La inclusión de toda forma de diversidad se ha posicionado en el último siglo como un imperativo social en todos los espacios sociales, pero sobre todo en algunas instituciones como las educativas.

Para lograr con éxito una educación inclusiva, los establecimientos educativos deben asumir un compromiso y coherencia en su gestión y en la promoción de la accesibilidad e inclusión para todos como premisa institucional (Dos Santos y De Melo 2019). Para lograr una gestión inclusiva, diversos autores indican que es necesaria la instauración de procesos de autoevaluación multidimensional de las instituciones educativas, así como la generación de líneas de investigación en ésta área. (Arnaiz y Guirao 2015; Bowles y Brindle 2017; Buenestado, Álvarez y cols 2019). En este contexto, es primordial la creación y actualización de instrumentos que valoren este tipo de aspectos (Azorín, Arnaiz y cols 2016).

La gran mayoría de los instrumentos para evaluar gestión inclusiva en educación, se ha desarrollado y aplicado en el contexto escolar (Booth y Ainscow 2000, Deppeler y Harvey 2007, Booth y Ainscow 2011, Arnaiz y Guirao 2015, Azorín Arnaiz y cols 2016, Azorín 2017, Fernández-Archilla 2020, Castillo, Miranda y cols 2020), dentro de ello, una de las obras clave y reconocidas mundialmente es el índice por la inclusión (Index for Inclusión) Index que desarrollaron los autores Booth y Ainscow en el año 2000 y se propone como un instrumento de autoevaluación para centros escolares del Reino Unido, sin embargo, posteriormente se ha adaptado a números países alrededor del mundo y ha sido traducido a 37 idiomas. En la actualidad se mantiene vigente con su tercera edición publicada en el año 2015.

Actualmente, han surgido algunas investigaciones que utilizan los dominios del Index adaptándolos para su aplicación en educación superior (Salceda e Ibañez 2015; Marquez, Sandoval y cols 2021), sin embargo, los estudios recomiendan, que las investigaciones futuros reformulen algunos de los indicadores y avancen en el proceso empírico para lograr contar con un instrumento que adapte el Index al contexto universitario (Salceda e Ibañez 2015) ya que en este nivel educativo aún es necesario consolidar políticas que promuevan la inclusión y valoren la diversidad de las personas (Matus, Schilling y cols 2018).

La presente investigación, propone y evalúa las propiedades psicométricas de un nuevo instrumento para evaluar la gestión inclusiva en las universidades, denominado Inclusive Management in Tertiary Institutions Scale (IMTIS).

MÉTODO

El presente estudio corresponde a una investigación cuantitativa, no experimental, transversal y analítica.

La población estuvo constituida por estudiantes de pregrado de dos universidades de Chile, una privada y una pública. Mediante muestreo no probabilístico por voluntarios se alcanzó una muestra de 1557 estudiantes provenientes de 121 carreras de pregrado diferentes.

El estudio contó con la aprobación del Comité de Ética, de las dos universidades participantes y se utilizaron los respectivos consentimientos informados previa aplicación del instrumento.

Para la recolección de datos, los estudiantes respondieron el IMTIS, elaborada por el equipo de investigación con base en el Index for Inclusion de Booth & Ainscow.

El instrumento, se elaboró en base a las 3 dimensiones del Index y los 6 dominios derivados de éstas, luego se seleccionaron los indicadores considerados como más apropiados para su aplicación en educación terciaria.

La propuesta original del instrumento contó con 33 ítems, pero luego del proceso de juicio de expertos, quedó en 22 ítems y ésta fue la que se aplicó a la muestra.

RESULTADOS

Este estudio propone la «Escala de Gestión Inclusiva en Instituciones Terciarias (IMTIS)» que evalúa la gestión inclusiva en Educación Superior.

El estudio demuestra validez de contenido, de constructo y de confiabilidad para el instrumento propuesto.

La validez de contenido se obtuvo a través del análisis de juicio de expertos. Las valoraciones asignadas por los 20 expertos para cada dimensión, mediante el cálculo de los índices CVR por ítem y por dimensión y del IVC para la escala total, permitió visualizar aquellos ítems que presentaban menores CVR. De este modo, de los 33 ítems propuestos, se eliminaron seis ítems que presentaban CVR iguales o inferiores a 0.5 que es el valor de corte propuesto por Lawshe (1975) para 20 evaluadores. De igual forma, producto del análisis cualitativo de los comentarios de los evaluadores, se decidió eliminar adicionalmente a cinco ítems adicionales que presentaban CVR=0.60, reparos significativos sobre su contenido o duplicaban contenidos ya evaluados por ítems con mejor CVR.

De esta forma, con los 22 ítems seleccionados se obtuvo un CVR promedio de cada dimensión fluctuó entre 0.72 y 0.85, obteniéndose un IVC de 0.78.

La validez de constructo se obtuvo por análisis factorial confirmatorio, en donde se evaluó la bondad de ajuste para un modelo de uno, tres y seis factores. El modelo de seis factores fue el que mostró la mayor bondad de ajuste entre los tres modelos. También mostró un buen ajuste para tres de los cuatro índices de ajuste (Tabla 1). Sólo el TLI estaba por debajo pero cerca del punto de corte. Además, todas las cargas factoriales estandarizadas en él eran superiores a 0,70 y significativas (Hair, 2005). Pero los factores obtenidos también mostraron altas correlaciones

entre sí. De esta forma, se decidió aceptar la solución de seis factores por su mayor bondad de ajuste, pese a las altas correlaciones entre ellos.

Table 1

Fit index of models six-factor and one-factor models of Inclusive Management Scale as perceived by students

	gl	χ^2	RMSEA (IC 95%)	SRMR	CFI	TLI
6-factor model	194	1 226.339*	0.059 (0.056-0.062)	0.034	0.947	0.937
3-factor model	206	1 777.912*	0.071 (0.068-0.074)	0.041	0.919	0.910
One-factor model	210	3 145.747*	0.096 (0.093-0.099)	0.061	0.850	0.834

Note: * denotes a p-value <0.001; n.s. denotes a non-significant χ2.

Para evaluar la consistencia interna de los factores identificados, se usó el coeficiente de confiabilidad α de Cronbach que es el más empleado para estos fines (Martínez *et al.*, 2006). También se calculó el coeficiente ω de McDonald que entregaría una estimación menos sesgada de la confiabilidad (Dunn, 2014). Los resultados en la Tabla 2 muestran que los resultados de ambos son similares, discrepando sólo en el tercer decimal. Así, oscilan entre 0.86 y 0,92 en ambos casos.

Table 2

Correlations between six factors of Inclusive Management Scale as perceived by students

	α	ω
Desarrollar una institución educativa para todas las personas	0.910	0.912
Promover valores inclusivos	0.864	0.864
Organizar el apoyo para atender a la diversidad	0.883	0.884
Construir una comunidad colaborativa	0.907	0.906
Gestionar un proceso educativo inclusivo	0.920	0.922
Movilizar recursos para una formación inclusiva	0.878	0.876

El IMTIS, puede contribuir a realizar un diagnóstico constante para la planificación, gestión y supervisión continua de los procesos universitarios.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio presenta la Escala de Gestión Inclusiva en Instituciones Terciarias (IMTIS) para evaluar la gestión inclusiva en educación superior ya que las evidencias muestran que estos instrumentos son aún escasos en este ámbito.

El estudio permitió consolidar 22 ítems que mostraron una adecuada validez de contenido, es decir estos 22 ítems del IMTIS se refieren a definiciones conceptuales que logran medir la manifestación del constructo en la realidad universitaria.

Además, el IMTIS mostró que la solución de seis factores -a partir de la cual se construyó la escala- mostró una mayor bondad de ajuste que las soluciones de tres y de un factor, apoyando la validez de constructo para la medida de seis factores; y en cuento a la consistencia interna de las medidas presenta una precisión adecuada para ser utilizada en investigaciones y diagnósticos, permitiendo realizar una evaluación precisa de los seis dominios de la gestión inclusiva en las instituciones de educación superior.

El IMTIS responde a la necesidad de contar con herramientas que permitan el diagnóstico y evaluación continua de las prácticas inclusivas en la gestión de organizaciones de educación superior, desde el punto de vista del alumnado. Lo cual es un aporte dado que la mayoría de las herramientas de este tipo están propuestas para educación escolar, sin embargo, el nivel terciario presenta características particulares que difieren de los establecimientos escolares. Por un lado, los lineamientos relacionados con políticas inclusivas en educación terciaria en Iberoamérica, son más recientes que las desarrolladas en educación escolar y no siempre se traducen en las prácticas educativas (Fajardo 2017). Por otro lado, se ha evidenciado una mayor diversidad del estudiantado y en la actualidad provienen de diversos sectores sociales y culturales (Brito 2019), incluyendo también a estudiantes de países extranjero, además las actividades de extensión y vinculación con la sociedad abarcan también un territorio más extenso y un mayor protagonismo en educación terciaria, impactando claramente en el desarrollo social y económico de los países (Moreira, 2016).

Contar con un instrumento que evalúe la gestión inclusiva puede contribuir a realizar un diagnóstico constante de la inclusión percibida por los estudiantes de la comunidad. Este es un insumo clave para la planificación, gestión y supervisión continua de los procesos universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaiz P., & Guirao J.M. (2015). The self-evaluation of schools in Spain for the attention to diversity from an inclusive perspective: ACADI. [La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI]. *Rev. electrón. interuniv. form. Profr*, *18* (1), 45–101. https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341

Azorín, C. M., Arnaiz, P., & Maquilón, J. J. (2016). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, *22*(75), 1021-1045.

Azorín C. (2017). Analysis of instruments on inclusive education and attention to diversity. [Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad]. *Rev. complut. Educ*, *28*(4), 1043–1060.

Booth T., & Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools.* Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Booth T., & Ainscow M. (2015). *A guide to inclusive education: developing learning and participation in schools* [Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares]. FUHEM, OEI

Bowles T.V., & Brindle K.A. (2017). Identifying facilitating factors and barriers to improving student retention rates in tertiary teaching courses: a systematic review. *High Educ Res Dev.*, *36*(5), 903–919

Buenestado-Fernández M., Álvarez-Castillo J.L., González-González H., & Espino-Díaz L. (2019). *Evaluating the institutionalisation of diversity outreach in top universities worldwide.* PloS one. 14(7): e0219525. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219525 PMID: 31339930

Deppeler J., Harvey D. (2004). Validating the British Index for Inclusion for the Australian context: Stage one. *Int. J. Incl. Educ*, *8*(2), 155–184.

Dos Santos M., & de Melo S.C. (2019). Intersections in the management of accessibility in basic education and higher education: an omniletical reflection. *Revista on line de Polı´tica e Gestão Educacional*, *23*(1), 818–835

Dunn T.J., Baguley T., & Brunsden V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *Br J Psychol, 105*(3), 399-412.

Castillo Armijo, P., Miranda Carvajal, C., Norambuena Sandoval, I., & Galloso Galvez, E. (2020). Validación de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, *19*(41), 17-27.

Hair J.F., Anderson R.E., Tatham R.L., & Black W.C. (2005). *Multivariate Data Analysis*. Prentice-Hall: Upper Saddle River

Fernández-Archilla J.A., Álvarez J.F., Aguilar-Parra J.M., Trigueros R., Alonso-López I.D., & Echeita G. (2020). Validation of the index for inclusion questionnaire for compulsory secondary education students. *Sustainability*, *12*(6), 2169.

Lawshe C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Pers. Psychol.*, *28*(4),563-575.

Márquez C., Sandoval M., Sánchez S., Simón C., Moriña A., & Morgado B *et al.* (2021). Evaluation of Inclusion in Higher Education Through Indicators. *REICE*, *19*(3), 39-59.

Matus-Betancourt O., Schilling-Norman M.J., Ortega-Bastidas J., Pérez-Villalobos C., & McColl-Calvo P. *et al.* (2018). Higher education inclusion and its dimensions: A theoretical proposal. *MedEdPublish*, 7. doi: https://doi.org/10.15694/mep.2018.0000029.1

Salceda M., & Ibáñez A. (2015). Adapting the «Index for Inclusion» to the higher education sector: a preliminary study. [Adaptación del» Index for Inclusion» al ámbito de la educación superior: estudio preliminar]. *Intangible capital*, *11*(3), 508-545.

1720

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DISCAPACIDAD Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: ¿HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EQUITATIVA DE CALIDAD?

Álvaro Lorenzo Rey
Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen: El presente trabajo trata de establecer un estado de la cuestión que permita proyectar en qué medida se podrán cumplir, para el colectivo de personas con discapacidad, las metas específicas del Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, relacionadas con el acceso igualitario y la eliminación de las disparidades de género en la educación, en los términos y ámbitos previstos en la Agenda 2030. En su confección se ha utilizado una metodología mixta, de análisis cuantitativo de datos secundarios obtenidos a través de la explotación de información proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística, y de descripción e interpretación cualitativas a la luz de su evolución, complementada con la revisión de documentación normativa y bibliográfica relacionada. Los resultados obtenidos evidencian que, a pesar de producirse progresos en los niveles formativos generales del colectivo de personas con discapacidad durante el período abordado, todavía persisten problemas respecto a la superación de la brecha educativa con respecto a las personas sin discapacidad, el acceso igualitario a todos los niveles formativos o los altos índices de mujeres con discapacidad que únicamente cuentan con estudios primarios o inferiores, entre otras cuestiones.

Palabras clave: educación, discapacidad, género, igualdad, inclusión

Abstract: The aim of this paper is to establish a state of the art to map out the achievements related to the Goal 4 of the Sustainable Development Goals, about the equal access and the elimination of gender disparities in education for people with disabilities, such as it is foreseen in the 2030 Agenda. A mixed methodology has been used, of quantitative analysis of secondary data of the population with disabilities aged 16 to 64, obtained by exploiting the information provided by the INE, and qualitative description and interpretation of their evolution, complemented with the review of the normative and bibliographic documentation related. The results obtained show that, despite the advances in the general levels of training of the group of people with disabilities during the period adressed, there are still problems in terms of overcoming the educational gap compared to people without disabilities, equal access at all educational levels or the high rates of women with disabilities who only have primary education or less, among other issues.

Keywords: education, disabilities, gender, equality, inclusion

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas aprobó el 13 de diciembre de 2006 en Nueva York la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, un instrumento de carácter jurídico en cuya elaboración participaron agentes muy diversos, desde Estados miembros hasta familiares y organizaciones de personas con discapacidad. El objeto fundamental de dicha Convención fue el de asegurar jurídicamente que la discapacidad fuese visibilizada, y a la vez admitida como una cuestión inherente a los Derechos Humanos. Dos años más tarde, el Gobierno de España ratificó la Convención en el Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008), asumiendo en su Artículo 1 el propósito de «*promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente*» (p. 20649).

Así mismo, en el año 2015 la ONU aprobó los Objetivos de Desarrollo Sostenible, un total de 17 objetivos globales encaminados al desarrollo y equilibrio sostenibles en los ámbitos social, económico y ambiental, con el principio fundamental de «*asegurar que nadie se quede atrás*» (p. 13). Estos 17 Objetivos, subdivididos en 169 metas, conforman el plan de acción conocido como Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, una estrategia para poner fin a la pobreza y la desigualdad con un horizonte de cumplimiento, por parte de los países integrantes de la ONU, de 15 años desde la fecha de su aprobación el 25 de septiembre de 2015.

Como ha señalado el Comité de Entidades Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), «*la relación entre los ODS, la Agenda 2030 y la CDPD es estrecha*» (2019, p. 25), tanto en sus respectivos propósitos fundamentales como en algunas de sus metas específicas. La promoción y protección de los Derechos Humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad expresadas en la CDPD, se vierten en los propios objetivos de la Agenda 2030, en tanto que éstos buscan la igualdad entre las personas y el aseguramiento de la prosperidad.
A diferencia de lo acontecido con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, aprobados en el año 2000 y con vigencia hasta 2015, los ODS contemplan al colectivo de personas con discapacidad tanto de modo directo como indirecto. En total, 5 de estos 17 Objetivos hacen mención explícita de las personas con discapacidad en 7 de sus 169 metas, mientras que en 13 de los 17 Objetivos se alude a aspectos como la igualdad, la diversidad y la inclusión de las personas en general, lo que por supuesto incluye a las personas con discapacidad.

Actualmente nos hallamos en pleno ecuador respecto del plazo establecido por la ONU para el cumplimiento de los ODS, y en un contexto marcado por la confluencia de diversas crisis (sanitaria, económica, laboral, humanitaria…) que afectan en mayor o menor medida al equilibrio y desarrollo de las naciones. Así, cabe preguntarse, por una parte, cuál ha sido la evolución de las metas descritas en el Objetivo 4 de los ODS (que versa acerca de la educación inclusiva y equitativa de calidad y la promoción de oportunidades de aprendizaje permanente para todos) en relación con la formación del colectivo de personas con discapacidad en el plazo transcurrido desde su aprobación en 2015 hasta la actualidad y, por otra parte, qué cabe esperar en cuanto al cumplimiento de tales metas en el plazo restante hasta 2030. Por tanto, el objetivo fundamental de este trabajo ha sido recabar y mostrar los datos disponibles relacionados con la situación formativa de las personas con discapacidad en España desde 2015 hasta la actualidad, comprobar su evolución y, con todo ello, establecer un estado de la cuestión que nos permita tratar de proyectar en qué medida se podrán cumplir, para el colectivo de personas con discapacidad, las metas específicas del Objetivo 4 en los términos y ámbitos previstos en la Agenda 2030. Dichas metas contemplan lo siguiente:

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE	
OBJETIVO	METAS
4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.	4.5. Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad.

Fuente: Organización de las Naciones Unidas (2015, p. 19).

MÉTODO

En la realización de este trabajo se ha utilizado una metodología mixta, de análisis cuantitativo de datos secundarios obtenidos a través de la explotación de información proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística, y de descripción e interpretación cualitativas a luz de los datos mencionados, así como de la revisión de documentación normativa y bibliográfica relacionada.

El análisis y explotación de datos secundarios para la posterior adopción de un enfoque interpretativo de los mismos es habitualmente considerado como adecuado para propósitos análogos al de este trabajo. Como afirman Scribano y De Sena (2009), este tipo de análisis permite profundizar de manera más adecuada en el fenómeno a estudiar, a la par que contar con mayor evidencia para el sostenimiento de nuevas afirmaciones.

La población objeto del estudio está formada por el conjunto de personas en edad activa (de 16 a 64 años) con discapacidad administrativamente reconocida en España.

RESULTADOS

Evolución de la población con discapacidad en España

El Instituto Nacional de Estadística (INE) publica periódicamente información relativa a la situación del colectivo de personas con discapacidad de entre 16 y 64 años en el informe *Empleo de las personas con discapacidad* (2021). Según los datos que obran en el mismo, en el año 2015 había 1.774.800 personas con discapacidad administrativamente reconocida[2] en España; de ellas, el 42,3% eran mujeres, y el 57,7% restante eran hombres. En el año 2020 (último del cual se dispone de datos completos), el total de personas con discapacidad en España era de 1.933.300, de las cuales el 43,5% eran mujeres, y el 56,5% hombres.

Así, mientras el crecimiento de la población general en este período ha sido de un 1,4%, y el de la población sin discapacidad de un 0,9%, la población con discapacidad en España ha aumentado en un 8,2%. A pesar de que se mantienen las proporciones entre mujeres y hombres con discapacidad en este tiempo, resulta llamativo que estas proporciones no se correspondan con las de la población en general, ni con las de la población sin discapacidad en particular (ver Tabla 1). Los motivos de la infrarrepresentación de las mujeres con discapacidad respecto a los hombres con discapacidad e incluso a sus homólogas sin discapacidad son desconocidos.

2 Personas con un grado de discapacidad igual o superior al 33%, y/o asimiladas según el RD Legislativo 1/2013, p. 95640.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Tabla 1

Evolución de la proporción y número de mujeres y hombres con y sin discapacidad respecto al total de la población

Año	Población total	Mujeres sin discapacidad	Hombres sin discapacidad	Mujeres con discapacidad	Hombres con discapacidad
2015	30.174.500	14.296.100 (50,3%)	14.103.600 (49,7%)	751.000 (42,3%)	1.023.800 (57,7%)
2020	30.601.400	14.465.900 (50,5%)	14.202.100 (49,5%)	841.300 (43,5%)	1.092.000 (56,5%)

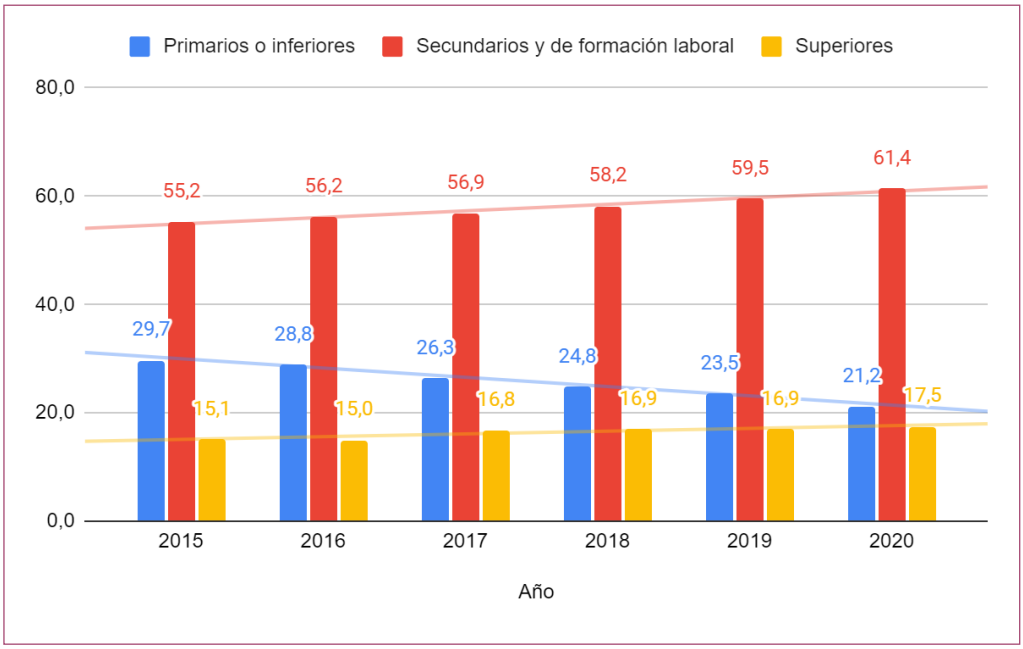
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE (2021).

Evolución del nivel formativo de las personas con discapacidad

Del total de personas con discapacidad en el año 2015, un 29,7% habían cursado únicamente estudios primarios o inferiores. Este porcentaje se ha ido reduciendo progresivamente hasta el 21,2% en 2020, mientras que el porcentaje de personas que cuentan con estudios secundarios y de formación laboral ha ido subiendo desde el 55,2% en 2015 al 61,4% en 2020. Sin embargo, la subida es más ligera en el porcentaje de población con estudios superiores, siendo de un 15,1% en 2015, y de un 17,5% en 2020 (ver Figura 1). De cualquier manera, todavía hay 409.500 personas con discapacidad que no han accedido a la educación secundaria, y el número de las que han alcanzado estudios superiores es aún inferior (337.800).

Figura 1

Evolución de los niveles formativos de las personas con discapacidad

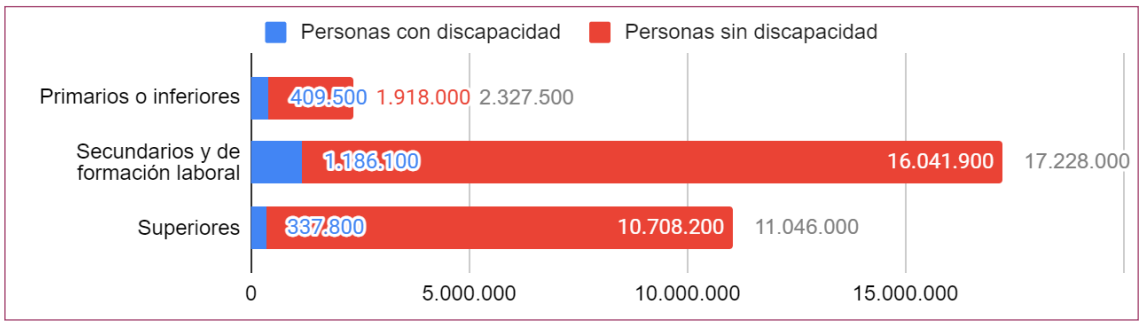


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE (2021).

Teniendo en cuenta que la población sin discapacidad con educación superior es de 10.708.200 personas, se advierte también aquí una notable desproporción entre ambos colectivos (ver Figura 2); de hecho, si establecemos una comparativa entre el número de mujeres y hombres con discapacidad con estudios superiores, resulta evidente que son las mujeres las que elevan el nivel general de formación de las personas con discapacidad, pues son 175.800 las que cuentan con estudios superiores, frente a 161.900 hombres (ver Figura 3).

Figura 2

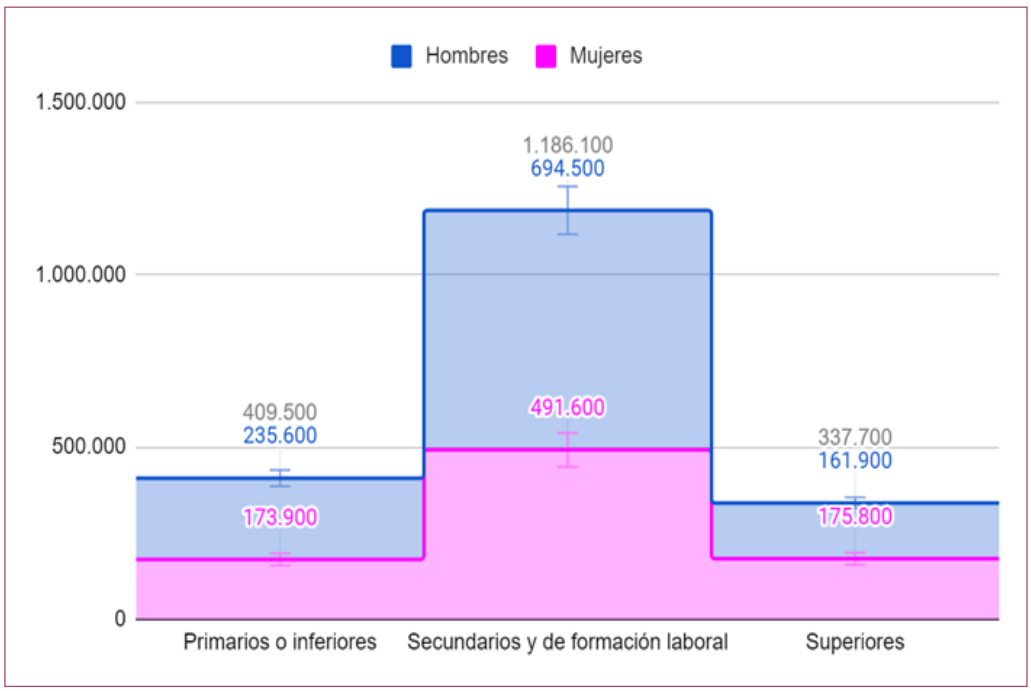
Comparativa de los niveles formativos de las personas con y sin discapacidad



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE (2021).

Figura 3

Comparativa de los niveles formativos de mujeres y hombres con discapacidad



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE (2021).

Edad y nivel de formación

Atendiendo al criterio de edad se observa que, a medida que ésta avanza, aumenta el nivel formativo. En 2015, el grueso de la formación de las personas con discapacidad se concentraba

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

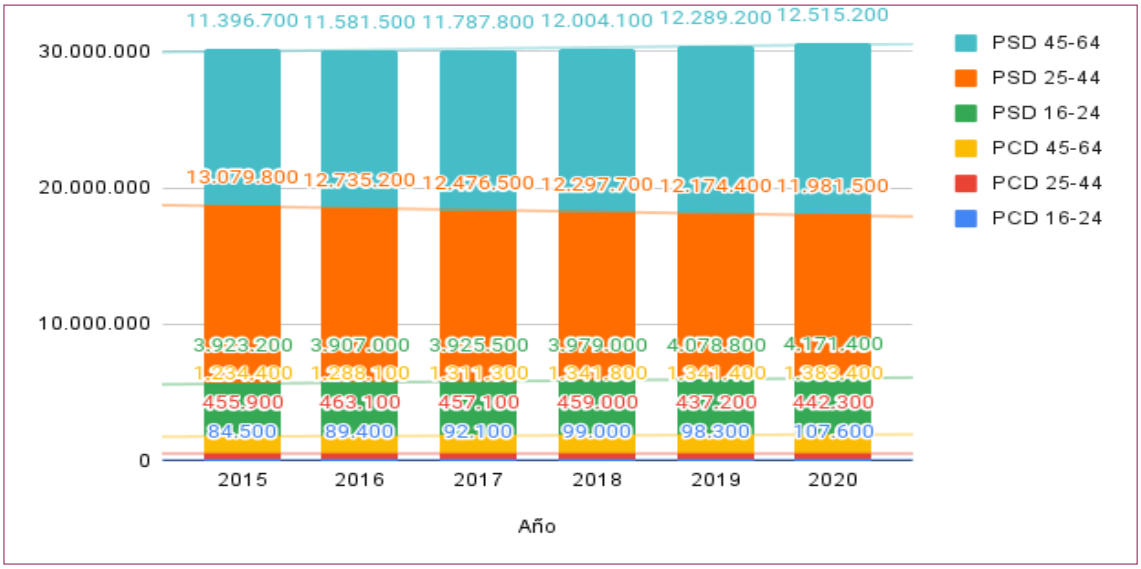
V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

en la franja de los 45 a los 64 años, con una distancia importante respecto a las franjas de edades inferiores. 1.234.400 personas (el 69,5% de la población con discapacidad) formaban parte de este grupo de edad, en la que el 53,5% poseían estudios secundarios; esta situación se mantiene en 2020, donde 1.383.400 personas (el 71,5% de la población con discapacidad) constituyen la franja de edad con mayor nivel formativo, la de 45 a 64 años.

La formación secundaria predomina ampliamente en todas las franjas de edad, pero es en la de 45 a 64 años en la que ha experimentado un aumento destacable entre 2015 y 2020, pasando de un 37,3% a un 44,3%. También éste es el segmento de edad en el que más han descendido los porcentajes de personas con estudios primarios o inferiores, del 22% en 2015 al 12,8% en 2020. Así, se produce una situación en la cual los únicos progresos notables en materia de formación tienen lugar en la población de edad activa más avanzada. Esto también ocurre en el caso de las personas sin discapacidad del mismo segmento de edad; sin embargo, al comparar ambos grupos de población se constata también un aumento notable en el número de personas sin discapacidad con estudios superiores que, en el caso de las personas con discapacidad, no tiene lugar, lo que es indicativo de la persistencia de barreras en el acceso a la educación superior para la población con discapacidad (ver Figura 4).

Figura 4

Comparativa de la evolución de los niveles formativos de las personas con y sin discapacidad en función de su edad



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE (2021).

Nivel de formación y tipo de discapacidad

En cuanto a la asociación entre los niveles de formación y los tipos de discapacidad, continúa existiendo una amplia preponderancia de las personas con discapacidades de tipo físico en todos los niveles formativos, siendo las de tipo intelectual las menos frecuentes a medida que el nivel formativo aumenta.

Entre 2015 y 2020, se detecta que las personas con discapacidades de tipo físico obtienen un acceso cada vez mayor a los niveles de formación secundaria y superior (del 24,6% al 27,5% y del 8,3% al 10,3%, respectivamente), mientras que su presencia desciende en los niveles de formación primaria e inferiores (del 9,7% al 7,5%). No obstante, en el mismo período las personas

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

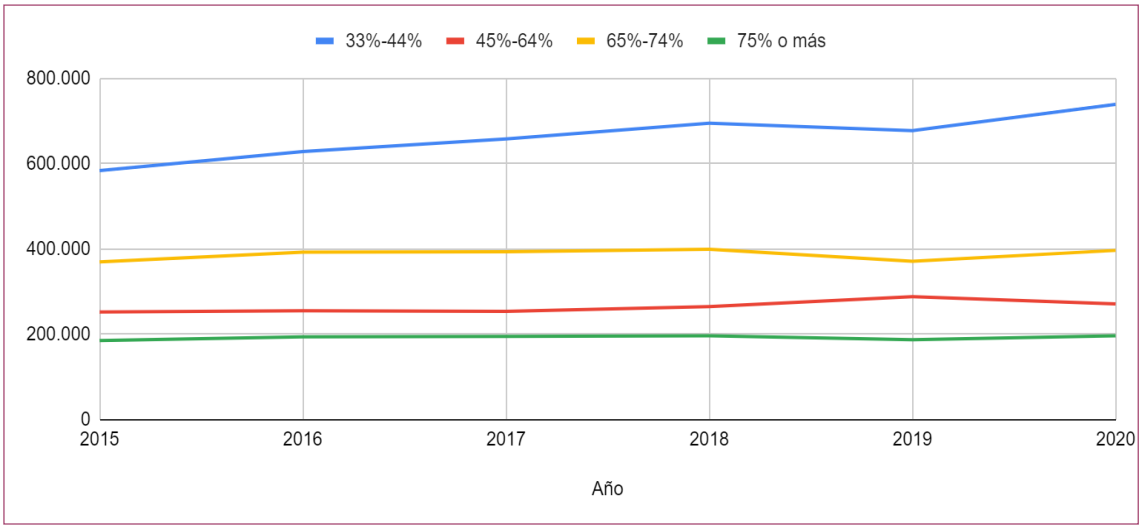
con discapacidades de tipo intelectual, a pesar de haber logrado incrementar su presencia en la formación secundaria (del 3,5% al 4,6%), no parecen lograr avances significativos en cuanto a la reducción de sus tasas en los niveles de formación primaria e inferiores, y su acceso a la educación superior es prácticamente nulo.

Grado de discapacidad y nivel de formación

Por último, al asociar los grados de discapacidad al nivel de formación, pueden observarse pocos cambios en la evolución entre 2015 y 2020; las personas con los grados de discapacidad más bajos (del 33% al 44%) continúan siendo las que mayores niveles de formación logran, aumentando sobre todo en la formación secundaria (del 19,8% al 24,8%) y en la superior (del 6,7% al 8,7%). Como resulta obvio, las personas con grados mayores de discapacidad tienen menor presencia cuanto más alto es el nivel de formación. Con todo, no se observan variaciones de importancia en ninguno de los niveles formativos respecto al número de personas con grados de discapacidad del 45% en adelante, lo que advierte de que no se han producido progresos en la mejora de la formación de dichas personas en el período 2015-2020.

Figura 5

Comparativa de la evolución de los niveles formativos en función del grado de discapacidad



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE (2021).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

¿Estamos logrando «*asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional*» (ONU, 2015, p. 19) para las personas con discapacidad, tal como propone la Meta 4.5 del Objetivo 4 de los ODS? Los datos que muestran la evolución general del nivel de formación de las personas con discapacidad de entre 16 y 64 años parecen, en un primer vistazo, positivos; se aprecia una mejora paulatina en las tendencias agrupadas, en las cuales se refleja que el porcentaje de personas con discapacidad con bajos niveles formativos se está reduciendo, al tiempo que asciende, de manera más tímida, el de la población con discapacidad que alcanza los estudios superiores.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Sin embargo, todavía más de una quinta parte del colectivo posee únicamente estudios primarios o inferiores, siendo aún menor la cuantía de quienes han obtenido estudios superiores. Esto no solamente afecta a la consecución del Objetivo 4 de los ODS, sino también al resto de Objetivos relacionados, como los que tienen que ver con la actividad y el empleo; en este sentido, de acuerdo con Villa (2003, p. 405), «*cuanto mayor es el nivel de estudios de la persona con discapacidad, mayor es el porcentaje de los que están trabajando y menor el de los inactivos*».

Así pues, queda mucho por hacer para poder hablar, en términos generales, de acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza, especialmente si tenemos en cuenta que la proporción de personas sin discapacidad que posee estudios superiores supera el doble de la de las personas con discapacidad. Esto advierte de que no solo continúa existiendo una gran brecha en el acceso a determinados niveles de formación, sino que además ésta no parece reducirse con el paso del tiempo. Por tanto, las perspectivas de consecución de este logro en 2030 no parecen halagüeñas, y la solución a este problema requiere de actuación en varios frentes, como señala Paz-Maldonado (2020):

Se demanda la construcción de políticas inclusivas con la participación directa de los involucrados, mejores metodologías de enseñanza, utilización de las TICs, creación de mecanismos de registro, protocolos de buenas prácticas y programas de atención a esta diversidad con el fin de generar una verdadera inclusión. (p. 142)

La Meta 4.5 incluye también la eliminación de las disparidades de género en la educación. ¿Vamos camino de eliminar dichas disparidades? Al respecto, cabe destacar que el grupo de mujeres con discapacidad poseedoras de estudios superiores, que partía ya en 2015 de un índice mayor que el de los hombres con discapacidad en este particular, ha experimentado una notable subida hasta 2020, superando de manera todavía más holgada al de los hombres con discapacidad con dichos estudios, que no ha experimentado un aumento análogo en el mismo período.

Este fenómeno también se produce en el caso de las mujeres sin discapacidad, pero ha de tenerse en cuenta que, a pesar de que se han logrado proporciones similares en la obtención de estudios secundarios y de formación profesional entre mujeres con y sin discapacidad, todavía subsisten importantes diferencias de proporción entre las mujeres con y sin discapacidad que alcanzan los estudios superiores, siendo casi el doble el porcentaje de las últimas frente a las primeras. Mucho más grave resulta la desproporción en el caso de las mujeres con y sin discapacidad que únicamente cuentan con estudios primarios o inferiores, que es de más del triple en las mujeres con discapacidad.

De este modo, tampoco cabe esperar que puedan eliminarse totalmente las disparidades de género en el acceso a y la consecución de niveles elevados de formación, así como en la erradicación del abandono escolar temprano y el analfabetismo de manera definitiva en 2030, mientras no se reduzcan las desproporciones en estos niveles formativos de manera similar a lo que ocurre con el grupo de mujeres sin discapacidad.

Límites y recomendaciones

El presente trabajo se ha elaborado con datos del período 2015-2020. Aunque deviene suficiente para su propósito, una perspectiva más amplia podría ser obtenida si el límite inicial se situara en el año 2008 (cuando el Gobierno de España refrenda la CDPD) en lugar de 2015 (cuando se aprueban los ODS), pero en el período que va de 2008 a 2014 el INE utilizaba una metodología sustancialmente diferente en el recuento de datos acerca de las personas con discapacidad, lo que hace que los datos de uno y otro período no sean comparables y muestren incoherencias en algunas variaciones evolutivas. Tampoco ha sido posible, como hubiera sido deseable, añadir

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

datos correspondientes a 2021, pues el INE ha publicado todavía en diciembre de ese año los datos correspondientes a 2020, y no se espera que haga lo propio con los de 2021 hasta finales del año presente.

Por otra parte, todavía persisten muchas dificultades para la obtención de determinados datos en relación con las personas con discapacidad; por ejemplo, los últimos datos disponibles en los cuales se especifican detalles de tipo socio-demográfico son del año 2017, lo que no permite realizar cruces estadísticos con los que poder ofrecer información actualizada que relacione, por ejemplo, la edad o el tipo de discapacidad con los niveles formativos alcanzados para el período completo estudiado.

Finalmente, más estudios deben ser realizados acerca de la evolución, estado y perspectivas de los restantes ODS en relación con las personas con discapacidad (empleo y economía, reducción de las desigualdades socio-políticas, accesibilidad), con un enfoque transversal y de género que los interrelacione, aunque no cabe duda de que las carencias o atrasos en la consecución de cualquiera de los Objetivos, como es el caso de las mostradas en este trabajo, influyen de manera decisiva en el logro de los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERMI (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible y promoción de los derechos de las personas con discapacidad.* Cinca.

Instituto Nacional de Estadística (2021). *El empleo de las personas con discapacidad.* Recuperado el 19 de marzo de 2022, de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736055502&menu=resultados&idp=1254735573175

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado, 96*, de 21 de abril de 2008. https://www.boe.es/eli/es/ai/2006/12/13/(1)

Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Recuperado el 19 de marzo de 2022, de https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo.* Recuperado el 19 de marzo de 2022, de https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 32*(1), 123–146. https://doi.org/10.14201/teri.20266

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado, 289*, de 3 de diciembre de 2013.https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1

Scribano, A. y De Sena, A. (2009). Las segundas partes sí pueden ser mejores: algunas reflexiones sobre el uso de datos secundarios en la investigación cualitativa. *Sociologías, 11*(22), 100-118.https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000200006

Villa, N. (2003). Situación laboral de las personas con discapacidad en España. *Revista Complutense de Educación, 14*(2), 393-424.

LA IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN MUJERES INMIGRANTES Y MALTRATADAS[1]

María Tomé-Fernández
Marta Ramos Cavia
Manuel Ortiz-Marcos
Ana Lendínez Turón
Universidad de Granada, Melilla (España)

Resumen: En este trabajo se abordará la situación de las mujeres inmigrantes que proceden del Norte de África y sufren violencia de género. Se ha decidido intervenir sobre esta población debido a las dificultades que estas personas se encuentran al llegar a un país donde se les presenta la doble problemática de la reducción de oportunidad derivadas del maltrato. La intervención se abordará del análisis y revisión de las características psicológicas que implica esta situación en la población estudiada, potenciando las habilidades sociales para su bienestar y calidad de vida desde un programa basado en la igualdad. Se ha abordado la problemática potenciando las habilidades sociales, favoreciendo a la evolución y desarrollo de la sociedad, siendo evidentes en cualquier forma de interacción social diádica o grupal. Los distintos estudios han demostrado cómo estas habilidades interpersonales favorecen al bienestar personal y la autoestima de los individuos, como al crecimiento y éxito personal.

Palabras clave: mujeres inmigrantes, maltratadas, habilidades sociales, Norte de África, Melilla

Abstract: This research will address the situation of immigrant women from North Africa who suffer gender violence. It has been decided to intervene on this population due to the difficulties that these people encounter when they arrive in a country where they are presented with the double problem of the reduction of opportunities derived from mistreatment. The intervention will be approached from the analysis and review of the psychological characteristics that this situation implies in the population studied, promoting social skills for their wellbeing and quality of life from a programme based on equality. The problem has been addressed by promoting social skills, favouring the evolution and development of society, which are evident in any form of dyadic or group social interaction. Different studies have shown how these interpersonal skills favour the personal well-being and self-esteem of individuals, as well as personal growth and success.

Keywords: migrant women, mistreated, social skills, North Africa, Melilla

1 Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

Conceptualización de las habilidades sociales

Una de las definiciones pioneras, y actualmente aceptada, viene de la mano de Lang (1968), quien defendía que una persona con habilidades interpersonales se caracteriza por una mayor destreza en las dimensiones comportamentales, cognitivas, así como fisiológicas.

Estas Habilidades son definidas por Bandrés *et al.* (2021) como conjunto de cogniciones, emociones y comportamientos que hacen posible las relaciones, interacciones y convivencia con otros individuos eficaz y satisfactoriamente, estando conformadas por componentes verbales y no verbales.

Cabe destacar que las habilidades sociales desarrolladas por estas mujeres no solo influyen en su vida, sino también en la de sus posibles hijos, determinando a su vez cómo se consolidarán las habilidades sociales de los mismos. De hecho, estudios como el de Pacheco y Osorno (2021) han evidenciado la influencia de las competencias vinculares parentales en el desarrollo de las habilidades sociales de sus hijos, englobando dichas competencias, la empatía, afecto, comunicación asertiva y positiva y apego seguro (Parra, 2018).

Habilidades sociales en inmigrantes

En la actualidad, son muchas las personas que emigran a otros países en búsqueda de una situación mejor a la que viven en su lugar de procedencia. Este hecho influye considerablemente en la vida de estos sujetos, a nivel personal y social, se ha evidenciado la influencia, en concreto, en aspectos relacionados con la transculturación, como por ejemplo los valores, el shock intercultural, la identidad personal, las capacidades adaptativas, las estrategias de afrontamiento, el círculo y apoyo social, así como la comunicación intercultural (Olivos, 2010).

Además, a pesar de que a día de hoy el estigma hacia las personas inmigrantes va desapareciendo progresivamente, aún no se ha eliminado la idea de que esta categorización, que entorpece a la sociedad en su conjunto, perjudica a nivel económico y cultural a la nación de destino. Provocando esto una cifra muy elevada de personas posicionadas a favor de medidas políticas en contra de la inmigración o con medidas muy restrictivas. Es importante considerar que estos términos tienen significados variables sujetos a los cambios que experimenta la sociedad, debido a que su construcción se conforma a partir de la misma (Moldes-Anaya, *et al.* 2018).

A su vez, también es necesario destacar todos aquellos prejuicios causados por las diferencias morales, de costumbres, normas, creencias o valores (Moldes, 2019). Cabe mencionar el estudio de Moldes-Anaya, *et al.* (2018) que estudia las actitudes de la sociedad española ante la inmigración, determinando que los españoles suelen mostrar actitudes negativas ante estas personas cuando también muestran patrones de respuestas negativas ante amenazas a su identidad cultural y bienestar material.

En concreto, autores como Greyling y Tregenna (2017), señalan que los inmigrantes originarios de Marruecos son los que más prejuicios y actitudes negativas despiertan entre la población española. Moldes (2019), defiende que esta actitud está relacionada con la consolidación de un estereotipo basado en la percepción histórica de esta población, las relaciones geopolíticas a lo largo de la historia y la interpretación de la cultura islam como una amenaza.

Todos estos factores influyen directamente en la vida personal y social de los inmigrantes, así como en su rendimiento académico y profesional, provocado por la ausencia de oportunidades laborales, lo que también afecta a su situación económica (Tomé *et al.*, 2020). En cuanto al área académico, las actitudes racistas, xenófobas y violentas que se manifiestan en los centros

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

escolares, lo que desencadena en un elevado absentismo escolar, especialmente en aquellos centros situados en las zonas marginales (Aparicio & León, 2018).

Tras todo lo visto anteriormente, es obvia la necesidad de intervención con el fin de lograr la integración de estos individuos. Un método que ha demostrado su eficacia es el desarrollo y promoción de las habilidades sociales (Tomé, *et al.* 2020).

En esta línea Kealey (1996), habla de las siguientes habilidades psicosociales también desarrolladas en este proceso de inmigración:

Habilidades de resolución de problemas: Esta competencia consiste en la capacidad de afrontamiento ante situaciones y contextos novedosos, pudiendo encontrar alternativas que solucionen los problemas que puedan aparecer, tanto en un ámbito laboral como cotidiano.

Habilidades interculturales: Estas habilidades están caracterizadas por la capacidad de tolerancia, tener unas expectativas adaptadas, habilidades diplomáticas, interés y sensibilidad hacia la nueva cultura.

Habilidades adaptativas: Esta competencia está integrada por un componente cognitivo, operacional, afectivo y procesual (Olivos, 2010).

Habilidades de compañerismo: El desarrollo de estas capacidades facilitan la interacción con los otros, además de la iniciativa y perseverancia en estos procesos interactivos.

Por último, también destacaremos las habilidades mencionadas por Kim (1991), basándose en un estudio de Hammer (1989), que facilitan la adaptación intercultural:

— Habilidades de regulación del estrés.
— Habilidades comunicativas, de interacción y comprensión.
— Habilidades para las relaciones interpersonales.

Carencias sociales de las mujeres inmigrantes y maltratadas

El número de mujeres inmigrantes es cada vez más elevado, llegando a hablar de la feminización de la inmigración. De hecho, este movimiento migratorio femenino se ha convertido en una estrategia cuyo fin es la supervivencia familiar, bien por situaciones económicas, conflictos de guerra o sociales (Castilla, 2017).

Haciendo un recorrido histórico acerca de la inmigración del colectivo femenino procedente de Marruecos, podría decirse que este comienza alrededor de 1970, aunque no se llega a afianzar hasta la década de los 80, siendo España e Italia los principales países de destino. Aun así, a pesar de la magnitud de este fenómeno, la primera vez que se abordó la perspectiva de género fue en los 80, lo que supuso un enorme progreso. En los años posteriores, en concreto en torno a 1990, la mayor parte de mujeres que emigraban carecían de autonomía y, cuando llegaban, tenían que adaptarse a una nueva lengua, costumbres y cultura. A día de hoy, la mujer inmigrante en España está ganando un progresismo-protagonismo, siendo cada vez más abundantes los casos de mujeres que se forman, que son autónomas o se incorporan al mercado, lo que ha reducido el número de mujeres dependientes de sus maridos (Castilla, 2017).

Aun así, la situación social de las mismas se ve claramente afectada por las dificultades en cuanto a la inserción social, lo que provoca una disminución de relaciones sociales en comparación con las mismas en su país de origen, donde posiblemente participarán en la vida comunitaria estableciendo vínculos con las organizaciones, vecindades o familia. El hecho de ser inmigrante dificulta enormemente las oportunidades relacionales, debido tanto al estigma existente, como a la diferencia cultural o dificultades comunicativas originadas por el idioma. Todo ello provoca que las relaciones tienden a limitarse al ámbito familiar o laboral.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Por ello es de gran importancia que la mujer tome un papel activo en la sociedad y fomentar la igualdad de oportunidades laborales y formativas entre ambos géneros (Bravo, 2016).

Será preciso abordar el estudio de la situación de las mujeres inmigrantes en España teniendo en cuenta la diferenciación de dos fases fundamentales situadas antes y después de 2010, debido a que, fue en este momento, cuando se realizó la modificación por parte de las autoridades españolas referente a la otorgación del derecho de esta población a poder trabajar en el país (El Moualii, 2021). Antes de esta implantación, las mujeres en situación de inmigración dependían económica y legalmente de sus maridos, debido a la imposibilidad de acceso al mundo laboral, fomentando esto la ocupación de puestos de trabajo en la economía sumergida (Sierra Rodríguez & Peláez-Paz, 2017).

También es importante el abordaje de aquellas mujeres inmigrantes que trabajan en situación irregular, siendo necesario señalar que la mayor parte de las mismas nunca denuncian aquellos casos de fraudulencia o situaciones irregulares en sus condiciones laborales, debido a la dificultad de hallar pruebas y la ausencia de documentación, lo que derivará a que, en caso de perder el juicio, sea probable su expulsión del territorio español. Existen otros casos en los que no se tramita la denuncia por miedo a perder el puesto laboral que supone la fuente de ingresos que les mantiene, tanto a ellas, como a sus familias (El Moualii, 2021).

En esta línea, cabe destacar la existencia del programa de «Apoyo para la Acogida y la Integración de inmigrantes y de Refuerzo Educativo de los mismos», el cual sostiene estos puntos para la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres, eliminando la discriminación y desigualdad por el hecho de ser mujer e inmigrante, sobre el que se tomarán referencias posteriormente (Bravo, 2016):

— Desarrollo de programas para mujeres adultas en situación de inmigración, basados en la formación en habilidades sociales, inserción laboral y educación para la salud.
— Apoyo a las mujeres en circunstancias de vulnerabilidad, por ejemplo, en situaciones de trata, prostitución o violencia de género.

Será preciso abordar y reforzar los siguientes ámbitos (Castilla, 2017):

— Área social: Será necesario abordar aspectos como el idioma, la falta de contactos y, tanto el conocimiento, como la adaptación a la cultura del país de destino. Siendo estos puntos muy relevantes a la hora de conseguir no solo la creación sino también la consolidación de relaciones sociales.
— Área laboral: Son muchas las personas que aún perpetúan la idea de que las mujeres inmigrantes solo encajan en puestos laborales relacionados con las labores domésticas o la prostitución. Este estigma provoca que la inserción laboral sea un proceso mucho más complicado, siendo común la ocupación de puestos precarios o pertenecientes a la economía sumergida, caracterizados por la ausencia de contrato, salarios mínimos, falta de periodo vacacional, extensas jornadas laborales y actitudes de discriminación.
— Área sanitaria: Desde la perspectiva sanitaria podemos destacar la presencia habitual de enfermedades como el sida o paludismo.
— Área sociocultural: Las diferencias socioculturas y educativas entre ambos países son muy notables, es por ello que es habitual la rebelión de estas mujeres contra el repudio, la ablación, levirato, lapidación o poligamia.

Por otra parte, como indica Mateo (2021), es posible hacer una distinción entre las víctimas de violencia de género atendiendo la actitud que las mismas:

— Mujeres culpabilizadas por la situación.
— Mujeres presupuestas como sujetos pasivos.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

— Mujeres que muestran su reacción contra esta situación de violencia imponiéndose a la misma, pero encontrando dificultades para erradicarla.

En esta línea, será preciso abordar las características psicológicas para poder enfocar las habilidades sociales que es necesario potenciar para mejorar su bienestar y calidad de vida, así como para brindarles las herramientas necesarias para acabar con el ciclo de violencia, lo que se ve claramente dificultado por consecuencias psicológicas como la baja autoestima.

OBJETIVO

El objetivo principal de este estudio es la revisión literaria sobre el estado de la cuestión. Para ello se ha analizado dos aspectos importantes:

La definición e influencia de las habilidades sociales en mujeres inmigrantes y las carencias y motivos de las mismas de las habilidades sociales en mujeres inmigrantes y maltratadas.

Con el fin de sentar las bases de siguientes estudios de diagnóstico e intervención, sirviendo de esta manera como bases teóricas imprescindible.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio, como se ha mencionado anteriormente, tiene como fin la revisión literaria de las habilidades sociales en mujeres inmigrantes maltratadas. Para la consecución de este objetivo el vigente trabajo se ha estructurado en la literatura científica. Mediante este estudio, se facilita la comprensión, tanto del contexto en el que se encuentran estas mujeres, como del protocolo interventivo necesario para lograr, no solo el fin principal, sino la mejora de su calidad de vida, promoción de autoestima e independencia, habilidades comunicativas y relacionales, entre otras. Se busca la concienciación acerca de la situación de este colectivo, lo que conllevará la destigmatización del mismo. Favoreciendo esto a las circunstancias de estas personas en la sociedad.

Por último, se centrará en las líneas futuras de investigación que permitan elaborar novedosos proyectos. En esta línea, se considera que, puede servir como fuente bibliográfica, sintetizando el contexto de las mujeres inmigrantes maltratadas, además de como base empírica, pudiendo incorporar tanto el diseño de la intervención, como las actividades en otros programas relacionados o no, llevándose a cabo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anaya, S. M., Aguilar, F. J., & Bautista, F. J. (2018). Actitudes hacia la inmigración en España a través de la Encuesta Social Europea. OBETS: *Revista de Ciencias Sociales, 13*(1), 93-119.

Aparicio, J. M., & León, M. M. (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. *Revista Complutense de Educación, 29*(4), 1091-1108. https://doi.org/10.5209/RCED.54878.

Bandrés, S. C., Toledo, S. V., Orús, M. L., & Baldassarri, S. (2021). La potencialidad de la tecnología en la medición del desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA: un análisis desde parámetros fisiológicos. *Revista de Investigación Educativa, 39*(2), 445-462. http://dx.doi.org/10.6018/rie.43089.

Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A., Benavides, V., & Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Revista Psicoespacios, 11*(18), 133-148. https://doi.org/10.25057/21452776.898.

Bravo, N. (2016). *Diseño de un proyecto de inclusión social para mujeres inmigrantes en el barrio de Rondilla* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.

Castilla, C. (2017). Mujeres en transición: la inmigración femenina africana en España. *Migraciones internacionales, 9*(2), 143-171.

El Mouali, F. (2021). Inmigración del Sur global: Relatos silenciados de mujeres migrantes en España. *Geopolítica, 12*(1), 11-21. https://dx.doi.org/10.5209/geop.73530

Gerino, E, Caldarera A. M, Curti, L., Brustia, P., & Rollè, L. (2019) In-timate partner violence in the golden age: Systematic review of risk and protective factors. *Frontiers in Psychology. 9,* 1595. https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01595.

Greyling, T., & Tregenna, F. (2017). Construction and analysis of a composite quality of life index for a region of South Africa. *Construction and Analysis of a Composite Quality of Life Index for a Region of South Africa,» Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement, 131(3), 887-930.* https://dx.doi.org/10.1007/s11205-016-1294-5.

Hammer, M. R. (1989) Intercultural Communication Competence. En M.K. Asante y W.B. Gudykunst (Eds.). *Handbook of International and Intercultural Communication.* Sage.

Hernández, M. L., Casas, L. L., Casas, T. L., Valencia, M. P., Romero, R. G., & Martir, Y. B. (2020). Valoración del maltrato psicológico por su pareja en las mujeres inmigrantes residentes en una zona básica de salud. *Atencion Primaria, 52*(6), 438–439. https://dx.doi.org/10.1016/j.aprim.2019.07.013.

Hernández, R. R., & Esquivel-Santoveña, E. E. (2020). Prevalencia y factores asociados con la violencia de pareja en las adultas mayores mexicanas. *Salud colectiva, 16*, 1-11. https://doi.org/10.18294/sc.2020.2600.

Holst, I.C., Galicia, B.Y, Gómez, V.G., & Degante, G.A. (2017). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *Revista Especializada en Ciencias de la Salud, 20*(2), 22-29. https://bit.ly/3zLbT37.

Kealey, D. (1996). The Challenge of International Personnel Selection. En Dan Landis y Rabi S. Bhagat (Eds). *Handbook of Intercultural Training: SAGE Publications.* USA.

Kim, Y. Y. (1991). Intercultural communication competence. A systems theoric view. En: Stella Ting-Toomey & Felipe Korzenny (Eds.): «Cross-Cultural Interpersonal Communication». SAGE.

Mateo, G. M. (2021). Barreras que impiden a las migrantes institucionalizadas escapar de la violencia de género: Barriers that prevent institutionalized migrants in the women'S protection from escaping gender-based violence. *Interacción y perspectiva: Revista de Trabajo Social, 11*(1), 20-37.

Moldes, S. (2014). Los conflictos socioculturales del Poniente Almeriense: El Ejido, una aproximación desde los Estudios para la Paz. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 241-277.

Moreno, A. G., & Jurado, M. D. M. M. (2022). Diferencias de sexo en habilidades sociales y creatividad en adolescentes: una revisión sistemática. *Revista Fuentes, 24*(1), 116-126. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.17471.

Pacheco, M., & Osorno, G. Y. (2021). Incidencia de competencias parentales en el desarrollo de habilidades sociales en hijos únicos. *Interdisciplinaria, 38*(1), 101-116. http://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.7.

Parra, J. M. (2018). *Las competencias parentales vinculares. Un enfoque integrador para el ejercicio parental positivo* (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, Alcalá.

Pathak, N, Dhairyawanc, R, & Tariq, S. (2019) The experience of intimate partner violence among older women: A na-rrative review. *Maturitas, 121*, 63-75. http://doi.org/10.1016/j.maturitas.2018.12.011.

Rivero, E. R., Bonilla-Algovia, E., & Vázquez, J. J. (2020). Factores de riesgo asociados al consumo de sustancias en mujeres víctimas de maltrato en contexto de pobreza. *Anales de Psicología, 36*(1), 173-180. https://doi.org/10.6018/analesps.362541.

Tomé-Fernández, M., Fernández-Leyva, C., & Olmedo-Moreno, E. M. (2020) Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala de Habilidades Sociales para Jóvenes Inmigrantes. *Sostenibilidad, 12*(17), 1-20. https://doi.org/10.3390/su12176897.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EXPERIENCIAS
I
Educación Inclusiva y Género

EXPERIENCIA EN APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO ORIENTADO A LA FORMACIÓN FINANCIERA DE PERSONAS DE BARRIOS DESFAVORECIDOS

Mª Carmen Lozano Gutiérrez
David Cegarra Leiva
Eugenia Sánchez Vidal
Universidad Politécnica de Cartagena (España)

Resumen: En la Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT) se está fomentando la metodología del Aprendizaje Servicio (ApS) como medio para contribuir a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El APS es una metodología de aprendizaje activo que muestra la utilidad del conocimiento adquirido al ponerlo al servicio de quién más lo necesita.

En la presente comunicación se describe la experiencia de la creación de una asesoría o clínica financiera enfocada a barrios desfavorecidos de la ciudad de Cartagena mediante la metodología. Con este proyecto, los estudiantes que cursan el Grado de Administración y Dirección de Empresas, tutorizados por varios docentes y en colaboración con asociaciones que trabajan con colectivos en riesgo de exclusión social, proporcionan un servicio al emplear su conocimiento para formar y asesorar en materia financiera a colectivos vulnerables. A su vez, los alumnos completan su formación a través del aprendizaje de nuevas competencias fundamentales para su ejercicio profesional y desarrollo personal, incrementando su sensibilidad hacia estos colectivos, a la par que trabajan para reducir las desigualdades sociales y económicas. El servicio lo prestan los estudiantes como parte de su currículum académico, concretamente en sus Trabajos Fin de Estudios.

En este trabajo se expone la experiencia desarrollada y los beneficios del ApS tanto para Universidad, los estudiantes como a la sociedad en general. Asimismo, la experiencia sirve para establecer la continuidad de la clínica financiera de carácter social para los estudiantes de Facultad de Ciencias de la Empresa de la UPCT.

Palabras clave: universidad, aprendizaje activo, innovación educacional

Abstract: At Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT) the Service-Learning methodology (SLM) is being promoted as a means to contribute to the Sustainable Development Goals (SDG). The SLM is an active learning methodology that shows the usefulness of the knowledge acquired by putting it at the service of those who need it most. This communication describes the experience of creating a financial clinic or consultancy focused on disadvantaged neighborhoods in the city of Cartagena through the methodology. With this project, students studying the Business Administration and Management Degree, tutored by several teachers and in collaboration with associations that work with groups at risk of social exclusion, provide a service by using their knowledge to train and advise on financial matters to vulnerable groups. In

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

addition, the students complete their training by learning new fundamental skills for their professional practice and personal development, increasing their sensitivity towards these groups, while working to reduce social and economic inequalities. The service is provided by students as part of their academic curriculum, specifically in their Final Degree Project. This paper exposes the experience developed and the benefits of APS for both the University, the students and society in general. Likewise, the experience serves to establish the continuity of the financial clinic of a social nature for the students of the Faculty of Business Sciences of the UPCT.

Keywords: university, active learning, educational innovation

INTRODUCCIÓN.

La Universidad constituye el escalón formativo más elevado del sistema educativo. Por las aulas universitarias pasan todos los años estudiantes que han demostrado capacidad de aprendizaje y a la vez han gozado de oportunidades y medios económicos para poder acceder a una formación que los prepare para ser futuros profesionales de éxito. La investigación es el otro pilar de la Universidad, y supone una garantía al avance científico y con ello, a una mejora del mundo en el que vivimos. Para hacer frente a esas dos demandas que justifican nuestra existencia (docencia e investigación), se cuentan con medios económicos, tecnológicos y humanos que nos permiten desarrollar ambos objetivos. En buena parte, el apoyo económico que recibimos de la sociedad tanto para nuestra creación como Universidad Pública como para nuestro funcionamiento, debe justificarse con un trabajo bien hecho, formando a profesionales con sólidos conocimientos en sus especialidades, y realizando investigaciones productivas y convenientes para satisfacer la demanda y resolver aquellos problemas que se plantean a lo largo de la vida. En los últimos años, un mayor número de docentes universitarios considera que centrar su labor educativa únicamente en la formación teórico-práctica orientada a la futura labor profesional del estudiantado como una mera transmisión de conocimientos y habilidad para manejarlos no es suficiente. De esta manera, la meta a alcanzar debe subir un escalón más alto y ambicioso, el de formar a buenos profesionales que sean sensibles a los problemas económicos y sociales y que, por ello decidan trabajar por el bien común a favor de una sociedad más justa y sostenible.

Adicionalmente, las Universidades han aceptado e integrado los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas y han decidido alinearse con ellos. Así, la CRUE ha manifestado su apoyo a la necesidad de transformar las universidades en sus prácticas de docencia, investigación y transferencia a la sociedad (CRUE, 2012).

En el ámbito docente, el Aprendizaje Servicios (ApS) es una propuesta educativa que se alinea con los objetivos de la Agenda 2030 y que se constituye como una metodología idónea para trabajar la sostenibilidad y la transformación de la sociedad (Anderson, 2000). El ApS se define como «*una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. El aprendizaje aporta calidad al servicio y el servicio aporta significado y aplicación al aprendizaje* (Tapia, 2008; 2010).

En esta metodología se distinguen tres componentes: 1) Un reto o problema a solucionar procedente de una necesidad social; 2) Un servicio que presta el alumnado poniendo en práctica sus conocimientos para dar respuesta a la necesidad/reto/problema detectado; 3) Un aprendizaje asociado al servicio que debe desarrollar el estudiante bajo la guía-tutela del profesorado.

En este sentido, el problema detectado es la baja formación financiera de la sociedad, y en concreto, en segmentos de la población económicamente desfavorecidos en los que se detecta mayor incidencia de problemas de impagos, descubiertos en cuenta, embargos, o exclusión bancaria que incrementa su vulnerabilidad (Raccanello y Herrera-Guzmán, 2014). Es en este contexto cuando varios docentes de la Facultad de Ciencias de la Empresa plantean la creación de una clínica o asesoría financiera cuyo objetivo es que los estudiantes puedan realizar su Trabajo Fin de Estudios (TFE) del Grado en Administración y Dirección de Empresas realizando talleres de formación financiera a colectivos en riesgos de exclusión social en la ciudad de Cartagena. Así, a través de estos talleres, los estudiantes pueden aplicar y desarrollar el conocimiento adquirido en el grado de Administración y Dirección de Empresas realizando un servicio a la sociedad.

Hasta el momento se han realizado varios TFE con esta metodología. En el siguiente apartado se explica el desarrollo de la experiencia educativa.

MÉTODO

La metodología de ApS requiere de la participación de varios agentes, tal y como se observa en la figura 1.

Figura 1

Agentes implicados en el taller ApS

En primer lugar, los estudiantes de la FCE que realizan el TFE en esta modalidad y que van a poner su conocimiento al servicio de ciudadanos de barrios desfavorecidos de la ciudad.

Por otro lado, los docentes que supervisan y tutorizan a los estudiantes en la puesta en marcha y desarrollo de los talleres formativos.

En tercer lugar, la Asociación Rascasa (http://asocrascasa.wixsite.com/inicio) con la que hay que coordinar y organizar la actividad formativa para los usuarios de la asociación.

Finalmente, el colectivo al que se ha dirigido el servicio, que ha sido elegido por la Asociación Rascasa que presta sus servicios a esta población. Se trata de ciudadanos de los barrios de Los Mateos, Santa Lucía, Barriada Santiago y Lo Campano, considerados de alto riesgo de exclusión social. Estos barrios se sitúan cercanos al casco histórico de Cartagena y próximos al

puerto, en la zona sureste de la ciudad. El perfil socio-económico de estas familias se resume como: unidades familiares con gran número de miembros, con recursos económicos irregulares y escasos, y con escasa cultura del ahorro y la previsión (en su mayoría, manifiestan dificultades para entender el lenguaje bancario (tipos de interés, comisiones, descubiertos en cuenta…), lo que perpetúa el ciclo de desigualdad persistente debido a una mala gestión de la economía doméstica que los lleva a problemas de sobreendeudamiento familiar, desconocimiento de los riesgos que se asumen al avalar una deuda a un amigo o familiar, así como a una sobreexposición a los ofrecimientos de usureros (préstamos sin control ni amparo legal) con consecuencias potencialmente dramáticas que acaben en procesos de embargos y desahucios.

RESULTADOS

Desde el inicio de la puesta en marcha de la clínica financiera se han desarrollado tres TFE que han dado lugar a talleres formativos para los usuarios de Rascasa. Estos talleres han sido «Gestión de depósitos a la vista, tarjetas y cheques», «La gestión del endeudamiento familiar» y «Gestión financiera de la economía familiar», si bien uno de ellos no se pudo realizar de manera presencial por causa de la pandemia de covid-19. Actualmente un estudiante está trabajando en el taller «Guía práctica para una buena gestión del endeudamiento».

Las siguientes imágenes (Figura 2) muestran el desarrollo de los talleres formativos en la sede de la Asociación Rascasa.

Figura 2

Imágenes 1 y 2. Desarrollo de los talleres en la Asociación Rascasa

La realización de los talleres formativos tuvo repercusión en la web de la UPCT y en prensa regional, tal y como se observa en los siguientes enlaces: https://www.upct.es/destacados/cdestacados.php?c=6&ubicacion=general&id_buscar=11215 y https://www.laverdad.es/murcia/cartagena/politecnica-imparte-talleres-20190926004818-ntvo.html.

En cuanto al impacto en el aprendizaje y satisfacción de los asistentes a los talleres, estos datos no se recogieron de manera formal. No obstante, desde la asociación Rascasa nos informaron de la idoneidad de estos y se ofrecieron a seguir colaborando con la Facultad de la Empresa para el desarrollo de futuros talleres.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los acontecimientos vividos en los últimos meses derivados de la pandemia de COVID-19 han marcado un periodo caracterizado por una mayor incertidumbre en el entorno económico, los mercados financieros y en los individuos. Adaptarse a este nuevo contexto requerirá incrementar los niveles de cultura financiera de la población con el fin de mejorar sus hábitos y comportamientos financieros para conseguir una mayor resiliencia financiera. En ese objetivo, debemos tener presente que, los segmentos sociales económicamente más desfavorecidos son los que sufren en mayor medida las consecuencias de cualquier crisis económica (BANCO DE ESPAÑA y CNMV (2021).

En un segmento de la población en el que la escasez de medios económicos se une frecuentemente a deficiencias de formación financiero-bancaria, se hace especialmente necesario un programa de formación financiera que les permita conocer mejor las implicaciones de sus actos (impagos descubiertos…), así como les ayude a prever situaciones indeseables para su economía (embargos, incrementos de intereses o comisiones) y les posibilite el que sean capaces de identificar y evaluar los riesgos de ponerse en manos de especuladores y usureros que, lejos de solucionar sus problemas los agraven indiscutiblemente.

Mediante la metodología de ApS los estudiantes de la FCE han ofrecido asesoramiento financiero a los usuarios de la asociación Rascasa considerados con alto riesgo de exclusión social. Con esta acción formativa, los alumnos completan su formación académica con la adquisición de unos valores humanos solidarios y sensibles hacia el entorno y las personas que los rodean. Como docentes universitarios esta experiencia nos aporta la satisfacción, de haber contribuido a una mejora en la formación financiera de la sociedad y por otra, la de haber atendido a nuestro deber de proporcionar una formación más completa e integral de nuestros alumnos, futuros profesionales del mundo de la empresa y la economía.

En el futuro se espera incrementar la oferta y difusión de estas acciones docentes de ApS y ofrecer a otras asociaciones que trabajen con colectivos de similares características en Cartagena la realización de dichos talleres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, J. B. (2000). Learning in Deed: Service-Learning and preservice teacher education. *Service Learning*, 16, 2-17. Recuperado de http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/16.

BANCO DE ESPAÑA y CNMV (2021). Plan de educación financiera nacional. (en línea). Recuperado de http://www.finanzasparatodos.es

CRUE (2012). Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el curriculum. (en línea). Recuperado de: https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_ Sosteniblidad_Crue2012.pdf

Raccanello, K. & Herrera Guzmán, E. (2014). Educación e inclusión financiera. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (pp. 119-141) vol. XLIV, núm. 2, abril-junio, 2014

Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente ente dos culturas universitarias. En Octaedro-ICE (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-53). Recuperado de: https://www.octaedro.com/appl/botiga/client/img/10173.pdf

Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del «Aprendizaje-Servicio»: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen, 5*, 23-43.

APLICACIÓN DE LAS TERTULIAS DIALÓGICAS FEMINISTAS COMO HERRAMIENTA PARA FOMENTAR LA IGUALDAD EN EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

María Ejarque González
Universitat de València (España)

Resumen: Esta experiencia educativa tiene el objetivo de valorar la implementación de las tertulias dialógicas feministas como instrumento para favorecer la reflexión sobre los estereotipos de género Esta dinámica se llevó a cabo en cuatro clases del tercer ciclo de primaria de un centro de público.

La intervención se basa en la propuesta desarrollada por Jose Ramón Flecha García (2008) incluidas dentro del modelo pedagógico dialógico tiene la finalidad de invitar al alumnado a construir su propio aprendizaje por medio de la reflexión y el diálogo de una forma colaborativa. De este modo el conocimiento tiene un verdadero sentido para cada alumno o alumna y es más rico pues, tiene en cuenta diferentes perspectivas derivadas de las intervenciones de todos los miembros de la clase.

Tanto la implementación como los resultados de esta dinámica fueron muy positivos, en general la acogida fue excelente, su participación fue muy alta y sus reflexiones fueron bastante profundas. De toda la intervención, cabría destacar que el respeto hacia diferentes puntos de vista y el desarrollo del espíritu crítico.

Palabras clave: tertulias dialógicas, igualdad, educación primaria

Abstract: This educative experience has the aim to assess the implementation of the feminist dialogical gatherings as an instrument to assess the critical reflection about gender microaggressions that are deviated from of biological sex. This dynamic was developed in four class of the third cycle of primary education in a primary school.

The intervention is based on the ideas of Jose Ramón Flecha García (2008) included inside the pedagogic dialogic model. It has the mail to invite the students to construct their own knowledge based on personal reflection and dialogue. So, knowledge will have a real meaning for each student and it would be richer as it will be constructed bearing in mind varied perspectives.

The implementation and results of the dynamic were very positive. Not only was the participation excellent, but also their reflections were very elaborated. The most remarkable aspects of the project were respect among different points of view and the promotion of the critical spirit.

Keywords: dialogical gatherings, equality, primary education

INTRODUCCIÓN

Nuestro sexo biológico condiciona nuestra vida desde nuestro nacimiento (o incluso antes de nacer), es decir la sociedad tiene unas expectativas, roles y atribuciones diferentes para las criaturas dependiendo si son niñas o niños (Marrañón, 2018). Esta circunstancia se plasma en diferentes realidades como puede ser el mundo laboral o las preferencias. Tal y como indica Castañeda (2019), estas manifestaciones popularmente se han englobado dentro del término «micromachismos» en este caso concreto estereotipos de género.

Hornedo y Alonso (2020) inciden en que los micromachismos no existen, pues se trata de una forma de machismo y añadir el prefijo micro, que significa según la RAE (2021) muy pequeño, no hace más que quitarle hierro a una situación que simplemente es machista.

Desde una temprana edad, las criaturas son conscientes de cómo el sexo biológico les influye su día a día por ejemplo en los juegos o personas con las que se relacionan. Pero esta circunstancia también en va interfiriendo de forma muy sutil en sus gustos, hábitos, roles… que se adquieren inconscientemente y que tienen mucha repercusión para su futuro. Por ejemplo, condicionan aspectos de su personalidad, decisiones que tomaran en relación al ámbito laboral o rol que asumirán en la familia (Castañeda, 2019).

La reciente Ley de Educación, LOMLOE (2020) es consciente de la necesidad de romper con estas atribuciones diferenciadas para el alumnado dependiendo de su sexo biológico concretamente en el artículo 2 se cita específicamente que la educación se debe basar en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, buscar la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y la igualdad de trato. Es decir, la no discriminación de las personas por aspectos como su origen racial, religión, convicción, edad, diversidad funcional, orientación o identidad sexual, enfermedad u otra condición o circunstancia.

El objetivo de este proyecto es hacer al alumnado consciente de que su sexo biológico condiciona ciertos aspectos de su vida, pero no debe limitar ni sus expectativas, ni sus opciones. También a ser críticos, es decir dejar de conformarse con *«Eso no es para ti, es cosa de chicos o chicas»*. Con todo ello contribuir a un mundo más igualitario. Con este propósito, se ha empleado la dinámica de las tertulias dialógicas feministas siendo una dinámica incluida dentro del modelo dialógico (Flecha García, 2008).

Concretamente esta intervención se basó en las actividades que giraron en torno al artículo periodístico *«El género determina nuestras vidas desde pequeños»* escrito por la periodista Eda Conart en febrero del 2017 y extraído de la revista National Geographic. Las actividades consistieron en un lectura individual y profunda, la tertulia dialógica feminista y por último el alumnado fue invitado a plasmar de una forma visual algún aspecto que les gustara resaltar sobre los temas abordados.

MÉTODO

El proyecto desarrolló con las cuatro clases del tercer ciclo de primaria de un centro público de la Comunidad Valenciana durante el curso escolar 2020- 2021, motivado por la necesidad de hacer reflexionar al alumnado de los estereotipos de género presentes en su día a día y la transcendencia de los mismos para de este modo fomentar su espíritu crítico.

Esta intervención surge tras una profunda reflexión sobre cómo condiciona el sexo biológico en la vida de mis estudiantes. Tras conversaciones informales con el alumnado y

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

observaciones sistemáticas en diferentes contextos de la escuela llegué a las conclusiones de que el sexo biológico sí que condiciona la vida del alumnado de primaria, ya que aparecen estereotipos de género que son aceptados de forma inconsciente y sumisa. Esta circunstancia esta extremadamente acusada en la población más desfavorecida económicamente, alumnado que pertenece a minorías étnicas o estudiantes procedentes de países como Marruecos o Pakistan donde la mujer todavía está muy supeditada al hombre.

Estos estereotipos de género se materializaban a la hora del patio en los juegos o conversaciones los chicos practicaban deportes en los que pocas o ninguna niña podía participar y el espacio del patio que les quedaba a ellas era muy limitado. También, cuando se abordaban aspectos relacionados con su futuro profesional, las niñas tenían más limitaciones, en este sentido. Fue muy alarmante el caso de una alumna de etnia gitana analfabeta funcional, ya que era muy absentista porque le habían impuesto la obligación de cuidar a sus hermanos que eran recién nacidos y que su objetivo en la vida era «casarse con un gitano rico» para que la mantuviera. Por último, algunas niñas tenían una obsesión enfermiza con la belleza física, llamar la atención del resto o ligar, tras hablar con ellas se pudo entrever que tenían una idea idealizada del amor y que su autoestima estaba tan baja que necesitaban de esta manera «hacerse de valer».

Con el objetivo de empoderar a las niñas y hacer conscientes todo el alumnado que vivimos en un mundo donde la igualdad real por cuestiones de género es una utopía, se recurrió a un artículo con una temática feminista «*El género determina nuestra vida desde pequeños*» publicado en la revista National Geographic en febrero del 2017. La autora (Eve Conant) hace un minucioso análisis de como esta realidad es vivida en diferentes países, clases sociales o culturas, partiendo siempre desde el punto de vista de las criaturas.

La intervención no se centraría únicamente en la lectura profunda de este artículo, se empleó la técnica de Tertulias Dialógicas Feministas elaborada por Flecha García (2008) Es decir, el alumnado es invitado a dialogar en un especio en el que todos y todas son iguales y todas las opiniones son válidas e igual de importantes. Ello implica que todos y todas las participantes están invitados e invitadas a expresar su opinión, su acuerdo o desacuerdo, preguntar por aclaraciones o relacionarlo con experiencias personales. De este modo cada estudiante construirá su propio conocimiento que tendrá más valor que simplemente la memorización de un contenido aislado e impuesto. Además, al tener en cuenta todos los miembros de la clase el conocimiento será mucho más rico, pues en las tertulias dialógicas se da la palabra a todo el alumnado de este modo cada miembro puede aportar aspectos de su cultura, etnia, religión o país de procedencia. A la hora de la implementación debido a la crisis sanitaria derivada de la pandemia de la COVID-19 y de las recomendaciones impuestas por la Conselleria de Sanidad de la Comunidad Valenciana no se pudieron juntar las clases del mismo nivel como inicialmente se diseñó, por lo que se tuvo que reducir a una actividad de clase. Con todos los grupos se empleó tres sesiones de 45 minutos y se les pidió con antelación que hicieran una lectura minuciosa y analizarán a fondo el texto, se les sugirió que subrayaran las frases o palabras que habían llamado su atención, con las que estaban de acuerdo o no lo estaban o simplemente su significado escapaba a su entendimiento.

Posteriormente en clase se bajó a los alumnos y alumnas al patio a una de las pistas y se les sentó en círculo. De este modo se podría respetar mejor la distancia de seguridad y se rompía con las dinámicas que se llevaban normalmente en clase al cambiar el escenario. Cada estudiante llevó su artículo junto con sus anotaciones. Cada día la tertulia comenzó explicando brevemente las normas, ellas eran todas las opiniones son correctas y respetables y para hacer una intervención hay que levantar la mano. La maestra actuó como moderadora, es decir indicaba

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

los párrafos por los que iban avanzando en la tertulia, apuntaba a quien le pedía turno de palabra e indicaba cuando podía hablar, animaba a que ciertos alumnos y alumnas participaran y al final de cada sesión hacía una pequeña recapitulación con aquellas conclusiones obtenidas. El rol de la maestra se intentó que fuera lo más neutro posible, ya que se le quería dar protagonismo a los alumnos y alumnas. Siguiendo los principios de la Taxonomia elaborada por Bloom (1990), la última fase de esta intervención consistió en crear eslóganes y carteles por grupos de forma cooperativa siguiendo los principios propuestos por Johnson y Johnsson, (2014) en los que se pusiera de relieve, informara o criticara el sexismo que los y las menores sufren por su sexo biológico. Esta parte se desarrolló en el área de educación plástica y visual y lengua y literatura castellana fomentado de este modo la interdisciplinaridad entre materias y el concepto de igualdad se estaba abordando de un modo transversal tal como incide el Decreto 108/2014 de la Comunidad Valenciana en el artículo 10.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El conjunto de esta propuesta no tuvo una nota numérica, aunque sí que se valoró positivamente al alumnado que había leído el artículo o en las intervenciones demostraba que había trabajado el consentido. La única parte de la intervención que se valoró de forma cuantitativa fueron las producciones artísticas que el alumnado realizó en grupos siguiendo los indicadores de logro y los criterios de evaluación para la materia de educación plástica y visual que se establecen en el Decreto 108/2014 en el cual se desarrolla en curriculum de la etapa primaria en la Comunidad Valenciana.

Tanto la acogida, las intervenciones y las producciones artísticas fueron excelentes, la inmensa mayoría del alumnado demostró que se había leído el artículo y que había reflexionado sobre el mismo, prueba de ello fue la indignación con las que algunas alumnas comentaban ciertas partes del artículo donde exponían argumentos extremadamente machistas y retrógrados y que hasta sus compañeros criticaban.

En todos los grupos se llegaron a conclusiones similares que podríamos sintetizar en dos. En primer lugar, el sexo biológico condiciona mucho nuestra vida desde el nacimiento tanto en nuestras acciones, pensamientos o expectativas que la sociedad tiene para nosotros o nosotras de una forma muy sutil y que aceptamos de forma inconsciente y sumisa. En segundo lugar, generalmente las mujeres sufren más esta discriminación, especialmente en determinados países o etnias.

Respecto a las producciones plásticas y visuales que plasmaran esta realidad a modo de crítica y reivindicación para exponerlo al resto de la Comunidad Educativa. Pese a que se intentó que los grupos fueran heterogéneos y que trabajaran de forma cooperativa no todos los alumnos y alumnas se implicaron de la misma forma y la calidad de los carteles se vio resentida en algunos casos. En general, la mayoría de las obras fue buena y fueron capaces de plasmar aquello que habían descubierto en las sesiones previas de Tertulia Dialógica Feminista. A modo de conclusión cabría incidir la educación tiene el poder de formar a la generación del hoy y la del mañana. Hacer consciente al alumnado de los estereotipos de género y su influencia para perpetuar el machismo es una tarea de la escuela. Las Tertulias Dialógicas concretamente en este caso feministas ofrecen un recurso idóneo para invitar al alumnado a la reflexión y a construir conocimiento de forma conjunta, ya que en este dialogo se tienen en cuenta diferentes opiniones, valores o creencias y el alumnado adquiere un rol protagonista.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación.* El Ateneo.

Castañeda, M (2019) *El machismo invisible.* De bolsillo.

Conart, E. (2017) El género determina nuestras vidas desde pequeños. National Geographic.

Decreto 108/2014 del 4 de Julio por el que se establece el currículo y la ordenación de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 7311*, 7 de Julio del 2014. https://dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf

Flecha, J.R. (2008) *Comunidades de aprendizaje.* Ecoem.

Hornedo, G., y Alonso, A. (2020) *Micromachismos, como detectarlos y combatirlos.* Espasa Calpe

Johnson, D., y Johnson, R. (2014) *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo.* SM.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *BOE, 340*, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf

Marañón, I. (2017). *Educar en feminismo.* Plataforma actual.

Real Academia de la Lengua Española (19 de febrero 2022) *Diccionario de lengua española.* https://www.rae.es

1747

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA: TALLER DE ESTUDIOS DE GÉNEROS

Carmen Luz Monsalve León
Colegio Cristóbal Colón (Chile)

Resumen: El presente artículo presenta una experiencia pedagógica titulada «Taller de «Estudios de GéneroS.» en el Colegio Cristóbal Colón de Santiago de Chile,» dirigido a estudiantes entre séptimo año básico y cuarto año medio, durante los años 2019 (modalidad presencial) y 2020 (modalidad *online*) Se analizará el impacto de esta experiencia pedagógica, se presentará las temáticas abordadas en sus distintas modalidades. Además de ello se presentarán los distintos materiales resultantes como son: la Revista *Coloreando la Diversidad* y el podcast «El mundo Colonial». Finalmente, es importante destacar la importancia de establecer espacios horizontales y significativos para las y los estudiantes desde sus necesidades fundamentales.

Palabras Claves: experiencia pedagógica, estudios de géneros, participación activa

Abstract: This article presents a pedagogical experience entitled «Workshop on «Gender Studies» at the Cristobal colon School, in Santiago de Chile,» aimed at students between seventh grade and twelveth grade, during the years 2019 (face ti face class) and 2020 (online class). The impact of this pedagogical experience will be analyzed and the topics addressed in its different modalities will be presented. In addition, the different resulting materials will be presented, such as: «Coloreando la Diversidad» Magazine and the podcast «El mundo Colonial» (The Colonial World). Finally, it is important to highlight the importance of establishing horizontal and meaningful spaces for students based on their fundamental needs.

Keywords: pedagogical experience, gender studies, active participation

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Los centros educativos en Chile y el currículum genera muy poco espacio para crear nuevos saberes y, por ende, mucho menos instancias para propiciar la autonomía, tanto para las y los docentes, como para las y los estudiantes. Por lo tanto, cuando se abren esas pequeñas ventanas, es de suma importancia aprovecharlas, para entrar en ellas sin dudarlo y así poder crear.

De esta forma, en el año 2019, en el Colegio Cristóbal Colón (ubicado en la ciudad de Santiago de Chile, en la comuna de Conchalí y que cuenta con una matrícula de alrededor de 800 estudiantes de Pre-kinder a Cuarto Año Medio) se generó un espacio en las horas de libre

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

disposición[1], para la creación del taller de «Estudios de GéneroS», siendo una iniciativa totalmente innovadora para el espacio educativo. En mi labor como docente, lideré el taller junto a un equipo de 20 estudiantes, de entre 14 y 18 años, reuniéndonos todos los días Jueves, entre las 14:45 y las 16:10 hrs. Tiene como objetivo general: reflexionar sobre la perspectiva de géneros desde la cotidianidad.

En el año 2020 se enfrentó a una pandemia, que obligaba cambiar la forma de hacer educación: ahora todo debía comunicarse indirectamente, tras una pantalla. No obstante, lejos de desparecer, como podría suponerse, el taller tomó aún más fuerza: se realizaron encuentros semanales entre los meses de mayo y noviembre, cada miércoles, entre las 15:00 y las 16:00 hrs., por la plataforma virtual *Meet*.

Freire (1987), en su libro Pedagógica del Oprimido, expone «En la medida en que esta visión 'bancaria' anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores». (p. 53). Lo antes expuesto es clave, pues la realización de un taller, sobre todo de carácter extensivo, como nuestro Taller de Estudios de Género, viene a derribar este viejo paradigma de la educación bancaria, donde las y los estudiantes no son simples acumuladores de conocimientos, sino personas creadores y cuestionadores de su realidad, por lo que este importante espacio viene a abrir nuevas posibilidades para todo el quehacer educativo.

Complementando lo anterior y dándole el sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje, Hooks (2021) expresa:

> Hay una grave crisis en la educación. Es frecuente que los estudiantes no quieran y los profesores no quieran enseñar. Como nunca antes en la historia reciente de esta nación, las y los docentes estamos obligados a enfrentarnos a los sesgos que han configurado las prácticas docentes en nuestra sociedad y a crear nuevas formas de conocer, estrategias diferentes para compartir el conocimiento (p. 34)

Por su parte, la *Revista Docencia* (2017), del Colegio de Profesores en Chile, interpela las demandas actuales de la educación, donde el taller antes descrito viene a ser un espacio motivador:

> La demanda que se expresa hoy día respecto de una educación no sexista, no sólo nos parece válida, sino que además legítima y necesaria para que escuelas, liceos y universidades, se forjen como espacios que realmente contribuyan a la democracia y a la equidad en el país (p. 13)

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En el año 2019 comienza la aventura del taller: como todo espacio de enseñanza-aprendizaje, estaba organizado en su planificación, con objetivos mensuales y diferentes actividades:

1 Que comprende 90 minutos a la semana, que cada centro educativo establece para hacer talleres.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Tabla 1

Objetivos y actividades mensuales realizadas en el año 2019

Meses	Objetivo específico	Actividad general
Marzo	Reflexionar sobre los conceptos de los Estudios de Géneros	Guía de ejercicio de deconstrucción de los conceptos asociados a los Estudios de Género
Abril	Analizar las teorías del feminismo en Chile y el mundo	Guía síntesis de las teorías del feminismo a nivel nacional y mundial Análisis de reportaje sobre el 8-M en Chile y Argentina
Mayo Junio	Aplicar los conceptos trabajados en clases en la vida cotidiana	Guía de ejercicios sobre la resolución de conflictos en la vida diaria frente a los Estudios de Género y el análisis de la película chilena *Una Mujer Fantástica* y la cotidianidad

Nota. elaboración propia

La forma de ejecución de los encuentros es horizontal entre quienes participan, tanto en la ejecución, como en la propuesta de temáticas a reflexionar, incluyéndose el método participativo feminista. Al respecto, Pajares (2020) expone:

> Se trata al fin y al cabo de articular espacios, herramientas y procesos reflexivos participativos para reapropiarse de sí, para transformarnos en sujetos de nuestras propias prácticas, individuales y colectivas. Y aquí es donde se conjuga el proyecto feminista, con la potencialidad de la participación como metodología y espacio político constitutivo de procesos, donde las relaciones adquieren carácter emancipador y no dominador (p. 302)

Dos elementos que destacar del primer año: 1) la importancia del proceso de contextualización de los contenidos con la realidad y 2) el establecer espacios de confianzas entre quienes asisten, siempre en clave de horizontalidad.

El año 2020 el taller se enfrentó a la dificultad mundial del Covid19. Sin embargo, solo a partir del mes de mayo se pudo realizar virtualmente. La temática central del año sería desde los estudios de géneroS en los medios de comunicación. Esta decisión se tomó producto de la gran influencia y gigantesco espacio que los medios de comunicación tienen sobre la sociedad, lo que aumenta aún más su injerencia, sobre todo en la adolescencia.

La virtualidad fue una oportunidad enriquecedora en relación al espacio de debate y a la flexibilidad de las temáticas que se fueron solicitando por quienes participaron. Como todo espacio de enseñanza-aprendizaje, las actividades estuvieron enmarcadas dentro de una planificación semanal y se subían todos los materiales a un aula virtual, donde se seguían generando debates, además de la entrega de lecturas para el próximo encuentro.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Tabla 2

Temáticas realizadas en el año 2020

Proceso histórico del feminismo en los medios de comunicación	Patriarcado y Estudios de Género	Publicidad y Estudios de Género	Disney y los estereotipos: Princesas y Príncipes
Gordofobia: «Me caes Gorda»	Mes de la Pachamama Visión de una mujer quechua	Olas del feminismo en los medios de comunicación	Educación para mujeres en contextos de encierro
	¿Qué se entiende por feminismo excluyente y medios de comunicación?	Dibujos Animados y Estudios de Género	

Nota. Elaboración propia

Dentro de los desafíos del año estaba la realización de un producto colectivo que fuera socializado con la comunidad educativa y así nace la revista «Coloreando la Diversidad»
Cuatro elementos claves para el segundo año: 1) la flexibilidad ante las situaciones emergentes; permite incorporar el debate de la situaciones emergente como posibilidad educativa , y no como disruptivas como plantean corrientes pedagógicas más normativas) 2) que las temáticas sean significativas para quienes participan; siendo vinculadas con su cotidianidad 3) la importancia de generar espacios de lecturas, tanto individuales como colectivas, por lo tanto, aprendizaje en red y 4) poder tener invitadas externas, que enriquecen el debate colectivo.

No obstante ¿qué paso el año 2021 con el taller? Por decisión del centro educativo, no se realizaron talleres. Eso pudo ser una pausa para el proceso que llevábamos, pero en lugar de eso, se transformó en una gran oportunidad, para hacer el cruce en mis clases como docente de Historia y Geografía.

Por ejemplo, la metodología ocupada en los cursos de 8° Año Básico (donde se encontraban alrededor de 10 integrantes del taller) es la metodología activa del Aprendizaje Basado en Proyecto, lo que implica un trabajo colaborativo con el docente de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Así, se decidió que en el proceso de enseñanza-aprendizaje esté incluida la perspectiva de Género: esto quiere decir que la temática estará presente tanto en las guías de aprendizaje de cada una de las 4 unidades del año, como en los productos a realizar y, finalmente lo más importante, se incluirá en las clases como tema central, ya no siendo una clase específica de la perspectiva de Género, sino una temática completamente transversal.

Los resultados fueron mucho mejores de lo esperado: en cada una de las unidades se realizaron como mínimo dos trabajos colaborativos desde la perspectiva de género, siendo esenciales quienes participaron del taller y además, con el transcurso de las unidades de estudio, se fueron sumando más estudiantes en ambos cursos (tanto austral como boreal) llegando a la última unidad realizando trabajos de forma excepcional, en cuanto a su calidad, profundidad y crítica-reflexiva de los procesos históricos.

Comparto unos de productos Jara y Paillán:
https://www.youtube.com/watch?v=GEdqo8xdZLk

Elementos claves para el año 2021, son: 1) la importancia del trabajo con otras disciplinas de estudio y 2) la transversalidad de la perspectiva de género, no sólo con unidades temáticas, sino también a través de un constante proceso de aprendizaje.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

CONCLUSIONES

La presente experiencia pedagógica expuesta, representa una innovación pedagógica, tanto en el centro educativo, como también a nivel nacional, ya que actualmente aún no existen espacios como el taller de Estudios de Género, a nivel reflexivo y temáticas, pues las horas de libre disposición no se utilizan para esta necesidad emergente, que es la temática del género.

Por otro lado, la importancia de la temática; que incorpora adhesión por parte de las estudiantes y espacio de pertenencia desde las disidencias sexo-genéricas que habitualmente son excluidas de los sistemas escolares.

Es de suma importancia establecer espacios dentro de los establecimientos escolares que recojan las necesidades sociales, la escuela es un lugar interactivo, en el cual se producen múltiples relaciones y estas relaciones son bastantes complejas, entonces, si no existen espacios para meditar, reflexionar, y comprender estos fenómenos, la escuela se convierte en un espacio rígido, discriminador, violento. Es importante destacar la tensión histórica de la escuela; la escuela está pensada para reproducir el sistema, entendiendo con ello, la reproducción de sus sistemas de valores o la estamos concibiendo en la construcción de seres humanos capaces de transformar su medio en post del buen vivir, la diversidad y no violencia como método de relación

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, E. y Montecino, S. (2017). Bases para una educación no sexista. *Docencia*, Volumen (XXII). Colegio de Profesores.
http://revistadocencia.cl/web/images/ediciones/Docencia_62.pdf

Campillo, L, Contreras, M, Jara, A, López, E, Monsalve, C., y Paillán, S. (2020). *Coloreando la Diversidad.* Volumen I.https://www.flipsnack.com/cradigital2020/taller-de-estudios-de-generos-2020.html?

Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido.* Siglo XXI.

Hooks, B (2021). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad.* Capitán Swing. https://traficantes.net/libros/ense%C3%B1ar-transgredir

Jara Andrés y Paillán Susana. [Dan] (4 de octubre 2021). *Trabajo de abp Andrés Jara y Susana Paillán* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=GEdqo8xdZLk

Pajares Sánchez, L. (2020). Fundamentación feminista de la investigación participativa: Conocimiento, género y participación, o del diálogo necesario para la transformación. *Investigaciones Feministas, 11(2),* 297-306. https://doi.org/10.5209/infe.65844

1752

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

AVIONES DE PAPEL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

María Luisa Belmonte Almagro
José Antonio García Candel
Universidad de Murcia (España)

Resumen: Si bien el pasado reciente no ha sido demasiado productivo, cada vez son más frecuentes las propuestas que unifican educación universitaria y discapacidad intelectual. Unas instituciones de educación superior que ahora sí apuestan decididamente por una mayor inclusión educativa en sus aulas. La experiencia aquí planteada se realiza conjuntamente y de manera simultánea, por un lado, con estudiantes con discapacidad intelectual dentro del proyecto formativo Todos Somos Campus de la Universidad de Murcia sobre transición a la vida adulta y activa; y, por otro lado, con estudiantes sin discapacidad del Grado de Pedagogía de dicha universidad. Una experiencia, en suma, que pretende reducir los prejuicios e ideas preconcebidas que pudieran existir entre ambos colectivos por medio de la comunicación directa y el conocimiento mutuo.

Palabras clave: inclusión educativa, personas con discapacidad intelectual, universidad, estudiantes

Abstract: Although the recent past has not been very productive, proposals that unify university education and intellectual disability are becoming more and more frequent. Higher education institutions that are now firmly committed to greater educational inclusion in their classrooms. The experience presented here is carried out jointly and simultaneously, on the one hand, with students with intellectual disabilities within the training project Todos Somos Campus of the University of Murcia, on the transition to adult and active life; and, on the other hand, with non-disabled students of the Pedagogy Degree of said university. An experience, in short, that aims to reduce the prejudices and preconceived ideas that could exist between both groups through direct communication and mutual knowledge.

Keywords: educational inclusion, people with intellectual disability, university, students

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

El cambio de perspectiva hacia un modelo social, acaecido desde la creación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, que defiende concebir la misma como construcción social, y no como característica personal (Manzanera y Brändle, 2019), ha implicado un trascendental giro de la trama (Mirete *et al.*, 2020).

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Pese a que la educación universitaria y el colectivo de estudiantes con discapacidad intelectual no han sido entes demasiado compatibles (Brewer y Movahedazarhouligh, 2019), las instituciones de educación superior comienzan a brindar oportunidades en la vida del campus (Ryan *et al.*, 2019), que implican un significativo avance en materia de inclusión educativa (Melero *et al.*, 2019), a rasgos generales, entendida esta como el mecanismo para intentar reducir y suprimir precisamente cualquier proceso que conduzca a la exclusión (barreras, prejuicios, etc.). De hecho, la inclusión educativa pretende la creación de espacios que faciliten una enseñanza de calidad, más interactiva y socializada, que posibilite el desarrollo pleno de todos los estudiantes (García, 2019).

Dado que para garantizar la igualdad de oportunidades y promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad, las instituciones universitarias han de añadir a sus políticas y prácticas diarias los fundamentos de la educación inclusiva (Moriña, 2017), en el año 2017 se inició, gracias a la Fundación ONCE, la primera convocatoria de programas universitarios de formación para el empleo, destinados a jóvenes con discapacidad intelectual. Una iniciativa que, si bien pretendía formar en competencias laborales a estas personas, igualmente promovía su participación en el contexto universitario (Mejía y Pasillera, 2020).

El Título Universitario de Estudios Propios «Todos Somos Campus», cofinanciado por el Fondo Social Europeo y la Iniciativa Empleo Juvenil, a través de la convocatoria de ayudas de Fundación ONCE, permite que jóvenes con discapacidad intelectual se formen en la Universidad de Murcia y se preparen para conseguir un empleo (Belmonte *et al.*, 2020). Este proyecto supone una formación para la mejora de la autonomía y la inclusión sociolaboral de este colectivo. Es por ello por lo que resulta tan beneficioso que la Universidad de Murcia apueste por establecer un sistema de formación inclusivo y de normalización comunitaria (Belmonte y Bernárdez-Gómez, 2021), ya que educar en la diferencia significa la puesta en valor de la comunicación e interacción entre personas diferentes; esto es, comprender lo diverso como elemento de aprendizaje positivo y necesario (Mejía y Pasillera, 2020).

Apoyada en todo ello radica la especial relevancia de esta experiencia, la cual estrecha lazos entre estudiantes universitarios, de edades aproximadas, con y sin discapacidad intelectual, haciendo posible que, al dotar a las aulas universitarias de experiencias de educación inclusiva donde no solo se benefician estudiantes con discapacidad, sino también los procesos de enseñanza y aprendizaje en general, se aboga por el logro de una universidad más concienciada y accesible (Mejía y Pasillera, 2020). Sin olvidar que, como indican Silva y Maturana (2017), tanto estudiantes universitarios con, como sin discapacidad, conseguirán aprendizajes profundos, por haber sido construidos estos desde la colaboración entre iguales.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La propuesta «Aviones de papel para la Inclusión Educativa» nace del objetivo de llevar a cabo una práctica educativa que facilite la inclusión en el entorno universitario y la socialización de los estudiantes. A través de una metodología activa y participativa se propone una experiencia educativa por considerarla una herramienta de innovación y aprendizaje inclusivo (Fernández y Ponce de León, 2016).

1754

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Muestra

En la implementación de esta experiencia han participado, por un lado, los 28 estudiantes integrantes del Título Universitario de Estudios Propios Todos Somos Campus de la Universidad de Murcia, en el curso 2021-2022. Este programa formativo pretende la mejora de las competencias personales para una correcta transición a la vida adulta y activa de las personas con discapacidad intelectual, planteando acciones que impulsan el empleo en uno de los sectores más vulnerables de la sociedad (Belmonte *et al.*, 2021).

Por otro lado, han colaborado los 50 estudiantes de la asignatura Educación, Género, Ciudadanía y Derechos Humanos, de 2º de Pedagogía de la Universidad de Murcia. La elección de este grupo viene dada porque entre los Resultados de Aprendizaje (RA2) de esta asignatura se halla el de «conocer y diseñar buenas prácticas de educación para la participación ciudadana, el compromiso y la responsabilidad personal y social (sociedad civil, voluntariado).»

Los dos docentes que promueven la experiencia imparten docencia tanto en la mencionada asignatura, como en Todos Somos Campus (concretamente, en habilidades emocionales en la empresa y entrenamiento cognitivo para el empleo, autoestima, autoconocimiento, autocontrol, confianza, afrontamiento de resultados, lenguaje y expresión comunicativa, etc.) En todo momento, a modo de observadoras participantes, se contó con la supervisión del personal de Apoyo técnico de ambos niveles de Todos Somos Campus.

Procedimiento

En un primer momento, en un aula polivalente de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y bajo el acompañamiento del profesorado, se reúnen los estudiantes de Todos Somos Campus para que, a través de un vídeo explicativo y su posterior puesta en práctica, aprendan cómo se realiza un avión de papel con un DIN-A4.

A continuación, ya reunidos en el Aulario Giner de los Ríos de la Universidad de Murcia, se explica la mecánica de la actividad a todos los estudiantes; para que sin más dilación formen grupos mixtos (un estudiante de Todos Somos Campus se asocia con uno o dos estudiantes del Grado de Pedagogía), donde los primeros han de mostrarles a los segundos sus habilidades de papiroflexia recién adquiridas en la sala anterior. Las figuras de papel construidas deberán llevar dentro un número escrito.

Una vez culminado el tiempo estipulado para la realización de los aviones, estos se lanzan a la vez para verificar si efectivamente, vuelan (Figura 1).

Figura 1

Estudiantes con y sin discapacidad lanzando los aviones de papel construidos

A continuación, cada estudiante recoge uno de los aviones que hay repartidos por el aula y procede a hacerle al compañero la pregunta correspondiente al número que esté indicado en el nuevo avión que esté en su posesión. Dado que la actividad gira entorno a propiciar la interrelación entre ambos colectivos estudiantiles, en la pizarra del aula permanece proyectado y visible un listado de diversas preguntas (Tabla 1), como recurso para romper el hielo y entablar conversación entre los miembros de cada grupo.

Tabla 1

Listado de cuestiones a responder

Cuestiones a responder por los participantes	
Pregunta nº 1	¿Si pudieras elegir, qué superpoder tendrías?
Pregunta nº 2	¿Cuál sería un buen título para tu autobiografía?
Pregunta nº 3	¿Con qué personaje de ficción te identificas?
Pregunta nº 4	¿Qué canción serviría para definir tu personalidad?
Pregunta nº 5	¿Cuál es el recuerdo de tu infancia que tienes más vivo?
Pregunta nº 6	¿Si pudieras cenar con cualquier personaje histórico, a quién elegirías?
Pregunta nº 7	¿Si fueses un animal, cuál serías?
Pregunta nº 8	¿En qué época te hubiera gustado vivir?
Pregunta nº 9	¿Cuál ha sido el sueño más extraño que has tenido?
Pregunta nº 10	¿Qué canción odias, pero que te sabes de memoria?

Transcurridos unos minutos, nuevamente se lanzan por los aires los aviones confeccionados y se han de formar aleatoriamente nuevos grupos mixtos… y vuelta a empezar el proceso de conocimiento mutuo entre los estudiantes. Tras varias rondas, se pone fin a los intercambios comunicativos y se deja tiempo libre para que las relaciones fluyan, ahora ya sin mediación.

CONCLUSIONES

El concepto de educación inclusiva es especificado de diversas formas, pero todas ellas tienen algo en común y es que convergen en percibir la diversidad como un reto educativamente enriquecedor que repercute directamente en la comunidad y favorece el cambio social (Belmonte *et al.*, 2020). Según sostiene Montanero (2019), la colaboración entre iguales crea mayor cantidad de situaciones normalizadas en cuanto a la participación de todos los estudiantes y por ello, con la realización de esta práctica inclusiva, se pretende aportar contenidos básicos sobre la discapacidad intelectual, ofreciendo a todos los estudiantes oportunidades educativas y ayudas para su progreso.

Las instituciones de educación superior han apostado decididamente, en aras de una auténtica inclusión en sus aulas, por iniciar multitud de acciones para la atención y apoyo del alumnado con discapacidad (Suárez y Castillo, 2020). Aprovechando estos movimientos de crecimiento y enriquecimiento estudiantil, se ha pretendido sensibilizar y educar al alumnado en general entorno a las diferencias humanas a través del conocimiento mutuo, para de esta manera, romper determinadas barreras en la comprensión y aceptación de las personas con discapacidad intelectual en el contexto universitario. Porque cada persona debe ser reconocida por cómo es, y no por lo que sería deseable que fuese o está estipulado socialmente como normal.

De esta forma, a través de esta experiencia, se promueven ambientes de aprendizaje que desmontan mitos (Belmonte y García-Sanz, 2013), rompen con la rutina y fomentan la concienciación en la educación en valores, en actitudes positivas hacia las personas con discapacidad intelectual (respeto, trato adecuado, apoyo mutuo, etc.), dado que los valores no solo se enseñan, sino que se viven, por medio por ejemplos, de metodologías participativas y buenas prácticas como esta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belmonte, M.L., y Bernárdez-Gómez, A. (2021). Evaluation of Self-Concept in the Project for People with Intellectual Disabilities: «We Are All Campus». *Journal of Intelligence*, 9, 50. https://doi.org/10.3390/jintelligence9040050

Belmonte, M.L., Bernárdez-Gómez, A., y Mirete, A.B. (2021). La voz del silencio: evaluación cualitativa de prácticas de bullying en personas con discapacidad intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial, 27*, 215-230. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0027

Belmonte, M.L., y García-Sanz, M.P. (2013). La Escuela de Vida, otra mirada a la discapacidad intelectual. *Revista Fuentes, 14*, 147–170. https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2357

Belmonte, M.L., Mirete, L., y Galián, B. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario «Todos Somos Campus» dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: RIFOP, 34*, 263-79.

Brewer, R., y Movahedazarhouligh, S. (2019). Students with intellectual and developmental disabilities in inclusive higher education: perceptions of stakeholders in a first-year experience. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.

Fernández, T., y Ponce de León, L. (2016). *Elaboración, gestión y evaluación de proyectos sociales.* Pirámide.

García, M. (2019). La importancia de la formación integral en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. *Rehuso, 4*(2), 46-57.
https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1747

Manzanera, S., y Brändle, G. (2019). The Type of Disability as a Differential Factor in Entrepreneurship. *Journal of Entrepreneurship Education, 22*(S2), 1-10.

Mejía, P.E., y Pasillera, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: Una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva, 13(*2), 40- 61.

Melero, N., Moriña, A., y Perera, V. H. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação, 24*, 1-19. https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240016

Mirete, A. B., Belmonte, M. L., Mirete, L., y García-Sanz, M. P. (2020). Predictors of attitudes about people with intellectual disabilities: empathy for a change towards inclusion, *International Journal of Developmental Disabilities*. https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1851122

Montanero, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación? *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 31*(1), 5–34. https://doi.org/10.14201/teri.19758

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964

Ryan, J.B., Randall, K.N., Walters, E., y Morash-MacNeil, V. (2019). Employment and independent living outcomes of a mixed model post-secondary education program for young adults with intellectual disabilities, *Journal of Vocational Rehabilitation, 50*(1), 61-72. https://doi.org/10.3233/JVR-180988

Silva, J., y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa (México, DF), 17*(73), 117-131. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es

Suárez, B., y Castillo, I.S. (2020). Descripción de una experiencia educativa inclusiva con alumnado universitario: Trabajando habilidades para el empleo. *Tendencias Pedagógicas, 35, 2020, pp. 130-152.* https://doi: 10.15366/tp2020.35.11

CONSTRUYENDO LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN GALICIA: UN PROYECTO DE ApS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Patricia Alonso Ruido
David García Romero
Paula Outon Oviedo
Universidad de Santiago de Compostela (España)

Resumen: El proyecto *Construyendo la historia de la educación en Galicia* se enmarca en la asignatura de Teoría e Historia de la Educación Escolar del Grado de Maestra/o en Educación Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela. Su objetivo es destacar la trayectoria de educadoras/es gallegas/os que, a lo largo de la historia, han contribuido a sentar las bases de una pedagogía sólida. Durante los tres últimos años de vida de este Proyecto de ApS han participado un total de 162 estudiantes, indagando en 64 educadoras/es de la Historia de la Educación, de las cuales el 45% eran mujeres. Así, se observa un aumento progresivo de referentes trabajados año tras año, pasando de 16 (5 mujeres) en el curso 19/20 hasta los 28 (17 mujeres) en el curso 21/22. Se visibiliza la importancia continuar enfatizando el trabajo de referentes gallegos/as, especialmente los femeninos.

Palabras clave: historia, educación, referentes, mujeres, Galicia

Abstract: The project Building the history of education in Galicia is part of the subject of Theory and History of School Education of the Master's Degree in Primary Education at the University of Santiago de Compostela. Its objective is to highlight the trajectory of Galician educators who, throughout history, have contributed to laying the foundations for a solid pedagogy. During the last three years of life of this ApS Project, a total of 162 students have participated, investigating 64 educators of the History of Education, of which 45% were women. Thus, there is a progressive increase in the number of references worked year after year, going from 16 (5 women) in the 19/20 academic year to 28 (17 women) in the 21/22 academic year. The importance of continuing to emphasize the work of Galician referents, especially the female ones, is made visible.

Keywords: history, education, references, woman, Galicia

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Anclar nuestra mirada en las/os educadoras/es que han contribuido a sentar las bases de una pedagogía sólida, no solo es de recibo, sino que permite elaborar el discurso pedagógico actual desde una posición menos esencialista. La materia «Teoría e Historia de la Educación Escolar»

es una asignatura de formación básica en las titulaciones del Grado en Maestra/o de Educación Primaria. En la Universidad de Santiago de Compostela (USC), esta disciplina ofrece al alumnado la primera toma de contacto con una formación específica orientada a la adquisición de competencias que favorezcan la comprensión del fenómeno educativo analizando los fundamentos teóricos, históricos y las estrategias de intervención pedagógica desde los marcos educativos de referencia. En palabras de Touriñan (2013, p. 25) «conocer, enseñar y educar no son lo mismo», por lo que es necesario generar en el alumnado una mirada que permita la interrelación de los tres términos, desde un conocimiento sólido de la historia que contribuya a poner los marcos de la educación actual. En consecuencia, esta asignatura constituye un soporte clave para la formación académica y profesional del estudiantado a la vista de las más claras necesidades existentes en los contextos sociales y educativos.

A lo largo de la materia las/os estudiantes realizarán un viaje a través del estudio de las/os grandes educadoras/es, desde las principales figuras de la ilustración hasta las/os referentes contemporáneos. Sin embargo, a pesar de que en la actualidad la historiografía de la educación en Galicia es basta (Costa, 2004, 2019), los tiempos académicos dificultan atender al estudio en profundidad de las/os educadoras/es gallegas/os. Dicho de otro modo, las limitaciones temporales permiten que sólo se trabajen referentes clásicos de la pedagogía. Una situación que hace que el estudiantado, futuras/os profesionales de la educación, desconozcan la historia más próxima en lo que a las ciencias de la educación se refiere.

Frente a esta realidad el Proyecto «Construyendo la historia de la educación en Galicia» pretende poner en valor a docentes y educadoras/es gallegas/os. Así, se pone el foco en la trayectoria de referentes clave que, a lo largo de la historia de la educación en Galicia, han contribuido a sentar las bases de una ciudadanía más crítica e igualitaria. Partiendo siempre de una metodología cuyo eje transversal sea la perspectiva de género. De esta forma, se pretende visibilizar especialmente a mujeres, educadoras, maestras, pedagogas que, pese a vivir en el ostracismo social y cultural, han formado parte de la historia de la educación que, tampoco en Galicia, ha sido generosa con ellas.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El Proyecto que aquí se presenta está enmarcado en la materia de Teoría e Historia de la Educación Escolar del Grado en Educación Primaria de la USC. Se articula en base a la metodología aprendizaje-servicio (ApS), con la que se pretende cubrir la necesidad social y formativa de dar a conocer el importante papel que nuestras/os ascendentes profesionales han configurado en aras de consolidar nuevos procesos y contextos educativos (Sotelino *et al.*, 2016). Debemos tener en cuenta que todos los proyectos de ApS deben tener un claro vínculo con la comunidad por medio de un servicio de calidad, y que este se conecte a su vez con aprendizajes académicos (Santos y Lorenzo, 2018).

La materialización de esta propuesta se inicia con la presentación al alumnado del Proyecto como una de las opciones de trabajos grupales en la materia [Fase I]. De esta forma, se les presenta el objetivo: poner en valor a maestras/os y educadoras/es de Galicia que hayan contribuido con su trayectoria personal y profesional a la construcción de la historia de la educación. Para ello, el estudiantado debe realizar un proceso de búsqueda de información [Fase II] indagando en fuentes secundarias (revisión bibliográfica, audiovisual…); y/o dirigiéndose directamente a la fuente primaria cuando sea posible, entrevistando a las/os protagonistas. Posteriormente, deben

elaborar un informe sobre la autora/autor trabajado [Fase III] aportando sus datos sociodemográficos, trayectoria docente y profesional, influencias pedagógicas y aportaciones a la cultura y educación gallega. Este trabajo escrito es solo una parte de su tarea, ya que el Proyecto pretende dar un paso más haciendo llegar a la comunidad las trayectorias de las figuras trabajadas.

De esta forma, este Proyecto se articula en base a la metodología ApS no solo por su auge en el contexto universitario (Santos *et al.*, 2015, 2016) sino también en base a las labores propias de la Educación Primaria. Así, el alumnado aprende contenidos propios de la materia, desarrolla otras competencias de la titulación a la par que genera un servicio a la comunidad. En primer lugar, las/os estudiantes elaboran un póster [Fase IV] con un formato preestablecido en el que se plasman los datos demográficos básicos de cada maestra/o y educadora/o y cuatro ideas clave que definen su trayectoria y aportaciones a la cultura y educación en Galicia (Figura 1). Estos posters han formado parte de paneles informativos en exposiciones que se han inaugurado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC, durante los tres últimos cursos de vida del Proyecto. Esta es sin duda su esencia, no obstante, el servicio generado no solo debe impactar en la realidad *offline*, sino que también debe generar huella en el espacio virtual.

Es incuestionable que las tecnologías han causado cambios en el campo educativo especialmente en la educación superior (Sarceda *et al.*, 2019). Porque Internet puede ser utilizado como una herramienta educativa que, además, suponga un aliciente en la motivación hacia el aprendizaje. Por tanto, resulta clave incorporar el contexto *online* al Proyecto ampliando su servicio en tres esferas:

— *Blog*. Un repositorio digital de información que ha servido para trasladar a la virtualidad el trabajo de las/os estudiantes.

— *Wikipedia*. Esta enciclopedia digital editada colaborativamente a nivel mundial es conocida y utilizada casi de forma universal por el alumnado de Ciencias de la Educación en España (Obregón y González, 2020). No obstante, es necesario otorgarle un adecuado valor pedagógico, introduciendo información veraz desde los parámetros científicos. Así, las/os estudiantes han contribuido a crear, actualizar, modificar y contrastar la información existente en relación a las/os educadoras/es gallegas/os. Para ello se han creado páginas propias en aquellos casos en los que no existan, y añadido o modificado la información en la que ya estén activas

— *Redes Sociales*. Teniendo en cuenta la elevada presencia de la generación Z en multiplicidad de redes sociales, se considera fundamental incorporar estos espacios *online* al Proyecto. De esta forma, se compartirán algunos de los posters elaboradoras en el perfil de la red social Facebook del GI-ESCULCA (grupo de investigación al que se circunscribe este Proyecto).

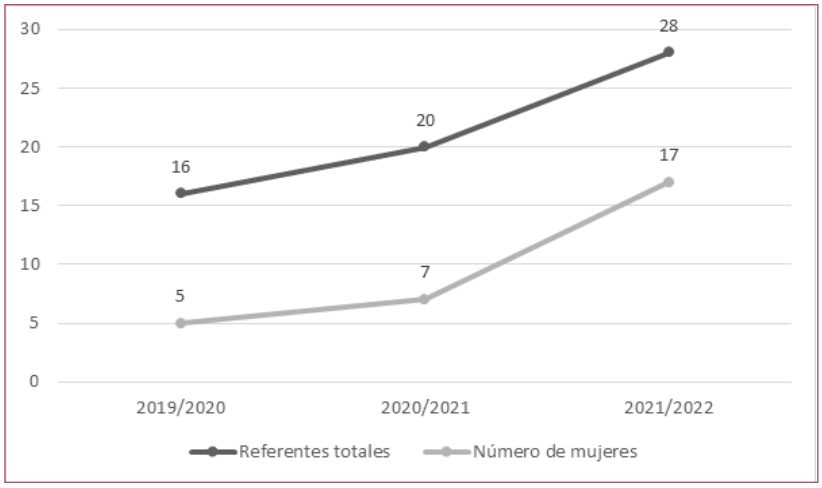
Figura 1

Posters elaborados por el alumnado del Proyecto durante los cursos 2019 y 2022

Los datos del Proyecto avalan su impacto positivo en la formación del alumnado de Educación Primaria que se ha implicado activamente en el Proyecto (Figura 2). En primer curso analizado (19/20) participaron un total de 44 estudiantes, trabajando 16 figuras consideradas referentes en la historia de educación en Galicia. De este número tan solo 5 eran mujeres. Durante el curso 20/21, fueron 61 las/os alumnas/os que se implicaron en esta tarea, investigando a un total de 7 educadoras y 13 educadores (n = 20). En el curso 21/22, han participado en el Proyecto 57 estudiantes que han trabajado a 28 referentes, de los cuales 17 eran mujeres. Lo que supone que, por primera vez en la vida del Proyecto, el porcentaje de mujeres es superior. Estas cifras visibilizan cómo el interés del alumnado por indagar en los perfiles de mujeres referentes se ha ido incrementando. De esta forma en el primer curso analizado tan solo suponían un 31% de las figuras trabajadas, porcentaje que se ha duplicado en el curso 2021/2022 llegando más del 60%.

Figura 2

Análisis descriptivo de las/os referentes de la historia de la educación trabajados en el Proyecto



CONCLUSIONES

La experiencia plasmada en este Proyecto ha permitido poner el valor a referentes de la Historia de la Educación en Galicia que, en ocasiones, no son visibles para el estudiantado. El alumnado, futuras/os docentes, tienen la oportunidad de indagar en trayectorias de pedagogas/os, maestras/os y educadoras/es que les son próximas. Además, su trabajo trasciende los muros académicos ofreciendo un servicio a la comunidad educativa y a la sociedad. Un hecho que genera un impacto positivo en su formación de gran valor. Este Proyecto también permite desenterrar trayectorias de mujeres que han sido invisibilizadas por una cultura predominantemente androcéntrica. Un hecho de vital importancia en sí mismo, pero que, especialmente en una titulación como Educación Primaria absolutamente feminizada en las aulas y masculinizada en los libros, otorga referentes a las docentes del mañana. En definitiva, es fundamental continuar visibilizando trayectorias de referentes gallegas/os en la historia de la educación, especialmente si son mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Costa, A. (2004). *Historia da educación e da cultura en Galicia*. Xerais.

Costa, A. (2019). Célestin e Élise Freinet: unha pedagoxía do século xx que se renova no presente. *Innovación educativa*, 29, 157-197.

Obregón, Á., y González, N. (2020). Wikipedia en las facultades de educación españolas. La visión de los estudiantes universitarios. *ALTERIDAD. Revista de Educación, 15*(2), 218-228.

Santos, M. Á., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: Una propuesta de desarrollo*. Octaedro.

Santos, M. Á., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2016). El aprendizaje-servicio en la educación superior: una vía de innovación y de compromiso social. Educacion y diversidad. *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad, 10*(2), 17-24.

Santos, M. Á., y Lorenzo. M. (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Servicio de Publicaciones de la USC.

Sarceda, M., Caldeiro, M. C., y Guevara, S. (2019). Perception of Technology as an Assessment Tool. A Comparative Analysis from the Learners Perspective. *Digital Education Review, 35*, 216-228.

Sotelino A., Santos, M. Á., y Lorenzo, M. M. (2016). Aprender y servir en la universidad: una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, *28*(2), 225-248.

Touriñán, J. M. (2013). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo: el carácter y sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, *25*(1), 25-46.

1764

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

«HÉROES Y VILLANOS», UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN EN VALORES PARA EL EMPLEO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

José Antonio García Candel
Universidad de Murcia (España)

Resumen: La formación en valores busca el desarrollo integral del individuo, y en concreto, es una pieza clave para un adecuado encaje del trabajador en las normas y prácticas por las que se rige una empresa determinada. La siguiente experiencia se lleva a cabo con los estudiantes con discapacidad intelectual del proyecto formativo Todos Somos Campus de la Universidad de Murcia sobre transición a la vida adulta y activa. Una experiencia, en definitiva, amena y accesible que pretende que este colectivo, a través de la producción creativa, el dialogo y el consenso grupal, sea consciente de aquellos valores que les pueden facilitar una óptima inserción en un futuro empleo; y en contraposición, de aquellos valores negativos que les dificultan la adaptación laboral.

Palabras clave: formación en valores, personas con discapacidad intelectual, universidad, estudiantes, empleo

Abstract: Training in values seeks the integral development of the individual, and specifically, it is a key piece for an adequate fit of the worker in the norms and practices by which a specific company is governed. The following experience is carried out with students with intellectual disabilities from the Todos Somos Campus training project of the University of Murcia on the transition to adult and active life. In short, an enjoyable and accessible experience that aims to make this group, through creative production, dialogue and group consensus, aware of those values that can facilitate optimal insertion in a future job; and in contrast, of those negative values that make it difficult for them to adapt to work.

Keywords: values training, people with intellectual disability, university, students, employment

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Los valores pueden entenderse como aquellos principios y convicciones, estables en las distintas situaciones, que guían el comportamiento de las personas (Halstead y Taylor, 2000). Por lo que la formación en valores en uno de los mayores desafíos al que se enfrenta la educación en cuanto a su importancia a la hora de transformar al propio individuo y por consiguiente a los contextos de los que puede llegar a forma parte: familia, amistades, trabajo, etc. (Gómez, 2017).

Es más, la educación en valores conforma a ciudadanos responsables y justos (Peter, 2014). No obstante, la formación en valores ha sido por lo general un ámbito escasamente tenido en cuenta en los estudiantes con discapacidad intelectual (Langdon *et al.*, 2010), sobre todo tras una vez este colectivo ha finalizado la enseñanza básica (Fullana *et al.*, 2015). Por lo tanto, la universidad se convierte en un espacio idóneo a la hora de impulsar programas formativos dirigidos a alumnos con discapacidad intelectual (Cerrillo *et al.*, 2013). Porque resulta fundamental apostar por una mayor integración social de estas personas para que de este modo logren disfrutar de una vida más independiente y autónoma (Belmonte y García-Sanz, 2013).

Así, el Título Universitario de Estudios Propios «Todos Somos Campus» de la Universidad de Murcia, cofinanciado por el Fondo Social Europeo y la Iniciativa Empleo Juvenil, a través de la convocatoria de ayudas de Fundación ONCE, facilita que jóvenes con discapacidad intelectual se preparen para ingresar en el ámbito laboral (Belmonte *et al.*, 2020). Un proyecto de especial relevancia dado que supone una formación para la mejora de la autonomía y la inclusión sociolaboral de este colectivo (Belmonte y Bernárdez-Gómez, 2021) y en particular, porque, como muestran diversas investigaciones (Vílchez *et al.*, 2018) a través de sencillas tareas de grupo es posible formar a los estudiantes en el desarrollo del razonamiento moral. Además, «el horizonte educativo en el que nos encontramos inmersos demanda estrategias de enseñanza actualizadas, innovadoras y atractivas» (Bernárdez *et al.*, 2020, p. 850).

De todo ello se determina el especial alcance de esta experiencia, habida cuenta que persigue la conexión entre los valores que inspiran la vida personal y los que sustentan la vida profesional, dado que así se logran mayores cotas de bienestar laboral (Marsollier y Expósito, 2017); en definitiva, porque apoya la formación integral y holística de las personas (Gómez, 2017), circunstancia esta de agradecer dada la preocupante crisis de valores que está viviendo la sociedad actual en general (Pombo y Fantova, 2011).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

«Héroes y villanos, una experiencia en Educación en Valores para el empleo con personas con Discapacidad Intelectual» es una propuesta lúdica cuyo objetivo es transmitir a los estudiantes aquellos valores que en un futuro puesto de trabajo se consideran necesarios para una adecuada adaptación laboral. Y en última instancia, formar a ciudadanos responsables y proactivos en la consecución de las competencias laborales.

Muestra

Para la realización de esta experiencia se ha contado con la participación de los 11 estudiantesdel Título Universitario de Estudios Propios Todos Somos Campus de la Universidad de Murcia, en el curso 2021-2022. Cabe destacar que este proyecto formativo busca el desarrollo de las competencias personales para una correcta transición a la vida adulta y activa de las personas con discapacidad intelectual, dirigiendo sus actuaciones hacia el fomento del empleo en uno de los sectores que tradicionalmente se han visto en este sentido más excluidos (Belmonte y Bernárdez-Gómez, 2021). Igualmente, hay que añadir que el docente que impulsa esta experiencia imparte docencia en Todos Somos Campus, en concreto, y dentro del bloque II: Habilidades laborales (4 créditos) del temario, en el punto 6.2. Orientación al cliente y ética profesional (0.5 créditos).

Procedimiento

Tras una exposición interactiva de aproximadamente 30 minutos de duración por parte del docente sobre qué son los valores y su relación con el ámbito laboral, se pasó a explicar la actividad al grupo-clase. Una experiencia educativa que fue llevada a cabo en una de las aulas de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Murcia.

Primeramente, el total de los estudiantes quedaron divididos en pequeños grupos de trabajo de entre dos y tres integrantes. A continuación, se les trasladó la consigna de dibujar y ponerles nombre a dos personajes (conocidos o inventados): uno que fuera un héroe/heroína al que tendrían que dotarlo de al menos 7 «super-poderes» o valores positivos que le hicieran más fácil un supuesto desempeño laboral (en relación a su trato con los clientes, con los compañeros/as y con los superiores); y otro, por contra, que fuera un «anti-héroe/heroína» (villano/a) que tuviera al menos 7 «anti-poderes» o valores negativos que le dificultaran un óptimo rendimiento laboral.

Durante 30 minutos y en un ambiente distendido que propiciase la producción creativa, los grupos fueron animados a trabajar de forma cooperativa, donde cada miembro fuera parte activa en la consecución de la tarea grupal. Finalmente, el resultado fue expuesto por cada grupo al resto de compañeros/as. (Figuras 1 y 2).

Figura 1

Dibujo de uno de los grupos: «Señora Pecosa», la heroína con sus 7 super-valores: buena compañera, trabajadora, amable, solidaria, comunicativa, ordenada y tranquila

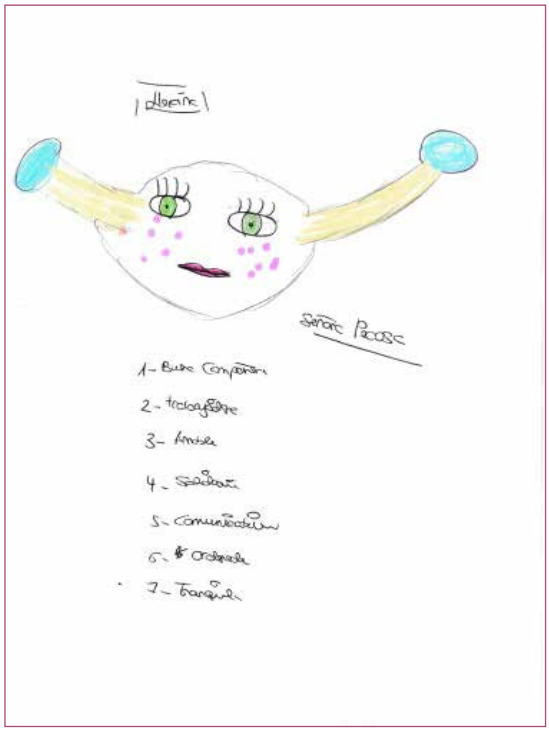
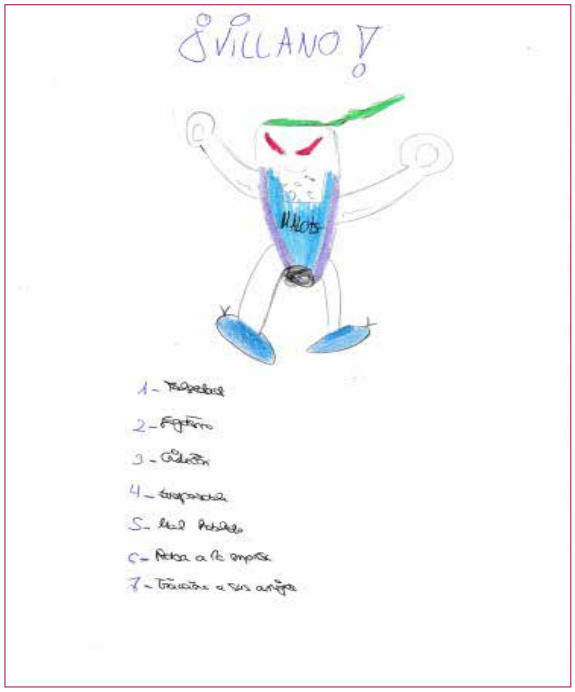


Figura 2

Dibujo de uno de los grupos: «Malote», el villano con sus 7 anti-valores: falsedad, engaño, criticón, irresponsable, mal hablado, roba a la empresa y traiciona a sus amigos



CONCLUSIONES

Hoy por hoy, es indiscutible la enorme repercusión que tiene socialmente educar en valores, sobre todo si el foco lo situamos en el ámbito laboral, porque las empresas, dentro de su cultura organizacional, demandan de las nuevas generaciones que estén formadas en valores para de este modo poder aportar un factor diferenciador y competitivo como es imprimir identidad y cohesión a sus miembros más allá del interés particular de cada trabajador (Marsollier y Expósito, 2017).

De los beneficios que supone la formación en valores no pueden quedar al margen las personas con discapacidad intelectual (Mirete *et al.*, 2020). Todo lo contrario, a este colectivo se les ha de brindar las oportunidades educativas necesarias para una adecuada inclusión laboral. Todos Somos Campus supone una apuesta decidida por la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en la Universidad, persiguiendo convertir las voces de silencio (Belmonte *et al.*, 2021), en voces de cambio (Seale, 2017). Aprovechando este contexto, educar en valores a los estudiantes con discapacidad intelectual (tales como la responsabilidad, el compromiso, el compañerismo, el respeto, la igualdad, la honestidad, etc.) supone ayudarles en su formación en sentido integral y profundo, teniendo en cuenta que los valores no se enseñan y aprenden de la misma forma que el resto de conocimientos y habilidades (Gómez, 2017) sino que requieren de propuestas metodológicas innovadoras y creativas como la que aquí se muestra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belmonte, M.L., y Bernárdez-Gómez, A. (2021). Evaluation of Self-Concept in the Project for People with Intellectual Disabilities: «We Are All Campus». *Journal of Intelligence, 9,* 50. https://doi.org/10.3390/jintelligence9040050

Belmonte, M.L., Bernárdez-Gómez, A., y Mirete, A.B. (2021). La voz del silencio: evaluación cualitativa de prácticas de bullying en personas con discapacidad intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial, 27,* 215-230. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0027

Belmonte, M.L., y García-Sanz, M.P. (2013). La Escuela de Vida, otra mirada a la discapacidad intelectual. *Revista Fuentes, 14,* 147–170. https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2357

Belmonte, M.L., Mirete, L., y Galián, B. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario «Todos Somos Campus» dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: RIFOP, 34,* 263-79. https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.77724

Bernárdez, A., Belmonte, M.L., y Galián, B. (2020). Microenseñanza y Autoscopia como Elementos de Evaluación Docente, de la Teoría a la Práctica. *Revista Meta: Avaliação, 12*(37), 848-868. http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i37,2733

Cerrillo, R., Izuzquiza, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, *11*(1), 41-57. https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/161/151

Fullana, J., Pallisera, M., Martín, R., Ferrer, C. y Puyaltó, C. (2015). La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. *Revista de Investigación en Educación*, *13*(1), 53-68. http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/241/277

Gómez, E.L. (2017). Educación en valores. *Revista Raites*, *3*(6), 69-87. http://raites.tecpurisima.edu.mx/index.php/raites/article/view/138

Halstead, J.M., y Taylor, M.J. (2000). *The development of values, attitudes and personal qualities. A review of recent research.* NFER.

Langdon, P.E., Clare, I.C. H. y Murphy, G.H. (2010). Developing an understanding of the literature relating to the moral development of people with intellectual disabilities. *Developmental Review*, *60*(3), 273-293.

Marsollier, R.G., y Expósito, C.D. (2017). Los valores y el compromiso laboral en el empleo público. *Revista Empresa y Humanismo. 20*(2), 29-50.
https://doi.org/10.15581/015.XX.2.29-50

Mirete, A. B., Belmonte, M. L., Mirete, L., y García-Sanz, M. P. (2020). Predictors of attitudes about people with intellectual disabilities: empathy for a change towards inclusión. *International Journal of Developmental Disabilities.* https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1851122

Peter, I. (2014). Reconsidering Place of Traditional Institutions under the Nigerian Constitution: A Comparative Analysis. *Journal of Law, Policy and Globalization*, *31,* 135-148. https://www.iiste.org/Journals/index.php/JLPG/article/view/17675/18038

Pombo, I., y Fantova, F. (2011). La Administración Pública ante los desafíos de la Ética. *Siglo Cero*, *42*(237), 16-20. https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2018/11/La-administracion-publica-ante los-desafios-de-la-etica.pdf

Seale, J. (2017). From the voice of a «socratic gadfly»: A call for more academic activism in the researching of disability in postsecondary education. *European Journal of Special Needs Education, 32*, 153-169. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254967

Vílchez, M.P., Sánchez-Romero, E., Reche, C., y De Francisco, C. (2018). Programa de predeporte para el desarrollo moral en personas con discapacidad intelectual. *Revista Complutense de Educación*, *29*(4), 1185-1199. https://doi.org/10.5209/RCED.54953

BIBLIOTECA INCLUSIVA: TALLER AFECTIVO-EMOCIONAL: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO (ApS) EN LA USC[1]

M.ª del Carmen Gutiérrez Moar
Carlos Luís Rodríguez Calvente
María Julia Diz López
Universidad de Santiago de Compostela (España)

Resumen: Experiencia que describe la adaptación e implantación de un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) en la Universidad de Santiago de Compostela (USC) junto al CEE Manuel López Navalón durante el curso 2019-2020 como equipo consolidado. El título del proyecto es *Biblioteca inclusiva: Taller afectivo-emocional en la Formación Profesional Básica (FPB).* Se inicia en marzo de 2020 y, tras la primera sesión de presentación, queda suspendido a causa de la emergencia sanitaria asociada a la Covid19 ya que la pandemia nos obligó a un largo período de confinamiento durante el cual ambos centros permanecieron cerrados. En el confinamiento a petición del Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CeTA) de la Universidad se le solicita al responsable del proyecto si desea acogerse a la posibilidad de ejecutarlo durante el curso académico 2020-2021. Reunido telemáticamente el equipo USC-ÓN decide firmar en julio de 2020 el compromiso de readaptación de la propuesta inicial.

Palabras clave: educación especial, educación emocional, aprendizaje-servicio (ApS), diversidad, inclusión

Abstract: Experience that describes the adaptation and implementation of a Service-Learning (S-L) project at the University of Santiago de Compostela (USC) together with the CEE Manuel López Navalón during the 2019-2020 academic year as a consolidated team. The title of the project is Inclusive Library: Affective-emotional Workshop in Basic Vocational Training (BVT). It starts in March 2020, and, after the first presentation session, it is suspended due to the health emergency associated with Covid19, since the pandemic forced us into a long period of confinement during which both centres remained closed. In confinement at the request of the Center for Learning Technologies (CLT) of the University, the person in charge of the project is asked if they wish to take advantage of the possibility of executing it during the 2020-2021 academic year. with a telematic meeting, the USC-ÓN team decides to sign in July 2020 the commitment to readapt the initial proposal.

1 IV Convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa en Aprendizaje-Servicio (ApS) en la Universidad de Santiago de Compostela (USC). https://www.usc.gal/gl/servizos/ceta/innovacion/aps/index.html

Keywords: special education, emotional education, service-learning (S-L), diversity, inclusion

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Nos decantamos por la estrategia pedagógica de ApS en la Universidad porque tal y como indican Santos y Lorenzo (2018, p. 15) es una innovación educativa que vertebra las tres misiones de la universidad «docencia, investigación y servicio a la sociedad». Y, la razón más didáctica es ser generador de procesos formativos donde el estudiantado ocupa un papel principal y activo mientras que el profesorado se convierte en orientador y guía tal como mantienen Santos, Lorenzo y Mella (2020).

Experiencia que describe un proyecto de ApS entre la USC -Facultad de CC de la Educación- y el Colegio Navalón en la modalidad de equipo consolidado durante 2020-2021 tras la readaptación de la propuesta inicial.

Las políticas de confinamiento en España por la pandemia del COVID-19 se inician en marzo de 2020 donde ambos centros cierran instalaciones. USC con docencia telemática y Navalón desde su web busca «aprender desde casa» dando soporte semanal a las familias con materiales para reforzar contenidos del aula y construir rutinas que favorezcan la convivencia y el traballo académico. Material con niveles de dificultad ante la diversidad del alumnado. Así terminaba el curso 2019-2020. En julio empezamos un Plan de Contingencia para 2020-2021 basado en la autoprotección[2]. Las guías didácticas USC recogen los tres escenarios[3]. La facultad establece su protocolo[4]. Estaremos en un escenario 2 de semipresencialidad. La Xunta de Galicia crea un protocolo general para la enseñanza no universitaria y otro para alumnado con necesidades educativas especiales[5], pero los centros deberán tener un plan de adaptación al COVID-19. El Navalón crea aulas burbuja y mantiene el acceso restringido. El equipo USC-ÓN se reúne telemáticamente, febrero de 2021, para adaptar el proyecto ApS a la nueva realidad: (1) Una materia en la USC es diferente a las propuestas. Se incluye la G3081327 Técnicas de Educación y Formación en Grupo del Grado de Pedagogía curso 3º 2º Semestre; (2) Ejecución 100% online por Microsoft Teams[6], (3) reducción del título a *Biblioteca inclusiva: Obradoiro afectivo-emocional*, porque al no haber clases en horario de tarde, la población diana del servicio es diferente. Atenderemos al alumnado de la residencia (Escuela/Hogar), en régimen de internado. El grupo incluye 4 alumnos/as menores 16 años en Educación Básica (EB) y 9 alumnos/as entre 16-21 años para la FPB adaptada de toda las Aulas Taller (carpintería, cerámica, cultivos, costura y restauración. El alumnado ÓN disgregado por género era en EB 2 niños y 2 niñas y en FPB 5 chicos y 4 chicas. Todos presentaban necesidades educativas derivadas de la diversidad funcional. Dichas necesidades y origen varia, pues es un centro de educación especial generalista; (4) Adaptación de los calendarios de ambos centros, porque non coinciden, (5) Diseño de un logo.

2 Ventilación, limpieza; distancia y mascarilla.

3 1: Normalidad adaptada. Docencia presencial, 2. Distanciamiento. Docencia mixta -presencial y virtual y 3: Cierre de instalaciones con docencia telemática.

4 Protocolo da Facultade de Ciencias da Educación para o desenvolvemento dunha docencia presencial segura no curso 2020-21 (Actualización: 28 de xaneiro de 2021) https://bit.ly/3qmBpsm

5 Xunta de Galicia (2020-2021). Protocolo de adaptación ao contexto da COVID-19 nos centros de ensino non universitario de Galicia para o curso 2020-2021. https://bit.ly/36dElAr Xunta de Galicia (2020-2021). Protocolo de prevención da transmisión da COVID-19 no alumnado con necesidades educativas especiais para o ámbito educativo. https://bit.ly/36zdj6k

6 Obligó a crear una sintonía de inicio; a diseñar una escaleta para ajustar estructura y tiempo por sesión y el cronograma de 8 sesiones.

Figura 1

Logo del Proyecto

(6) Creación de sesiones de mañana y tarde: Por la mañana en las aulas burbuja de FPB tuvieron una sesión de *Emociones en tiempos de Pandemia y Covid19* con el coordinador de la biblioteca Manuel Andrade Vallo y, de tarde se desarrolló el cronograma de las 8 sesiones a cargo del orientador Carlos L. Rodríguez Calvente junto a las educadoras de la residencia – M.ª Lucía Viaño Montaña e Carmen María Calviño Ruso-

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En marzo de 2021 se pone en marcha el Proyecto ApS adaptado. La finalidad estaba en la línea de dinamizar la biblioteca, mejorar la competencia lectora junto a educar afectos y emociones trabajando las seis emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, asco, ira y sorpresa) como centro de interés para un desarrollo personal, social y profesional del alumnado ÓN (Gutiérrez y Diz, 2021; Rodríguez y Andrade, 2021). El equipo USC estuvo compuesto por las profesoras de las materias y el estudiantado participante (11 miembros). 9 estudiantes de Pedagogía (7 chicas y 2 chicos), y 2 alumnas de Máster. En el equipo USC había estudiantes neurodivergentes como en el Navalón. Los/as futuros/as Pedagogos/as participaban a tiempo parcial (3) o total (6), porque de marzo a abril, por la mañana, estaban en realizando el Prácticum I. Las estudiantes del Máster con la profesora Gutiérrez realizaron además las 5 sesiones de mañana.

Planificamos una intervención cuyo centro de interés eran las seis emociones básicas trabajándolas mediante lecturas de cuentos adaptados a lectura fácil en formato papel y audio, locutados por la profesora Diz[7], poesías y canciones. Tras la lectura, el método socrático[8] iba dirigiendo el descubrimiento emocional asociado al contenido y el método socio-afectivo[9] facilitó lograr una vinculación afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de la alfabetización emocional. Es, en suma, una práctica del «sentipensar»[10] y actuar equilibradamente. Todos los materiales elaborados se ajustan al respeto de la igualdad y la perspectiva de género. Desde el binomio artes-educación y la Pedagogía Mesoaxiológica (Touriñán, 2016) configuramos una actuación técnico-profesional mediada por los instrumentos-recursos con los que se interviene en cada acción. Se diseñaron actividades lúdicas para asimilar contenidos y

7 Docente que tiene formación y experiencia como actriz de doblaje.
8 Preguntas y diálogo sincero, concreto, disciplinado y reflexivo.
9 Combina transmisión de información y conocimientos junto a la vivencia personal. Este enfoque busca que cada uno/a sea parte apreciada y activa de un grupo diverso. Las personas implicadas experimentan en «carne propia» una situación, la analizan, la describen y son capaces de comunicar su vivencia y/o buscar soluciones que generen bienestar.
10 Proceso mediante el cual trabajan conjuntamente pensamiento y sentimiento, razón y emoción-sentimiento.

acrecentar tanto las competencias socioemocionales como la importancia del grupo y el trabajo en equipo. Algunas actividades fueron: cinefórum de cortos, creación y proyección de vídeos emocionales, arterapia, somos DJ emocionales[11], cantar y bailar con música actual que describa el mundo afectivo-emotivo, juegos tradicionales, cubo emocional, cojín liberador de ira y la estrella de la calma y equilibrio, botella del miedo, mímica y microexpresiones del rostro, cajas del tacto y olfato asociadas al asco, photocall ÓN, concierto de RAP de Alexa Fernández Pego y Pedro Cobos Abella. Ambos crearon y cantaron los RAPS emocionales del Navalón, etc.La organización del taller ha dado lugar a un programa de 8 sesiones que se configuran en el siguiente cronograma.

Tabla 1

Cronograma del Proyecto ApS

25/03/2021	08/04/2021	15/04/2021	22/04/2021	26/04/2021 Lunes	29/04/2021	06/05/2021	20/05/2021
Presentación	Sorpresa	Tristeza	Alegría Felicidad	Ira Enfado/ Rabia	Miedo	Asco Repugnancia	Todas las emociones Cierre y celebración

Conexión online jueves por la tarde 16.30-18.00. Excepto entre el 26 y 30 de abril que hicimos dos sesiones (lunes y jueves) -adaptación de calendarios-. Inicio de ajustes técnicos en la plataforma Microsoft Teams a las 16:00.

El estudiantado USC en sus portafolios indica como aprendizajes extraídos de la experiencia ApS: a) esta aventura es una oportunidad de evolucionar y aprender en grupo: profesorado, alumnado, compañeros/as, b) ApS es crecimiento académico, profesional y persoal, c) genial planificar, gestionar y desempeñar un programa basado en la afectividad, el aprendizaje emocional y el bienestar subjetivo, utilizando las artes como elementos de intervención pedagógica; d) importancia de trabajar las emociones porque forman parte de todos los seres vivos. Me alegro de haber aprendido sobre emociones junto a ellos/as y e) en la diferencia (diversidad) está la riqueza, por tanto, imprescindible para ser inclusivos -sentirnos únicos y acogidos-.

Figura 2

Murales emocionales ÓN

11 Selección de fragmentos musicales comentando por qué ayudan a la vivencia emocional.

El alumnado ÓN aprendía en cada sesión, pero, entre sesiones las educadoras y el orientador con el grupo reforzaban el contenido emocional elaborando un mural para cada emoción que adornaría el centro. Esta transferencia de aprendizajes a la vida personal y del centro modificó notablemente los comportamientos y mejoró la convivencia.

CONCLUSIONES

El equipo USC-ÓN a pesar de todo el trabajo que este proyecto trajo consigo, al ser 100% virtual, indica que los resultados obtenidos con su desempeño fueron realmente satisfactorios para todos los participantes. La finalidad del proyecto se alcanzó en un grado superior al inicialmente esperado. Su alta repercusión en los destinatarios del servicio significó que el centro manifieste abiertamente el deseo de continuidad para el curso 2021-2022.

En resumen, la experiencia ApS mereció la pena, a pesar del trabajo que conllevó, porque todo lo que nos llevamos en la maleta, después de este viaje, supera todos los esfuerzos que detrás de ella se esconden.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gutiérrez, M. C. y Diz, M. J. (2021). Lecturas emocionantes. Una experiencia de transferencia de conocimiento y trabajo colaborativo mediante un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS). En M. A. Santos Rego; M. Lorenzo Moledo y García Álvarez, J. (Eds.) Libro de *Actas del XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes* (pp. 978-984). SPIC-USC.

Santos, M. A. y Lorenzo, M. (Eds.) (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad.* SPIC-USC.

Santos, M. A. Lorenzo, M. y Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes.* Octaedro.

Rodríguez Calvente, C. L. y Andrade Vallo, M. (2021). A biblioteca, un laboratorio ApS das Emocións, diverso, inclusivo, vivo. En M. A. Santos Rego; M. Lorenzo Moledo y García Álvarez, J. (Eds.) Libro de *Actas del XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes* (pp. 1005-1010). SPIC-USC.

Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía Mesoaxiológica y Concepto de Educación.* Andavira Editora SL [2ª Edición].

1775

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTERROGANDO LOS PROCESOS DE SUBJETIVIZACIÓN IDENTITARIA EN LA UNIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES

José Eugenio Rubilar Medina
Universidad de Barcelona (España)

Resumen: El modelo basado en competencias ha propiciado cambios en la formación universitaria que han repercutido en las dinámicas de aprendizaje en educación superior. En lo que respecta a la formación universitaria, la insistencia en el desarrollo de competencias específicas ha coartado el desarrollo de aprendizajes colaborativos y la promoción de agenciamientos colectivos críticos. Un panorama que demanda a las docentes concebir propuestas innovadoras y creativas que invite a las estudiantes a saltar las fronteras disciplinares y movilizarse en los intersticios de lo transdisciplinar. Un ejercicio ético-pedagógico que conlleva pensar, reevaluar e interrogar el sentido que se le va otorgando a la enseñanza, a los procesos creativos y socializadores, y las experiencias de aprendizaje colaborativo. La presente experiencia, es una línea de fuga de una trama de indagación más amplia llevada a cabo con el curso de Principios y Fundamentos Didácticos del grado de Pedagogía en Artes Visuales en la Universidad.

Palabras clave: universidad, competencias, didáctica, subjetividades, transformación social

Abstract: The competency-based model has brought about changes in university education that have had repercussions on the dynamics of learning in higher education. With regard to university education, the insistence on the development of specific competencies has limited the development of collaborative learning and the promotion of critical collective agency. A scenario that demands teachers to conceive innovative and creative proposals that invite students to jump disciplinary boundaries and mobilize in the interstices of the transdisciplinary. An ethical-pedagogical exercise that involves thinking, reevaluating and questioning the meaning given to teaching, creative and socializing processes, and collaborative learning experiences. The present experience is a line of escape from a broader plot of inquiry carried out with the course of Principles and Didactic Foundations of the degree of Visual Arts Pedagogy at the University.

Keywords: university, competences, didactics, subjectivities, social transformation

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Los cambios que acontecen en las dimensiones sociales de la vida contemporánea no son ajenos al dinamismo de los contextos universitarios. En este sentido, la educación superior no se margina de los acontecimientos sociopolíticos en los que ellas mismas tienen un rol, pero, tampoco,

se puede desconocer la influencia de los factores que la distorsionan (Sancho, Creus y Padilla, 2010). Esta idea no remite a los cambios entendidos como giros neutrales, sino, a los términos de una valoración positiva o perjudicial otorgada a dichos cambios (Barnett, 2008). Esto ha supuesto que las Universidades estén articulando transformaciones y replanteamientos, no sólo en lo formativo, sino, también, respecto a la praxis disciplinar, la producción de conocimientos, la generación de pensamiento crítico, la configuración de subjetividades responsables y la necesaria transformación social.

El modelo neoliberal ha hecho que la Universidad se vea empujada a adaptarse a nuevas formas de administración orquestadas por una comunidad internacionalizada que demanda una productividad acelerada en función de las necesidades del mercado (Sancho, et. al., 2010). Un empuje de las lógicas empresariales y economicistas que reconciben al conocimiento y la educación como mercancías (Martínez, 2014) pero, además, ha conllevado a una legitimación de discursos y prácticas alusivas a la innovación científico-tecnológica, la excelencia, la competitividad y el crecimiento económico. Un panorama en el que la mercantilización de la Universidad, el capitalismo cognitivo y artístico, y la producción de subjetividades mercantilistas (Martínez, 2014) ha ido excluyendo el conocimiento de las Artes, las Humanidades y las Ciencias Sociales.

La distorsión del modelo basado en competencias

En el marco de los factores de cambios, es interesante atender el desenvolvimiento del modelo basado en competencias (Pallisera, Fullana, Planas y Del Valle, 2010). Su implementación en educación superior ha supuesto la instauración de formas de gestión y modelos de organización del trabajo pedagógico para el desarrollo de competencias alineadas a la producción calificada. Esto ha conllevado sistemáticamente al rediseño de planes de estudio, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, los procesos evaluativos, la reflexión pedagógica, el rol de los docentes, entre tantos otros esquemas de la educación superior, potenciando figuras contractuales maleables y adaptadas a las demandas del contexto productivo y las necesidades de mercado (Montenegro y Pujol, 2013) que demandan conocimientos rentables y deslegitima otros saberes como improductivos.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Una educación que valora las relaciones entre saberes y los pone en relación con la cultura, la cotidianeidad y las subjetividades, estaría promoviendo el desarrollo de estrategias de resistencia, por ende, una respuesta crítica, creativa y formativa a las lógicas del conocimiento único y estandarizado propio del capitalismo cognitivo-artístico, pero, a la vez, permitiría ir abriendo caminos para la transformación social. Experiencias formativas que reorientan los roles de sus actores, docentes y estudiantes, hacen posible establecer conexiones entre los fenómenos indagados y cuestionar la idea de que existe una versión única de la realidad (Hernández, 2000), abriendo espacios de diálogo en los que se respeten las singularidades y se celebran las diferencias, claves performativas necesarias para la transformación social (Ortega, 2008).

La experiencia de aprendizaje se estructuro en cuatro sesiones de tres horas de trabajo en las que participamos dos docentes y diez estudiantes del curso de Principios y Fundamentos Didácticos del grado de Pedagogía en Artes Visuales. Desde nuestro lugar como docentes, nos propusimos anular cualquier forma de normalización (Ball, 1993), un movimiento para descentrar nuestro rol y que las subjetividades de las(os) estudiantes no se subrogaran a preceptos fijos, homogeneizantes y normativos. Una forma de abrir espacios de horizontalidad en que se atendieran las diferencias en la forma de relacionarnos, ser y pensar.

1777

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 1

Visita a la Exposición «La maté porque era mía»

En la primera sesión visitamos una exposición que abordaba la violencia de género a partir de una relectura de obras pictóricas decimonónicas. La exposición abrió espacios para compartir nuestras apreciaciones y situar conceptos en torno a las posibilidades de la didáctica de las artes visuales, a la vez, que volvíamos sobre nociones, ideas y afectos que emergieron del encuentro. Una oportunidad para explorar otros espacios del aprender más allá del aula universitaria, una exploración que propició un despliegue dialógico para repensar, desde la imagen y la visualidad, la violencia de género apelando a la experiencia sensible (Rancière, 2010) de narrarnos desde lo observado.

En la segunda y tercera sesión trabajamos a partir de los ecos y resonancias de la visita a la exposición, una invitación pedagógica para trabajar no sobre, sino, desde las obras de arte observadas y nuestros propios procesos de subjetivización. Acordamos junto a las estudiantes crear y reelaborar propuestas didácticas orientadas a abordar la violencia de género en la escuela. Esto no sólo implicó atender la voluntad e interés de las estudiantes, sino, también, reconocer sus propósitos, aprensiones y retrocesos. En el proceso, insistimos en las posibilidades de compartir una mirada que se abriera a lo intersubjetivo, entretejida a partir de distintas experiencias, en cuanto procesos de hacer y deshacer. Una mirada de la pedagogía como acontecimiento donde fluyen elementos que son inciertos y que, por tratarse de contextos situados, son únicos en sus posibilidades, diversidades, cuerpos, repertorios, dinámicas y potencialidades.

La cuarta y última sesión se situó como una oportunidad para compartir las propuestas didácticas y explicitar las recolocaciones, tensiones, tránsitos e implicancias que supuso el proceso. Se invitó a las estudiantes a compartir sus propuestas reflexionando sobre lo que supuso la experiencia formativa de crear un repertorio didáctico que abordara la violencia de género. Esta instancia de recapitulación nos permitió repensar, colectivamente, a partir de cuestionamientos que emergían alrededor de los trabajos expuestos, «ese tejido revelador donde las personas se escuchan a sí mismas, se mira hacia dentro y en las otras personas» (Anguita, Hernández y Ventura, 2010, p.79). Un ejercicio que incitó a las estudiantes a atreverse a recorrer caminos alternativos y realizar otras matizaciones del aprehender: mirar y mirarse

(Hernández 2006) para experimentar los límites mismos del conocer (Butler, 2009). Una expansión de conceptos críticos que, abordados desde la didáctica, propició situaciones abiertas a la exploración, experimentación e indagación colaborativa, un compromiso político para otras formas de aprender y de construir conocimientos para la transformación social.

CONCLUSIONES

La Universidad es un contexto sujeto a tensiones, costumbres y convenciones, atender las relaciones de sus actores y reflexionar sobre la normativización de ciertas prácticas pedagógicas en relación a ciertos modos de aprender y de enseñar, es una forma de promover experiencias y agenciamientos críticos para repensar las alternativas educativas y políticas que posibiliten una real transformación social.

La didáctica de las Artes Visuales va de la mano con una reflexión continua sobre las trayectorias de aprendizaje, tanto de docentes como de estudiantes, permitiendo que se compartan las costumbres, inquietudes, tensiones y afecciones que atañen al proceso formativo. Es importante propiciar formas de relación que conlleven a un aprendizaje dialógico (Arandia, Alonso y Martínez, 2010). Esto implica avanzar más allá de la optimización de los esfuerzos individuales para el desarrollo de un trabajo grupal, sino, instaurar una co-responsabilidad del proceso de aprendizaje, estableciendo diálogos resolutivos, propositivos y activos para tomar decisiones, autoevaluarse y reflexionar sobre los sentidos de lo aprendido.

Concebir la didáctica, en cuanto puesta en relación para la revisión de prácticas y discursos hegemónicos (Hernández, 2000) que el capitalismo cognitivo y artístico impone, ofrece una oportunidad para atender aquello que se omite y excluye. Una forma de analizar las formas de legitimización que se transmiten como formas canónicas y, por las cuales, se validan y justifican algunos conocimientos sobre otros (Correa, 2011). Asimismo, una oportunidad para abordar y problematizar la violencia de género, un fenómeno que no es ajeno a la realidad universitaria. Una forma de crear conocimientos situados y encarnados (Haraway, 1995) que vayan más allá de la petición neoliberal que exige la expertise de las estudiantes respecto a ciertas competencias para una mejor posición productiva. Esto supone una reorientación de la práctica pedagógica para repensar el proceso formativo y las complejidades que distorsionan el contexto universitario, valorando el conocimiento por su relevancia en la transformación social y académica en la Universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anguita, M., Hernández, F. y Ventura, M. (2010). Los proyectos, tejido de relaciones y saberes. *Cuadernos de Pedagogía*, 400, 77- 80.

Arandia, M., Alonso, M. & Martínez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309- 329.

Ball, S. (1993). *Foucault y la educación: disciplinas y saber.* Morata.

Barnett, R. (2008). Introducción. En: Barnett, R. (Ed.) *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (pp. 13-22). Octaedro.

Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad.* Amorrortu.

Correa, J. (2011). La relación pedagógica y la relación entre iguales: análisis de un incidente crítico en una experiencia de innovación docente universitaria. En: Hernández, F. (Coord.)

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes (pp-28-36). Dipòsit Digital Universitat de Barcelona.

Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En: *Ciencia, ciborg y mujeres. La reinvención de la naturaleza* (pp. 313 -346). Cátedra.

Hernández, F. (2006). ¿Por qué decimos que estamos a favor de la educación si optamos por un camino que deseduca y excluye? En: Sancho, J. M. (coord.), *Tecnologías para transformar la educación* (pp. 51-75). Akal.

Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, 26, 39-51.

Hernández, F. y Miño, R. (2012). Indagar sobre las concepciones de los estudiantes en torno a la experiencia de aprendizaje autónomo. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), 1*(1),1-15.

Martínez, J. (2014). *La universidad productora de productos: entre biopolítica y subjetividad.* Universidad de la Salle.

Montenegro, M. y Pujol, J. (2013). La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario. *Athenea Digital, 13*(1), 139-154.

Ortega, C. (2008). Aportaciones del pensamiento queer a una teoría de la transformación social. *Cuadernos del Ateneo*, 26, 42-56.

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado.* Ellego.

Sancho, J., Creus, A. y Padilla, P. (2010). Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión tres mundos. *Praxis Educativa XIV* (14), 17-34.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PÓSTERS
I
Educación Inclusiva y Género

1781

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LOS SIGNIFICADOS SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA SEGÚN LOS PARTICIPANTES DE UNA AULA-TALLER DE CARPINTERÍA

Rafael Argemí-Baldich
Universitat de Barcelona (España)

Resumen: Se presentan los resultados de un estudio de caso desarrollado en una aula-taller de carpintería de una escuela de educación especial, a partir de la voz de los protagonistas (alumnos y docente). El estudio tiene por objetivo identificar los distintos significados que los protagonistas tienen respecto la inclusión educativa en las cuatro categorías de análisis: presencia, participación, éxito y relación entre alumnos, con la intención de contribuir al desarrollo de la teoría sobre la inclusión educativa. Los resultados indican que, en relación a la concepción sobre la inclusión educativa, existen divergencias entre la perspectiva que tienen los protagonistas y la literatura sobre inclusión educativa; y convergencias entre los protagonistas y la literatura sobre Sloyd. Las conclusiones del artículo invitan a pensar en la necesidad de más investigación sobre la educación inclusiva en un contexto determinado, y en la necesidad de investigar sobre la educación inclusiva en relación con el Sloyd.

Palabras clave: educación inclusiva, estudio de caso, taller (método pedagógico), educación especial

Abstract: The results of a case study developed in a carpentry classroom-workshop of a special education school are presented, based on the voice of the protagonists (students and teacher). The study aims to identify the different meanings that the protagonists have regarding inclusive education in the four categories of analysis: presence, participation, success and relationship between students, with the intention of contributing to the development of theory on inclusive education. The results indicate that, in relation to the conception of inclusive education, there are divergences between the protagonists' perspective and the literature on inclusive education; and convergences between the protagonists and the literature on Sloyd. The conclusions of the article suggest the need for more research on inclusive education in a given context, and the need for research on inclusive education in relation to Sloyd.

Keywords: inclusive education, case studies, workshops (teaching method), special needs education

1782

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

Actualmente la inclusión educativa forma parte del debate social y político nacional e internacional, así, por ejemplo, uno de los principales objetivos de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (UNESCO, 2016) es la educación inclusiva y equitativa de calidad para todos; y tanto la actual Ley de educación española (Ley Orgánica 3/2020), como el Decreto de educación inclusiva catalán (Decret 150/2017), consideran que la atención educativa de todo el alumnado se rige por el principio de inclusión. En ese contexto, y para acercar las prácticas educativas a una educación cada vez más inclusiva, según Nilholm (2021), existe la necesidad de desarrollar nuevas teorías sobre inclusión educativa más contextualizadas a las prácticas reales, donde el enfoque del estudio de caso, parece ser una herramienta metodológica particularmente adecuada para probar y desarrollar dichas teorías.

En la presente comunicación –que se enmarca dentro de la Tesis Doctoral «Validación del Programa 'Toca fusta': el bienestar a través de la madera», del Programa en Educación y Sociedad de la Universitat de Barcelona– se identifican los distintos significados o perspectivas que tanto los protagonistas, como la literatura referente a inclusión educativa y a la metodología educativa Sloyd, tienen respecto las cuatro categorías analíticas: presencia, participación, éxito, y relación entre alumnos.

Así, por un lado, entendemos el modelo de inclusión educativa a partir de las aportaciones de Ainscow *et al.* (2006), Echeita y Ainscow (2011), y Slee (2018), cuando asumen que todo el alumnado, independientemente de su condición (por ejemplo, raza, género, lengua, capacidad, o nivel socio-económico), debe ser escolarizado dentro de su comunidad y entorno educativo, al lado de sus compañeros y amigos, con la finalidad de eliminar la exclusión y todas las barreras de acceso, ya sean físicas, educativas, psicológicas, sociales, etc., enfocándose primordialmente a la presencia, participación y éxito. Y por otro lado, entendemos la metodología del aula-taller de carpintería, cercana a la metodología educativa escandinava del Sloyd la cual se enfoca en el aprendizaje de habilidades técnicas para la fabricación manual de objetos de madera, metal, textil o costura, potenciando la creatividad, la imaginación, o la expresión de pensamientos o emociones en el trabajo (Borg, 2006; Thorsteinsson & Ólafsson, 2014). En ella se defiende abiertamente la idea central del aprendizaje basado en la experiencia (Dewey, 2004), donde a partir de una idea o pensamiento, y en base a experiencias previas se desarrolla toda la tarea/creación, y donde mediante la evaluación de las acciones llevadas a cabo, estas son constantemente reconfiguradas para llegar a un resultado final.

MÉTODO

Debida la especificidad que representa el aula-taller de carpintería, la presente comunicación se basa en un estudio de caso.

Contexto de investigación

La investigación se desarrolla en una escuela de educación especial de titularidad pública catalana, y los participantes son el alumnado que participa del aula-taller de carpintería, y el propio docente de la actividad. El muestreo utilizado ha sido por accesibilidad, y la muestra se compone de todo el alumnado de entre 12 y 16 años de la escuela de educación especial que por lo menos una vez por semana participa del aula-taller de carpintería, con un total de 19

personas (89,47% chicos y 10,52% chicas); y también la compone el propio investigador, que a la vez desarrolla las funciones de docente el aula-taller de carpintería.

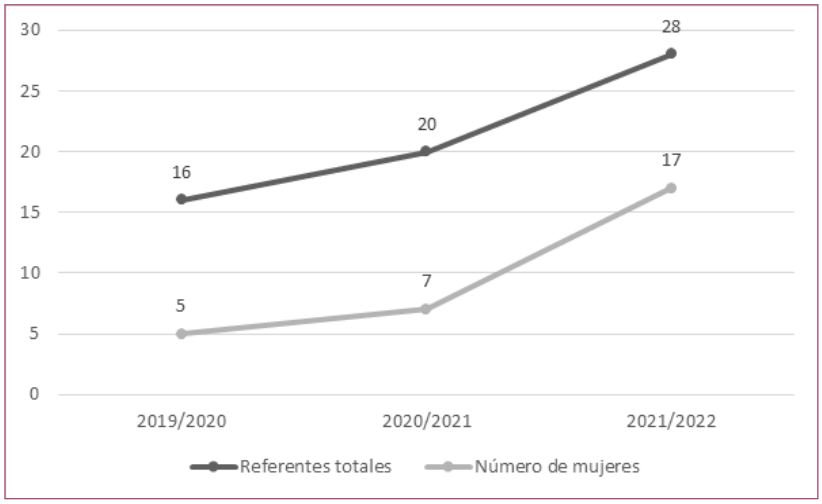
Objetivos y diseño de investigación

El objetivo principal de investigación es identificar la presencia, participación, éxito y relación entre alumnos en el contexto del aula-taller de carpintería.

En respuesta a ese objetivo, realizamos un análisis cualitativo de texto dirigido, donde la dimensión y las categorías de análisis son deductivas y se formulan partiendo de la teoría existente o de una investigación previa (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1281), en nuestro caso la tesis doctoral que enmarca la investigación (Argemí-Baldich, 2021) y el presente marco analítico. De esta forma, el proceso de construcción de las categorías de análisis ha consistido en un proceso de tres fases, donde en un primer momento se ha identificado la dimensión central de análisis, la inclusión educativa; en un segundo momento se han identificado las tres categorías asociadas a la dimensión: presencia, participación y éxito; y en un tercer momento, y a partir de la lectura pormenorizada de las observaciones participantes en el diario de campo, ha aparecido una cuarta categoría asociada a las anteriores: relación entre alumnos (ver figura 1).

Figura 1

Dimensión y categorías de investigación



Recogida y análisis de datos

Los datos del presente estudio se recogen durante el curso 2018/2019, y provienen de dos vías principales:

(1) observaciones participantes no estructuradas de los alumnos participantes en el aula-taller de carpintería recogidas de diariamente entre los meses de septiembre 2018 a junio 2019 en un diario de campo;
(2) valoraciones voluntarias de los alumnos sobre el aula-taller de carpintería.

Para el análisis de los datos se ha optado por utilizar la técnica de la triangulación, combinando las fuentes de datos de observación participante y valoraciones de los alumnos, permitiendo la profundización temática y un mejor acercamiento al objeto de estudio.

RESULTADOS

Los resultados que siguen a continuación constatan las categorías de participación, éxito y relación entre alumnos, mientras que la categoría de presencia no es identificada.

En primer lugar, en la participación se identifican dos vías principales que se dirigen a fomentarla a todo el alumnado en el aula-taller de carpintería:

— Respetar las características personales de cada uno de los y las estudiantes participantes, adaptándose a sus necesidades, intereses, potencialidades y necesidades;

— Posibilitar que experimenten y reflexionen sobre lo que están haciendo y desarrollando.

Sin embargo, y dependiendo del rol desarrollado, estas vías se interpretan de forma distinta, ya que mientas el alumnado las entiende en relación con las vivencias subjetivas de la participación en el proceso de elaboración de la creación; para el docente, éstas se interpretan en relación a como posibilitar que todo el alumnado pueda participar de la elaboración de dicha creación.

En segundo lugar, el éxito es interpretado en relación con el aumento de confianza y empoderamiento del alumnado. La confianza en la creación es en sí mismo una satisfacción personal de todos los agentes implicados en el aula-taller de carpintería, la cual se expresa en distintas direcciones:

— El logro o superación del alumnado;

— La participación, colaboración o cooperación entre participantes;

— El reconocimiento por parte de otras personas.

No obstante, con la finalización de las creaciones también hay alumnos que no se sienten ni satisfechos ni contentos con la experiencia desarrollada, convirtiéndose esa en desplaciente. Finalmente, se observan dos tendencias claras en la relación entre alumnado:

— Relaciones de amistad;

— Relaciones de conflicto.

Sin embargo, también se constata que la configuración de los grupos-clase no es aleatoria, sino que se intenta que aquel alumnado que tiene buena relación o puedan tenerla, vayan juntos, aunque también se potencia la incorporación en el grupo-clase de compañeros y compañeras con los que no se tiene tanta relación, con la intención de propiciar un aumento de relaciones entre el alumnado

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se constata la existencia de perspectivas divergentes entre la conceptualización hecha en la literatura sobre inclusión educativa, y la de los actores participantes (alumnos y docente). Así, mientras que en la literatura sobre inclusión educativa el eje central recae en el alumnado, sus relaciones y sus sentimientos al respecto; los resultados del estudio de caso hacen hincapié en aspectos relacionados con el marco del aula-taller de carpintería, influenciando de manera determinante la percepción que los actores participantes tienen sobre las categorías de participación, éxito y relación entre los alumnos.

Al comparar los resultados del estudio de caso del aula-taller de carpintería con la literatura referente al Sloyd, se constata una fuerte similitud entre ambos en las categorías de participación, éxito y relación entre alumnos. Así, en ambos casos, la participación es interpretada a partir del respeto a las características personales y la predisposición a la experimentación

y la reflexión; el éxito a partir del empoderamiento, superación, satisfacción, o motivación, y colaboración y cooperación entre alumnado; y finalmente, la relación entre alumnos, en base la afinidad y las relaciones establecidas. Esa similitud entre resultados puede deberse a que tanto el Sloyd como el aula-taller de carpintería son contextos de aprendizaje muy distintos a las asignaturas académicas, y que en ambas se propone el desarrollo de habilidades como el trabajo con las manos o la creatividad, con lo que ejercen una gran influencia en la percepción sobre la inclusión educativa.

Con lo cual, en la presente comunicación se ponen de manifiesto los límites que está experimentando la literatura referente a la inclusión educativa, ya que de forma habitual tiende a mostrar una visión general de la inclusión educativa, donde la contextualización a las prácticas reales no es tendida en cuenta, con lo que en la presenta comunicación se muestra la interpretación que los actores participantes del aula-taller de carpintería tienen sobre la inclusión educativa en ese contexto particular. De esta forma, según los participantes, para que se desarrolle la inclusión educativa en el contexto del aula-taller de carpintería es necesario:

- Respetar las características individuales y los ritmos del alumnado,
- Adaptar los procesos de trabajo posibilitando la participación de todo el alumnado,
- Obtener el reconocimiento propio y ajeno una vez termina la terea, lo que conlleva un aumento de confianza y empoderamiento de los participantes,
- Realizar las actividades en un ambiente proclive, con amistad, confianza, y compartir entre compañeros.

Finalmente, y siguiendo las aportaciones de Nilholm (2021), suscribimos la necesidad de desarrollar nuevas teorías sobre inclusión educativa a partir de la acumulación de evidencias empíricas en base a estudios de caso; de la misma manera que también es necesario realizar más investigación sobre la inclusión educativa referente a contextos determinados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203967157

Argemí-Baldich, R. (2021). Presentación del proyecto de tesis doctoral: Validación del programa «Toca fusta, el bienestar a través de la madera.» In T. Sola, S. Alonso, M. G. Fernández, & J. C. De la Cruz (Eds.), *Estudios sobre innovación e investigación educativa* (pp. 1304–1312). Dykinson.

Borg, K. (2006). What is Sloyd? A question of legitimacy and identity. *Tidskrift För Lärarutbildning Och Forskning*, *13*(2–3), 34–51.

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de La Generalitat de Catalunya*, *7477*, de 19 de octubre de 2017.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación.* Biblioteca Nueva.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). Pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, *12*, 26–46.

Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277–1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial Del Estado*, *340*, de 30 de diciembre de 2020, 61561–61567.

Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, *36*(3), 358–370. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547

Slee, R. (2018). Inclusion and education. Defining the scope of inclusive education. Unesco.

Thorsteinsson, G., & Ólafsson, B. (2014). Otto Salomon in Nääs and his first Icelandic students in Nordic Sloyd. *History of Education*, *43*(1), 31–49. https://doi.org/10.1080/0046760X.2013.835451

UNESCO. (2016). Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 - Educación 2030 (ED-2016/WS/28). UNESCO.

EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LAS AULAS A TRAVÉS DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO EN COCO (2017)

Ana Virginia López-Fuentes
Universidad de Zaragoza (España)

Resumen: Este trabajo realiza un Análisis Crítico del Discurso (ACD) desde el enfoque intercultural en *Coco* (2017). Tiene como finalidad mostrar las posibilidades del uso del cine de animación en educación para promover el enfoque intercultural y trabajar la diversidad como normalidad en las aulas. *Coco* cuenta la historia de un niño Mejicano que se embarca en un viaje a otro mundo en la famosa festividad de «El día de los muertos». La representación de la cultura y costumbres mejicanas es el tema principal desde el inicio. A través de la metodología de ACD y el análisis formal de la película, se examinan y transcriben 3 escenas relevantes para analizar su potencial intercultural. En base al análisis, se realiza la reescritura de las escenas desde la perspectiva del enfoque intercultural. Así pues, se pone en marcha un ACD que podrá ser replicado en cualquier contexto educativo por otros profesores.

Palabras clave: enfoque intercultural, análisis crítico del discurso, análisis formal, diversidad, Pixar, Coco

Abstract: This paper develops a Critical Discourse Analysis (CDA) with an intercultural approach in *Coco* (2017). The purpose is to reveal the possibilities of using animation films in education in order to promote the intercultural approach and to work on diversity as normality inside the classroom. *Coco* tells the story of a Mexican boy who embarks on a journey to another world on the famous «Day of the Dead». The representation of Mexican culture and customs is the main theme from the beginning. Through the CDA and the formal analysis of the film, 3 relevant scenes of the film are examined and transcribed in order to analyze their intercultural potential. Based on the analysis, the scenes are rewritten from the perspective of the intercultural approach. Thus, a CDA is launched that can be later replicated in any educational context by other teachers.

Keywords: intercultural approach, critical discourse analysis, formal analysis, diversity, Pixar, Coco

INTRODUCCIÓN

Trabajar con prácticas interculturales en los centros de educación es una forma de promover la diversidad como normalidad y así poder erradicar eventos excluyentes de la realidad social actual. De esta forma, el papel del enfoque intercultural dentro de las aulas, a cualquier edad,

es fundamental para educar sin etiquetas y preparar a los niños y adultos para el mundo contemporáneo. Partiendo de esta idea de educación intercultural para promover la igualdad entre diferentes seres humanos, esta investigación propone la utilización del cine como vehículo para diseminar el enfoque intercultural. En concreto, se propone trabajar con la película de *Coco*, la cual relata la historia de un niño Mejicano que se embarca en un viaje a otro mundo en la famosa festividad de «El día de los muertos», integrando desde el primer momento la cultura Mejicana y sus costumbres en la película de la factoría de Pixar. Esta película es considerada un ejemplo de la implicación de la compañía Disney-Pixar con la diversidad en sus películas recientes. Con el análisis crítico del texto, este proyecto pretende hacer eco de las posibilidades del uso del cine de animación en educación para promover el enfoque intercultural y, sobre todo, trabajar la diversidad como algo normal y positivo para la sociedad y el avance cultural. Así mismo, se introduce un elemento que está constantemente presente en las vidas de niños y niñas alrededor del mundo dentro del ambiente escolar, aunando así la realidad exterior con la realidad interior de los centros educativos.

MÉTODO

En este trabajo se aplica la metodología del Análisis Crítico del Discurso (ACD) al cine utilizando las investigaciones de Wodak (2001), Van-Dijk (2001, 2005, 2016), Fairclough (2013) entre otros y también teorías de análisis formal cinematográfico acuñadas por autores como Dyer (2000), Kress y Van Leeuwen (2001) o Barsam y Monahan (2010). El proceso seguido para el análisis crítico y formal es el siguiente. Primero, se procede al visionado de la película, fijando la atención en los procesos interculturales. Se observa cómo se trabajan los aspectos culturales y sociales dentro de la narrativa, seleccionando tres escenas consideradas relevantes para trabajar el enfoque intercultural. Después, se transcriben las escenas con las palabras exactas de la película, para más tarde ser analizadas crítica y formalmente. El análisis formal se realiza junto con el análisis crítico del discurso atendiendo a los detalles de la imagen, del sonido, del color, de la comunicación, para poder mirar detrás de lo que parece ser una escena improvisada, pero sabiendo que nada es dejado al azar en la cinematografía. Además, para ilustrar el análisis se añaden diferentes fotogramas de la película sobre los resultados expuestos. Teniendo en cuenta el análisis se realiza la reescritura de cada una de las escenas desde la perspectiva del enfoque intercultural. Observamos que algunas partes de la escena ya son interculturales por lo que no se cambian, sin embargo, otras son monoculturales y no pueden transformarse en interculturales. Todo ello se utiliza en el aula para crear grupos de discusión acerca de las temáticas trabajadas en la película en relación con interculturalidad como son: las fronteras, los movimientos migratorios, las clases sociales.

RESULTADOS

Coco cuenta la historia de un niño Mejicano de 12 años llamado Miguel Rivera. En su constante ilusión por convertirse en un músico famoso, Miguel comete un acto de rebelión, saltándose las normas de la familia por querer interpretar música, y esto le lleva a trasladarse al mundo de los muertos en la famosa festividad mejicana de «El día de los muertos». Algunos temas trabajados durante la película son las fronteras, la inmigración ilegal, las tradiciones y la clase social. Se

1789

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

trabajan las fronteras como tema principal y las diferencias sociales establecidas por la clase social. En este análisis, se examinan tres escenas concretas de la película teniendo en cuenta el enfoque intercultural.

Escena 1. «El puente y la frontera» [24:24 a 31:55]

Miguel se queda extasiado ante lo que ven sus ojos nada más pasar a formar parte del mundo de los muertos, un enorme puente cubierto de flores que une el mundo de los vivos con el de los muertos (Imagen 1). Cuando observa desde arriba, puede ver, que no solo hay un puente sino múltiples puentes hasta donde su vista alcanza y, a su vez, puntos fronterizos al final de cada uno de ellos. Cuando llegan a la frontera, se escucha como suena por un altavoz «Bienvenidos a la Tierra de los Muertos, mantengan sus ofrendas a la mano para el reingreso [...] si tienen algún problema con su viaje, hay agentes del departamento de reuniones familiares listos para atenderlos». Es un espacio fronterizo, vigilado por policías y con puntos de comprobación de documentación. En la escena, vemos por primera vez como deniegan el paso en la frontera a uno de los transeúntes (Héctor), ya que como le explica la policía «sin foto en una ofrenda, no cruzas el puente». En este momento, se ve reflejada una realidad social actual en la que los ciudadanos no pueden recorrer libremente diferentes lugares del mundo, dependiendo de su procedencia y estatus social.

Figura 1

Escena 1: El puente y la frontera

Figura 2

Puentes y puntos fronterizos para entrar a la ciudad

Escena 2. La realidad sobre Héctor [42:09 a 47:00]

Héctor y Miguel entran en un barrio aislado del resto de la ciudad de los muertos, formado por casas en ruinas y chabolas. La escena comienza cruzando un gran muro que separa este barrio del resto de la ciudad (Imagen 3). Este es el hogar de Héctor, y el mismo explica que «Somos los que no tienen fotos, ni ofrendas, sin familia a la cual visitar, casi olvidados, así que nos gusta decirnos primo, o tío o lo que sea». Los colores de la imagen son muy oscuros, comparado con el resto del colorido mundo de los muertos, este espacio parece estar olvidado y marginado por el resto.

Los protagonistas entran en el barrio para conseguir una guitarra, perteneciente a uno de los habitantes del barrio, el cual fuerza a Héctor a tocar una canción con ella para finalmente regalársela. Miguel por primera vez ve realmente la realidad de Héctor, y su sufrimiento por ser apartado de la sociedad. La escena se considera intercultural en si misma ya que ambos protagonistas se comprenden mutuamente por primera vez. Es aquí donde ambos personajes están construyendo lo cultural y normalizando la diversidad.

Figura 3

Muro de Entrada al barrio donde habita Héctor

Escena 3. Contraste de clases sociales [58:01-1:08:38]

Esta escena contrasta las clases sociales en existentes en la ciudad de los muertos y las barreras que hay entre unos ciudadanos y otros. Nos muestra como Miguel logra colarse en un castillo lujoso en el que se lleva a cabo la mejor fiesta del año, organizada por un famoso músico, muy poderoso, el cual Miguel cree que es su tatarabuelo. La escena sirve para trabajar con los alumnos a través del discurso las barreras que existen en las propias ciudades, y las diferencias sociales que existen dentro de estas.

Figura 4

Lujoso castillo dentro de la ciudad de los muertos

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación presenta las posibilidades educativas de *Coco* en el campo del análisis crítico del discurso y el enfoque intercultural. Con este ejemplo de cine en el aula se pretende dar respuesta a los constantes cambios sociales actuales, promover una educación dirigida a normalizar la diversidad fomentando la apertura hacia el otro, la justicia y la equidad, para así lograr una sociedad más comprensiva, respetuosa e inclusiva. Teniendo en cuenta los temas trabajados durante esta investigación, los alumnos que quizás puedan llegar a comprender mejor este análisis y a interactuar activamente durante la práctica son los de Educación Secundaria Obligatoria y Universidad, pero esta es una práctica adaptable a todo tipo de alumnado. En cuanto al procedimiento a seguir en el aula, se seguirán los siguientes pasos: después del visionado de *Coco*, se realizará una sesión de introducción de la película, hablando de cada uno de los personajes principales de la historia, reflexionando sobre la realidad y la ficción, y trabajando el tema de la frontera que Miguel cruza para llegar a la ciudad de los muertos. Después, se utilizará una segunda sesión para trabajar la primera escena analizada en este trabajo, la que introduce la película y como vive la familia de Miguel. Para trabajar desde el enfoque intercultural, los alumnos deberán saber y entender que este, está basado en entender la diversidad como normalidad y en la promoción de la comunicación entre diversos seres humanos. Por ello, se explicarán estos conceptos y se utilizarán diversas situaciones de la vida real para comprender el enfoque. A continuación, se realizará el visionado de la escena y se les dará a los alumnos la transcripción en papel. Con esa transcripción, se les pedirá que ellos mismos a través del análisis crítico subrayen los elementos de la conversación y de la canción que crean que son monoculturales e interculturales. Además, ellos deberán reescribir la escena para transformarla en intercultural. Por último, se utilizará una tercera sesión para las otras dos escenas, siguiendo el mismo procedimiento que en la descrita anteriormente.

Las películas de animación pueden actuar como un recurso valioso para trabajar los contenidos, la identidad, las habilidades y las actitudes dentro del aula. Se cree por tanto que esta investigación puede servir como guía para los profesores que quieran utilizar el cine, el enfoque intercultural, y el análisis crítico del discurso en sus aulas, como una práctica novedosa que ayude a trabajar la diversidad y la igualdad en el centro educativo y en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barsam, R., y Monahan, D. (2010). *Looking at Movies: An Introduction to Film*. Norton & Company.

Dyer, R. (2000). «Introduction to Film Studies». En*Film Studies: Critical Approaches*, eds. John Hill y Pamela Higson, 3-10.

Fairclough, N. (2013). Critical Discourse Analysis. En Gee, J. P., & Handford, M. (Eds.). (2013). *The routledge handbook of discourse analysis*. Routledge.

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). Multimodal Discourse. Londres, Arnold; Introducción, pp. 1-23. Traducción en español Laura H. Molina, para la cátedra de Producción de Textos de la FBA, UNLP, 2011.

Van Dijk, T. (2001). «La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor a la diversidad». En *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* de Wodak, R. y Meyer, M. Editorial Gedisa.

Van-Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 9-36.

Van-Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222.

Wodak, R. (2001). «De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos». En *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* de Wodak, R. y Meyer, M. Editorial Gedisa.

LOS PROGRAMAS INDIVIDUALES DE EJECUCIÓN DE LA MEDIDA DE LIBERTAD VIGILADA EN GALICIA: 2005-2010-2015

María Josefa Mariño Puente
Universidad Santiago de Compostela (España)

Resumen: La Ley Orgánica 5/2000, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores cuenta con medidas no privativas de libertad, también denominadas medidas de medio abierto, siendo la Libertad Vigilada la más impuesta por los Juzgados de Menores. A nivel legislativo se considera la Libertad Vigilada como la medida más dura y exigente después del internamiento. La Libertad Vigilada es, a su vez, la medida de medio abierto seleccionada para este estudio puesto que posibilita adaptar la intervención a las circunstancias y a la evolución que realiza la persona menor. Esta investigación analizará los Programas Individuales de Ejecución de la Medida (PIEM) de Libertad Vigilada (LV) desde el año 2000 al 2015 en la Comunidad Autónoma de Galicia a través de las valoraciones y perspectivas que aportan los profesionales responsables de la intervención educativa en estos documentos (metodología cualitativa).

Palabras clave: libertad vigilada, menores infractores, justicia penal juvenil, educación social

Abstract: The Spanish Constitutional Law 5/2000, regulating the Criminal Responsibility of Minors, includes non-custodial measures, also called open-institucional measures, and probation has been the most used by the Juvenile Judges. At the legislative level, probation is considered the harshest and most demanding measure after internment. Individualising probation is, in turn, the open environment measure selected for this study since it makes it possible to adapt the intervention to the circumstances and the evolution of the minor. This research will analyze the Individual Programs for the Execution of the Measure (PIEM) of Probation (LV) from the year 2000 to 2015 in the Autonomous Region of Galicia through the assessments and perspectives provided by the professionals responsible for the educational intervention in these documents (qualitative methodology).

Keywords: open-institucional measures, probation, juvenil offenders, juvenil justice, community educación

INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 5/2000, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, en adelante LORRPM, cuenta con medidas no privativas de libertad, también denominadas medidas de medio abierto, siendo la Libertad Vigilada la más impuesta por los juzgados de menores. La Libertad Vigilada es la medida que favorece la adaptación de la intervención a las circunstancias y a la

evolución que realiza la persona menor; siendo todo ello posible por el contenido educativo de la misma y por el tipo de supervisión que realizan los/as educadores/as de medio abierto.

> Se trata de una medida que permite al menor seguir en un régimen de Libertad Vigilada, aunque supervisada por un educador del Equipo de Medio Abierto que controla que el menor realice -o no- las tareas encomendadas por el juez a propuesta del educador y a la vista del informe psicosocial del menor, así como del tipo y las circunstancias de la comisión del delito. De este modo, se responde a ese interés del menor que exige tanto su sanción -por el delito cometido- como su educación -a través de la medida. (Bernuz, Fernández & Pérez, 2009a)

El superior interés del menor determinará la medida a imponer teniendo en cuenta las circunstancias del menor, el libre desarrollo de su personalidad y su reeducación. Serán los profesionales del equipo técnico los que determinen el interés superior del menor, tal y como se señala en la LORRPM: «el superior interés del menor (…) ha de ser valorado con criterios técnicos y no formalistas por equipos de profesionales especializados en el ámbito de las ciencias no jurídicas» (LORRPM, BOE nº11, de 1 de enero de 2000, p.3)

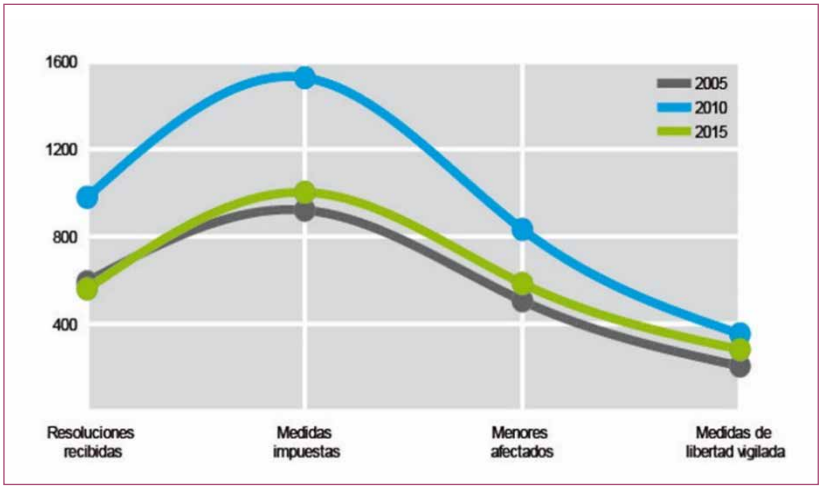
La Libertad Vigilada es la medida de medio abierto seleccionada porque de entre las medidas de medio abierto es la de mayor aplicabilidad/ejecución en la Comunidad Autónoma de Galicia y porque en su ejecución se debe individualizar el trabajo a realizar teniendo en cuenta, como se comentó con anterioridad, el delito cometido, las circunstancias en que se cometió el delito y el informe psicosocial que proporciona información a nivel social, educativo y familiar de la persona menor, lo que dará como resultado una medida adaptada a las capacidades, posibilidades y trayectorias de la persona menor para que asuma la consecuencia de sus actos, así como una intervención educativa que incida en los ámbitos de la vida de las personas menores en los que precisen de apoyo para facilitar sus procesos de inclusión social.

Esta investigación analizará los Programas Individuales de Ejecución de la Medida (PIEM) de Libertad Vigilada desde el año 2000 al 2015 en Galicia.

A continuación, en la figura 1, veremos una comparativa de las resoluciones judiciales dictadas por los Juzgados de Menores de A Coruña, Lugo, Ourense y Pontevedra dirigidas a la Dirección Xeral de Familia, Infancia e Dinamización Demográfica de la Xunta de Galicia, las medidas impuestas en parte en la parte dispositiva de estas resoluciones judiciales recibidas, las personas menores afectadas a las que se impusieron estas medidas notificadas y, de entre todas las medidas impuestas, las que son medidas de Libertad Vigilada en los años 2005-2010-2015.

Figura 1

Resoluciones recibidas, medidas impuestas, menores afectados y medidas de Libertad Vigilada

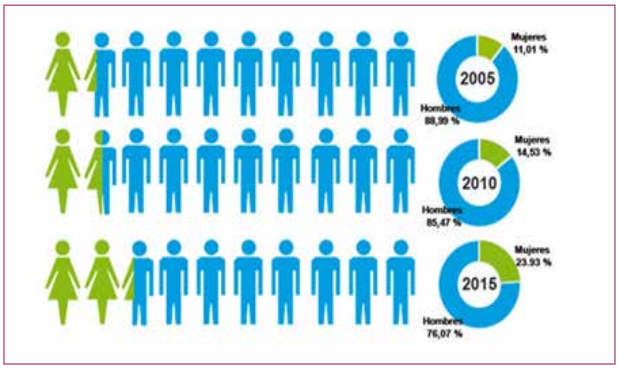


Nota. Elaboración propia con datos proporcionados por la Consellería de Política Social

La figura 2 nos permite observar el sexo de las personas menores afectadas por las medidas notificadas en la parte dispositiva de las resoluciones judiciales recibidas durante los años 2005-2010-2015 en la Dirección Xeral de Familia, Infancia e Dinamización Demográfica de la Xunta de Galicia.

Figura 2

Personas menores afectadas por las medidas notificadas



Nota. Elaboración propia con datos proporcionados por la Consellería de Política Social

El objeto de la investigación es analizar los procesos, actuaciones e iniciativas educativas en los PIEM de la medida de Libertad Vigilada en Galicia, lo que nos permitirá estudiar la efectividad de las actuaciones e iniciativas socioeducativas que se desarrollan para valorar las posibilidades y las limitaciones que se presentan en los procesos de inclusión social.

MÉTODO

Los PIEM son diseñados por los educadores sociales para la ejecución de la medida de Libertad Vigilada, en ellos se recogen la intervención y pautas socioeducativas que se desarrollarán con la persona menor, previa aprobación por el Juez de menores.

Esta investigación recoge datos de los PIEM susceptibles de ser cuantificados y que nos permitirán identificar las características de las personas menores, excepto su nombre y apellidos puesto que durante todo el proceso se trabajará con las personas menores de manera anónima. En los Centros de Intervención Educativa en Medio Abierto (*CIEMA)* es en donde se ejecutan las medidas de Libertad Vigilada; los documentos analizados proporcionarán información acerca de los profesionales responsables de la intervención educativa en los PIEM, de los programas que se desarrollan en los centros, al igual que de la valoración, positiva o no, de los PIEM que se analicen, así como la incidencia que puede tener la intervención en la vida de las personas menores.

Se analizarán las valoraciones y perspectivas que aportan los profesionales responsables de la intervención educativa en los PIEM (metodología cualitativa), tanto de los *CIEMA* como de los Equipos de Medio Abierto de las Xefaturas Territoriais (*EMA*) a través de:

- *análisis de documentos*: PIEM, informes de seguimiento, informes de incidencias e informes finales.
- *cuestionarios a los profesionales* responsables de la intervención educativa
- *entrevistas a los profesionales* responsables de la ejecución de la medida de Libertad Vigilada y del desarrollo de los PIEM, que son los que valoran el grado de cumplimiento de los objetivos y la implicación de la persona menor en cuando al cumplimiento de la medida recogida en los PIEM.

Figura 3

Instrumentos de recogida de datos

Nota. Elaboración propia

El cuestionario se dirige a los educadores sociales de los CIEMA y a los profesionales de los Equipos de Medio Abierto (EMA) de las Xefaturas Territoriais con la finalidad de recoger información acerca del proceso de elaboración de los PIEM, analizar los aspectos de los mismos y valorar las posibilidades y limitaciones que presentan en cuanto a los procesos de inclusión social de las personas menores infractoras que ejecutan medidas de Libertad Vigilada.

Se está trabajando en la estructura del cuestionario, el tipo de preguntas, el número de cuestiones más adecuado para que, cuando ya esté elaborado, se desarrolle el proceso de valoración por parte de un grupo de expertos. . Álvarez-Gayou (2003) al hablar de cuestionarios en la investigación cualitativa señala que:

> En este sentido, en primer lugar, el cuestionario tiene que elaborarse con mucha claridad del problema y las preguntas de la investigación en cuestión. En segundo término, se deberán diseñar las preguntas para que lleven a quien las responda a un proceso de reflexión propia y personal, que refleje su sentir ante el asunto investigado. (pág.151)

La muestra, o sea, el número de expedientes con los que se trabajará serán, para cada año 2005, 2010 y 2015, de las Xefaturas Territoriais de A Coruña y Pontevedra, diez expedientes, y de las Xefaturas Territoriais de Lugo y Ourense, cinco expedientes.

Partiremos de las resoluciones recibidas en la Dirección Xeral de Familia, Infancia e Dinamización Demográfica (Servizo de Xustiza Penal Xuvenil) se seleccionaron aquellas en las que la medida impuesta fuese Libertad Vigilada. De entre las medidas seleccionadas, se revisaron y seleccionaron aquellas que fueron notificadas y ejecutadas en su totalidad en el año de estudio según la provincia de ejecución, de esta manera tenemos acotados los expedientes de las personas menores infractoras que se seleccionaron para formar parte de este trabajo de investigación. Los criterios de selección fueron los siguientes:

- Se descartan las medidas de Libertad Vigilada cautelar y Libertad Vigilada de 2º período de internamiento, las primeras porque su ejecución finaliza cuando existe una sentencia firme y la medida suele ser también una Libertad Vigilada (la ejecución de una Libertad Vigilada cautelar no suele tener fecha de fin, o sea, su ejecución finaliza cuando existe otra medida firme) y las de 2º período de internamiento porque suelen estar influenciadas por la medida de internamiento ejecutada con anterioridad.
- No se seleccionan las medidas de Libertad Vigilada que sufrieron modificaciones, quedaron sin efecto o no finalizaron su ejecución en el año de estudio (2005-2010-2015).
- En el caso de que la misma persona menor ejecute en el mismo año varias medidas de Libertad Vigilada, se selecciona para el trabajo de investigación la primera medida ejecutada puesto que no tendría mucho sentido trabajar con el mismo menor en dos medidas diferentes.
- No se seleccionaron para la investigación los expedientes de aquellas personas menores que ejecutaron medidas de Libertad Vigilada pero que son fruto de la modificación de otras medidas puesto que sus PIEM estarían influenciados por la medida anterior.

A través de los documentos de los expedientes seleccionados para el trabajo se trata de analizar la población a la que se impone la medida de Libertad Vigilada y no hablamos sólo de su historial delictivo o su historial psicosocial, también nos interesa su fecha de nacimiento, o sea, su edad (aunque todos ellos estarán entre los 14 y los 18 años), género, lugar de nacimiento, provincia y ayuntamiento de residencia, nacionalidad, tipo/s delito/s cometido/s, fecha de comisión del/los delito/s, duración de la medida de Libertad Vigilada impuesta y reincidencia o no reincidencia, así como su situación formativo-laboral. Y se conocerá también la realidad familiar de cada una de las personas menores que formen parte de la muestra y que se refleja en los informes que elaboran los educadores.

RESULTADOS

En este momento de la investigación todavía no contamos con resultados del análisis puesto que aún no proporcionó datos suficientes como para realizar este análisis.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La ausencia de resultados no posibilita la opción de discusión o conclusiones relativas al trabajo de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Gayou Jurguenson, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ed. Paidos Ibérica S.A.

Bernuz Beneitez, M.J., Fernández Molina, E. y Pérez Jiménez, F. (2009ª). Educar y controlar: la intervención comunitaria en la justicia de menores. *Revista electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 11-12, 1-28. http://criminet.ugr.es/recpc/11/recpc11-12.pdf

Franco Yagüe, J.F. (2009). El centro de día como espacio de intervención en medio abierto con menores infractores. IPSE-ds, vol.2, 63-79.

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 13 de enero de 2000, núm. 11, pp. 1422-1441.

EVALUACIÓN DE UN TALLER EN LÍNEA DE SEXUALIDAD INTEGRAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN UN GRUPO DE ALUMNOS Y ALUMNAS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO[1]

Carolina Montzerrat Gutiérrez Aguilar
Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Resumen: Basado en la agenda 2030 de la ONU, el documento *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad* y el programa *Construye-T*, se elaboró para la institución de educación media superior, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) UNAM, un taller de cinco sesiones basado en la teoría holónica, con un enfoque integral y con perspectiva de género. Para evaluarlo se aplicó una prueba pre y post-intervención. En los resultados se demostró un incremento del porcentaje de respuestas correctas. Se discute que las estrategias educativas de sexualidad suelen abordarse de manera tradicional y biologicista, por lo que es importante que tengan un encuadre holístico, constructivista y que fomente la igualdad. Específicamente para el CCH este trabajo podría ser un parteaguas para la inclusión de talleres de esta índole y/o la revisión de los programas de estudio para garantizar que todo el alumnado tenga acceso a información oportuna y de calidad.

Palabras clave: educación sexual, sexualidad, nivel medio superior, igualdad de género

Abstract: Based on the UN 2030 agenda, the document International Technical Guidelines on Sexuality Education and the Construye-T program, a 5-session workshop was developed for the higher secondary education institution, the College of Sciences and Humanities (CCH) UNAM, based on the holonic theory, with a comprehensive approach and with a gender perspective. To evaluate it, a pre- and post-intervention test was applied. The results showed an increase in the percentage of correct answers. It is discussed that sexuality educational strategies are usually approached in a traditional and biological way, so it is important that they have a holistic, constructivist framework that promotes equality. Specifically for the CCH, this work could be a watershed for the inclusion of workshops of this nature and/or the review of study programs to ensure that all students have access to timely and quality information.

Keywords: sex education, sexuality, secondary schools, gender equality

1 Universidad Nacional Autónoma de México

1800

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

Con marco en la agenda 2030 para el desarrollo sostenible de la ONU según los objetivos: 3. Salud y bienestar, 4. Educación de calidad y 5. Igualdad de género y el programa *Construye-T* (SEP, 2022) atendiendo al componente educación integral en sexualidad y género se plantea este proyecto.

México presenta diversas áreas de oportunidad, pues es se encuentra en primer lugar en embarazo adolescente en los países de la OCDE y el segundo del mundo (ENAPEA, 2019), lo que causa importantes comorbilidades (Rubio-Aurioles, 2014), problemas psicológicos (Rubio-Aurioles, 2014) y deserción escolar o rezago educativo en 74.9% de los casos (Villalobos-Hernández, *et al.*, 2015). El abandono de los estudios tiene como consecuencia pérdida de oportunidades para las mujeres para incluirse en actividades de desarrollo humano, restringiendo los ingresos económicos y por lo tanto la calidad de vida y la equidad de género (Instituto Nacional de las Mujeres, 2020). Además, hay una alta prevalencia de Infecciones de transmisión sexual (Campero-Cuenca *et al.*, 2013) y un alto grado de prejuicio respecto a la interrupción legal del embarazo (Galván, 2020).

La mayoría de las iniciativas sobre educación sexual, han estado centradas en un enfoque tradicionalmente negativo y/o biologicista (dos Reis y de Souza Fonseca, 2017) que preserva los estereotipos de género (Vera-Gamboa, 2006), es decir, sin una visión integral (Escamilla-Gutiérrez y Guzmán-Saldaña, 2017) que permita que la información sea aplicada en la formación personal de los estudiantes (Centro Federal de Educación para la Salud, 2010).

En muchos casos la escuela es la fuente primaria o única de donde los jóvenes obtienen información de sexualidad (Villalobos *et al.*, 2020), por lo que el objetivo de este proyecto es evaluar el impacto que tiene un taller de sexualidad integral con perspectiva de género en alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades.

MÉTODO

Con marco en la agenda 2030 de la ONU y el programa *Construye-T*, se elaboró un taller de sexualidad integral con perspectiva de género en línea para alumnos del Colegio de Ciencias y humanidades que basado en la teoría holónica de la sexualidad de Rubio Aurioles abordara los 7 conceptos clave contenidos en el documento *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad* de la UNESCO.

El taller fue aplicado como prueba piloto a alumnos del plantel vallejo del grupo 705 de la materia de biología III, siendo los y las participantes 7 estudiantes del subgrupo *Jóvenes hacia la investigación* de una edad promedio de 16 a 17 años. Cada sesión fue de dos horas y los temas abordados y evaluados con un test pre y post intervención que contemplaba cada holón de la sexualidad fueron los siguientes:

- Sesión 1: Concepto de sexualidad, teoría holónica y sistema urogenital.
- Sesión 2: Género y diversidad sexual.
- Sesión 3: Vínculos afectivos: autoconocimiento, autoestima, autocuidado, enamoramiento-amor, mitos del amor romántico y violencia.
- Sesión 4: Erotismo, inicio de la vida sexual, respuesta sexual humana, derechos sexuales, diversidad de prácticas sexuales, leyes Olimpia e Ingrid.
- Sesión 5: Métodos anticonceptivos, infecciones de transmisión sexual e interrupción legal del embarazo

Mediante un buzón de preguntas secretas y un espacio abierto para comentarios se recolectó la opinión e inquietudes del estudiantado para saber que contenidos eran más relevantes y que mejoras deberían hacerse en la intervención para futuras propuestas educativas. Con base en estas observaciones se realizaron correcciones al cuestionario y la planeación del taller. Actualmente está siendo aplicado a un grupo de 22 personas.

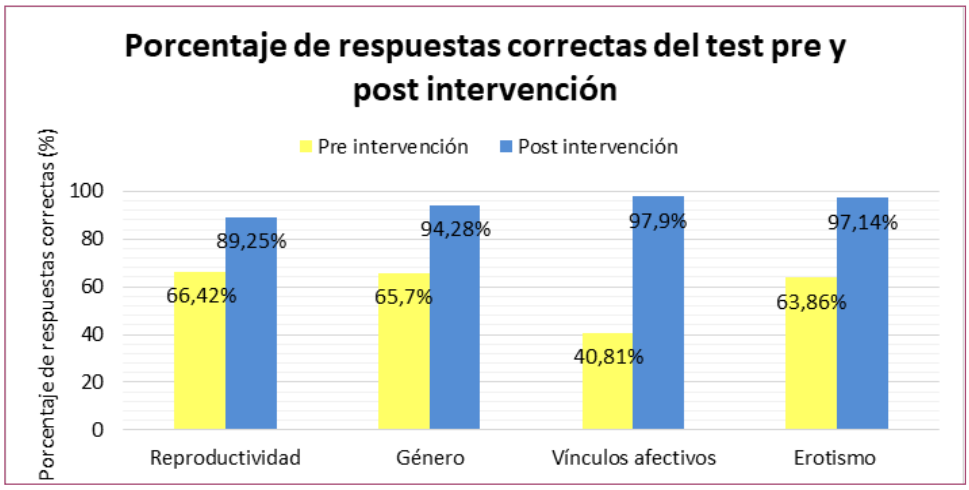
RESULTADOS

Se presentan los resultados de la prueba piloto. Debido al tamaño de la muestra, no ha sido sometido a análisis estadísticos y ha sido interpretado bajo un enfoque cualitativo. Una vez se tengan los resultados del grupo con un tamaño de población de 22 alumnos se realizará una interpretación con sustento estadístico.

De manera general se puede observar que la información de sexualidad que los alumnos y alumnas habían recibido era principalmente enfocada en reproductividad y que en temas como vínculos afectivos y erotismo se tienen puntajes más bajos. También se puede ver que después de la intervención hubo un aumento en el porcentaje de respuestas correctas. Con base en la recopilación de comentarios de los estudiantes, se observó que tienen preferencia por las estrategias de enseñanza aprendizaje en donde ellos tienen un papel primario y que les gustaría saber más acerca de erotismo y vínculos afectivos.

Figura 1

Gráfica que muestra el porcentaje de respuestas correctas del cuestionario pre y post intervención en prueba piloto



Nota. Se presenta de cada holón el porcentaje de respuestas correctas: en color amarillo las del test pre-intervención y en azul las del test aplicado tras la intervención educativa. En todos los casos se observa un aumento del porcentaje de reactivos contestados correctamente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados del test, la estrategia didáctica llevada a cabo en este taller mostró un efecto positivo tras la intervención y coincide con lo descrito por Rojas *et al.* (2017), ya que

las intervenciones de sexualidad suelen darse bajo un enfoque biologicista se observan puntajes previos más altos en temas como métodos anticonceptivos e ITS y más bajos en temas como relaciones interpersonales y placer.

Respecto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas, tradicionalmente se dan bajo un papel activo de los docentes, cuando lo ideal de acuerdo con el modelo educativo del colegio basado en el constructivismo, es utilizar métodos que promueven el desarrollo de habilidades psicosociales y el aprendizaje autónomo de los estudiantes (Rojas *et al.*, 2017), siendo esto coincidente con la opinión de los alumnos y alumnas.

La educación sexual debe abordarse en todas las etapas de la vida de forma integral, contrario a lo que muchos padres y madres de familia de México creen (Escamilla-Gutiérrez y Guzmán-Saldaña, 2017), pues se ha documentado amplia evidencia de los efectos positivos que tiene como son: iniciación demorada de las relaciones sexuales, menor frecuencia en las relaciones sexuales, menor cantidad de parejas sexuales, menos comportamientos de riesgo, mayor uso de condones y mayor uso de anticonceptivos (UNESCO, 2018).

Por otra parte, la educación sexual integral y con enfoque de género permite brindar herramientas para que las y los jóvenes desarrollen un proyecto de vida y un criterio propio bajo actitudes de respeto hacia sí mismos y hacia los otros (OMS, 2018) al aprender a respetar la diversidad, evitar la violencia y desigualdad entre géneros, fortalecer su autoestima y manejar adecuadamente el placer (Ambrosy Velarde, 2012). Esto contribuye a que las mujeres aumenten su bienestar y autonomía reduciendo las desigualdades de género (OMS, 2018) y construyendo una sociedad más equitativa (Espadalé *et al.*, 2005).

Finalmente, se propone la implementación de talleres previamente evaluados como el presentado en este proyecto y/o una revisión de los programas de estudio como sugiere Ávila-García y Ortega del Valle (2012), para que se incluya de manera transversal el tema de sexualidad integral ya que de acuerdo con lo expresado por el alumnado hay un amplio interés en recibir información de esta índole que es crucial para su desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ambrosy Velarde, I. L. (2012). *Educación para la Sexualidad con Enfoque de Género. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana*, (CECC/SICA). (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica, n. 56)

Ávila García, A., y Ortega del Valle, M. (2012). *Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) y el análisis de sus resultados. Área de Ciencias Experimentales.* https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Reflexiones_experimentales_final.pdf

Campero-Cuenca, L.,, Atienzo, E. E., Suárez-López, L.,Hernández-Prado, L. y Villalobos-Hernández, A. (2013). Salud sexual y reproductiva de los adolescentes en México: evidencias y propuestas. *Gaceta Médica de México*,149,299-307

Dos Reis, N. y de Souza Fonseca, L. C. (2017). Bem biológico mesmo»: tensões entre ensino de biologia, currículo e sexualidade. *Revista Educação e Emancipação*, 10, (4)

Escamilla Gutiérrez, M., y Guzmán Saldaña, R. (2017). Educación Sexual en México ¿Misión de la casa o de la escuela? *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo,5*(10). https://doi.org/10.29057/icsa.v5i10.2478

Espadalé, E., Gras Pérez, M. A. y Planes Pedra, M. (2005). Percepción del riesgo de transmisión sexual del VIH en estudiantes de bachillerato. *Psiquis: Revista de psiquiatría, psicología médica y psicosomática*, *26* (1), 28-36

Estrategia *Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA) (2019). Informe 2019. Gobierno de México.* https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/559766/informe2019-enapea.pdf

Galván, M. (28/04/2020). ¿Por qué si en la CDMX es legal el aborto hay tantas averiguaciones? *Expansión política.* https://politica.expansion.mx/sociedad/2020/04/28/por-que-si-en-la-cdmx-es-legal-el-aborto-hay-tantas-averiguaciones

Instituto Nacional de las Mujeres. (24 de junio de 2020). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes.* https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/estrategia-nacional-para-la-prevencion-del-embarazo-en-adolescentes-33454

Centro Federal de Educación para la Salud. BZgA. Oficina Regional para Europa de la Organización Mundial de la Salud y la organización alemana. Estándares de Educación Sexual para Europa. (2010). Traducción al español por Madrid Salud.

OMS. (02/02/2018). *Anticoncepción de urgencia.* https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/emergency-contraception

ONU (2015). *Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia.* https://www.who.int/reproductivehealth/publications/technical-guidance-sexuality-education/es/

Rojas R, de Castro F, Villalobos A, Allen-Leigh B, Romero M, Braverman-Bronstein A y Uribe P. (2017). Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. Sa*lud Publica Mex, 59*(1),19-27. http://dx.doi.org/10.21149/8411

Rubio-Aurioles, E. (2014). *Lo que todo clínico debe saber de Sexología.* Editores Nieto. http://www.nietoeditores.com.mx/descargas/libro_sexologia/Libro%20Sex.pdf.

SEP. Secretaría de Educación Pública. a (2022). Construye T. construyet.sep.gob.mx

Vera-Gamboa L, Sánchez-Magallón F, Góngora-Biachi RA. (2006). Conocimientos y percepción de riesgo sobre el Sida en estudiantes de bachillerato de una universidad pública de Yucatán, México: un abordaje cuantitativo-cualitativo. *Rev Biomed., 17*(3):157-168.

Villalobos A, Ávila-Burgos L, Hubert C, Suárez-López L, de la Vara-Salazar E, Hernández-Serrato MI, Barrientos-Gutiérrez T. (2020). Prevalencias y factores asociados con el uso de métodos anticonceptivos modernos en adolescentes, 2012 y 2018. *Salud Publica Mex.* (1-14). https://doi.org/10.21149/11519

Villalobos-Hernández, A., Campero, L., Suárez-López, L., Atienzo, E. E, Estrada, F., y De la Vara-Salazar, E. (2015). Embarazo adolescente y rezago educativo: análisis de una encuesta nacional en México. *Salud Pública de México*, *57*(2), 135-143. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342015000200008&lng=es&tlng=es

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

COMUNICACIONES

II
Investigación, Evaluación y Educación Superior

1805

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EL ESCAPE ROOM COMO METODOLOGÍA PARA CONSOLIDAR CONCEPTOS: UNA EXPERIENCIA PROMETEDORA

Icíar Pablo-Lerchundi
Eva Ponte
Susana Sastre-Merino
María Cristina Núñez-Del-Río
José Luis Martín-Núñez
Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Madrid (España)

Resumen: Se utiliza un *Escape Room* para repasar y consolidar conceptos en un tema de un Máster de Título propio en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid. Tras las clases teóricas esta metodología activa proporcionaba una forma original de revisar los contenidos trabajados, fomentando la motivación del estudiantado. Los participantes en la actividad en los cursos 2018-2019 y 2020-2021 perciben el *Escape Room* como útil para repasar contenidos y aumentar su aprendizaje. Adicionalmente, manifiestan un alto nivel de disfrute durante el desarrollo de la actividad y una dificultad ajustada de los retos. Un estudio comparativo entre los dos cursos muestra que los resultados son más positivos en el año 2020-2021, por lo que las mejoras introducidas tras la primera experiencia pueden juzgarse acertadas. En conclusión, el *Escape Room* se considera una metodología positiva para el aprendizaje y se plantea ampliar su uso a más estudiantes y titulaciones.

Palabras clave: juegos educativos, aprendizaje activo, motivación, estrategia de aprendizaje

Abstract: This paper presents the use of an Escape Room to learn and review concepts of a subject matter within a Master's Degree at the Institute of Educational Sciences of the Technical University Madrid. Once the theoretical classes were completed, this methodology was used to implement an innovative way to review the contents in an active learning environment that promotes participation and enhances students' motivation. Both 2018-2019 and 2020-2021 participants perceive the Escape Room as useful to review contents and increase their learning. Additionally, students manifest a high level of enjoyment during the development of the activity and an adequate difficulty level of the challenges. A comparative study between the two classes shows that the results are more positive in the latter year (2020-2021), indicating that the improvements introduced after the first experience were successful. In conclusion, Escape Room is shown to be a positive methodology for learning; thus, the goal is to expand its use to other students and degrees.

Keywords: educational games, activity learning, motivation, learning strategy

INTRODUCCIÓN

La gamificación educativa ha recibido mucha atención en los últimos años, con un aumento de estudios desde 2010 (Martí *et al.*, 2016, Alonso-García *et al.*, 2021). Esta metodología pretende facilitar el aprendizaje y la útil comprensión de los contenidos académicos abordados en clase (Oliva, 2006). Además, ha demostrado incrementar la motivación (Zepeda-Hernández, Abascal-Mena y López-Ornelas, 2016) y el compromiso (Lee y Hammer, 2011; Prieto-Andreu, 2020), favoreciendo el logro de competencias (Area y González, 2015), mejorando la cohesión del grupo (Hernández *et al.*, 2016) y ayudando a asimilar contenidos (Sierra y Fernández-Sánchez, 2019).

No hay una definición universal del concepto de gamificación, aunque existe consenso en que alude al uso del juego en contextos diferentes a éste (Lozada-Ávila y Betancur-Gómez, 2017). En el ámbito educativo Hernández-Padrón (2018) indica que «gamificar en un contexto educativo, implica partir del currículo y realizar una propuesta didáctica utilizando el funcionamiento y la mecánica del juego, y así aprovechar sus ventajas como elemento motivador, social e interactivo» (p. 154). Se trata de diseñar actividades de aprendizaje en un formato lúdico, pero con las que se trabajan contenidos de la asignatura, desarrollando competencias vinculadas a la formación específica.

A menudo la gamificación se vincula con el uso de videojuegos, aunque no necesariamente se tiene que basar en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Normalmente se incluyen dinámicas en las que se acumulan logros, bonificaciones o recompensas que ofrecen un reconocimiento por parte de los demás (García-Lázaro, 2019). El objetivo es lograr la efectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilitando la cohesión, la motivación o la creatividad (Marín-Díaz, 2015).

Un modelo de gamificación que se está instaurando paulatinamente en las aulas es el *Escape Room*: «un juego interactivo en el cual los jugadores se encuentran encerrados en una habitación y deben colaborar para resolver diversos retos y así, escapar de la habitación en un tiempo límite» (Pérez-Vázquez *et al.*, 2019, p. 660). En el ámbito universitario, encontramos distintas experiencias de *Escape Room* (Borrego *et al.*, 2017; Eukel *et al.*, 2017). Se ha observado que su uso potencia el desarrollo de habilidades mentales como la creatividad, la imaginación, el pensamiento lógico y el razonamiento deductivo (García Lázaro, 2019). Otros beneficios observados son que reducen el estrés del alumnado hacia los contenidos, incrementan la motivación y el compromiso con la asignatura, permiten la identificación de las habilidades de los estudiantes y mejoran la adquisición de las competencias clave de las materias (Mawhirter y Garofalo, 2016). Teniendo esto en cuenta, este trabajo analiza la implementación de un *Escape Room* en un máster.

MÉTODO

Contexto y organización del Escape Room

El *Escape Room* se diseñó dentro del Máster de Título propio en Gestión y Dirección Hotelera (MGDH) impartido en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). En concreto, se implementó en la asignatura «Estrategias Competitivas y RRHH en la Empresa Hotelera» (48 horas de docencia presencial) en el tema «Dirección de los RRHH en las empresas hoteleras: Psicología aplicada a la función directiva» (14 horas presenciales). Se implantó en el curso 2018-2019 y, tras su éxito, en el curso 2020-2021.

Se dedicaron 12 horas a los contenidos propios del tema y posteriormente 2 horas al *Escape Room*, para repasar los contenidos teóricos y afianzar los conocimientos.

Los estudiantes formaron tres grupos de 4-5 personas y entraban al aula, ya preparada para el *Escape Room*. Un vídeo introductorio aportaba el contexto: un personaje de una saga de películas se encontraba disfrutando de sus vacaciones en un hotel (uno de los destinos posibles de prácticas del alumnado del MGDH), cuando sus enemigos lo abordan, provocando su huida. Cada grupo adquiría un rol e intentaba encontrar al personaje y decidir su porvenir, condicionado por si la facción era amiga o enemiga.

Acto seguido se explicaba la dinámica del *Escape Room* (Figura 1) y las normas para su óptimo desarrollo. Para lograr encontrar al personaje huido, los grupos debían resolver distintos enigmas. Los estudiantes partían de un enigma conceptual, relacionado con los contenidos de la asignatura. Una vez resuelto, obtenían el nombre de otro personaje de la película y tenían que buscar en el aula un sobre con su foto. Dentro hallaban un enigma cuya resolución los llevaba a algún lugar específico de la ETSI de Caminos, Canales y Puertos, donde se encuentran las aulas del ICE. En el lugar adecuado encontraban otro reto conceptual en un sobre que resolvían de vuelta en el aula, entre todo el equipo, empezando la dinámica de nuevo. Todos los equipos resolvían los mismos enigmas en distinto orden para no solaparse. En total, cada equipo debía resolver seis enigmas conceptuales y cinco de lugar, todos ellos preparados con material manipulativo.

Figura 1

Dinámica seguida por los estudiantes durante el Escape Room

El último reto era idéntico para todos los grupos: un repaso global del contenido del tema. Su resolución otorgaba un código de tres dígitos que, si habían sido observadores durante la actividad, usaban para abrir una pequeña caja fuerte situada en el aula desde el principio. Al introducir el código correcto, la caja se abría, encontrando una figura del personaje huido junto con un pequeño premio para el grupo, terminando en ese momento la actividad.

Participantes

Participaron 28 estudiantes del MGDH, 16 de ellos en el curso 2018-2019 (50% mujeres y 50% hombres) y 11 en el 2020-2021 (41,67% mujeres y 58,33% hombres). Su edad media fue de 28,15 años, siendo la media de edad del grupo mayor para los del curso 2020-2021 que los del 2018-2019 (30 frente a 26,88).

Procedimiento

Tras la realización de la actividad todos los participantes rellenaron una encuesta (Anexo 1), compuesta por 12 ítems con escala Likert de 6 niveles, sobre su percepción en cuanto al aprendizaje alcanzado, la utilidad para consolidar conceptos y su nivel de disfrute. Otro ítem preguntaba sobre la dificultad de los retos (fácil, apropiado o difícil) y, finalmente, se incluían tres preguntas abiertas para realizar observaciones.

Los datos se analizaron mediante *IBM SPSS Statistics 26*, empleando análisis descriptivo y una prueba U de Mann-Whitney para comparar los resultados en función del curso. Los datos cualitativos se analizaron mediante la técnica de categorización, a través de la codificación y la clasificación de los datos, teniendo en cuenta las categorías de aprendizaje y consolidación, nivel de disfrute y dificultades. Con ello, se pretendía responder a dos preguntas de investigación: (1) ¿Cómo percibieron los estudiantes la utilidad del *Escape Room*?; (2) ¿existen diferencias de percepción entre los estudiantes de ambos cursos?

RESULTADOS

Los resultados indican que los estudiantes perciben la actividad como útil para repasar los contenidos del tema, para aprender y disfrutan con su realización (Tabla 1).

Tabla 1

Análisis descriptivo de los ítems de la encuesta

Ítem	Curso	N	□	SD
Esta actividad me ha servido para aprender.	18-19	16	4.81	1.28
	20-21	11	5.64	0.92
Me lo he pasado bien con esta actividad.	18-19	16	5.75	0.45
	20-21	11	5.91	0.30
La actividad es una buena manera para repasar contenidos.	18-19	16	5.56	0.63
	20-21	11	5.73	0.65
No creo que me haya servido para aprender nada.	18-19	16	1.88	1.54
	20-21	11	0.18	3.06
Me ha parecido una actividad divertida.	18-19	16	5.69	0.60
	20-21	11	4.55	4.50
Creo que esta actividad ayuda a consolidar conocimientos.	18-19	16	5.06	0.85
	20-21	11	5.73	0.65

Ítem	Curso	N	□	SD
La actividad no tenía nada que ver con el temario de la asignatura.	18-19	16	1.63	1.02
	20-21	11	1.10	0.30
Esta actividad es una forma amena de revisar conocimientos.	18-19	16	5.38	0.96
	20-21	11	5.73	0.47
Gracias a esta actividad me han quedado más claros algunos conceptos.	18-19	16	4.50	1.15
	20-21	11	5.55	0.93
Me he aburrido realizando esta actividad.	18-19	16	1.19	0.54
	20-21	11	1.00	0.00
Hubiese preferido otro tipo de actividad para repasar los contenidos.	18-19	16	1.38	0.89
	20-21	11	1.09	0.30
Considero que este tipo de actividades no tienen cabida en la universidad.	18-19	16	1.25	0.58
	20-21	11	1.00	0.00

Atendiendo al ítem sobre el nivel de dificultad atribuido a los enigmas (3 niveles= demasiado fácil, apropiado, demasiado difícil), los participantes lo consideran en ambos cursos adecuado (□=2.00). Por tanto, se corrobora la adecuación del *Escape Room* en cuanto al nivel de dificultad del contenido estudiado.

Si comparamos la experiencia entre los cursos 2018-2019 y 2020-2021, encontramos diferencias significativas en tres ítems, todos ellos relacionados con el aprendizaje y a favor del curso 2020-2021 (ver Tabla 2). Siendo las medias altas en ambos cursos, los estudiantes del curso 2020-2021, tras las mejoras introducidas, manifiestan en mayor medida que han aprendido con la actividad y que les ha servido para consolidar conceptos, contribuyendo también a aclararlos.

Tabla 2

Análisis comparativo (U de Mann-Whitney)

Ítem	Curso	N	Rango promedio	U	p
Esta actividad me ha servido para aprender.	18-19	16	11.59	49.50*	.036
	20-21	11	17.50		
Me lo he pasado bien con esta actividad.	18-19	16	13.13	74.00	.305
	20-21	11	15.27		
La actividad es una buena manera para repasar contenidos.	18-19	16	13.06	73.00	.355
	20-21	11	15.36		
No creo que me haya servido para aprender nada.	18-19	16	15.69	61.00	.084
	20-21	11	11.55		
Me ha parecido una actividad divertida.	18-19	16	13.72	83.50	.760
	20-21	11	14.41		
Creo que esta actividad ayuda a consolidar conocimientos.	18-19	16	11.56	49.00*	.032
	20-21	11	17.55		

Ítem	Curso	N	Rango promedio	U	p
La actividad no tenía nada que ver con el temario de la asignatura.	18-19	16	15.63	62.00	.094
	20-21	11	11.64		
Esta actividad es una forma amena de revisar conocimientos.	18-19	16	13.16	74.50	.424
	20-21	11	15.23		
Gracias a esta actividad me han quedado más claros algunos conceptos.	18-19	16	11.09	41.50*	.015
	20-21	11	18.23		
Me he aburrido realizando esta actividad.	18-19	16	14.69	77.00	.232
	20-21	11	13.00		
Hubiese preferido otro tipo de actividad para repasar los contenidos.	18-19	16	14.59	78.50	.448
	20-21	11	13.14		
Considero que este tipo de actividades no tienen cabida en la universidad.	18-19	16	15.03	71.50	.136
	20-21	11	12.50		

*p<.05

Analizando los datos cualitativos, los estudiantes consideran el *Escape Room* como una metodología que les facilita el aprendizaje y repaso del temario. A los estudiantes del curso 2018-2019 la actividad les ha parecido adecuada, ya que en los retos se pide «aplicar la lógica y te hacen pensar», los estudiantes del 2020-2021 valoraron la creatividad y el dinamismo de la actividad. El repaso de contenidos a través del juego les resulta positivo a ambos grupos, empleando adjetivos como «ameno, apropiado y eficaz», una forma «más atractiva para aprender y trabajar la mente.» Los estudiantes aprecian el aspecto cooperativo de la actividad: los alumnos del curso 2018-2019 indican que le ha gustado ver «cómo la suma de 6 personas soluciona problemas que un solo individuo no podría o tardaría más» y los del 2021-2021 destacan el «trabajo en equipo» y la «competición sana».

En general, los participantes muestran su nivel de disfrute con la actividad a través de comentarios sumamente positivos («me ha encantado», «me ha gustado todo, los retos combinan perfectamente»), indicando sencillamente que «todo» les había gustado o manifestando querer repetirlo.

Entre los aspectos menos valorados de la actividad hay a quienes los retos les resultaron muy complicados porque había que «tener muy claros los conceptos», lo cual refleja, por otro lado, el objetivo de consolidación del aprendizaje perseguido. En el curso 2018-2019 se encontraron sugerencias de mejora respecto al enunciado y desarrollo de algunas pruebas en concreto, teniéndose esta retroalimentación en cuenta para realizar mejoras al año siguiente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de las respuestas de los estudiantes indica que la recepción de la actividad fue excelente y que les sirvió para mejorar su conocimiento de la materia. En ambos cursos los alumnos afirmaron que les sirvió para entender y repasar los conocimientos (□=4.50 y 5.55 sobre 6 respecto a clarificar conceptos; □=5,56 y 5,73 en relación al repaso; cursos 2018-2019 y 2020-2021,

respectivamente) y para aprender (□=4.81 y 5.64 respecto a su utilidad para aprender). Todo ello lo hicieron disfrutando de la actividad (□=5.75 y 5.91 respecto a pasarlo bien haciendo la actividad; □=5,69 y 4,55 en cuanto a ser una actividad divertida; cursos 2018-2019 y 2020-2021, respectivamente). Muy pocos alumnos indican que la actividad no le ha servido, que no estuviera relacionada con los contenidos o que se hubiera aburrido (todas las medias, para ambos cursos, por debajo del 2 sobre 6). Estos resultados coinciden con los de Pérez-Vázquez *et al.* (2019).

Los cambios introducidos de un curso a otro consistieron principalmente en corregir y clarificar alguno de los retos y enunciados. Adicionalmente, se trató de centrar claramente el objetivo de la actividad y no se permitió a los estudiantes consultar fuentes externas de información durante su desarrollo, promoviendo así el repaso del contenido del tema y el trabajo en equipo para hallar la solución. Estos cambios dieron los resultados esperados, observándose una mejor valoración de los estudiantes de la actividad en su conjunto en el curso 2020-2021, con diferencias positivas y significativas en cuanto a cómo la actividad les ha servido para aprender, consolidar conocimientos y aclarar conceptos.

En definitiva, el *Escape Room* se vislumbra como una opción metodológica que predispone positivamente al estudiantado, aumentando su motivación y propiciando su aprendizaje (García-Lázaro, 2019; Mawhirter y Garofalo, 2016).

El tamaño limitado de la muestra, aunque constituye el total de la población del estudio, supone una limitación del presente trabajo. En un futuro, se propone llevar a cabo un Escape Room con los alumnos de otro máster en el que participan más de 100 alumnos y colaborar con otros departamentos para ampliar las muestras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso-García, S., Martínez-Domingo, J. A., Berral-Ortiz, B., & DeLaCruz-Campos, J. C. (2021). Gamificación en Educación Superior. Revisión de experiencias realizadas en España en los últimos años. *Hachetetepé*, (23), 2205. https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i23.2205

Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers, 41.* http://dx.doi.org/10.1787/218525261154

Area, M. y González, C. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI,* 33(3),15-38. https://doi.org/10.6018/j/240791

Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I., & Robles, S. (2017). Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 7(2), 162-171. https://doi.org/10.3926/jotse.247

Eukel, H. N., Frenzel, J. E., & Cernusca, D. (2017). Educational Gaming for Pharmacy StudentsDesign and Evaluation of a Diabetes hemed Escape room. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(7), 62-65. https://doi.org/10.5688/ajpe8176265

García-Lázaro, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. Revista Educativa Hekademos, (27), 71-79. https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17

Lozada-Ávila, C., & Betancur-Gómez, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín, 16*(31), 97-124. https://doi.org/10.22395/rium.v16n31a5

Marín-Díaz, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, (27).

Martí, J., Méndez, E., Queiro, C., Sánchez, A., Galbis, A. y Seguí, D. (2016). *Gamificación en el ámbito universitario*. Ingénesis Books.

Mawhirter, D. A., & Garofalo, P. F. (2016). Expect the Unexpected: Simulation Games as a Teaching Strategy. *Clinical Simulation in Nursing, 12*(4), 132-136. https://doi.org/10.1016/j.ecns.2015.12.009

Oliva, H.A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y reflexión, 44,* 30-47.

Pérez-Vázquez, E., Gilabert-Cerdá, A., & Lledó-Carreres, A. (2019). Gamificación en la educación universitaria: El uso del escape room como estrategia de aprendizaje. En R. Roig-Vila (ed.). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp.660-668). Octaedro.

Prieto-Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria, 32*(1), 73-99. https://doi.org/10.14201/teri.20625

Sierra, M.C. y Fernández-Sánchez, M.R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación 18*(36), 105-115. http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836sierra15

Zepeda-Hernández, S., Abascal-Mena, R. y López-Ornelas, E. (2016). Integración de la gamificación y el aprendizaje activo en el aula. *Ra Ximhai, 12*(6), 315-325.

1813

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Anexo 1

Encuesta de Valoración: Juego Final Máster en GDH

Responde, por favor, a las siguientes preguntas acerca de la actividad (juego) realizada en clase hoy. El cuestionario es anónimo y no existen respuestas correctas ni incorrectas. Lo importante es tu opinión para poder ir mejorando.

1.- Por favor, escribe o marca con una X la respuesta adecuada.

Edad: _____ **Sexo:** ☐ Hombre ☐ Mujer

Titulación previa a realizar este Máster: _____

2.- Rodea con un círculo la respuesta con la que te sientes más identificado de las siguientes afirmaciones. La escala va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo).

Esta actividad me ha servido para aprender	1	2	3	4	5	6
Me lo he pasado bien con esta actividad.	1	2	3	4	5	6
La actividad es una buena manera para repasar contenidos.	1	2	3	4	5	6
No creo que me haya servido para aprender nada.	1	2	3	4	5	6
Me ha parecido una actividad divertida.	1	2	3	4	5	6
Creo que esta actividad ayuda a consolidar conocimientos.	1	2	3	4	5	6
La actividad no tenía nada que ver con el temario de la asignatura.	1	2	3	4	5	6
Esta actividad es una forma amena de revisar conocimientos.	1	2	3	4	5	6
Gracias a esta actividad me han quedado más claros algunos conceptos.	1	2	3	4	5	6
Me he aburrido realizando esta actividad.	1	2	3	4	5	6
Hubiese preferido otro tipo de actividad para repasar los contenidos.	1	2	3	4	5	6
Considero que este tipo de actividades no tienen cabida en la universidad.	1	2	3	4	5	6

3.- Marca con una X la respuesta que consideres para valorar el NIVEL DE DIFICULTAD DE LOS RETOS:

☐ Demasiado fáciles ☐ Adecuados ☐ Demasiado difíciles

4.- Destaca aquellos aspectos de la actividad que te hayan gustado más:

5.- ¿Qué cuestiones no te han gustado tanto?:

6. ¿Qué cambiarías?

¡Gracias!

PERCEPCIÓN DEL NIVEL COMPETENCIAL DOCENTE. DIFERENCIAS ENTRE PROFESORADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Mercedes García-García
Elvira Carpintero-Molina
Patricia Villamor-Manero
Chantal Biencinto-López
Ariadna Martínez-García
Gabriel S. Manzanares Cofiño
Facultad de Educación-CFP. Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: El modelo de autoformación con Píldoras ProficiencyIn+Edu® está diseñado para fomentar la reflexión individual para la mejora del desarrollo profesional a través de once competencias docentes relacionadas con la excelencia y la inclusión. Se trata de un modelo formativo que parte de las propias necesidades docentes para que cada cual pueda decidir y trabajar sobre lo que debe y quiere mejorar.El proceso se inicia con el informe personalizado que cada docente recibe tras la autoevaluación de su nivel competencial mediante la Rúbrica ProficiencyIn+E® y continua con la elección de la competencia o competencias que quiere desarrollar con el apoyo de una píldora formativa asociada. Tras el proceso de autoformación se realiza nuevamente la rúbrica para conocer la progresión en las competencias trabajadas. El objetivo de esta comunicación es presentar los resultados de evaluación inicial de profesorado de Educación Primaria y Secundaria en su nivel competencial docente. Se presenta resultados por etapa, tipo de centro y área de especialización.

Palabras clave: competencias docentes, autoevaluación, rúbrica, educación primaria, educación secundaria

Abstract: The ProficiencyIn+Edu® Pills self-training model is designed to encourage individual reflection to improve professional development through eleven teaching competencies related to excellence and inclusion. It is a training model that is based on teachers' own needs so that each individual can decide and work on what they need and want to improve.The process starts with the personalised report that each teacher receives after the self-assessment of their competence level using the ProficiencyIn+E® Rubric and continues with the choice of the competence or competences they want to develop with the support of an associated training pill. After the self-training process, the rubric is again carried out in order to know the progression in the competences worked on.

The aim of this paper is to present the results of the initial assessment of Primary and Secondary Education teachers in terms of their level of teaching competences. Results are presented by stage, type of centre and area of specialisation.

Keywords: competence, self evaluation, scoring rubric, primary education, compulsory education

INTRODUCCIÓN

La literatura sobre competencias docentes en la última década, tanto la derivada de la investigación como de los análisis profesionales, han centrado la mirada sobre las competencias relacionadas con habilidades personales (compromiso, implicación, valores, identidad con la institución) (Bolívar, 2013; CCOO, 2012; Echeita, 2012; García, 2009; Murillo, Martínez y Hernández, 2011; Zahonero y Martín, 2015), competencias sociales (CCOO, 2012; Marina y Bernabéu, 2007), competencias emocionales (Echeita, 2012; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Palomero, 2009; Perandones, Castejón, y Costa, 2007; Rajendran, 2020), competencias de gestión y de investigación (CCOO, 2012; OCDE, 2009) y liderazgo pedagógico o liderazgo para el aprendizaje (Bolívar, 2010; Day, Sammons, Hopkins *et al.*, 2009; Juli, 2013; Krichesky y Murillo, 2011; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Lieberman y Miller, 2004; Macbeth y Nempster, 2009). Además, en los últimos años, se han multiplicado los estudios sobre la competencia digital docente (Cabero y Palacios, 2020; Pozo *et al.*, 2020; Tourón *et al.*, 2018). Sin embargo, se echa en falta un planteamiento más global, una mirada conjunta sobre las competencias docentes que el profesorado percibe como relevantes en su práctica diaria y necesarias para su mejora.

De hecho, los docentes en ejercicio no contemplan el abanico de competencias que la teoría, la investigación o los análisis profesionales señalan. Reoyo, Carbonero y Martín (2017) resumen las características que el profesorado de secundaria en ejercicio asocia a su eficacia docente: comunicación, claridad, cercanía, motivación, dinamismo y empatía. Es decir, lo más frecuente es que el profesorado valore principalmente las características vinculadas a las relaciones interpersonales, así como las de gestión y trabajo en el aula, mientras que no destacan especialmente la ética personal, la innovación educativa o las vinculadas con metodologías y aspectos didácticos. Precisamente, Escudero, Cutanda y Trillo (2017) afirman que el componente docente más descuidado es el relativo a valores, asociado al compromiso con una educación justa y equitativa y, por consiguiente, la competencia ética. Sin embargo, Martín del Pozo y Juanas (2009) observan que los docentes de primaria en ejercicio resaltan, sobre todo, las competencias relacionadas con informar e implicar a las familias, educar en valores y dominar los contenidos y, por el contrario, perciben como menos importantes el uso de las tecnologías y la apertura a la participación de otras instituciones y agentes sociales en el centro educativo. En general, las competencias de innovación y apertura al entorno no son las competencias más valoradas por el docente en activo ni de primaria ni de secundaria.

García-García *et al.* (2017), tras la revisión de la literatura especializada y la realización de un estudio con profesorado en ejercicio, concluyen que hay once competencias docentes necesarias vinculadas a una práctica docente excelente por inclusiva: dominio de la materia, innovación, adaptación a las diferencias, planificación, comunicación, tecnología, emocional, ética, liderazgo pedagógico, trabajo en equipo y vínculos con la comunidad.

El docente, individualmente, puede autoevaluarse mediante la Rúbrica de Competencias Docentes PROFICIENCyIn+E® (Biencinto *et al.*, 2021). Posteriormente, cada docente puede seleccionar en que competencias quiere mejorar. El proceso formativo se apoya en once Píldoras

ProficiencyIn+Edu® diseñadas para iniciar la mejora a través de la reflexión y la práctica, estas Píldoras ProficiencyIn+Edu® han sido registradas en el Registro de la Propiedad Intelectual con Nº M- 005483/2020.

Durante el curso 2020-21 ha estado disponible en abierto gracias al apoyo de la consultora educativa Habilmind (https://www.habilmind.com/competencias-docentes-ucm.html), la rúbrica de evaluación para que cualquier docente de primaria y secundaria que estuviera interesado en conocer y mejorar sus competencias profesionales pudiera autoevaluarse y formarse de modo autónomo. Un total de 279 docentes han accedido a la autoevaluación mediante rúbrica y el 54,12% (151) ha optado por la formación en competencias docentes a través de las Píldoras ProficiencyIn+Edu®. A continuación, se describe el perfil competencial percibido de los docentes y su relación con variables contextuales.

MÉTODO

Para responder al objetivo se realiza un estudio descriptivo expost-facto. El instrumento utilizado para la recogida de información es la Rúbrica de Competencias Docentes PROFICIENCyIn+E®, formada por 11 competencias y 17 ítems, de modo que 5 competencias cuentan con 2 o 3 dimensiones.

Tabla 1

Estructura de la Rúbrica ProficiencyIn+E®

COMPETENCIA	DIMENSIONES	ETIQUETA
DOMINIO MATERIA Y ACTUALIZACIÓN	Unidimensional	DOM
COMUNICACIÓN	Recursos básicos	COM-1
	Pasión	COM-2
PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO	Formulación de objetivos de aprendizaje	PLAN-1
	Organización de actividades y tareas	PLAN-2
	Evaluación del aprendizaje	PLAN-3
TRABAJO EN EQUIPO COLABORATIVO	Unidimensional	TEAM
EMOCIONAL	Unidimensional	EMO
COMPROMISO ÉTICO Y VALORES	Interacción social	ETIC-1
	Equidad-justicia	ETIC-2
ADAPTACIÓN A LAS DIFERENCIAS	Conocimiento del estudiante	ADAP-1
	Flexibilidad	ADAP-2
INVESTIGACIÓN	Unidimensional	RESEARCH
VÍNCULOS CON LA COMUNIDAD	Familia	LINK-1
	Comunidad, barrio, ayuntamiento, comunidad autónoma, etc.	LINK-2
LIDERAZGO	Unidimensional	LIDER
TECNOLÓGICA	Unidimensional	TIC

Un total de 151 profesores y profesoras rellenaron la rúbrica con el objetivo de describir brevemente el conjunto de participantes diremos que el 62,9% son mujeres, el 36,4% hombres y un 0,7% se define como otro. Se trata de una muestra ejerciendo mayoritariamente en secundaria (54,3%), que trabajan en centros públicos (58,9%), y que se distribuyen entre las diferentes áreas de especialización, siendo el grupo más numeroso «educación física y artística» con un 45,7%, seguido por el área sociolingüística con un 24,5%. Son docentes con experiencia de hasta 10 años (60,2%).

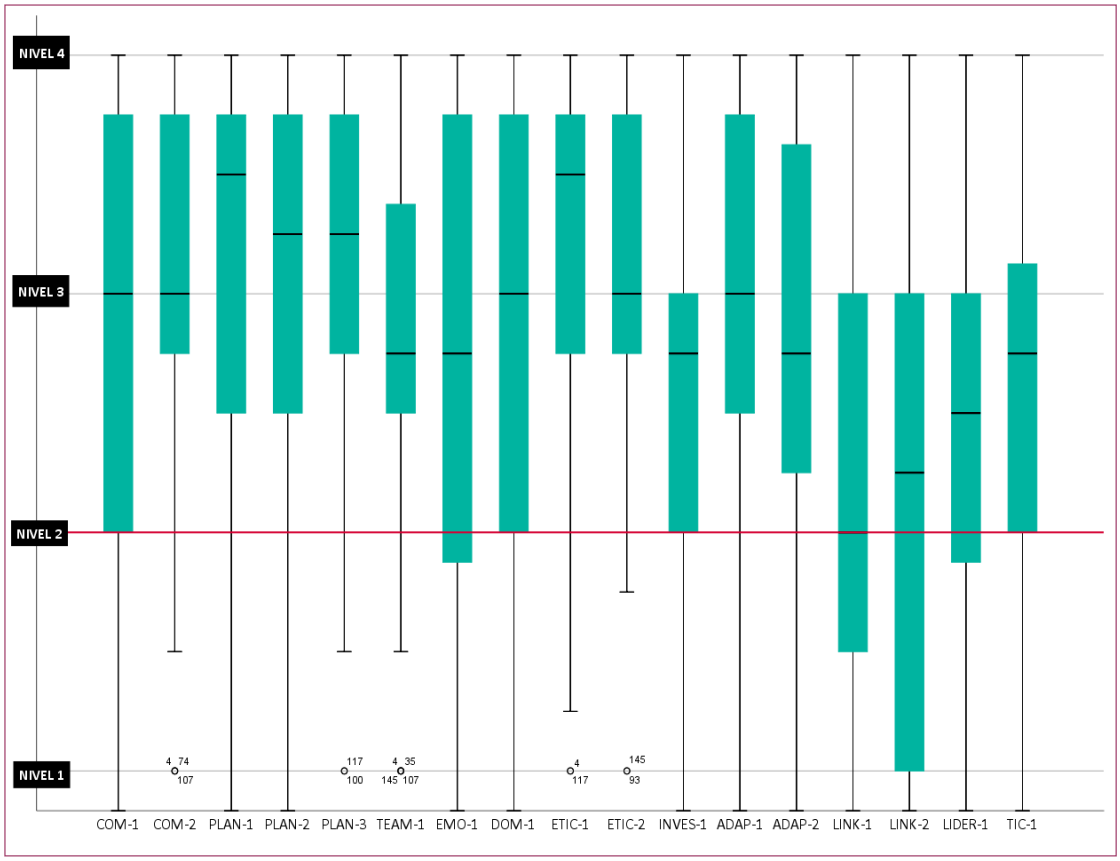
RESULTADOS

¿Qué nivel competencial perciben los y las docentes?

Tal y como puede observarse en el gráfico 1, el nivel competencial percibido por los y las docentes se sitúa entre los niveles 3 y 4, en una escala máxima de 4, en todas las competencias excepto en vínculos con la comunidad (tanto vínculos con las familias como con el entorno más cercano). Esto señala que el profesorado se percibe, en general, como altamente competente y mejorable en las competencias de investigación, liderazgo y tecnológica.

Gráfico 1

Nivel competencial del profesorado



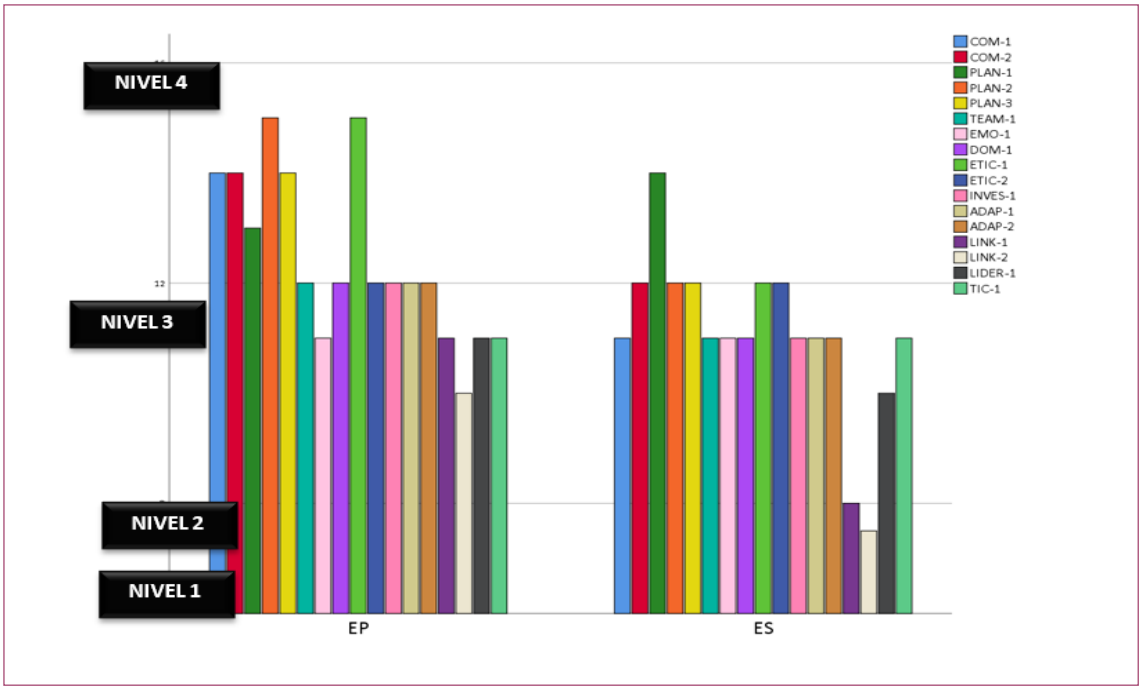
¿La percepción competencial varía en función de la etapa?

El profesorado de las diferentes etapas se percibe con un perfil competencial similar (gráfico 2), observándose diferencias estadísticamente significativas mediante U de Mann-Whitney

en comunicación (recursos básicos: sig.=0,028; pasión: sig.=0,047); organización de actividades y tareas: sig.=0,005; interacción social: sig.=0,017; investigación: sig.=0,015; vínculos con la familia: sig.=0,001; y, liderazgo: sig.=0,039.

Gráfico 2

Nivel competencial del profesorado de primaria y secundaria



¿La percepción competencial varía en función del área o especialidad del docente?

En general, el profesorado se percibe con un perfil similar en las diferentes competencias, independientemente, de su especialidad, si bien la competencia vínculos con la comunidad (tanto en su dimensión familia como con el entorno más cercano) presenta puntuaciones inferiores en todos los ámbitos (gráfico 3).

1819

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

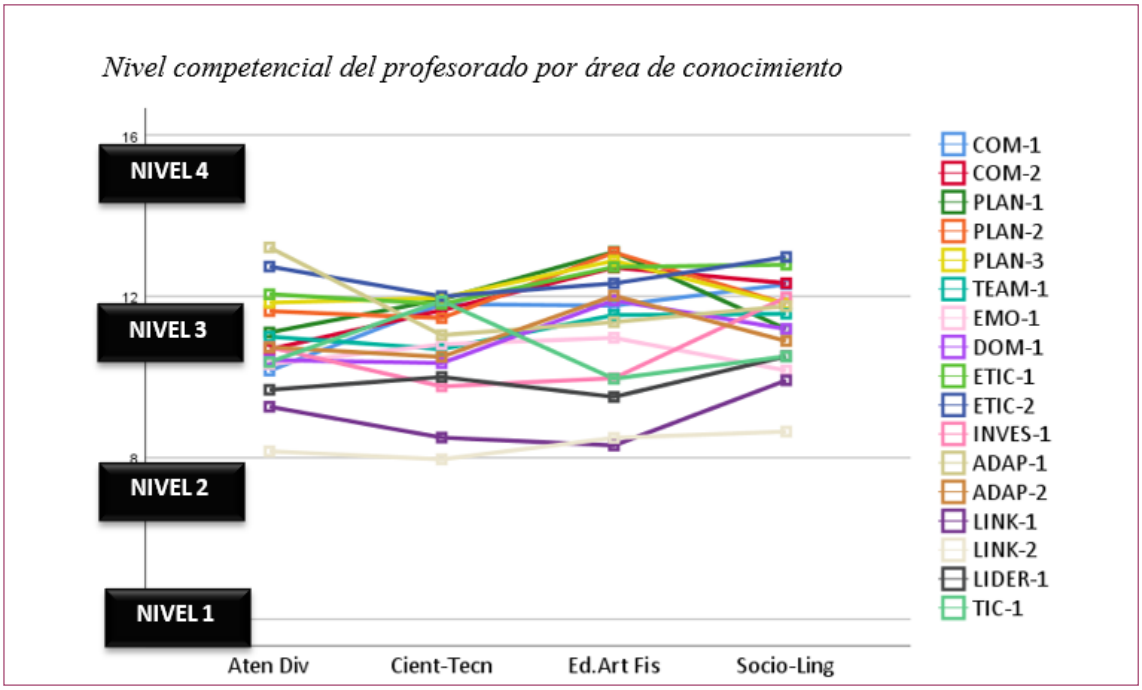
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Gráfico 3

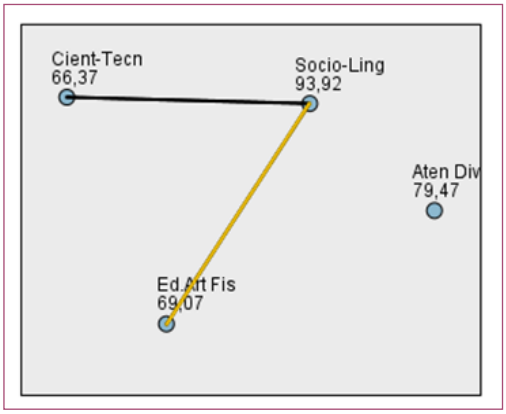
Nivel competencial del profesorado por área de conocimiento



Únicamente se observan diferencias significativas entre áreas vinculadas a la competencia de investigación (H Kruskal, sig.=0,024), siendo el profesorado del área sociolingüística quien se valora más alto. Parece que las personas de atención a la diversidad tienen una percepción más similar de su nivel competencial en investigación, y es el profesorado del área sociolingüística quien se percibe más competente mientras que el del área científica-técnica el menos competente (gráfico 4).

Gráfico 4

Diferencias por grupos en la competencia de investigación

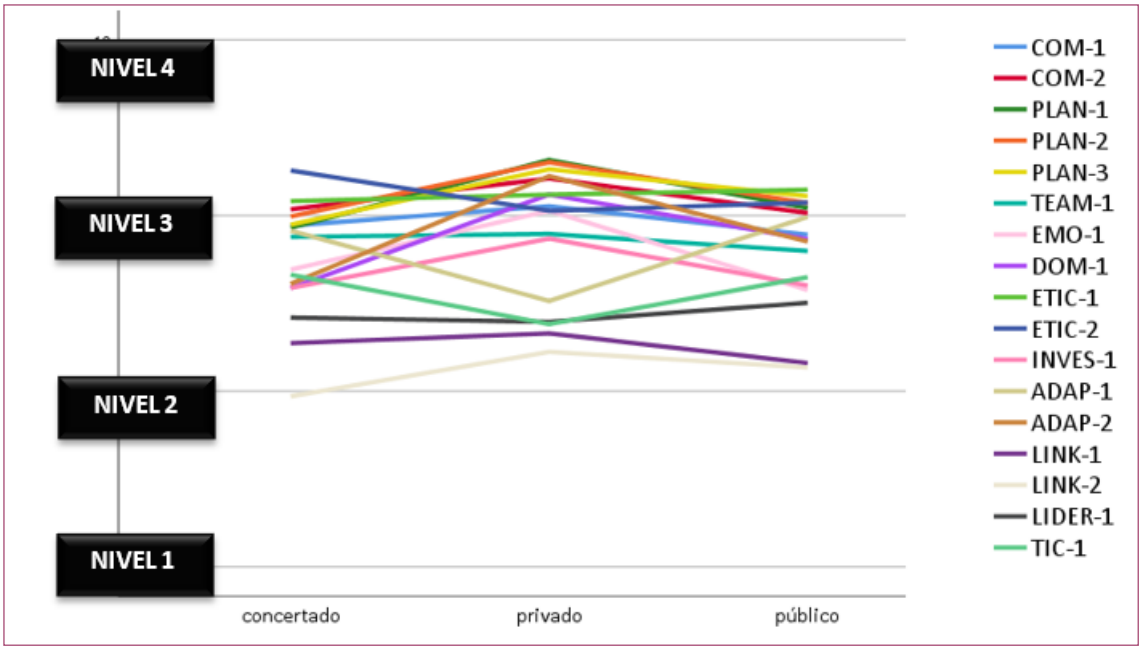


¿La percepción competencial varía en función del área del tipo de centro?

En general, el profesorado de los diferentes tipos de centro (privado, concertado o público) se perciben con un nivel competencial similar (gráfico 5), siendo el de centro privado el que se percibe significativamente más competente en adaptación a las diferencias (H Kruskal, sig.=0,044).

Gráfico 5

Nivel competencial del profesorado por tipo de centro



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El profesorado de la muestra se percibe con un nivel competencial medio alto, principalmente en las competencias comunicación, trabajo en equipo, ética y en evaluación del aprendizaje (dimensión de la competencia de planificación), competencias altamente valoradas en los estudios de Bolívar (2013), Marina y Bernabeu (2007), Reoyo, Carbonero y Martín (2017). Sin embargo, la percepción es algo más baja en las competencias vínculos con la comunidad, liderazgo y tecnológica. Pero esta percepción no coincide con su elección a la hora del uso de las píldoras formativas, excepto en la tecnológica. A pesar de la alta valoración en comunicación es la que mayoritariamente eligen para la formación, seguida de las competencias emocional y tecnológica, quizás provocada por la situación formativa causada por la covid-19. Y, aunque se perciben menos competentes en vínculos con la comunidad y liderazgo son, en cambio, las menos solicitadas, junto a las competencias de dominio de la materia y ética. Precisamente, Escudero, Cutanda y Trillo (2017) afirman que la ética es de las competencias más descuidadas. En cualquier caso, el profesorado participante percibe que hay posibilidades de mejora en la mayoría de las competencias puesto que pocos docentes perciben que hayan alcanzado las habilidades del nivel máximo establecido en cada competencia.

El tipo de centro o el área de especialidad donde se sitúa el centro no muestran una diferencia relevante en los perfiles competenciales, excepto en las competencias de investigación por área o la adaptación a las diferencias por titularidad. Es entre primaria y secundaria donde encontramos diferencias en 6 de las competencias.

Este trabajo completa la Rúbrica ProficiencyIn+E®, aportando un punto de partida para que cada docente pueda elaborar su propio plan de desarrollo profesional y ponerlo en práctica en su aula, pero también para orientar la planificación de la formación docente en función del área de especialización teniendo en cuenta aspectos relevantes de la cultura formativa docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Biencinto, Ch., García-García, M., Carpintero, E., Villamor, P. y Torrecilla, S. (2021). Psychometric Properties of The ProficiencyIn+E Rubric: self-evaluation of teaching skills. *Studies in Educational Evaluation*, *70*. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101040.

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, *3*(5), 79-106. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-5.clpd.

Cabero, J. y Palacios, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente DigCompEdu. Traducción y adaptación del cuestionario DigCompEdu Check-In. *EDMETIC*, *9*(1), 213-234. https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462.

CCOO (2012). El Malestar Docente. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza*, *21*, 1-6. https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9615.pdf.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Final report.

Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Revista Tendencias Pedagógicas*, (19), 7-23. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938849.

Escudero, J., Cutanda, M. y Trillo, J. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *21*(3), 83-102. https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489005.pdf.

García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P., Camilli, C., Pastor, L., Serrano, S., Huetos, M., Núñez, C., Arias, J., Bravo, J.L, Caravantes, A., del Mazo, J.C., Martínez, S., Sánchez, J.A., González, D., Arias, J.M., Pérez, H., Burguera, J., Arteaga, B., Manzanal, A., Perochena, P., Querol, M., Navaridas, F., Jiménez, M.A., Prieto, M., Chiva, I., Ramos, G. (28-30 de junio de 2017). Evaluación de competencias docentes para la inclusión y la excelencia: resultados preliminares sobre la percepción del profesorado. *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinariedad y transferencia AIDIPE*. Salamanca, España.

Juli, M. (2013). La planificación estratégica, un indicador sobre el liderazgo pedagógico. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *14*(2), 292-315. https://doi.org/10.14201/eks.10225.

Krichesky, G. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *9* (1), 65-83. https://doi.org/10.15366/reice.

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, *28*(1), 27-42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060.

Lieberman, A. y Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. Jossey Bass.

Macbeath, J. y Nempster, N. (2009). *Connecting leadership and learning. Principles for practice.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203894644.

Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana.* Alianza Editorial.

Martín del Pozo, R. y Juanas, A. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12*(3), 59-69. https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015345005.pdf.

Murillo, F.J., Martínez, C.A. y Hernández, R. (2011). *Decálogo para una enseñanza eficaz. Ministerio de Educación de Perú.* https://doi.org/10.15366/reice.

OCDE (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes.* Original: Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (2005). https://doi.org/10.1787/19963777.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, J. y Brackett, B. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa, 15*(6), 437-454. https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF67preservice_teacher_training.pdf.

Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP, 12* (2), 145-153. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015206011.

Perandones, T.M., y Castejón, J.L. (5,6 y 7 septiembre 2007). Implicaciones para la formación del profesorado derivadas del estudio de la inteligencia emocional y la autoeficacia docente. [Comunicación]. *I Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado.* Barcelona, España.

Pozo, S., López, J., Fernández, M. y López, J.A. (2020). Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado. Revista *Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 23*(1). https://doi.org/10.6018/reifop.396741.

Rajendran, P. *et al.* (2020). Teacher Competencies for Inclusive Education: will emotional intelligence do justice? *Shanlax International Journal of Education, 9* (1), 169-182. https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3494.

Reoyo, N., Carbonero, M.A. y Martín, L.J. (2017). Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria. *Revista de Educación, 376*, 62-86. http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344.

Tourón, J., Martín, D., Navarro-Asensio, E., Pradas, S. e Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía, 76* (269), 25-54. https://doi.org/10.22550/REP76 1 2018 02.

Zahonero, A. y Martín, M. (2015). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20

1823

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

¿POR QUÉ DEBEMOS INCLUIR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ONLINE? PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE CHILE

Paloma Sepúlveda Parrini
Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Resumen: Este artículo pretende analizar la inclusión de la perspectiva de género en las carreras de grado en modalidad online de 14 instituciones de educación superior (IES) en Chile, a partir del análisis del cuestionario «Percepciones de la calidad en la Educación Superior Online (ESOL)» aplicado a una muestra de 2.458 estudiantes y 653 docentes. El objetivo del cuestionario fue conocer las percepciones de estudiantes y docentes sobre la importancia que tienen en la actualidad y que deberían tener, determinadas variables vinculadas a la perspectiva de género (PG) en su institución. En este artículo proponemos entender PG en educación superior online desde una perspectiva ciberfeminista. A partir de ello, proponemos entender a los entornos virtuales de aprendizaje como espacios no neutrales, que se encuentran en disputa y con grandes desafíos respecto a incluir una PG contextualizada a las desigualdades del ciberespacio. Concluimos que las percepciones tanto de estudiantes como de docentes sobre el escenario actual de su IES respecto a la PG, se centra en variables vinculadas a las «interacciones» y las «plataformas», mientras que, sobre el escenario a futuro, el estudiantado destaca además la variable de «acompañamiento», mientras que el profesorado centra su atención en «diseño pedagógico» y «formación continua».

Palabras clave: educación online, educación a distancia, educación superior, perspectiva de género, ciberfeminismo, percepciones

Abstract: This article aims to analyze the inclusion of the gender perspective in the online undergraduate programs of 14 higher education institutions (HEI) in Chile, based on the analysis of the questionnaire «Perceptions of Quality in Online Higher Education (ESOL)» applied to a sample of 2,458 students and 653 teachers. The objective of the questionnaire was to know the perceptions of students and teachers about the importance that certain variables linked to the gender perspective (GP) have at present and should have in their institution. In this article we propose to understand GP in online higher education from a cyberfeminist perspective. From this, we propose to understand virtual learning environments as non-neutral spaces, which are in dispute and with great challenges regarding the inclusion of a GM contextualized to the inequalities of cyberspace. We conclude that the perceptions of both students and teachers about the current scenario of their HEI with respect to GM are centered on variables linked to «interactions» and «platforms», while, regarding the future scenario, students also highlight the variable of «accompaniment», while teachers focus their attention on «pedagogical design» and «continuous training».

1824

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Keywords: online education, distance education, higher education, gender perspective, cyberfeminism, perceptions, perceptions

INTRODUCCIÓN

En este artículo partimos de la noción de que la tecnología es un producto sociocultural que sirve como herramienta física y simbólica para vincularse y comprender el mundo que nos rodea (Feenberg, 2005). La tecnología reúne un conjunto de saberes y acciones que traducen las prácticas culturales de su contexto (Sancho-Gil, 2019). Desde el punto de vista de Haraway (1991), la tecnología, a través de la metáfora del *cyborg*, implica concebir que esta es una prolongación de lo humano; o sea, una simbiosis entre lo material y lo simbólico a partir de la cual podemos reconstruir las conexiones cotidianas con otros seres vivos (Haraway, 2019). De esta forma, ni la concepción tecnofóbica ni la tecnofílica resultan suficientes para explicar los diálogos con la tecnología (Braidotti, 2006). Al tener historicidad, la tecnología no se puede analizar solo centrándonos en sus alcances técnicos, sino que necesita ser entendida también en vínculo con los contextos donde se diseña, crea y utiliza, con el desarrollo científico y epistemológico y con las culturas y subjetividades. Resulta interesante entonces, la idea de que la tecnología no transforma el pensamiento de las personas de una sociedad, sino que es la transformación de las ideas de dichas personas, el escenario que permite la aparición de nuevas tecnologías (Baricco, 2019).

Para analizar las tecnologías en la actualidad, utilizamos como herramienta el enfoque *ciberfeminista*. El ciberfeminismo es un movimiento estético, cultural y político que nace junto con la aparición de Internet (Bergermann, 2019). En sus inicios fue definido como una relación subversiva entre las mujeres y las tecnologías (Sollfrank, 1998), y como un «nuevo set» de estrategias y territorios para los feminismos tradicionales (Wilding & Critical Art Ensemble, 1998). Es así como en la actualidad el ciberferminismo se expresa a través de intentos por re-apropiarse de las tecnologías y decolonizarlas en diferentes latitudes y contextos (Manzanares, 2018), a través, por ejemplo, del activismo feminista en redes sociales (Sánchez-Duarte & Fernández-Romero, 2017; Valcarce de Veer & Valdivia-Vizarreta, 2021), donde los feminismos se escriben en plural y se configuran para tejer redes contra la violencia de género en la web (Donoso Vázquez *et al.*, 2017; Martínez-Jiménez & Zurbano-Berenguer, 2019; Núñez Puente *et al.*, 2017; Verge *et al.*, 2018), o la democratización del conocimiento a través del acceso a Internet (Zafra, 2018). Adoptar un enfoque ciberfeminista es útil para superar la tendencia a percibir como «incorpórea» la presencia de las personas en los espacios digitales o virtuales, donde lo *virtual* es asociado a lo *irreal* (Knox, 2019). De esta forma, las miradas ciberfeministas parten del supuesto de que los entornos virtuales son extensiones del mundo físico (Fernández, 2002), y que están conectados íntimamente a las personas e instituciones, así como a sus jerarquías, clasificaciones y diferencias (Daniels, 2009). En este sentido, el ciberespacio es un lugar generizado en el cual interactúan las subjetividades, se ejercen relaciones de poder y se evidencian las desigualdades y brechas materiales del mundo análogo; *lo físico* y *lo virtual* son ámbitos políticos, contextuales y performativos (Gajjala & Mamidipudi, 1999; Williamson *et al.*, 2019; Zalbidea Paniagua, 2012). Una de las aristas a través de las cuales las miradas ciberfeministas han problematizado las relaciones entre el género y la tecnología es cuestionando los ámbitos de imaginación y creación de la tecnología de softwares como un área que ha perpetuado los fundamentos heteropatriarcales del mundo análogo (Dwight *et al.*, 2006; Plant, 1997; Yoon, 2021). Como resultado de ello, las tecnologías virtuales y digitales reproducen las representaciones estereotipadas y convencionales

del ideal masculino, occidental y blanco; el ciberfeminismo busca transformar estas representaciones por otras que sean más fluidas, multitextuales e hibridas (Wajcman, 2010).

En este artículo entendemos al *género* como una de las «formas primarias de relaciones significantes de poder entre los sexos» (Scott, 1996), y a la *perspectiva de género* como un marco analítico que permite una mirada crítica sobre la normatividad heterosexual y patriarcal que sustenta todo el sistema social, en donde el género es uno de los principios de jerarquización de los espacios, los recursos materiales, económicos, públicos e ideológicos, así como también de los valores y las subjetividades (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013). Entonces, cuando observamos a las tecnologías y su corporeidad con el filtro de la PG desde un foco ciberfeminista, entendemos al género como una categoría analítica que nos permite problematizar el ciberespacio como como un campo de disputa.

Los vínculos entre el ciberfeminismo y la educación mediada por tecnologías virtuales combinan los pilares de las pedagogías feministas (hooks, 1994) y las propuestas de las pedagogías críticas (Freire, 2005; Giroux, 2014), con el fin de reflexionar específicamente sobre las prácticas educativas en entornos virtuales. Diferentes autoras han explorado estos vínculos, a través por ejemplo, del concepto de *pedagogías ciberfeministas* (Biglia & Jiménez, 2012; Hawkins, 2015; Luxán Serrano & Biglia, 2011), como una apuesta por propuestas pedagógicas *online* políticas y situadas: a partir de valores feministas, relacionales, experienciales y no jerárquicos, a través de diseños personalizados para el aprendizaje, valoración de los conocimientos y experiencias previas, y producción de conocimientos colectivos, horizontales y empoderadores. O bien, a través de una *pedagogía antiopresiva*, entendida como currículos culturalmente relevantes, centrados la agencia y la conciencia crítica del estudiantado y sensibles al género y a cuestionar al patriarcado y androcentrismo como mecanismos significativos que producen y reproducen condiciones de desigualdad y opresión también en los entornos virtuales (Migueliz Valcarlos *et al.*, 2020). En general, estas líneas de investigación hacen énfasis en el foco «educativo» de la educación online, a través de la problematización del diseño pedagógico y la docencia.

Sin embargo, creemos que una mirada ciberfeminista de estos entornos debería apuntar también a otros ámbitos y tópicos. Entre ellos destacamos estudios que han trabajado: i). La no neutralidad de las decisiones políticas vinculadas a la adquisición o preferencias respecto a las tecnologías de las instituciones (Saura, 2020; Srnicek, 2018); ii). Las implicancias éticas del uso de los datos de quienes interactúan en las plataformas y su privacidad (Koseoglu, 2020); iii). La presencia de estereotipos y sesgos de género desde un punto de vista *interseccional*, en los campos visuales propios de las plataformas, *intranet* o publicidad propia de Internet, sistema que es, ante todo, un campo visual (Kuni, 1998); iv). Los conflictos, violencias y discriminaciones en las relaciones *online*, así como también la potencia de una buena participación; v). la inclusión de perspectivas interseccionales sobre el género en los diseños pedagógicos (Koseoglu *et al.*, 2020); vi). Las condiciones de precariedad en la labor docente y el endeudamiento estudiantil o los alcances de la gestión neoliberal en las instituciones de educación superior (Cielemecka & Revelles-Benavente, 2017; Hernández-Hernández & Sancho-Gil, 2017; Verger, 2013), entre otras. De esta forma, la tecnología dejaría de ser considerada como una variable «neutral» en esta modalidad de estudios, y se podrían visualizar mejor las desigualdades y los sesgos con los que el género y otras desigualdades se codifican a través de estas (Eynon, 2018; Williamson *et al.*, 2019).

En los últimos años distintos estudios han comenzado a dar relevancia a la PG en el ciberespacio educativo como parte de un contexto general de acelerada digitalización de la vida, sobre todo luego de la pandemia del COVID-19. Ello ha supuesto una mayor visibilización de

las brechas y desigualdades en el acceso y experiencias asociadas a las tecnologías (Çoban, 2021; Ruiz, 2021). Sin embargo, adoptar una PG en los entornos online de aprendizaje requiere, como lo señalan Gonzalez & Conejo (2021), de una transformación profunda a nivel de institucional. En este artículo proponemos que incorporar la PG como una variable para analizar los entornos (virtuales) de aprendizaje, aumenta la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Agud *et al.*, 2020; AQU, 2019).

CONTEXTO

La educación superior online o ESOL, es el concepto con el cual denominaremos a la modalidad de estudios que analizaremos en este artículo. La acepción «online», en el contexto chileno, es utilizada para definir a una modalidad de estudios planificada y diseñada por una IES para ser cursada por sus estudiantes de forma mayoritariamente asincrónica a través de plataformas educativas alojadas en Internet, con un dispositivo tecnológico digital. Esto supone la combinación de un trabajo autónomo, autorregulado por parte del estudiantado y un sistema institucionalizado de acompañamiento y tutorización que media entre los contenidos dispuestos en la plataforma y los tiempos y la disponibilidad de quien estudia. Esta definición responde a las definiciones clásicas de las variantes de la educación a distancia propuestos por Barberá (2001), Butcher y Wilson-Strydom (2013) o García Aretio (2014; 2020).

En el contexto de educación superior en Chile, la perspectiva de género ha sido trabajada desde el *gender mainstreaming* (Donoso y Vázquez, 2013), como un concepto acuñado como parte de buenas prácticas declaradas por las instituciones de educación superior, sobre todo universidades, o bien desde una perspectiva de la paridad, tanto en el análisis estadístico de estudiantes como en los cargos académicos y directivos al interior de las instituciones (Unidad de Equidad de Género, 2015). Sin embargo, en paralelo y con mayor fuerza en los últimos años, la potencia del movimiento feminista estudiantil (Zerán, 2019) ha «obligado» a una gran cantidad de IES a elaborar protocolos para situaciones de acoso sexual, tradicionalmente invisibilizadas en las instituciones. En cualquiera de las dos perspectivas, la institucional y la del movimiento social, observamos un preocupante silencio y vacío respecto a la inclusión de la PG en contextos de educación superior online, donde las dimensiones antes mencionadas se definen a partir de otros (no)límites virtuales. Lo mismo ocurre es la modalidad de estudios técnico-profesional (o no universitaria, centrada en la formación profesional), la que crece sobre todo en la modalidad online. Es por ello por lo que proponemos realizar otras preguntas y mirar otras aristas problemáticas que intersecten a la tecnología, la educación superior online y la perspectiva de género, con óptica ciberfeminista.

Pregunta de investigación

Este artículo forma parte de la investigación doctoral en curso sobre la ESOL en Chile. En esta, participan 14 Instituciones de Educación Superior (IES) de Chile: Centros de Formación Técnica (CFT), Institutos Profesionales (IP) o Universidades (Ues), que implementan carreras de grado[1], según la tipología de «profesionales», «técnico-profesionales[2]» o «programas de continuidad de estudios» (PEC[3]) en modalidad 100% online.

1 Denominadas «pregrado» en el contexto de educación superior en Chile.
2 Técnico-profesional es el símil a la Formación Profesional en el contexto español.
3 Denominamos PEC a programas de estudios que pueden ser cursados como una «prolongación, extensión o reanudación de estudios en el mismo nivel formativo, o en otro, de tal modo que los estudios previos se consideran como

En particular, este artículo responde al objetivo de analizar las percepciones de diferentes agentes claves sobre la calidad de la ESOL en Chile y a dos de sus objetivos específicos: 1. Analizar la calidad de ESOL a partir de las percepciones del profesorado y 2. Analizar la calidad de ESOL a partir de las percepciones del estudiantado. Para responder a dichos objetivos, aplicamos dos cuestionarios (estudiantes y profesorado), estructurados en cinco partes: I. Definición de calidad, II. Perspectivas teóricas sobre la calidad, III. Sistemas de aseguramiento de la calidad, IV. Perspectiva de género (ciberfeminista) en la calidad y V. Valoración general de la calidad. En este artículo presentaremos los resultados específicamente de la parte IV.

Las preguntas específicas que nos hicimos para este artículo fueron sobre la parte IV de los cuestionarios: ¿cuál es el grado de importancia que el estudiantado y el profesorado, perciben que tiene en la actualidad la perspectiva de género (PG) en la ESOL? Y ¿cuál es el grado de importancia que **debería tener**? De esta forma, este artículo pretende analizar las valoraciones que tienen estudiantes y docentes de carreras de grado en esta modalidad, impartidas en instituciones de educación superior en Chile, sobre la importancia de la PG en sus estudios y entregar elementos que contribuyan a la reflexión.

MÉTODO

El enfoque metodológico de este estudio es cualitativo, al formar parte de una vasta línea de estudios que dan valor al análisis de las voces del estudiantado y el profesorado en temas vinculados a la calidad de la educación superior y, a partir de sus experiencias, buscan incorporar otras aristas distintas a las consideradas tradicionalmente (Bassi, 2019; Dicker et al., 2019; Fidalgo et al., 2020; Flegl & Andrade Rosas, 2019; Hamshire et al., 2017). Para ello, escogimos el cuestionario como instrumento para la producción de información. La utilización de métodos cuantitativos en investigaciones con perspectivas feministas, en particular los cuestionarios, ha superado la tradicional valoración negativa que los vincula al positivismo y en la actualidad suscitan gran interés por el potencial de visibilizar cuantitativamente las desigualdades y difundir de forma gráfica y directa temáticas complejas (Hesse-Biber, 2013).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir del análisis de datos de ambos cuestionarios revelan una amplia diferencia en las percepciones de estudiantes y docentes, respecto a la importancia que «tienen» actualmente y que «deberían tener» distintos temas relacionados con la PG en su institución. Estas diferencias tienen interesantes y sugerentes matices en cada uno de los perfiles de la muestra, las que revisaremos a continuación.

Estudiantes

Para la muestra de estudiantes, los temas que mayoritariamente son percibidos como sin «ninguna» o «poca» importancia respecto a la perspectiva de género en la actualidad de su IES, son los ítems: «8. Existencia de asignaturas que incluyan la perspectiva de género en sus objetivos de aprendizaje» (21,3% «ninguna» y 22,5% «poca») y el «5. El equilibrio de género en el % de

una parte más del nuevo itinerario formativo y no como un ciclo terminado» (Subsecretaría de Educación Superior, Chile, 2022, p. 42).

1828

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

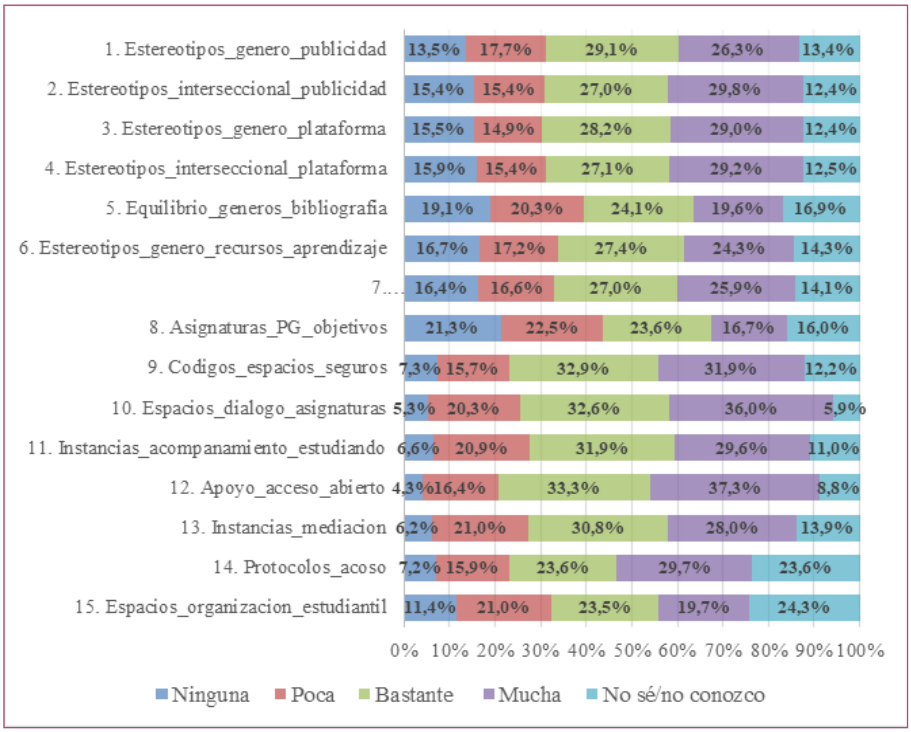
IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

mujeres y hombres referenciados en la bibliografía de tus programas de estudios» (19,1% «ninguna» y 20,3% «poca»). Mientras que los temas que mayoritariamente son percibidos como con «mucha» o «bastante» importancia respecto a la perspectiva de género son: «12. Las instancias de apoyo desde la biblioteca para la búsqueda de información con acceso abierto o uso de software libres» (37,3% «mucha» y 33,3% «bastante»), «10. Las instancias para que el estudiantado y profesorado dialoguen sobre las actividades propuestas en las asignaturas» (36,0% «mucha» y 32,6% «bastante) y «9. Los códigos de comportamiento para fomentar espacios de interacción online seguros» (31,9% «mucha» y 32,9% «bastante»). En la figura 1 detallamos los porcentajes de respuestas por cada ítem del cuestionario según la pregunta «¿Cuál es la importancia que tienen actualmente los siguientes temas en tu IES?»

Figura 1

¿Cuál es la importancia que tienen actualmente los siguientes temas en tu IES? (n=2.459)

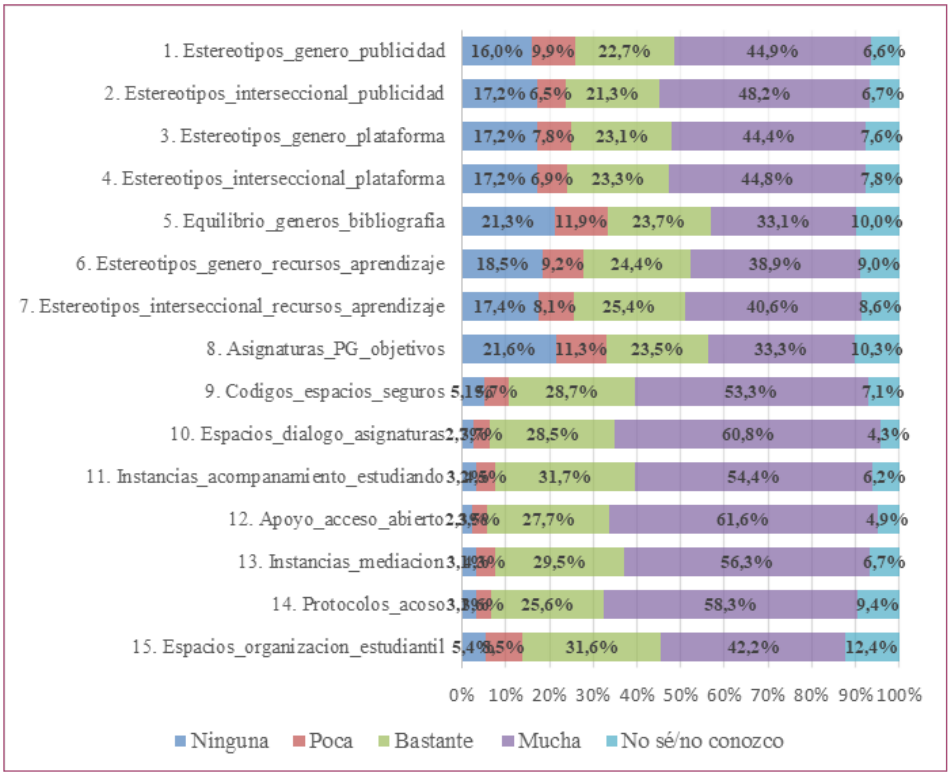


En comparación, los mismos temas fueron valorados según el grado de importancia que «deberían tener». Las opciones mayormente percibidas como sin «ninguna» o «poca» importancia son: «8. Existencia de asignaturas que incluyan la perspectiva de género en sus objetivos de aprendizaje» (21,6% «ninguna» y 11,3% «poca»), «5. El equilibrio de género en el % de mujeres y hombres referenciados en la bibliografía de tus programas de estudios» (21,3% «ninguna» y 11,9% «poca») y «6. Evitar los estereotipos o sesgos de género en la comunicación verbal y visual en los recursos de aprendizaje» (18,5% «ninguna» y 9,2% «poca). Mientras que las opciones valoradas que deberían tener un grado alto de importancia en la IES son: «10. Las instancias para que el estudiantado y profesorado dialoguen sobre las actividades propuestas en las asignaturas» (60,8% «mucha» y 28,5% «bastante), «12. Las instancias de apoyo desde la biblioteca para la búsqueda de información con acceso abierto o uso de software libres» (61,6% «mucha» y 27,7% «bastante») y «11. Las instancias institucionales destinadas al acompañamiento psicosocial del estudiando» (54,4% «mucha» y 31,7% «bastante»). En la figura 2 detallamos los porcen-

tajes de respuestas por cada ítem del cuestionario según la pregunta «¿Cuál es la importancia que deberían tener los siguientes temas en tu IES?»

Figura 2

¿Cuál es la importancia que deberían tener los siguientes temas en tu IES? (n=2.459)



Docentes

Para la muestra de docentes, los temas que mayoritariamente son percibidos como sin «ninguna» o «poca» importancia respecto a la perspectiva de género en la actualidad de su IES, son los ítems: «13. Las iniciativas para la organización sindical de docentes online» (34,3% «ninguna» y 22,1% «poca»), «5. El equilibrio de género en el % de mujeres y hombres referenciados en la bibliografía del/los programas de estudios de las asignaturas que impartes» (22% «ninguna» y 31% «poca»), «11. Los proyectos de innovación para el profesorado online que incluyan la perspectiva de género» (14,4% «ninguna» y 29,4% «poca») y «10. La formación continua sobre perspectiva de género en la docencia online» (11,5% «ninguna» y 30,9% «poca»). Por su parte, aquellos temas que son percibidos por la muestra del estudio, que tienen «mucha» o «bastante» importancia son los ítems: 9. Las instancias para que el estudiantado y profesorado dialoguen sobre las actividades propuestas en las asignaturas» (38,1% «mucha» y 33,8% «poca»), «8. Los códigos de comportamiento para fomentar espacios de interacción online seguros» (38,1% «mucha» y 33,1% «poca») y «3. Evitar los estereotipos o sesgos de género en la comunicación verbal y visual de la Intranet» (35,2% «mucha» y 30,8% «bastante»). En la figura 3 detallamos los porcentajes de respuestas por cada ítem del cuestionario según la pregunta «¿Cuál es la importancia que tienen actualmente los siguientes temas en tu IES?».

1830

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

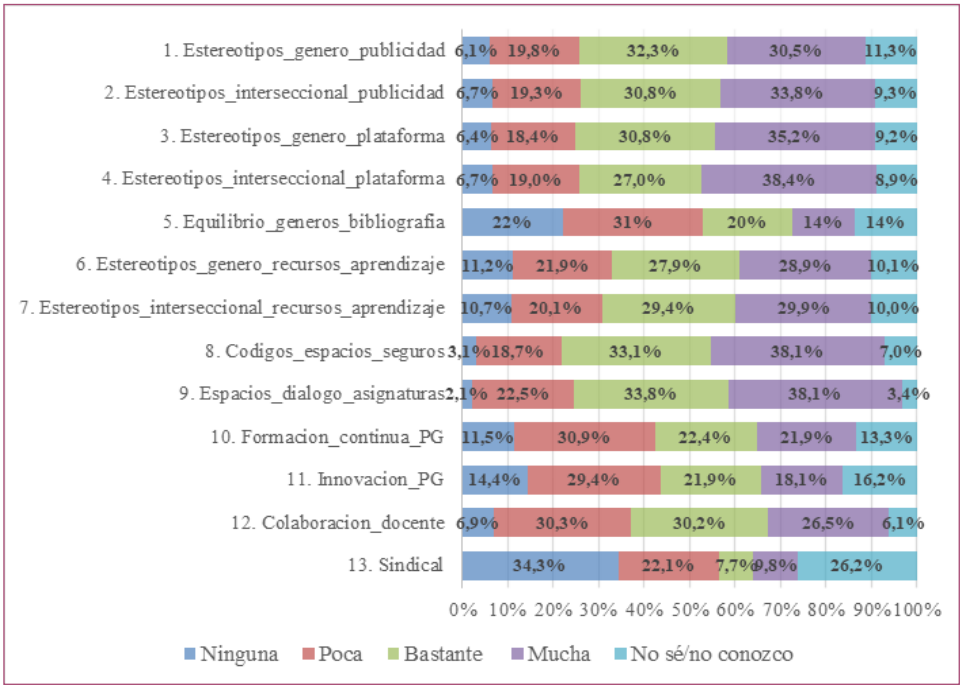
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 3

¿Cuál es la importancia que tienen actualmente los siguientes temas en tu IES? (n=653)



En comparación, los mismos temas fueron valorados según el grado de importancia que «deberían tener», las opciones mayormente percibidas como sin «ninguna» o «poca» importancia son: «5. El equilibrio de género en el % de mujeres y hombres referenciados en la bibliografía del/los programas de estudios de las asignaturas que impartes» (19,4% «ninguna» y 17,8% «poca»), «6. Evitar los estereotipos o sesgos de género en la comunicación verbal y visual en los recursos de aprendizaje» (10,7% «ninguna» y 6,9% «poca») y «7. Evitar los estereotipos o sesgos de clase, raza u origen en la comunicación verbal y visual en los recursos de aprendizaje» (10,7% «ninguna» y 5,7% «poca»). Por otras partes, aquellos temas que son percibidos mayoritariamente por la muestra del estudio, que deberían tener «mucha» o «bastante» importancia son los ítems: «9. Las instancias para que el estudiantado y profesorado dialoguen sobre las actividades propuestas en las asignaturas» (73,2% «mucha» y 24,2% «bastante»), «12. Los espacios (físicos o virtuales) de trabajo colaborativo entre docentes online» (64,6% «mucha» y 30,6% «bastante») y «8. Los códigos de comportamiento para fomentar espacios de interacción online seguros» (74,1% «mucha» y 20,7% «bastante»). En la figura 4 detallamos los porcentajes de respuestas por cada ítem del cuestionario según la pregunta «¿Cuál es la importancia que deberían tener los siguientes temas en tu IES?».

1831

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

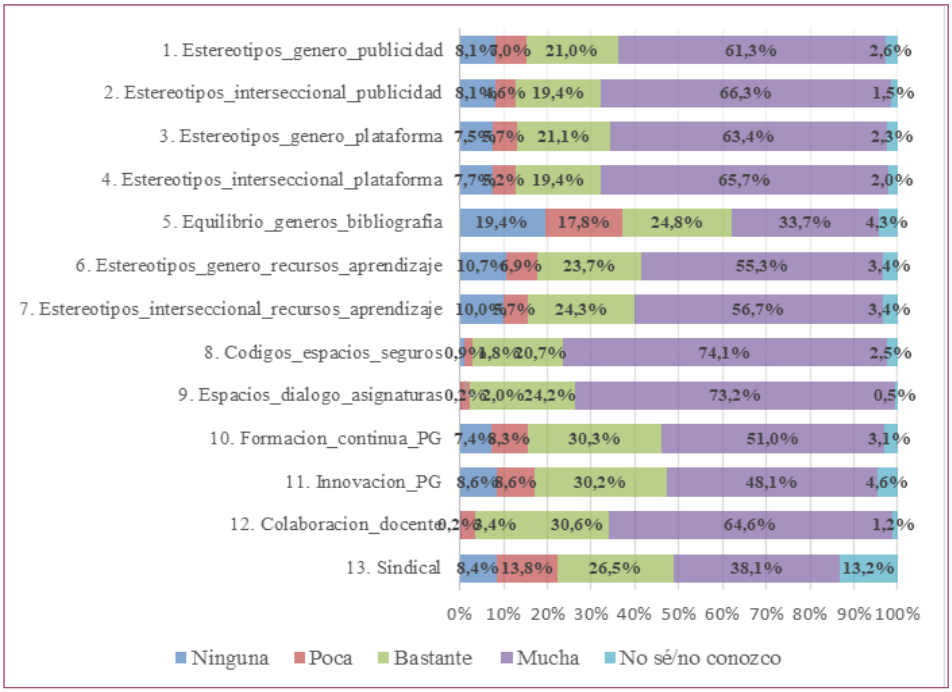
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 4

¿Cuál es la importancia que deberían tener los siguientes temas en tu IES? (n=653)



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio nos permitieron conocer, a través de una amplia muestra de estudiantes y docentes de 14 IES chilenas, cuáles son sus percepciones respecto al grado de importancia de la PG en su institución. En general esta variable es percibida en la actualidad como importante y más todavía en las percepciones a futuro.

Respecto a las muestras, podemos concluir que en el estudiantado la población que de identifica como «no binaria» es ínfima (solo 2 casos), los que además están muy por debajo de la media de edad del resto de la muestra (20 años). Esto invita a que visibilizar a colectivos con diversidad de identidades sexo-genéricas. Como parte de las limitaciones de la muestra de estudiantes, existe una sobrerrepresentación de una institución, sin embargo, esta situación no invalida los resultados ya que en general las diferencias no son significativas (*p* entre .085 y .890) con un tamaño de efecto de 0.065 y 0.003. Respecto a la muestra de docentes, destacamos las diferencias observadas en la muestra respecto a las condiciones laborales declaradas las cuales reproducen las desigualdades del mercado laboral entre sexos: mayor inestabilidad laboral para las mujeres (en su mayoría trabaja con boletas de honorario), respecto a los hombres quienes declaran gozar más de contratos indefinidos o a plazo fijo en las mismas IES.

Al comparar los resultados de forma agrupada, según las dimensiones propuestas en el cuestionario por cada perfil de población, resulta interesante observar que las dimensiones percibidas como que **tienen más importancia en la actualidad** para estudiantes y docentes coinciden: «Interacciones» con una media de las opciones «mucha» y «bastante» de 66,7% en estudiantes y 71,6%» en el caso del profesorado. Seguida de la dimensión «Plataforma» con una media de 56,8% en estudiantes y 64,7% en el profesorado. Esta coincidencia la podemos interpretar como producto de una similitud de experiencias y un diagnóstico parecido sobre la realidad

de las IES que se refuerza mutuamente. Por otra parte, también respecto a las percepciones sobre la situación actual, pero a través de las dimensiones que son percibidas que **tienen menor importancia**, en el caso del estudiantado es «Acompañamiento» con una media de 48,2%, mientras que en el caso del profesorado es «Redes docentes» con una media de 37,1% en las opciones «mucha» y «bastante. Esta situación puede interpretarse como percepciones de que las temáticas vinculadas a las relaciones sociales y aspectos psicológicos de las personas tienen una menor preponderancia en las IES.

Por su parte, al comparar las percepciones de aquellas dimensiones que **deberían tener más importancia** en la IES sobre PG, observamos que en el caso del estudiantado la dimensión «Interacciones» es la más mencionada con una media de 85,7% en las opciones «mucha» y «bastante, seguido por «Acompañamiento» con una media de 83,8%. En el caso del profesorado, la importancia se centra la dimensión de «Diseño pedagógico», con una media de 88,3%, seguida muy de cerca por la dimensión «Formación continua» con una media de 88,1%. Mientras que aquellas dimensiones que son percibidas con **menor importancia, respecto al «deberían tener»**, en el caso del estudiantado, el «Diseño pedagógico» tiene media de 60,7%, mientras que en el caso del profesorado la dimensión «Interacciones» es percibida con menor importancia respecto de las otras, con una media de 68,8%. Estos resultados pueden interpretarse como un interés por parte del estudiantado por temas no estrictamente vinculados a sus asignaturas, actividad de aprendizaje o contenidos, denotando un interés y demanda por temas relacionados con la experiencia de los estudios y las relaciones personales que se desarrollan en durante la formación. En el caso del profesorado, el foco es casi similar en temas pedagógicos y de su formación como docentes.

Sin embargo, al analizar los ítems por separado, los tres ítems que son percibidos con menor importancia actual por el estudiantado son: «15. Espacios_organizacion_estudiantil» (43,2%), «5. Equilibrio_generos_bibliografia» (43,7%) y «8. Asignaturas_PG_objetivos» (40,3%). Los dos últimos, también son percibidos con la menor importancia en el «debería tener». Mientras que resulta interesante que el ítem sobre la organización estudiantil es uno de los más importantes, con una media de 73,8% de las opciones «mucha» y «bastante». En el profesorado por su parte, resulta muy interesante observar que las menciones en el caso de la menor importancia que tienen los temas en la actualidad y los que deberían tener, se mencionan los mismos ítems: «5. Equilibrio_generos_bibliografia» (33,4%) y «13. Sindical» (17,5%) y la importancia que deberían tener: «5. Equilibrio_generos_bibliografia» (4,3%) y «13. Sindical» (13,2%). Estos resultados pueden ser interpretados a la luz de las dimensiones propuestas por el Marco Conceptual del Grupo Educación y Género (Agud et al., 2020): «como», «donde», «qué» y «quiénes». La lectura que hacemos es que los ítems mayormente mencionados forman parte de la dimensión vinculadas a los «como» de la formación, o sea a las metodologías empleadas dadas por la temporalidad asincrónica de esta modalidad de estudios. Mientras que aquellas que son percibidas con menor importancia dicen relación con la dimensión del «qué», específicamente con la variable sobre los «referentes teóricos de la materia», y la dimensión de los «quiénes» donde de forma transversal se ponen en juego las subjetividades políticas de la docencia y las cegueras respecto al género en la praxis de la labor pedagógica.

En conclusión, los hallazgos de este estudio están en sintonía con una importante línea de estudios contemporáneos que argumentan la importancia de incorporar la PG con una mirada interseccional en la educación superior (Allen, 2018; Crimmins, 2019; Herman & Kirkup, 2017; Kalkan & Gürses, 2020; Shelton et al., 2018). Sin embargo, esa vasta línea de estudios hace referencia en general a la educación superior presencial. Por lo tanto, nuestros hallazgos

contribuyen a una línea de estudios aún incipientes que fundamentan la incorporación de la PG en la educación superior online (Gonzalez & Conejo, 2021).

La PG propuesta en este estudio y que fue valorada por las personas de la muestra tiene como centro un foco ciberfeminista. Esta PG que permitiría ampliar la visión tradicional sobre el binarismo sexo-genérico de la visualización entre hombres y mujeres a nivel de igualdad de acceso y de cargos directivos al cuestionar también las lógicas heteropatriacales de las instituciones (Morris et al., 2021)drawing on in-depth staff interviews, sheds light on such 'gender work' and the challenges and its complexities in the current moment in the UK context. Through an institutional case study, we identify multiple ongoing and contemporary challenges arising for those engaged in this work. A constellation of intersecting obstacles are elucidated, wherein gender, far from being 'mainstreamed', is con tinually side-lined and deprioritized due to being positioned as peripheral, optional and of questionable value in the neoliberal episteme. Yet with urgent challenges inherent in gender equity and social justice education in the contemporary socio-political context, we contend that addressing such barriers and moving the gender mainstreaming agenda forwards is crucial. Renewed emphases on curricula may yet offer an opportunity to re-open discussions, reimagine and reinvigorate gender mainstreaming.»,»container-title»:»Journal of Gender Studies»,»DOI»:»10.1080/09589236.2021.1952064»,»ISSN»:»0958-9236, 1465-3869»,»journalAbbreviation»:»Journal of Gender Studies»,»language»:»en»,»page»:»1-13»,»source»:»DOI.org (Crossref. De esta forma, nuestra propuesta de PG podría ser parte relevante de los criterios de calidad de una institución o programa de estudios (Barón, 2019; Benito & Verge, 2020; Verge et al., 2018)requiring deconstruction and redefinition of gender norms, including the redefinition of the subject of feminism. It is necessary to expand the fight against gender violence beyond violence against women by intimate partners, which, despite being one of the most significant sources of feminicide, does not exhaust violence or discrimination against women or girls on the mere fact they are women.»,»container-title»:»Anuario de Psicología Jurídica»,»DOI»:»10.5093/apj2019a7»,»ISSN»:»1133-0740, 2174-0542»,»issue»:»1»,»language»:»es»,»page»:»89-93»,»source»:»DOI.org (Crossref, al traducir a los entornos virtuales los esfuerzos vinculados a la utilización de un lenguaje inclusivo, no sexista y heteronormado en el currículum, los programas de estudio y la docencia (Vizcarra-García, 2021). Desde esta mirada, los hallazgos refuerzan la importancia conferida a los entornos virtuales de aprendizaje como tecnologías culturales y políticas, como espacios no neutrales y que tienen asociada una corporeidad en las experiencias tanto de estudiantes y docentes (a través de la participación estudiantil y docente, del diálogo, del acompañamiento, de la formación continua, las redes laborales, las condiciones laborales, etc.). Por último, una PG con foco ciberfeminista destaca la importancia de una mirada que cuestione desde el género, los estereotipos y los sesgos en las imágenes, recursos y plataformas; como una especificidad de la ESOL respecto a la educación superior presencial y que creemos supone un buen punto de partida para comenzar a trabajar la PG por parte de las IES.

Finalmente, este estudio entrega pistas interesantes para nuevas problematizaciones respecto a las motivaciones y el sentido que el estudiantado online confiere a su formación -la que debido a su perfil de personas adultas que trabajan, se le ha vinculado tradicionalmente con un sentido mayoritariamente profesionalizador e instrumental de la formación-, sin embargo, los hallazgos de este estudio permiten observar la importancia que este colectivo otorga a otros aspectos vinculados al diálogo, la participación y la formación transversal en temáticas más allá de su área del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agud, I., Amat, M., Bertran, M., Caravaca, A., Chamorro, C., Empain, J., Flores, C., Foradada, M., Gavaldà, X., Llos, B., López, S., Macià, S., Marbà, A., Prat, M., Puente, S., Rifà, M., & Sánchez, A. (2020). *Perspectiva de gènere en l'educació. Marc conceptual* (p. 39). Universidad Autónoma de Barcelona.

Allen, S. (2018). Creative Diversity: Promoting Interculturality in Australian Pathways to Higher Education. *Journal of International Students*, *8*(1). https://doi.org/10.32674/jis.v8i1.164

AQU. (2019). *Marco general para la Incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama.

Barón, S. (2019). Ceguera de Género, Feminismo y Academia en la Violencia de Género. Comentario a Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019. *Anuario de Psicología Jurídica*, *29*(1), 89-93. https://doi.org/10.5093/apj2019a7

Bassi, F. (2019). Students' satisfaction in higher education: The role of practices, needs and beliefs of teachers. *Quality Assurance in Education*, *27*(1), 56-69. https://doi.org/10.1108/QAE-05-2018-0061

Benito, E., & Verge, T. (2020). Gendering higher education quality assurance: A matter of (e) quality. *Quality in Higher Education*, *26*(3), 355-370. https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1769268

Bergermann, U. (2019). En *Ciberfeminismo: De VNS Matrix a Laboria Cuboniks* (pp. 67-70). Holobonte Ediciones.

Biglia, B., & Jiménez, E. (2012). Los desafíos de la pedagogía cyberfeminista: Un estudio de caso. *Athenea Digital*, *12*(3), 71-93.

Braidotti, R. (2006). Ciberfeminismo con una diferencia. En *Ciberfeminismo: De VNS Matrix a Laboria Cuboniks* (pp. 189-212). Holobonte Ediciones.

Cielemecka, O., & Revelles-Benavente, B. (2017). Producción de conocimiento «knowmada» en tiempos de crisis. En *Género en la educación. Pedagogía y Responsabilidad Feministas en Tiempos de Crisis Política. En B. Revelles-Benavente y M. González (Eds.)* (pp. 49-90). Morata.

Çoban, S. (2021). Gender and telework: Work and family experiences of teleworking professional, middle-class, married women with children during the Covid-19 pandemic in Turkey. *Gender, Work & Organization*, gwao.12684. https://doi.org/10.1111/gwao.12684

Crimmins, G. (Ed.). (2019). *Strategies for Resisting Sexism in the Academy: Higher Education, Gender and Intersectionality*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04852-5

Daniels, J. (2009). Rethinking Cyberfeminism(s): Race, Gender, and Embodiment. *WSQ: Women's Studies Quarterly*, *37*(1-2), 101-124. https://doi.org/10.1353/wsq.0.0158

Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A., & Mulrooney, H. (2019). What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, *44*(8), 1425-1441. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445987

Donoso Vázquez, T., Rubio Hurtado, M. J., & Vilà Baños, R. (2017). Los espectadores y espectadoras de la ciberviolencia de género. *Innovación educativa*, *27*, 107. https://doi.org/10.15304/ie.27.4324

Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *17*(1), 71-88.

Dwight, J., Boler, M., & Sears, P. (2006). Reconstructing the fables: Women on the educational cyberfrontier. En *The International Handbook of Virtual Learning Environments* (pp. 1467-1494). Springer.

Eynon, R. (2018). Feminist perspectives on learning, media and technology: Recognition and future contributions. *Learning, Media and Technology*, *43*(1), 1-2. https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1442848

Feenberg, A. (2005). *Teoría crítica de la tecnología. 2*, 15.

Fernández, M. (2002). Cyberfeminism, racism, embodiment. En *Domain errors: Cyberfeminist practices!* (pp. 17-28). Autonomedia.

Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *17*(1), 18. https://doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2

Flegl, M., & Andrade Rosas, L. A. (2019). Do professor's age and gender matter or do students give higher value to professors' experience? *Quality Assurance in Education*, *27*(4), 511-532. https://doi.org/10.1108/QAE-12-2018-0127

Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido* (15.ª ed.). Siglo XXI editores.

Gajjala, R., & Mamidipudi, A. (1999). Cyberfeminism, technology, and international «development». *Gender & Development*, *7*(2), 8-16. https://doi.org/10.1080/741923122

Giroux, H. (2014). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder Editorial.

Gonzalez, I. G., & Conejo, M. A. (2021). *Dòcencia en línia amb perspectiva de gènere*. 116.

Hamshire, C., Forsyth, R., Bell, A., Benton, M., Kelly-Laubscher, R., Paxton, M., & Wolfgramm-Foliaki, 'Ema. (2017). The potential of student narratives to enhance quality in higher education. *Quality in Higher Education*, *23*(1), 50-64. https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1294407

Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.

Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. CONSONNI.

Hawkins, T. (2015). «Can you tweet that?»: Twitter in the classroom. *Feminist Teacher*, *25*(2-3), 153-168. https://doi.org/10.5406/femteacher.25.2-3.0153.

Herman, C., & Kirkup, G. (2017). Combining feminist pedagogy and transactional distance to create gender-sensitive technology-enhanced learning. *Gender and Education*, *29*(6), 781-795. https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1187263

Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. (2017). El lugar del género como espacio para pensar las políticas universitarias y las relaciones pedagógicas. En *Género en la educación. Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política. En B. Revelles-Benavente, y M. González (Eds.),* (pp. 91-100). Morata.

Hesse-Biber, Sh. (2013). *Feminist Research Practice*. SAGE Publications, Inc.

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

Kalkan, B., & Gürses, G. (2020). Analysis of Deep Perceptions of Distance Education System Within The Framework of The Phenomenology of Gender. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 349-373. https://doi.org/10.17494/ogusbd.672858

Knox, J. (2019). What Does the 'Postdigital' Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. *Postdigital Science and Education*, *1*(2), 357-370. https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y

Koseoglu, S. (2020). *Access as Pedagogy: A Case for Embracing Feminist Pedagogy in Open and Distance Learning*. *15*(1), 14.

Koseoglu, S., Ozturk, T., Ucar, H., Karahan, E., & Bozkurt, A. (2020). 30 Years of Gender Inequality and Implications on Curriculum Design in Open and Distance Learning. *Journal of Interactive Media in Education*, *2020*(1), 5. https://doi.org/10.5334/jime.553

Kuni, V. (1998). The Future is Femail. Some Thoughts on the Aestetics and Politics of Cyberfeminism. *Net.art generator*. https://net.art-generator.com/

Luxán Serrano, M., & Biglia, B. (2011). Pedagogía cyberfeminísta: Entre utopía y realidades. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *12*(2), 149-183. https://doi.org/10.14201/eks.8277

Manzanares, G. (2018). *Mapeo de iniciativas ciberfeministas latinoamericanas* [EnREDadas]. https://enredadas.org/2018/08/08/mapeo-de-iniciativas-ciberfeministas-latinoamericanas/

Martínez-Jiménez, L., & Zurbano-Berenguer, B. (2019). Post-machismo, gender violence, and opinion dynamics in digital media. Exploring the Spanish reality through the experience of eldiario.es. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, *16*(2), 213-228. https://doi.org/10.5209/tekn.65173

Migueliz Valcarlos, M., Wolgemuth, J. R., Haraf, S., & Fisk, N. (2020). Anti-oppressive pedagogies in online learning: A critical review. *Distance Education*, *41*(3), 345-360. https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1763783

Morris, C., Hinton-Smith, T., Marvell, R., & Brayson, K. (2021). Gender back on the agenda in higher education: Perspectives of academic staff in a contemporary UK case study. *Journal of Gender Studies*, 1-13. https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1952064

Núñez Puente, S., Vázquez Cupeiro, S., & Fernández Romero, D. (2017). Ciberfeminismo contra la violencia de género: Análisis del activismo online-offline y de la representación discursiva de la víctima. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, *22*(2), 861-877. https://doi.org/10.5209/ESMP.54240

Plant, S. (1997). *Zeros and ones: Digital women and the new technoculture*. Hardcover.

Ruiz, P. (2021). Ruiz, P. (2021). Digitalización, teletrabajo y corresponsabilidad. En *Tecnologías en el siglo XXI: reflexiones desde una perspectiva de género. En Tamayo, J. J. (Ed.) y Tajahuerce Ángel, I. (Ed.).* (pp. 94-106). Dykinson.

Sánchez-Duarte, J.-M., & Fernández-Romero, D. (2017). Subactivismo feminista y repertorios de acción colectiva digitales: Prácticas ciberfeministas en Twitter. *El Profesional de la Información*, *26*(5), 894. https://doi.org/10.3145/epi.2017.sep.11

Sancho-Gil, J. (2019). *De la tecnología para aplicar a la tecnología para pensar: Implicaciones para la docencia y la investigación | Technology for Thinking vs. Technology for Applying: Implications for Teaching and Research*. 14.

Saura, G. (2020). Filantrocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, *17*(2), 159-168. https://doi.org/10.5209/tekn.69547

Scott, J. W. (1996). *El género: Una categoría útil para el análisis histórico'*. 72.

Shelton, S. A., Flynn, J. E., & Grosland, T. J. (Eds.). (2018). *Feminism and Intersectionality in Academia*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90590-7

Sollfrank, C. (1998). *The truth about cyberfeminism*. https://obn.org/obn/reading_room/writings/html/truth.html

Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.

Subsecretaría de Educación Superior, Chile. (2022). *Propuesta para la actualización de la estructura de títulos y grados de la Educación Superior chilena.*

Unidad de Equidad de Género. (2015). *Plan para la igualdad de género. Plan 2015-2018*. Ministerio de Educación, Chile.

1837

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Valcarce de Veer, V., & Valdivia-Vizarreta, P. (2021). Approaching informal learning about #feminism on Twitter. *On the Horizon*, *29*(4), 160-173. https://doi.org/10.1108/OTH-06-2020-0021

Verge, T., Ferrer-Fons, M., & González, M. J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, *25*(1), 86-101. https://doi.org/10.1177/1350506816688237

Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: Hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de Educación*, *360*. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-111

Vizcarra-García, J. (2021). Teachers' Perceptions of Gender Inclusive Language in the Classroom. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, *4*(3). https://doi.org/10.32996/ijllt

Wajcman, J. (2010). Feminist theories of technology. *Cambridge Journal of Economics*, *34*(1), 143-152. https://doi.org/10.1093/cje/ben057

Wilding, F. & Critical Art Ensemble. (1998). Notes on the Political Condition of Cyberfeminism. *Art Journal*, *57*(2), 47-60. https://doi.org/10.1080/00043249.1998.10791878

Williamson, B., Potter, J., & Eynon, R. (2019). New research problems and agendas in learning, media and technology: The editors' wishlist. *Learning, Media and Technology*, *44*(2), 87-91. https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1614953

Yoon, H. (2021). Digital flesh: A feminist approach to the body in cyberspace. *Gender and Education*, *33*(5), 578-593. https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1802408

Zafra, R. (2018). *Redes Y (Ciber)Feminismos. La revolución de la representación que derivó en alianza Networks & (Cyber)Feminisms. The revolution of the representation that led to an alliance*. 12.

Zalbidea Paniagua, M. (2012). Cyberfeminist theories and the benefits of teaching cyberfeminist literature. En *Social sciences and cultural studies. Issues of language, public opinion, education and welfare* (pp. 243-264). IntechOpen.

1838

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EVIDENCIA DE VALIDEZ DE CONSTRUCTO Y FIABILIDAD DEL PDA EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE COSTA RICA[1]

Xavier G. Ordoñez
Sonia J. Romero
Graciela Ordoñez Gutiérrez
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: La Deshonestidad Académica (DA) es un conjunto de conductas que está afectando los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior y afecta la calidad académica de los futuros profesionales. El objetivo del presente estudio es analizar la evidencia de validez y fiabilidad del test Percepción de la Deshonestidad Académica (PDA) en una muestra de estudiantes universitarios costarricenses. A través de un diseño instrumental, y haciendo uso del análisis factorial confirmatorio, y con una muestra de 614 estudiantes universitarios se analizó las propiedades del PDA que originalmente tiene evidencia de calidad psicométrica en estudiante universitarios de España. Los resultados presentan evidencia de validez de constructo, discriminante y convergente para una versión del PDA de 13 ítems y una fiabilidad que oscila entre 0.97 y 0.99 para cada una de las dimensione que conforman el PDA. El PDA puede ser empleado en Costa Rica para el análisis de la DA y, a partir de ello, diseñar programas para su prevención.

Palabras clave: deshonestidad académica, test, validez, fiabilidad

Abstract: Academic Dishonesty (AD) is a set of behaviors that is affecting the teaching-learning processes in higher education and affects the academic quality of future professionals. The objective of this study is to analyze the evidence of validity and reliability of the Perception of Academic Dishonesty (PDA) test in a sample of Costa Rican university students. Through an instrumental design, and using confirmatory factor analysis, and with a sample of 614 university students, the properties of the PDA were analyzed, which originally has evidence of psychometric quality in university students in Spain. The results present evidence of construct, discriminant and convergent validity for a 13-item version of the PDA and a reliability that ranges between 0.97 and 0.99 for each of the dimensions that make up the PDA. The PDA can be used in Costa Rica for the analysis of AD and based on it, design programs for its prevention.

Keywords: academic dishonesty, test, validity, reliability

1 El presente trabajo hace parte del proyecto de innovación No. 156 financiado por la Universidad Complutense de Madrid.

1839

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

Desde la pandemia de COVID-19, posiblemente la Deshonestidad Académica se ha convertido en una de las dificultades que más atención ha requerido por parte de las instituciones de educación superior, ya que el desarrollo de mucho de las asignaturas se ha tenido que realizar de forma online y de igual manera el proceso de evaluación de estas ha tenido que apoyarse en procesos a distancia. El desarrollo de trabajos académicos, tales como trabajos individuales en grupo, presentaciones, todo tipo de actividad que implica la interacción social presencial en el aula ha dejado paso a una evaluación online, en donde posiblemente los resultados de aprendizaje programados no se puedan alcanzar tal y como han sido establecidos por los profesores para cada una de las asignaturas. Además, el desarrollo de muchas de estas actividades, tales como los exámenes, generan inquietud acerca de la honestidad que tienen los estudiantes al presentarlos, ya que al no existir nadie que los «vigile» puede ser tentador utilizar medios no autorizados para dar respuesta a los mismos.

La DA se puede entender como un conjunto de conductas disruptivas realizadas para obtener un beneficio académico y que van en contra de los principios y valores éticos de las instituciones educativas y de las personas (González, 2018). Estas afectan tanto al propio estudiante como al grupo donde se desempeñe. Según el International Center for Academic Integity (ICAI), en Estados Unidos, entre 2002 y 2015 un 39% de los estudiantes de grado y un 17% de los estudiantes de posgrado han admitido haber realizado fraude en un examen y un 62% de los estudiantes de grado y un 40% de los estudiantes de posgrado haber realizado fraude en trabajos escritos (ICAI, 2020). En España, se ha observado, en muestras de estudiantes de algunas facultades, que hasta un 74% de los estudiantes universitarios han permitido que otros estudiantes copien sus respuestas durante un examen o que más de un 60% han copiado y pegado en sus trabajos fragmentos de internet sin citar la fuente (Blanch-Mur *et al.*, 2006; Comas-Forgas & Sureda-Negre, 2010; Landin & Pérez, 2015; Teixeira & Rocha, 2010).

La medición de la DA, así como de las actitudes hacia la misma, se vuelve necesaria e importante para la prevención y detección de estas conductas en los contextos universitarios. Se han desarrollo distintos instrumentos para su medición, entre los cuales se encuentran los propuestos por Kiekkas *et al.* (2020), Bashir y Bala (2018), Ehrich *et al.* (2015), Harris (2001) y Mavrinac *et al.* (2010). Estos últimos proponen el «Attitudes Toward Plagiarism Questionnaire», el cual está diseñado para la medición de las actitudes hacia el plagio y ha sido utilizado por otros investigadores (Qaisar *et al.*, 2016; Tindall & Curtis, 2020), sin embargo, aparte de un análisis de la fiabilidad de las puntaciones de las tres escalas que se definen, es un instrumento que no tiene evidencia de validez y de fiabilidad en muestras grandes o representativas, ni tiene adaptación en otros países.

Percepción de la Deshonestidad Académica

Recientemente, Ordoñez & Romero (2021) proponen el test: Percepción de la Deshonestidad Académica (PDA) para estudiantes universitarios. El PDA es un test de 15 ítems que se aplicó a una muestra de 1372 de distintas facultades de la Universidad Complutense de Madrid. El PDA está compuesto por tres dimensiones: Deshonestidad en un Examen (DE), la cual se entiende como la percepción que tienen los estudiantes sobre los actos deshonestos que se pueden presentar durante un examen. Mentir para obtener un Beneficio (MB), corresponde a la percepción que tienen los estudiantes sobre las mentiras que se pueden realizar para obtener un beneficio exclusivo por parte del docente. Y Deshonestidad en Productos Académicos (DA),

esta se comprende como la percepción que tiene los estudiantes del plagio que se puede realizar en los productos académicos (trabajos individuales, grupales, exposiciones, etc.). DE está compuesto de 5 ítems con una fiabilidad de α= .917 (IC 95% = .910 - .924), MB está definida por 3 ítems con una fiabilidad de α= .889 (IC 95% = .878 - .899) y la DA la definen 7 ítems con una fiabilidad de α= .892 (IC 95% = .883 - .900). La escala final del PDA a partir de los 15 ítems tiene una fiabilidad de α= .929 (IC 95% = .924 - .935). A través de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Confirmatorio (AFC), Ordoñez y Romero (2021) encontraron que el PDA tiene evidencia de validez y fiabilidad.

Si el PDA tiene propiedades psicométricas conocidas, entonces se hace necesario analizar si estas se observan en otras culturas o países. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es analizar la evidencia de validez y de fiabilidad del PDA en una muestra de estudiantes universitarios de la Universidad de Costa Rica.

MÉTODO

Diseño

El diseño del presente estudio es de carácter instrumental, ya que se aplica y analiza un instrumento para obtener evidencia de validez y fiabilidad, además este diseño se caracteriza por usar la estadística multivariada (Montero y León, 2007).

Participantes

El PDA se aplicó a una muestra de 614 estudiantes de la Universidad de Costa Rica pertenecientes a distintos grados de ingeniería que estaban cursando la asignatura de precálculo en el I semestre del 2021. La edad de los participantes oscila entre 17 y 42 años con una media de 18.5 (dt=2.38). El 51% son hombres y el 49% son mujeres.

Instrumento

Se uso el test para la medición de la *Percepción de la Deshonestidad Académica* (PDA) propuesto Ordoñez y Romero (2021). Estos autores observaron que el PDA tiene evidencia de validez y fiabilidad en una muestra de estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid. Para el presente estudio, se aplicó el PDA original y se le adicionaron dos preguntas más a la escala de DA, ya que se consideró importante tener dos ítems relacionados con el uso de los libros en la biblioteca. En definitiva, el PDA aplicado está compuesto por 17 ítems.

Procedimiento

El PDA se aplicó haciendo uso de los formularios de Google Drive. Las características de este fueron: consentimiento de participación, edad, sexo y los 17 ítems del PDA. Una vez obtenidas las respuestas de los estudiantes se procedió a estructurar la base de datos y a analizar la información reportada.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó en dos fases:

Fase I: Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Ordoñez y Romero (2021) ya habían establecido una estructura factorial para el PDA, por lo tanto, se consideró necesario realizar un AFE y se continuo directamente con un AFC. El método de mínimos cuadrados ponderados

diagonalmente (DWLS) fue usado con la matriz de covarianzas asintóticas. Este método se seleccionó debido a la naturaleza ordinal de los ítems. Se realizaron dos tipos de modelos: uno de primer orden y otro de segundo orden. Para evaluar el ajuste al modelo se ha tomado el criterio mixto propuesto por Brown y Moore (2014) que incluye el χ^2 escalado de Satorra-Bentler, la raíz media cuadrática del error (RMSEA), y su intervalo de confianza al 90%, los residuales cuadráticos medios (SRMR), el índice de Tucker-Lewis (TLI) y el índice de ajuste comparativo (CFI). Según Brown y Moore (2014) los valores que se deben observar en estos estadísticos para considerar que existe un ajuste adecuado son: RMSEA<.05, CFI>.95, TLI>.95 y SRMR<.08. El AFC se ha usado para obtener evidencia de validez de constructo. Para la evidencia de la validez convergente se usó la Varianza Media Extractada (VME) que debe ser un valor mayor a .50, y para la validez discriminante la raíz cuadrada de la VME (√VME) que debe ser mayor a las correlaciones que se observan entre las dimensiones del PDA.

Fase II: Fiabilidad. La fiabilidad se obtuvo a través del Alpha Cronbach, el Alpha de Cronbach Ordinal y el ω de McDonald, los cuales se aplicaron en cada una de las dimensiones del PDA y para el PDA total.

Software

El análisis se realizó haciendo uso de R (R Core Team, 2021) con los paquetes Lavaan (Rosseel, 2018) y psych (Revelle , 2019).

RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los resultados extraídos del AFC, posteriormente la evidencia de validez discriminante y convergente, y por último con la estimación de la fiabilidad.

Análisis Factorial Confirmatorio

En la tabla 1 se observan los distintos modelos confirmatorios. El modelo definitivo es el que está compuesto por 13 ítems, tanto para el modelo de primer orden como para el de segundo orden, ya que los estadísticos de ajustes indican que se encuentran en los límites expuestos con anterioridad. Para el modelo con un único factor de 17 ítems se observa que los estadísticos SRMR y RMSEA evidencian que no presenta el ajuste esperado, por lo tanto, no se puede afirmar que los ítems puedan ser explicados por un único factor.

Tabla 1

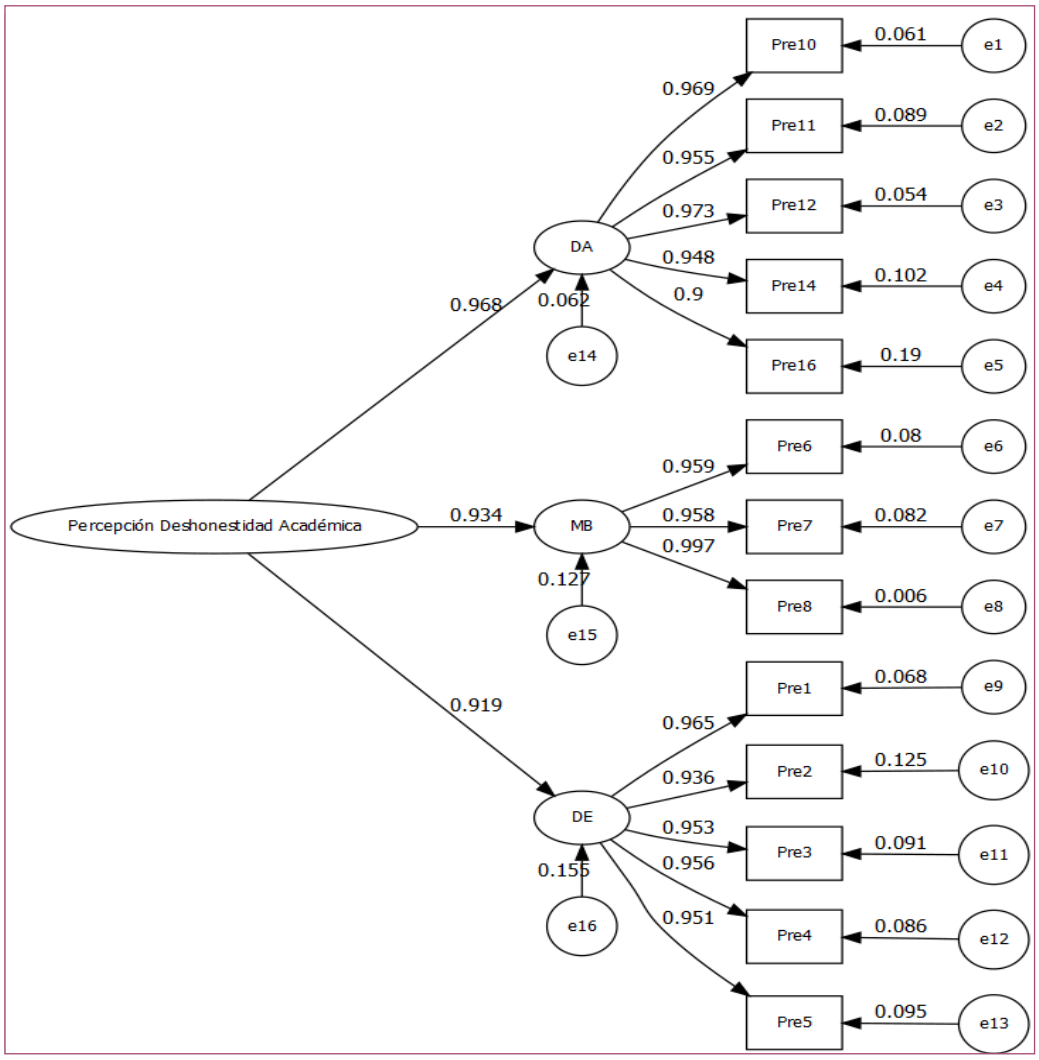
Estadísticos de ajuste para cada uno de los modelos estimados

Estadísticos	Un único factor de 17 ítems	Modelos tres factores					Modelo de segundo orden
		17 ítems	16 ítems	15 ítems	14 ítems	13 ítems	
χ^2	1006.028	451.008	380.283	357.253	272.341	251.938	251.938
df	65	116	101	87	74	62	62
p	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
CFI	0.985	0.996	0.996	0.996	0.997	0.997	0.997
TLI	0.985	0.995	0.996	0.996	0.997	0.996	0.996
SRMR	0.062	0.020	0.019	0.019	0.017	0.017	0.017
RMSEA	0.154	0.069	0.067	0.071	0.066	0.071	0.071
RMSEA 90 % CI lower	0.145	0.062	0.060	0.064	0.058	0.062	0.062
RMSEA 90 % CI Upper	0.162	0.075	0.074	0.079	0.075	0.080	0.080

En la figura 1 se observa el path del modelo de segundo orden, en él se observa que las cargas factoriales se encuentran por encima de 0.90, lo cual permite afirmar que los factores identificados para el PDA explican muy satisfactoriamente el comportamiento de los ítems. Por lo tanto, en la muestra de estudiantes universitarios de la Universidad de Costa Rica se observa evidencia de validez de constructo para el instrumento PDA. Lo cual permite afirmar que es pertinente su uso en estudiantes universitarios de Costa Rica.

Figura 1

Path AFC de segundo orden para el PDA



En la tabla 2 se aprecia que la VME observada para cada una de las dimensiones del PDA, así como para la escala total del PDA, son superiores al valor mínimo establecido de 0.50. Por lo tanto, existe evidencia de validez convergente. Con respecto a √VME se observa que los valores obtenidos son mayores a las correlaciones que se observan entre las dimensiones del PDA. Por ejemplo, para DE las correlaciones de este con MB es de 0.859 y con DA de 0.890 y el valor de √VME es 0.952, por lo tanto, existe evidencia de validez discriminante.

Tabla 2

Fiabilidad, validez convergente y discriminante

Dimensión	Cronbach's α	McDonald's ω	Ordinal Cronbach's α	DE	MB	DA	FC	VME	√VME
DE	0.986	0.986	0.993	-	0.859	0.890	0.979	0.907	0.952
MB	0.978	0.979	0.991	0.859	-	0.905	0.980	0.944	0.971
DA	0.974	0.974	0.983	0.890	0.905	-	0.978	0.900	0.948
PDA	0.989	0.989	0.992						

Análisis de la fiabilidad

La fiabilidad observada para cada una de las dimensiones del PDA y para la escala total del PDA, independientemente del estadístico que se observe, es superior a 0.95 (tabla 2). Por lo tanto, las puntuaciones que se obtienen a través del PDA son fiables.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten afirmar que existe evidencia de validez de constructo, discriminante y convergente para el PDA en una muestra de estudiantes de la Universidad de Costa Rica, y que las puntuaciones que se obtienen a través de este instrumento tienen evidencia de fiabilidad. Por lo tanto, el PDA puede ser empleado para la medición de la percepción de la deshonestidad académica en Costa Rica.

El principal aporte del presente estudio es que para el PDA, cuya evidencia de validez y fiabilidad es conocida para una muestra de estudiantes españoles, se tiene ahora evidencia de validez y fiabilidad para estudiantes de Costa Rica, por lo tanto, los docentes, investigadores o autoridades universitarias tiene ahora un instrumento que permita diagnosticar la percepción que tienen los estudiantes costarricenses frente a la DA, y a partir de dichos diagnósticos se pueden generar programas de prevención de la DA o mejorar la política institucional frente a la DA. Esto debe llevar a que los estudiantes fortalezcan sus principios de integridad académica y a una disminución de la DA.

Una de las limitaciones del estudio es el tamaño de la muestra (n=614) y que no es representativa de la población de estudiantes costarricenses, lo cual puede estar limitando la generalización de los resultados obtenidos. Sin embargo, al tener un instrumento con propiedades iniciales se puede llevar a cabo un estudio más amplio que permita tener una muestra representativa y por ende definir el baremo de la prueba a nivel nacional.

Por último, se hace necesario ampliar el análisis de las propiedades psicométricas del PDA, y para ello un análisis de la invarianza factorial, así como del comportamiento de los ítems desde la Teoría de Respuesta al Ítems, se hace necesario. En un futuro un análisis de la invarianza factorial debería llevar a identificar si la estructura es invariante, por ejemplo, entre España y Costa Rica, para así poder realizar comparaciones entre los países. Análisis similar se puede realizar entre programas académicos y entre hombres y mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bashir, H., & Bala, R. (2018). Development and Validation of Academic Dishonesty Scale (ADS): Presenting a Multidimensional Scale. *International Journal of Instruction*, 11(2), 57-74. https://doi.org/10.12973/iji.2018.1125a

Blanch-Mur, C., Rey-Abella, F., & Folch-Soler, A. (2006). Nivel de conducta académica deshonesta entre los estudiantes de una escuela de ciencias de la salud. *Enfermería Clínica*, 16(2), 57-61. https://doi.org/10.1016/S1130-8621(06)71182-2

Brown, T. A., & Moore, M. T. (2014). Confirmatory Factor Analysis. En R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of Structural Equation Modeling* (pp. 361–379). The Guilford Press.

Comas-Forgas, R., & Sureda-Negre, J. (2010). Academic Plagiarism: Explanatory Factors from Students' Perspective. *Journal of Academic Ethics*, 8(3), 217-232. https://doi.org/10.1007/s10805-010-9121-0

Ehrich, J., Howard, S., Tognolini, J., & Bokosmaty, S. (2015). Measuring Attitudes Toward Plagiarism: Issues and Psychometric Solutions. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 7(2), 243-257. https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2014-0013

González, D. C. (2018). *Deshonestidad académica, desempeño y diferencias individuales* [Universidade de Santiago de Compostela]. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/17425/rep_1634.pdf

Harris, R. A. (2001). *The plagiarism handbook: Strategies for preventing, detecting, and dealing with plagiarism*. Los Angeles, CA : Pyrczak Publishing.

ICAI. (2020, julio 1). *Statistics*. https://www.academicintegrity.org/statistics/

Kiekkas, P., Michalopoulos, E., Stefanopoulos, N., Samartzi, K., Krania, P., Giannikopoulou, M., & Igoumenidis, M. (2020). Reasons for academic dishonesty during examinations among nursing students: Cross-sectional survey. *Nurse Education Today*, 86(104314), 1-7. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104314

Landin, M., & Pérez, J. (2015). Class attendance and academic achievement of pharmacy students in a European University. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 7(1), 78-83. https://doi.org/10.1016/j.cptl.2014.09.013

Mavrinac, M., Brumini, G., Bilić-Zulle, L., & Petrovečki, M. (2010). Construction and Validation of Attitudes Toward Plagiarism Questionnaire. *Croatian Medical Journal*, 51(3), 195-201. https://doi.org/10.3325/cmj.2010.51.195

Montero, I. y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862

Ordoñez, X.G. y Romero, S.J. (2021). Percepción hacia la deshonestidad académica: Propiedades psicométricas de un instrumento de medida para estudiantes universitarios. *Eticanet*, 21 (1), 115-140. http://doi.org/10.30827/eticanet.v21i1.16162

Qaisar, S., Rashid, S., & Dogar, A. H. (2016). Exploring the Attitudes of Undergraduate Students towards Plagiarism in Public and Private Institutions. *Global Regional Review*, 1(1), 243-259. https://doi.org/10.31703/grr.2016(I-I).19

R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.0) [Computer software]. Retrieved from https://cran.r-project.org. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2021-04-01).

Revelle, W. (2019). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. [R package]. Retrieved from https://cran.r-project.org/package=psych.

Rosseel, Y., *et al.* (2018). *lavaan: Latent Variable Analysis.* [R package]. Retrieved from https://cran.r-project.org/package=lavaan.

Teixeira, A. A. C., & Rocha, M. F. (2010). Cheating by economics and business undergraduate students: An exploratory international assessment. *Higher Education*, 59(6), 663-701. https://doi.org/10.1007/s10734-009-9274-1

Tindall, I. K., & Curtis, G. J. (2020). Negative Emotionality Predicts Attitudes Toward Plagiarism. *Journal of Academic Ethics*, 18(1), 89-102. https://doi.org/10.1007/s10805-019-09343-3

1847

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

ENSEÑANZA MUTUA EN LÍNEA: UNA INVESTIGACIÓN PILOTO REALIZADA CON LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS[1]

Alessandro Di Vita
Universidad de Palermo (Italia)

Resumen: Se realiza una investigación piloto sobre la enseñanza mutua en línea entre estudiantes universitarios en el año académico 2020-2021. Se considera inicialmente eficaz para reducir algunos de los efectos negativos que la enseñanza a distancia, impuesta por la pandemia de covid-19, ha provocado durante el curso académico 2019-2020 entre los estudiantes matriculados en el primer año de la carrera trienal en Ciencias de la Educación activada por la Universidad de Palermo. Participan 19 estudiantes de segundo año de esta carrera como alumnos tutores o mentores que han recibido una acción formativa específica para tal fin (15 h). Durante 4 meses (de marzo a junio del 2021) acompañan a distancia (on line) a 35 compañeros de curso con la finalidad de prepararlos para afrontar el mayor número posible de exámenes pendientes del primer año. Los resultados indican que en julio de 2021 dicho grupo se presenta a 38 de los 57 exámenes pendientes. Se puede concluir que recuperaron dos tercios de los exámenes del primer año, mejorando la comprensión de las disciplinas impartidas por los compañeros tutores. Igualmente, el modelo positivamente experimentado se puede volver a proponer en la enseñanza mutua presencial por sus buenos resultados.

Palabras clave: enseñanza mutua, estudiantes universitarios, aprendizaje en línea, asignaturas de enseñanza básica, investigación centrada en un problema

Abstract: In academic year 2020-2021, a pilot research was carried out on distance peer teaching, which was hypothesized as effective tool to reduce some of the negative effects that distance teaching, imposed by the Coronavirus pandemic, caused among students enrolled in the first year of the three-year degree course in Educational Sciences at the University of Palermo during the academic year 2019-2020. Nineteen students attending the second year of this course, after having participated in a specific training activity (15 h), from March to June 2021 helped 35 fellow students to advance their careers by catching up as many first-year exams as possible through distance support. In July 2021, the group of 35 late students took 38 backlogged exams of a total of 57: therefore, two thirds of the backlogged exams of first year were recovered. At the end of the activity, tutees improved their understanding of the disciplines taught by the 19 tutors. The tested model can be repurposed in face-to-face peer teaching for its good results.

1 Esta investigación forma parte de un proyecto más amplio («Telemaco Project») con el que se realizaron en 2021 distintas acciones para ayudar a los estudiantes necesitados de la Universidad de Palermo (Italia), matriculados en el secundo año del programa trienal de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

1848

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Keywords: peer teaching, undergraduate students, distance learning, basic study subjects, mission oriented research

INTRODUCCIÓN

Durante el año académico 2019-2020 la pandemia de covid-19 impuso el modelo de enseñanza a distancia (ED) también en las universidades. El alumnado más afectados fueron los matriculados en el primer año, pues no tuvieron la oportunidad de vivir una realidad completamente nueva para ellos, acostumbrados unos meses antes a seguir ritmos de estudio marcados por exámenes mensuales y apoyados por la ayuda diaria de profesores y compañeros de clase, les resultó difícil participar en las lecciones a distancia del profesorado, quienes posiblemente proporcionaron pocos *feedback* sobre la comprensión de los contenidos de las asignaturas con vistas a los exámenes finales.

Muchos de los 861 estudiantes matriculados en el primer año de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Palermo sufrieron la falta de enseñanza presencial. La cifra más evidente estuvo representada por el 74,3% de estudiantes de primer año que al finalizar la sesión extraordinaria de exámenes del curso académico 2019-2020 no habían realizado los ocho exámenes del primer año, concretamente al 23,5% de ellos le faltaba 1 examen y al 19,4 % le faltaban 2 exámenes, mientras que el 31,4% restante aún tenía que realizar de 3 a 7 exámenes.

El curso académico 2020-2021, se inicia con pandemia sanitaria y con el retraso en la carrera universitaria de los estudiantes que emprenden el segundo año sin haber efectuado los exámenes del primero, añadiéndose a esta situación la dificultad de realizar prácticas externas obligatorias pertenecientes al segundo año. Para solucionar estos dos problemas, se decidió realizar una investigación piloto apoyando a cada estudiante tardío con un estudiante en regla con su carrera (*peer tutor*), para que pudiera ayudarlo a realizar los exámenes atrasados o pendientes en la sesión de verano de 2021. Este tipo de ayuda representó una forma de práctica a distancia para los estudiantes tutores/mentores. El Consejo de los docentes del Departamento de Ciencias Psicológicas, Pedagógicas, de la Actividad Física y de la Educación de la Universidad de Palermo, aprobó el proyecto de investigación y preparó las condiciones para su desarrollo. Se optó por no reconocer el rol del tutor par a través de una convocatoria específica y una forma de pago de las horas previstas por el proyecto, ya que el requisito previo «práctica curricular a realizar en su totalidad» brindaba a los estudiantes en regla con sus estudios la oportunidad «excepcional», debido al covid-19, de cumplir con su práctica curricular obligatoria participando como tutor par en el proyecto de investigación. La adhesión al proyecto, en consecuencia, hizo obligatorias las actividades que ellos habrían de realizar.

En esta contribución, tras haber presentado el marco teórico de referencia en el que se inspira la investigación piloto realizada, se da cuenta de los resultados alcanzados con ella. En particular, se hace referencia al número de exámenes realizados por los estudiantes tutorados en el verano de 2021.

1849

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

MÉTODO

El principio que postula la exigencia de que los estudiantes sean participantes activos y co-responsables de la calidad de la enseñanza, de la investigación y de las decisiones institucionales que les afectan, constituye el centro de atención de la reflexión pedagógica y de las propuestas educativas promovidas por la perspectiva de la «Voz del alumnado» (*Student Voice*), en la que se inspira la investigación piloto presentada en esta contribución. Este principio se aplica tanto en el ámbito escolar como en el universitario. Los pioneros de esta perspectiva (Rudduck, 1998; Levin, 2000; Cook-Sather, 2002; Flutter & Rudduck, 2004; Czerniawski & Kidd, 2011; Fielding, 2012) demostraron que los estudiantes de cualquier grado son capaces de ofrecer a los profesores *feedback* importantes con los que emprender itinerarios inéditos de mejora de todos los procesos formativos activados en la escuela y en la universidad.

Diecinueve estudiantes colaboraron en la investigación piloto (17 mujeres y 2 varones, de edad comprendidas entre 20 y 36 años, de nacionalidad italiana y residentes en Sicilia). Todos ellos (a principios de marzo del año académico 2020-2021 estaban matriculados en el 2º año del Programa trienal de Grado en Ciencias de la Educación), debían realizar su práctica curricular (6 ECTS, o sea 120 horas), constituyendo una materia obligatoria en el plan de estudios. Esos 19 estudiantes habían aprobado al menos seis de los siguientes ocho exámenes del primer año con una nota comprendida entre 25 y 30 *cum laude*[2]: Pedagogía General, Didáctica General, y Psicología del Desarrollo y de la Educación, Filosofía Teorética, Historia de la Filosofía, Sociología General, Lengua Inglesa, Laboratorio de Informática.

Una vez identificados los 19 estudiantes tutores, 35 estudiantes (33 mujeres y 2 varones) de edad comprendida entre 20 y 32 años, de nacionalidad italiana, residentes en Sicilia, han sido los beneficiarios en la investigación como destinatarios de la «enseñanza mutua»[3] en línea. Este alumnado junto con los estudiantes-tutores cursaban el 2º año del Grado en Ciencias de la Educación. Tanto los 19 tutores como los 35 tutorados participaron voluntariamente en el proyecto de investigación cumplimentando y enviando un informe disponible en la página web de su Programa de Estudios.

Para la asignación de estudiantes a estudiantes-tutores se consideró un criterio fundamental: la «equivalencia de la situación de estudio anterior», es decir, se comprobó la coincidencia entre docente, nombre de la asignatura y contenido de la asignatura del tutor y docente, nombre de la asignatura y contenido de la asignatura del tutorado. En otras palabras, para asignar un tutor a un tutorado, fue necesario asegurarse de que el tutor poseyera los conocimientos necesarios — garantizados por el hecho de haber superado con éxito los exámenes de primer año — con los que enseñar a sus compañeros tutorados los contenidos de las mismas asignaturas impartidas por el mismo docente en el mismo semestre académico.

La adopción de este criterio representa la verdadera novedad de esta investigación piloto, en el panorama de las investigaciones italianas realizadas sobre el tema de la enseñanza mutua.

Al explorar la literatura científica sobre los métodos para llevar a cabo las actividades de tutoría entre pares realizadas al comienzo de los estudios en las universidades italianas antes y

2 Los docentes de las universidades italianas, para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, se basan en una escala de puntuaciones comprendidas entre 18 y 30 *cum laude*.

3 La dicción «enseñanza mutua» (*Peer teaching*) relacionada en este contexto de discurso con el «aprendizaje en línea» (aprendizaje a distancia via el Internet o un intranet) figura en el Thesaurus de la UNESCO con esta definición: «Enseñanza efectuada entre alumnos de una misma clase o de un mismo nivel con el objetivo de ayudar a aquellos que necesitan una ayuda suplementaria» (se vea https://skos.um.es/unescothes/C02936/html). Por este motivo, se ha preferido utilizar esta dicción en lugar de «Tutoría entre pares» o «Tutoría entre iguales».

durante la pandemia de covid-19 (Berta, Lorenzini y Torquato, 2008; Calidoni, Gola, Iesu y Satta, 2009; Gemma, 2010; Da Re, 2017; Biasin y Da Re, 2018; Clerici, Da Re, Giraldo y Maggiolaro, 2019; Rossi y Bonfà, 2020; Piazza y Rizzari, 2020; Bombardelli, 2020; Dato, Cardone y Mansolillo, 2020; Passalacqua y Zuccoli, 2021; Magni, 2021), se puede observar una tendencia a reclutar tutores pares entre los estudiantes matriculados en los programas bienales de licenciatura de segundo nivel o de postgrado (doctorado o especialización), o bien que cursan la misma carrera universitaria de los estudiantes rezagados, pero avanzados al menos en un año.

Para esta investigación se parte de la siguiente hipótesis:

«Los 35 alumnos tutorados que participan en las actividades de enseñanza mutua en línea del 15 de marzo al 5 de junio de 2021 se presentan a más de la mitad de los exámenes de las asignaturas atrasadas con una nota mínima de 25/30».

Por otra parte, la formación inicial de los tutores pares se llevó a cabo en la plataforma *Microsoft Teams* en 15 horas (del 26 de febrero al 12 de marzo), durante las cuales el formador se compromete a aclarar cómo podían seguir cinco momentos del plan de acción tutorial (PAT) coincidentes con los siguientes objetivos:

—analizar los programas de las asignaturas de los docentes;
—formular los objetivos de aprendizaje de los estudiantes tutorados;
—simular una entrevista entre tutor y tutorado;
—identificar los recursos (notas, esquemas, mapas conceptuales, diapositivas, etc.) y las acciones de enseñanza (lecciones, simulaciones de exámenes y repasos) del tutor para organizar actividades de enseñanza mutua en línea;
—comunicar las modalidades de monitoreo a distancia de las actividades de enseñanza mutua para la gestión ordinaria de las horas de práctica y de los imprevistos.

Todos los tutores realizaron 105 horas de enseñanza mutua en línea en su domicilio a través de la plataforma *Microsoft Teams*, es decir, realizaron 3 recorridos de enseñanza mutua diferenciados por asignatura, de 35 horas cada uno, con uno o hasta tres tutorandos.

RESULTADOS

La única hipótesis específica formulada se comprobó positivamente: de hecho, el grupo de los 35 tutorados superó el 67% (n= 38) de los exámenes de las asignaturas que fueron objeto de la enseñanza mutua en línea (57 exámenes) en las tres sesiones de verano con una nota media de 25/30. En la tabla 1 se muestran las notas que los tutorandos consiguieron en estas sesiones.

1851

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Tabla 1

Comprobación de la hipótesis específica efectuada sobre el número de los exámenes realizados y sobre las notas obtenidas por los estudiantes tutorados en las tres sesiones de verano de junio y julio de 2021

Número de los exámenes realizados	Nota obtenida
6	30/30
8	28/30
6	27/30
2	26/30
6	25/30
4	24/30
3	23/30
1	22/30
1	20/30

Total n. exámenes: 38/57 **Media de las notas: 25/30**

Este resultado adquiere mayor valor debido a que un grupo equivalente[4] de 35 alumnos, que debían realizar los mismos exámenes atrasados (n=57) del grupo que participó en la investigación piloto, a finales de julio de 2021 había aprobado solamente un tercio de ellos (n= 19, el 33% de los exámenes atrasados).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En retrospectiva, se puede afirmar que haber propuesto a los estudiantes universitarios de segundo año de la carrera en Ciencias de la Educación ser apoyados por un compañero tutor para reducir el retraso en sus estudios fue útil: el apoyo tutorial fue efectivo, aunque a distancia, resultó beneficioso. La acción de los estudiantes tutores, previamente formados, ha mejorado el compromiso académico de los estudiantes tutorados, con el que éstos se habían propuesto superar con éxito los exámenes atrasados del primer año.

En general, los resultados de esta actividad de enseñanza mutua en línea fueron positivos, pues con ella se consiguió, por un lado, reducir el retraso en los estudios de los 35 beneficiarios de la enseñanza mutua en línea y, por otro, los 19 tutores pudieron realizar su práctica curricular obligatoria de manera extraordinaria, porque hasta febrero de 2021 no pudieron realizarla normalmente a causa de la pandemia.

En base a lo observado durante los tres meses en que se desarrolló la actividad, estamos convencidos de que la «paridad» entre tutor y tutorado debe consistir en factores «estrictos», es decir, para cumplir adecuadamente con sus funciones, ellos deben cursar la misma carrera, en el mismo año, con los mismos profesores que imparten a ellos las mismas asignaturas enseñándoles los mismos contenidos disciplinares. La edad, el sexo y la condición de estudiante trabajador o no trabajador (semejanza de estatus personal) de los tutores y tutorados no son factores tan

4 Este grupo de estudiantes era equivalente al de los tutorados en cuanto a número de estudiantes (n=35), sexo, edad, número de exámenes atrasados (n=57), condición de estudiante trabajador/no trabajador, nombre y contenidos de las asignaturas. Los estudiantes de este grupo han sido entrevistados por mí a finales de julio de 2021 a través de la «chat» de la plataforma *Microsoft Teams* utilizada por la Universidad de Palermo.

1852

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

vinculantes como la equivalencia de la situación de estudio anterior en la que intervienen los factores «estrictos» antes mencionados.

Si se adopta como «criterio para la elección de los compañeros tutores» el *período* en el que ocurre el proceso de asimilación de los contenidos de una disciplina universitaria, se hace más evidente la importancia del papel que juega la «proximidad temporal» de este período al momento en el que comienzan las actividades de enseñanza mutua. El breve lapso de tiempo (es mejor no exceder un semestre académico) entre el momento en que el futuro estudiante tutor aprueba con éxito un examen universitario y el momento en que realiza actividades de enseñanza mutua, es beneficioso, pues en su memoria a largo y medio plazo están bien grabados el método de estudio, los conocimientos y las preguntas que guiaron su aprendizaje de una determinada disciplina de estudio.

Se constató con satisfacción que el cumplimiento puntual y constante de las acciones de enseñanza mutua por parte de los estudiantes tutores redujo de 2/3 el gran retraso de los 35 alumnos tutorados en completar sus estudios de primer año, facilitando en ellos la mejora de la autorregulación del aprendizaje. Si a este resultado se suma el hecho de que los mismos 35 tutorados no renunciaron, de enero a agosto de 2021, a estudiar para prepararse a afrontar los exámenes de las asignaturas del segundo año, entonces se puede concluir afirmando que la recuperación de las asignaturas de primer año no conllevó un mayor retraso en el avance de sus estudios de segundo año. Esto demuestra el gran compromiso de los tutorados, motivados por el deseo de anular el *gap* entre el número de exámenes de las asignaturas realizados hasta febrero de 2021 y el número de exámenes previstos por el primero y segundo año del plan de estudios.

Se concluye verificando los beneficios de la modalidad de enseñanza mutua utilizada en esta investigación piloto y con la creencia que puede extenderse a otros programas de grado con las debidas adaptaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berta, L., Lorenzini, V., y Torquato, B. (2008). *Una Ricerca-Azione sul tutorato nell'Università di Perugia*. FrancoAngeli.

Bombardelli, O. (2020). Inclusione e apprendimento di qualità negli studi universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (2), 58-71.

Calidoni, P., Gola, E., Isu, G.C. y Satta, R. (2009). Orientamento e riallineamento universitario on-line: progettazione e prova di servizi nel progetto UniSOFIA. *Italian Journal of Educational Research*, 2-3, 19-26.

Clerici, R., Da Re, L., Giraldo, A., y Meggiolaro, S. (Eds.) (2019). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari. Il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. FrancoAngeli.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational researcher*, *31* (4), 3-14.

Czerniawski, G., y Kidd, W. (Eds.). (2011). *The Student Voice Handbook: Bridging the academic/practitioner divide*. Emerald Group Publishing Limited.

Da Re, L. (2017). *Il tutor all'Università. Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce-Rovato, Italia: Pensa MultiMedia.

Da Re, L., y Biasin, C. (Eds.) (2018). *Il Tutorato Formativo. Un modello di tutoring integrato per l'empowerment degli studenti universitari*. Pensa MultiMedia.

1853

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Dato, D., Cardone, S., y Mansolillo, F. (Eds.) (2020). *E-guidance. Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari*. Progedit.

Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, *359* (3), 45-65.

Flutter, J., y Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in it for Schools?* . Routledge-Falmer.

Gemma, C. (Ed.) (2010). *Percorsi di orientamento e pratiche di tutorato, l'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione di Bari*. Lecce-Brescia, Italia: Pensa MultiMedia.

Levin, B. (2000). Putting student at the centre in education reform. *Journal of Educational Change*, *1* (2), 155-172.

Magni, F. (2021). Introduzione. Le università tra dilemmi del passato e sfide contemporanee. *Formazione, lavoro, persona*, 33, 6-9.

Passalacqua, F., y Zuccoli, F. (2021). Il tutorato delle matricole nel contesto dell'università a distanza. *Formazione, lavoro, persona*, 33, 187-215.

Piazza, R., y Rizzari, S. (2020). L'orientamento formativo come antidoto alla dispersione universitaria: un percorso di studio guidato per il rafforzamento delle abilità di autoregolazione degli studenti del primo anno del corso di studi in scienze dell'educazione e della formazione. *Annali della Facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania*, 19, 47-65.

Rossi, A.A., y Bonfà, A. (2020). I servizi UNIGE di tutorato matricole: un intervento di sistema. *Lifelong Lifewide Learning*, *16* (35), 174-186.

Rudduck, J. (1998). Student voices and conditions of learning. En B. Karseth, S. Gudmundsdottir y S. Hopmann (Eds.), *Didaktikk: Tradisjon og Fornyelse, Festskrift til Bjorg Brandtzaeg Gundem* (pp. 131-146). Oslo, Noruega: Universidad de Oslo.

Thesaurus de la UNESCO (2022). *Enseñanza mutua*. Recuperado de https://skos.um.es/unescothes/C02936/html).

1854

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA COMO APORTE AL CUMPLIMIENTO DE LOS ODS DESDE LA FUNCIÓN SUSTANTIVA INVESTIGACIÓN

Martha Rocío Flórez Leal
José Albeiro Támara Uribe
Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO (Colombia)
Jairo Alberto Cárdenas
Universidad de Yacambú (Venezuela)

Resumen: Se aborda un tema de alta relevancia para las instituciones de educación superior, como es la responsabilidad social universitaria enfocados desde la función sustantiva de la investigación en procura de alinearse con las demandas científicas, profesionales y educativas que buscan un actuar socialmente responsable y sostenible. Exponiendo, cómo en Colombia, las instituciones de educación superior deben contar con un desarrollo, tanto cualitativo como cuantitativo importante que trascienda y sea permanente para contextualizar las demandas de nuestra sociedad y generar así, capacidad de difundir, practicar principios y valores éticos, por medio de funciones sustantivas que conllevan al aporte del cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible. La metodología se ubica dentro del paradigma cualitativo, descriptivo, utilizando la técnica de revisión documental. Concluyendo se identifican dimensiones y componentes de la RSU basados en el desarrollo teórico como eje habilitante desde la investigación que permita una mejor interacción con el entorno empresarial y social con impacto y alcance de las metas institucionales.

Palabras clave: responsabilidad social, investigación, ODS, universidad

Abstract: A topic of high relevance for higher education institutions is addressed, such as university social responsibility from the substantive function of research in an attempt to align with the scientific, professional and educational demands that seek socially responsible and sustainable action. Exposing how in Colombia, higher education institutions must have an important qualitative and quantitative development that transcends and is permanent to contextualize the demands of our society and thus generate the ability to disseminate, practice ethical principles and values, through of substantive functions that lead to the contribution of the fulfillment of the objectives of sustainable development. The methodology is located within the qualitative, descriptive paradigm, using the document review technique. Concluding, dimensions and components of USR are identified based on theoretical development as an enabling axis from research that allows better interaction with the business and social environment with impact and scope of institutional goals.

Keywords: social responsibility, research, ODS, university

1855

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

El compromiso activo de las IES con la Agenda 2030 y los ODS permite un trabajo contextualizado en las regiones, promueve la rigurosidad científica sobre la detección e implementación de estrategias que promuevan una hoja de ruta, para avanzar en propuestas necesarias, viables y con resultados para la solución de problemas urgentes de inequidad, pobreza, degradación ambiental y recrudecimiento de conflictos, que ya no dan espera y que involucra necesariamente a todas las áreas de conocimiento en proyectos de nación, que no dejen a nadie atrás. Es primordial que las universidades estén a la vanguardia de estos temas de índole mundial. Así mismo, al adoptar las IES de manera institucional los ODS, se pueden crear sinergias entre ellas y sus iniciativas, y con otros sectores. Además, es un incentivo al compromiso de la comunidad educativa con la sociedad y las comunidades, una articulación holística de todos los sectores que se relacionan con la educación superior y una potencialización del trabajo por la implementación de la Agenda 2030 en los diferentes territorios del país.

En Colombia, algunas IES han revisado de nuevo su misión y visión institucional, o su Proyecto Educativo Institucional o el que haga sus veces, para analizar la coherencia entre lo planteado allí con la sostenibilidad social, económica y ambiental como un componente transversal al establecimiento de sus políticas institucionales. En otros casos, se ha incluido el compromiso, estrategias y programas específicos relacionados con la Agenda 2030, con su respectiva financiación, en el Plan de Desarrollo Institucional. Hay instituciones que también han revisado su modelo curricular para que este permita la formación transversal en temas prioritarios para el desarrollo sostenible y que comprometen a todos los programas (cambio climático, equidad, etc.).

En la RSU y su relación con las actividades sustantivas de las universidades. «Resulta necesario señalar, en función de lo que la RSU representa, que esta no puede ser una tarea de desempeño de la función extensión, ni vista de manera simplista como asunto de proyección social, su enfoque es más complejo y debe abarcar de manera transversal todas las funciones propias de las Instituciones de Educación Superior, es decir: docencia, investigación, extensión y gestión» (Aristimuño, 2012, p. 26); «la RSU exige una coherencia institucional permanente en todos los procesos organizacionales» (Vallaeys, 2014, p. 110

Según Vallaeys (2007), la investigación universitaria socialmente responsable refiere a la gestión del conocimiento o de la producción y difusión del saber de manera socialmente responsable, así como de los modelos epistemológicos promovidos desde el aula. La orientación del quehacer científico y la aplicabilidad experta con responsabilidad social, articulando la producción del conocimiento con la agenda del desarrollo local y nacional y con los grandes programas sociales para establecer las líneas de investigación requeridas, así como también desarrollando conocimientos de modo participativo con actores no académicos.

Desde la universidad se aporta al cumplimiento de varias metas dentro del objetivo 4. Educación de calidad, y desde la investigación como función sustantiva se busca el que el estudiante a través de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en su formación pueda promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, generando proyectos que impacten a las comunidades menos favorecidas y puedan generarse espacios de nuevo conocimiento y difusión de los resultados que puedan replicarse en otros contextos.

MÉTODO

El documento se deriva de un proyecto de investigación doctoral, en el contexto del trabajo denominado «Modelo teórico gerencial para la eficiente gestión de proyectos investigativos desde la Responsabilidad Social Universitaria de Postgrados UNIMINUTO Cúcuta». La metodología se fundamenta en el paradigma cualitativo, de tipo descriptivo y con técnica de revisión documental, al realizar un acercamiento al estado del arte que permitió estructurar dimensiones y componentes de RSU y vincularlos con el desarrollo de la investigación. Los estudios descriptivos buscan especificar las peculiaridades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido al análisis (Dankhe, 1976). La estructuración de dimensiones de la RSU se realizó a través de una revisión sistemática de la literatura a partir de artículos, libros y otros documentos publicados en bases de datos y páginas web. La búsqueda del término «responsabilidad social universitaria» expone resultados que pertenecen a iniciativas y dimensiones específicas de responsabilidad social en instituciones de educación superior. Los textos se revisaron para filtrar la literatura relevante relacionada con la responsabilidad social universitaria en diferentes contextos de educación superior. Conjuntamente, con la revisión de la literatura se construye una matriz que incluye dimensiones y componentes de la RSU que esboza diferentes elementos que servirán para futuras investigaciones donde puedan profundizarse.

REVISIÓN DE LITERATURA

Agenda 2030

En el 2015, los 193 Estados miembros de las Naciones Unidas aprobaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, como hoja de ruta hacia un nuevo paradigma de desarrollo en el que las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas toman un rol central. La Agenda 2030 cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que reemplazan los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y guiarán el trabajo de las Naciones Unidas hasta el año 2030. El entorno de la generación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible es diferente en el que se generaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Durante esos 15 años, la reforma del sistema internacional redefine la agenda, las condiciones y el contenido del propio desarrollo, creó nuevos escenarios de poder entre los actores del desarrollo y brindó las condiciones para que sus instituciones impulsaran la agenda.

1857

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 1

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

En el desarrollo de la investigación, el objetivo 4 se convierte en el elemento que guía el horizonte del proyecto. La educación permite la movilidad socioeconómica ascendente y es clave para salir de la pobreza. Durante la última década, se consiguieron grandes avances a la hora de ampliar el acceso a la educación y las tasas de matriculación en las escuelas en todos los niveles, especialmente para las niñas. En 2020, a medida que la pandemia de la COVID-19 se propagaba por todo el planeta, la mayor parte de los países anunciaron el cierre temporal de las escuelas, lo que afectó a más del 91 % de los estudiantes en todo el mundo. Nunca antes habían estado tantos niños fuera de la escuela al mismo tiempo, lo que altera su aprendizaje y cambia drásticamente sus vidas, especialmente las de los niños más vulnerables y marginados. La pandemia mundial tiene graves consecuencias que pueden poner en peligro los avances que tanto costaron conseguir a la hora de mejorar la educación a nivel mundial.

En Colombia para el cumplimiento de las metas en los ODS, en educación inicial se espera llegar en 2022 a 2 millones de niños con educación inicial: aumento del 67% y en cuanto a la cobertura en la educación superior se busca aumentar la cobertura pasando de 49,4% en 2015 a 60,0% en 2022. Para el cumplimiento del ODS 4, existen unas metas trazadoras, planteadas a través del documento CONPES 3918 del 2018, el Gobierno Nacional definió 16 metas que trazarán el camino para cumplir la Agenda 2030. Dentro la Educación Superior a 2030, el 80% de la población tendrá acceso a educación superior, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes tengan acceso a este nivel de formación.

La Responsabilidad social universitaria

Organizaciones internacionales, transnacionales y nacionales han mostrado la importancia estratégica de la educación superior para conseguir los ODS y cumplir con la Agenda 2030, la formación integral para el desarrollo sostenible, la educación superior como espacio para la transformación social y un entorno de desarrollo sostenible social, económico y ambiental, la educación superior como lugar de encuentro, integración y alianzas para el desarrollo sostenible. Las instituciones de educación superior (en adelante IES) tienen un papel fundamental a

1858

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

asumir en la reflexión e incidencia frente a los problemas sociales y ambientales que afectan al planeta. Por lo tanto, la participación en la implementación de la Agenda 2030 y las acciones de transformación que se puedan impulsar desde los diferentes ODS, contribuyen a articular acciones que permiten un trabajo con una visión de largo plazo y que permitan acercarse a las metas que cada ODS se busca.

El compromiso activo de las IES con la Agenda 2030 y los ODS permite un trabajo contextualizado en las regiones, promueve la rigurosidad científica sobre la detección e implementación de estrategias que promuevan una hoja de ruta, para avanzar en propuestas necesarias, viables y con resultados para la solución de problemas urgentes de inequidad, pobreza, degradación ambiental y recrudecimiento de conflictos, que ya no dan espera y que involucra necesariamente a todas las áreas de conocimiento en proyectos de nación, que no dejen a nadie atrás. El modelo de RSU debe permitir a una universidad cumplir con dos grandes metas: adaptarse a los cambios del entorno manteniendo su pertinencia, y lo que parece ser aún más importante, influir en el curso de dichos cambios, es decir, proponerle a la sociedad el rumbo que debe tomar y hacer lo posible para que estos cambios se lleven a cabo (Cortés, 2012).

La Responsabilidad social Universitaria en Colombia

En referencia a la integración real de la RSU en la instituciones en Colombia, en términos generales, la mayoría desarrolla actividades enmarcadas en la proyección social o extensión, prevaleciendo iniciativas sociales desligadas al marco de políticas integrales de la universidad y a las acciones que las conducen al desarrollo de su misión y en consecuencia con sus objetivos estratégicos; es decir en alto porcentaje no realiza gestión de la responsabilidad social propiamente dicha, siendo necesario incorporarla para generar realmente transformación social y desarrollo, más cuando adicionalmente el contexto social muestra realidades como el posconflicto, el desempleo, la informalidad, las consecuencias económicas del Covid-19 que suscitan efectos colaterales que no pueden ser indiferentes al desarrollo de la misión de las Universidades. Pese a estos esfuerzos, resta mucho por hacer para consolidar una gestión fundamentada realmente en principios de RSU, y es interesante plantearse el siguiente interrogante a manera de reflexión, para comprender más a fondo de qué se trata la RSU: «¿Su rol es seguir formando por competencias, desarrollando proyectos de investigación avalados por la metodología científica tradicional para subir en los rankings, hacer ciertas actividades asistencialistas denominadas proyección o responsabilidad social, o mercadear servicios educativos?» (Londoño, 2014, p. 209).

La Responsabilidad social universitaria y las funciones sustantivas

En la RSU y su relación con las actividades sustantivas de las universidades. «Resulta necesario señalar, en función de lo que la RSU representa, que esta no puede ser una tarea de desempeño de la función extensión, ni vista de manera simplista como asunto de proyección social, su enfoque es más complejo y debe abarcar de manera transversal todas las funciones propias de las Instituciones de Educación Superior, es decir: docencia, investigación, extensión y gestión» (Aristimuño, 2012, p. 26); «la RSU exige una coherencia institucional permanente en todos los procesos organizacionales» (Vallaeys, 2014, p. 110). En otras palabras, debe ser vista en términos de estrategia gerencial y no como actividad secundaria de la universidad; debe ser tomada como una forma de gerenciar desde una perspectiva ética, que sirva para dinamizar el funcionamiento interno de la organización, al crearse una sinergia entre formación, investigación y participación social, agudizando de esta manera sus impactos positivos internos y externos y a la vez sirva para facilitar el diálogo y la construcción de vínculos con otros actores sociales teniendo

como objetivo el desarrollo sostenible, pues son estos aspectos los que diferencian la RSU de la extensión universitaria (Valarezo *et al.*, 2013; Castañeda *et al.*, 2007).

La gestión universitaria socialmente responsable plasma el compromiso moral de las universidades, al desplegar una formación profesional impregnada en valores, correspondiente a lo que demanda la sociedad, y cuando su producción académica y científica se refleja en el bien común, y tiene una aplicación viable (Valarezo, 2011). La universidad tiene la tarea de generar conocimiento, exponerlo a debate y transmitir en la comunidad académica, así como también la identificación y gestión del impacto de sus actividades.

Investigación con Responsabilidad Social Universitaria

Según Vallaeys (2007), la investigación universitaria socialmente responsable refiere a la gestión del conocimiento o de la producción y difusión del saber de manera socialmente responsable, así como de los modelos epistemológicos promovidos desde el aula. La orientación del quehacer científico y la aplicabilidad experta con responsabilidad social, articulando la producción del conocimiento con la agenda del desarrollo local y nacional y con los grandes programas sociales para establecer las líneas de investigación requeridas, así como también desarrollando conocimientos de modo participativo con actores no académicos. Asimismo, la responsabilidad social de la ciencia implica la tarea de difundir ampliamente y de modo comprensible los procesos y resultados de la actividad científica, para promover el ejercicio de la reflexión crítica por parte del ciudadano. (accesibilidad social del conocimiento). Los acontecimientos sucedidos en el transcurso de los años, los cambios sociales, la globalización, el desarrollo de las tecnologías, aumento de la población, la crisis económica, social y medio ambiental, han generado nuevas demandas a la institución universitaria.

La universidad debe trabajar tanto en la formación de la sociedad como en la generación de conocimientos científicos; se incorpora la labor investigadora como una obligación más de los docentes. Newman (1960) menciona que esta dualidad en los fines de la universidad comienza a generar conflictos en la gestión universitaria teniendo en cuenta que la dedicación a una de esas misiones podría repercutir en perjuicio de la otra.

Estado actual de la investigación de las universidades en Colombia

Es importante que las IES que decidan comprometerse con la Agenda 2030 y los ODS lo expongan de manera explícita en las políticas, modelos, planes y estrategias institucionales que consideren que pueden incluir, tanto su compromiso declarado, como las acciones y los seguimientos que desarrollará en consecuencia. La revisión de políticas permite además que las altas directivas de la institución conozcan y se posicionen frente al tema, así las decisiones tendrán un carácter institucional y no sólo de algunos programas, grupos o líderes. Existen instituciones en Colombia que han creado un modelo o política de sostenibilidad social, económica y ambiental que permea sus funciones sustantivas y administrativas y permite ejes temáticos articulados para la formación, creación, investigación, innovación y extensión/proyección o responsabilidad social. En algunas IES, aunque no existe una política institucional nueva o modificada, la apropiación de la Agenda 2030 se puede evidenciar en las facultades, programas, institutos o similares, tanto en la incorporación en sus proyectos educativos como en otras acciones específicas.

La pertinencia social implica que las IES sitúen sus investigaciones y programas académicos en torno a la complejidad local, nacional y global, haciendo valer su papel científico y propositivo en la búsqueda del desarrollo de las sociedades. En esa medida, implica la generación de una conciencia individual e institucional frente al objetivo, alcance y resultados de la investigación,

la innovación, el emprendimiento, la transferencia tecnológica, la apropiación social del conocimiento y todas las estrategias involucradas con la segunda función misional.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuanto a Colombia, el desarrollo de estrategias para alcanzar las metas respecto a los ODS. En cuanto a la cobertura en la educación superior se busca aumentarla pasando de 49,4% en 2015 a 60,0% en 2022. Para el cumplimiento del ODS 4, existen unas metas trazadoras, planteadas a través del documento CONPES 3918 del 2018, donde el Gobierno Nacional definió 16 metas que trazarán el camino para cumplir la Agenda 2030. Sumado a estos resultados, la pandemia COVID-19 ha sido un desafío para todos los países del mundo, no solo en términos sanitarios, sino también con relación a los efectos socioeconómicos derivados de las medidas que se han adoptado para contender la pandemia.

El compromiso activo de las IES con la Agenda 2030 y los ODS permite un trabajo contextualizado en las regiones, promueve la rigurosidad científica sobre la detección e implementación de estrategias que promuevan una hoja de ruta, para avanzar en propuestas necesarias, viables y con resultados para la solución de problemas urgentes de inequidad, pobreza, degradación ambiental y recrudecimiento de conflictos, que ya no dan espera y que involucra necesariamente a todas las áreas de conocimiento y que se realiza a través de los proceso de investigación desde los diferentes áreas del saber que deben aliarse a los planes de desarrollo nacional, departamental, regional y local.

El modelo de RSU debe permitir a una universidad cumplir con dos grandes metas: adaptarse a los cambios del entorno manteniendo su pertinencia, y lo que parece ser aún más importante, influir en el curso de dichos cambios, es decir, proponerle a la sociedad el rumbo que debe tomar y hacer lo posible para que estos cambios se lleven a cabo (Cortés, 2012). El determinar el cómo viene realizando su función la universidad en su contexto específico y determinando su pertinencia, desarrolla y permite habilidad para investigar y diagnosticar los efectos directos e indirectos de las rutinas institucionales. En consecuencia, el impacto e influencia de la práctica institucional y la verificación del cumplimiento de la misión de la Universidad, es hacer lo que se dice: ser congruente con nuestras declaraciones de principios, la misión y visión universitaria (Vallaeys, 2008b, p. 218).

En la RSU debe ser vista en términos de estrategia gerencial y no como actividad secundaria de la universidad; debe ser tomada como una forma de gerenciar desde una perspectiva ética, que sirva para dinamizar el funcionamiento interno de la organización, al crearse una sinergia entre formación, investigación y participación social, agudizando de esta manera sus impactos positivos internos y externos y a la vez sirva para facilitar el diálogo y la construcción de vínculos con otros actores sociales teniendo como objetivo el desarrollo sostenible, pues son estos aspectos los que diferencian la RSU de la extensión universitaria (Valarezo *et al.*, 2013; Castañeda *et al.*, 2007).

Se necesita involucrar a los actores de la comunidad universitaria en un autodiagnóstico continuo del quehacer institucional, con herramientas apropiadas para garantizar la transparencia, la participación y la mejora continua de la universidad hacia su responsabilidad social, enmarcada en la búsqueda global de un desarrollo más humano y más sostenible (Yfarraguerri, 2014).

1861

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristimuño, M. (2012). La Valoración de la Responsabilidad Social Universitaria: Dimensiones e indicadores para su abordaje. Revista Copérnico Arbitrada de Divulgación Científica, 8(16), 23-29.

ASCUN. (2010). Políticas para la educación superior en Colombia 2014-2014 *«Hacia una nueva dinámica social de la Educación Superior». http://www.ascun.org.co/images/Documentos_Publicaciones/Politicas_Hacia_una_nueva_.pdf*

CEPAL, N. (2020). *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en el nuevo contexto mundial y regional: escenarios y proyecciones en la presente crisis.*

CONPES, (2018) Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) En Colombia.

Cortés, H. (2012). *Responsabilidad Social Universitaria. Una mirada a la Universidad Nacional de Colombia.* (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C, Colombia.

DNP (2018) Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, Un pacto por Colombia.

Dankhe, G. (1976). Diferentes diseños - tipos de investigación. México, DF: McGraw Hill.

Hernández, R. & Saldarriaga, A. (2008). Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria. Caso: Escuela de Ingeniería de Antioquia. *Dyna, 76* (159), 238.

Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación.* Editorial McGraw Hill.

Organización de las Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G. 2681-P/Rev.

Organización de las Naciones Unidas (2015). Acuerdo de Paris, tratado internacional sobre el cambio climático jurídicamente vinculante.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2018). *Informe general.*

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo es el organismo de las Naciones Unidas (2013).

Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw Hill México.

SEGIB. (2018). *El Papel de la Universidad Iberoamericana en la Agenda 2030.* Universidad de Salamanca.

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción.* http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Valarezo, K., Sarango, P., Salcedo, K., Valdiviezo, C., Sánchez, L., & Marín, I., (2013). *Gestión universitaria ética y responsable. Indicadores de RSU.* En Actas–V Congreso Internacional Latina de Comunicación Social–V CILCS. http:// www.revistalatinacs.org/13SLCS/2013_actas.html

Vallaeys, F. & Carrizo, L. (s/f). (2009). *Hacia la construcción de indicadores de Responsabilidad Social Universitaria.* Recuperado de https://durs.cayetano.edu.pe/images/Biblio/HerramientasRSU/…/ indicadoresrsu.pdf

Vallaeys, F. (2009). *¿Qué es la responsabilidad social universitaria?* Universidad Pontificia

Vallaeys, F., De la Cruz, C., & Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos.* Inter-American Development Bank.

Vallaeys, F., & Carrizo, L. (2011). *Hacia la construcción de indicadores de responsabilidad social universitaria.* http://bit.ly/2ry7Is8

1862

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

CREENCIAS DEL PROFESORADO SOBRE LA EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES PARA LA JUSTICIA SOCIAL: UN ESTUDIO EX POST FACTO

Ignacio Lizana Peinado
Nina Hidalgo Farran
Helena López-Bueno
Rosario Cerrillo
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen: La evaluación educativa es la pieza clave en el devenir de la escuela, por ello es importante conocer las actitudes y creencias que la marcan (Hidalgo y Murillo, 2019). El objetivo del presente estudio se centra en identificar las creencias que el profesorado tiene acerca de la evaluación educativa de estudiantes, más concretamente con una evaluación para la Justicia Social. Para ello se realizó una investigación ex post facto con una muestra de 129 docentes tanto de la Comunidad de Madrid como de fuera de esta, mediante un cuestionario. Los resultados apuntan como hoy en día el profesorado sigue creyendo que los exámenes son esenciales dentro de la evaluación. Por otra parte, los resultados muestran como en muchos casos, tener ciertas creencias hacia la evaluación educativa puede influenciar sobre sus prácticas, por lo que para empezar a trabajar hacia un modelo de evaluación para la Justicia Social es necesario comenzar desde la formación inicial para transformar las creencias del profesorado.

Palabras clave: evaluación de estudiantes, evaluación para la justicia social, investigación ex post facto, creencias del profesorado

Abstract: The educational evaluation is the key piece in the future of the school, for this reason it is important to know the attitudes and beliefs that mark it (Hidalgo and Murillo, 2019). The aim of the study was to identify the beliefs that teachers have about the educational evaluation of students, more specifically with an evaluation for Social Justice. The following paper illustrates ex post facto research using data gathered from 129 teachers from both the Community of Madrid and outside of it, using a questionnaire. The results point out how today the teaching staff continues to believe that the exams are essential within the evaluation. On the other hand, the results show how in many cases, having certain beliefs towards educational evaluation can influence their practices, so to start working towards an evaluation model for Social Justice it is necessary to start from the initial formation to transform teachers' beliefs.

Keywords: educational evaluation, evaluation for social justice, research ex post facto, teacher beliefs

1863

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

El concepto de evaluación de estudiantes se puede entender desde diferentes puntos de vista, los cuales nos hacen ver que su significado depende del uso que queramos hacer de ella. La evaluación se puede usar para controlar, para medir, para enjuiciar la validez de los planes de estudio, rendir cuentas o simplemente como una herramienta que nos ayude a mejorar. Continuamente estamos evaluando y somos evaluados, por lo que podemos decir que es un proceso natural y muy presente en nuestras vidas (Salarirche, 2015), y esto nos hace ver la importancia que tiene este proceso:

> Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. La forma que tenemos de evaluar marca inexorablemente a nuestros estudiantes, en la escuela y a lo largo de toda su vida, y con ello se contribuye a crear una sociedad u otra. (Murillo e Hidalgo, 2015, p. 5)

En esta investigación nos hemos centrado en repensar este término, y por ello es necesario hablar de una evaluación para la Justicia Social; la cual debe formular un cambio de paradigma y romper el statu quo preestablecido, donde entes externos validan lo que es justo y correcto, cuando en verdad reproduce las desigualdades (McArthur, 2019). La evaluación debe servir para reorientar el sentido y objetivos de la educación, pero desde una perspectiva donde ningún estudiante sea oprimido.

Al igual que el concepto de Justicia Social no es estático, sino que es multidimensional y se nutre de varias teorías enlazadas (Fraser, 2008) que le dan un significado dinámico y no acabado (Griffiths, 2003). La Evaluación para la Justicia Social bebe de una serie de enfoques evaluativos de los cuales se sacan una serie de conclusiones que nos permite entender esta práctica con el objetivo de formar estudiantes críticos y socialmente comprometidos (Murillo e Hidalgo, 2015). La evaluación se posiciona como un elemento clave para el funcionamiento de una educación que luche por la erradicación de las desigualdades sociales (Bolívar, 2012). Para la construcción o caracterización de un acercamiento a la evaluación de estudiantes para la Justicia Social, nos apoyaremos en las ideas de McArthur (2019) y Murillo e Hidalgo (2015).

MÉTODO

El desarrollo de esta investigación parte de la pregunta ¿Cuáles son creencias que tiene el profesorado universitario de una evaluación de estudiantes para la Justicia Social? por lo tanto, el presente estudio busca alcanzar el siguiente objetivo:

—Identificar las actitudes y creencias que tienen los docentes en relación con una Evaluación para la Justicia Social.

Esta investigación es de índole cuantitativa y descriptiva, concretamente se sitúa dentro de la investigación ex post facto descriptiva/correlacional. La selección de este enfoque se ha hecho debido a que con este estudio se pretende abordar desde una visión general las creencias que tiene el profesorado de la evaluación de estudiantes en relación con un modelo de Evaluación de estudiantes para la Justicia Social.

Las categorías y variables del presente estudio son:

Figura 1

Categorías y variables

Categoría	Variable
Evaluación como medición	Examen como único instrumento de evaluación.
	Diferencia entre calificar y evaluar
Evaluación Equitativa	Evaluar en igualdad
	Aspectos cualitativos (habilidades, actitudes, proceso)
	Momentos del trimestre donde se aborda la evaluación de estudiantes
	Uso de la evaluación continua o formativa
Evaluación Auténtica	Participación de los estudiantes en el proceso de evaluación
	Confianza por parte del profesorado en el alumnado
	Diálogo y consenso en la evaluación.
	Evaluar para conocer las desigualdades.
Evaluación Responsable	Responsabilidad del proceso de evaluación de estudiantes.
	Evaluar a los estudiantes para el aprendizaje.
	Retroalimentación en la evaluación de estudiantes.
Evaluación Inclusiva	Exclusión de estudiantes.
	Observar diferencias.
	Reconocimiento de culturas

La muestra del presente estudio consta de un total de 129 docentes de educación superior de la Comunidad de Madrid y Castilla la Mancha. El instrumento utilizado para este estudio ha sido un cuestionario realizado mediante la aplicación «Google Forms». Para esta investigación se ha optado por un muestreo no probabilístico mediante la técnica de «bola de nieve», debido a la escasez de tiempo y difícil acceso a las universidades por la situación de pandemia. Para el análisis de los datos se empleó un análisis de tipo descriptivo y correlacional a través de programa SPSS.

Figura 2

Distribución profesorado de la Comunidad de Madrid y fuera de la comunidad

Zona	Profesorado	Porcentaje
Sur	43	33,3%
Norte	12	9,3%
Centro	36	27,9%
Este	2	1,6%
Oeste	5	5,9%
Fuera de la Comunidad de Madrid	31	24%
Total	129	100%

1865

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Las características de la muestra se han analizado en base a datos en cuanto al género, experiencia docente, la zona geográfica en donde se encuentra su centro educativo, el nivel educativo en el que imparten docencia y la titularidad del centro. En cuanto al género, un 67% de la muestra es mujer frente a un 30% es hombre y un 3% prefiere no decirlo. La media de la experiencia docente es de 15,6 años, alguno este era su primer año, mientras otros llevaban aproximadamente 40 años de docencia.

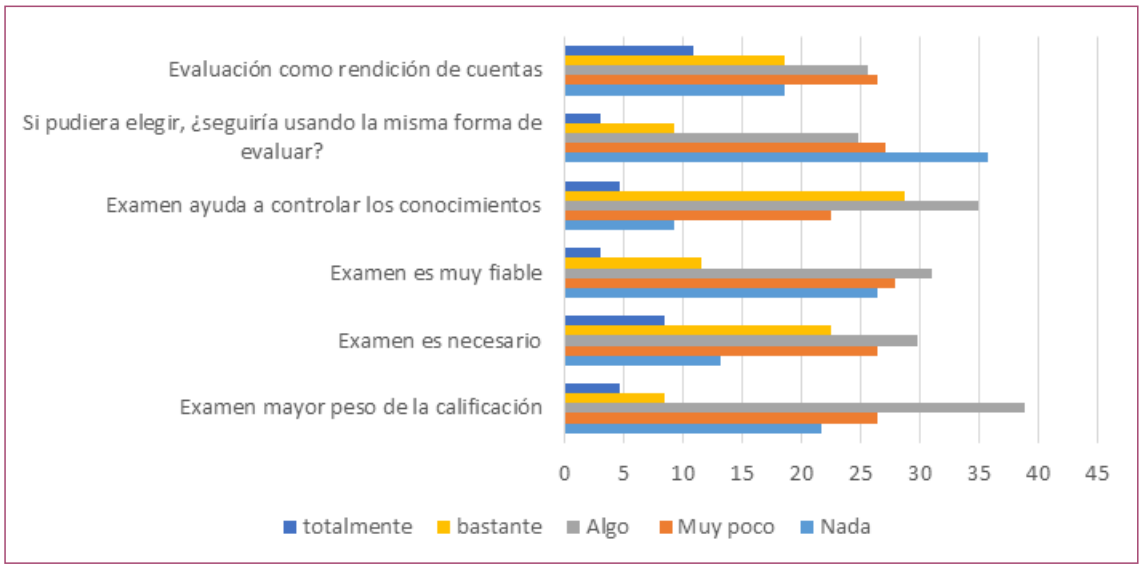
Las últimas variables sociodemográficas analizadas de la muestra, por un lado, es el nivel educativo en el que imparte docencia el profesorado participante, siendo la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) donde más docentes de la muestra está presentes. La titularidad del centro en el que imparten docencia los diferentes miembros de la muestra, siendo según los estadísticos descriptivos un 59,7% centros públicos mientras que la un 40,3% pertenecen a privados o concertados.

RESULTADOS

Cuando la muestra ha sido preguntada acerca de que entienden como la evaluación de estudiantes, cabe destacar como 63,6% de la muestra considera que la realización de exámenes les permite controlar algo, incluso bastante los conocimientos y competencias que han adquirido sus estudiantes, además el 52,3% se muestra firme afirmando que estos son un poco y bastante necesarios. Además, el 48,1% cree que los exámenes no deben poseer el mayor peso de la nota.

Figura 3

La distribución en función a la frecuencia de las creencias de evaluar como medición



Haciendo mención en la categoría de la evaluación equitativa, es necesario destacar como el profesorado con 96,9% se muestra muy de acuerdo con que hay que atender a las necesidades individuales además el 95,3% cree que es muy necesario también atender y reflejar los aspectos cualitativos en la evaluación. Cuando son preguntados por los momentos de evaluar, el 89,9% considera que es muy necesario evaluar en diferentes momentos. También es necesario señalar como el 45% del total creer que se debe evaluar a todos los estudiantes en igualdad de condiciones.

1866

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

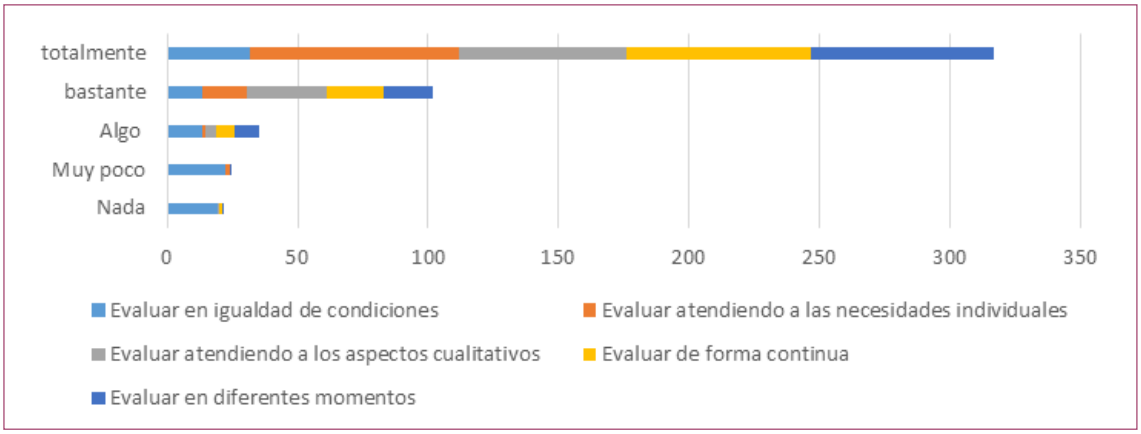
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 4

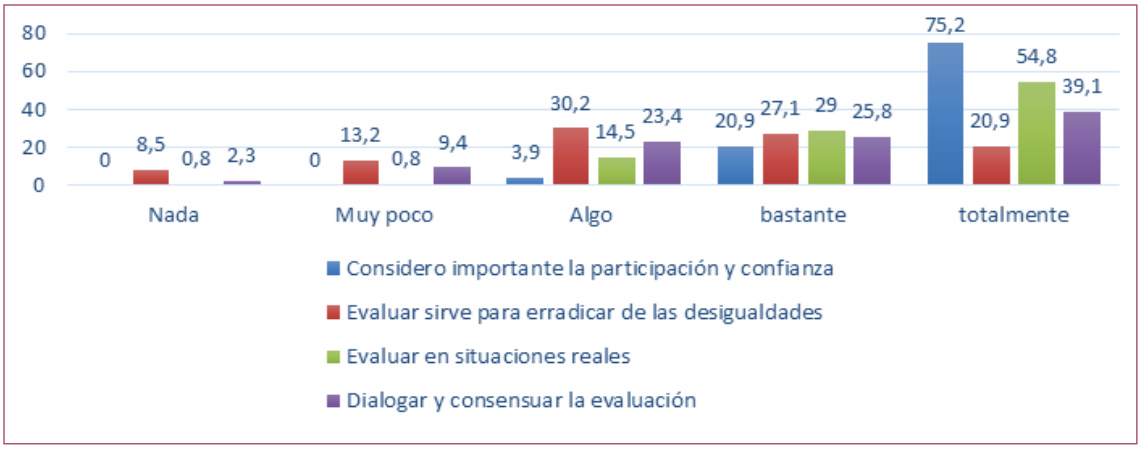
Distribución de los resultados en función de su frecuencia en cuanto a las creencias de una evaluación equitativa



En la siguiente categoría referida a la evaluación auténtica, el profesorado considera que es muy importante que el estudiantado participe en todo el proceso de evaluación (96,1%), creyendo firmemente, como a través del diálogo y el consenso se puede llegar a una buena práctica evaluativa (64,9%). Además, el 49% cree que la evaluación es una práctica que si se emplea de manera correcta es capaz de erradicar las desigualdades, y que considera que esto se debe hacer exponiendo situaciones reales (83,3%).

Figura 5

La distribución en función a la frecuencia de las creencias de evaluación auténtica



Continuando con los resultados, en la categoría de una evaluación responsable; es importante destacar como el 87,6% del profesorado considera que este proceso es de una enorme responsabilidad, que incluso puede marcar un antes y un después en la vida de los estudiantes. A su vez, el 81,4% del profesorado considera que sus estudiantes deben ser agentes activos, considerando el 92,3% que todo este proceso de evaluación debería estar enfocado en el aprendizaje. Por último, para que se dé una evaluación para la Justicia Social, es mandatorio que esta sea inclusiva. Las creencias del profesorado en este apartado son unánimes, cuando son preguntados sobre si es necesarios tener en cuenta las diferentes culturas de los estudiantes en la evaluación, un 78,1% menciona que están bastante y totalmente de acuerdo en que se debe hacer.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación apuntan que los profesores tienen una serie de creencias, que en principio parecen muy favorables para pensar en una evaluación para la Justicia Social, pero muchas veces, estas creencias se contradicen con las prácticas que emplea el profesorado, lo cual incita a pensar en que muchas ocasiones el profesorado puede encontrar ciertas limitaciones. Uno de los resultados que más destacan del presente estudios es la creencia de comprender la importancia que tiene la evaluación educativa como instrumento de erradicación de las desigualdades.

Los hallazgos de la presente investigación en relación con la investigación de Murillo e Hidalgo (2018) sobre concepciones sobre una evaluación justa de estudiantes, confirma la creencia de la importancia en la transparencia y el consensuar la evaluación con los propios estudiantes, aunque como se ha expuesto en los resultados, un tercio de los encuestados manifiesta que no consensua el proceso de evaluación. Uno de los resultados que arroja la investigación de estos autores habla de la concepción equitativa de la evaluación de estudiantes, mencionando a esta como la que se adapta a las necesidades del estudiantado, y tenga en cuenta el proceso. En primer lugar, la muestra del presente estudio presenta controversia en sus respuestas, es cierto que mencionan que tanto consideran como realizan una evaluación en igualdad, pero luego mencionan que es cierto que hay que tener en cuenta las necesidades individuales, además afirman que sí tienen en cuenta el proceso, pero cuando son preguntados por si la evaluación es una rendición de cuentas y que su objetivo es conocer la cantidad de conocimientos que han adquirido, una parte importante de la muestra lo afirma.

Uno de los resultados que más destacan del presente estudios es la creencia de comprender la importancia que tiene la evaluación educativa como instrumento de erradicación de las desigualdades, al igual que Scott, Webberb, Lupartc y Aitkend (2014), por lo tanto, estos resultados ponen de manifiesto la importancia de entender la evaluación desde un punto de vista crítico, ya que dependiendo de cómo lo empleemos tendrá unas consecuencias u otras.

Una de las cuestiones más repetidas es la importancia de entender la evaluación desde una perspectiva para el aprendizaje, tal y como refleja Azis (2014) en su investigación que da lugar a su tesis. En la presente investigación, la gran mayoría del profesorado afirma esta suposición, pero luego los resultados corrigen detallando que en realidad lo que se quiere evaluar son la cantidad de conocimientos que han adquirido, lo cual difiere totalmente de los resultados obtenidos por Murillo e Hidalgo (2018) y Azis (2014).

Las principales aportaciones de este estudio vienen dadas por el uso de un método cuantitativo, ya que hasta la fecha los estudios sobre este campo son en la línea cualitativa. Así, hasta la fecha escasos son los estudios que de manera general abordan las creencias del profesorado en torno a la evaluación, lo cual se antoja necesario si queremos hacer de esta una práctica más justa. Los puntos débiles de este estudio pueden ser el bajo número de la muestra, o simplemente el carácter cuantitativo, ya que no sabemos con exactitud si las respuestas se asemejan con la realidad vivida.

De cara al futuro, sería interesante continuar este estudio desde el punto de vista de cómo se desarrollan las prácticas de evaluación en la universidad, o ampliarlo hacia los estudiantes para poder conocer más de cerca como viven este proceso los protagonistas.

Los resultados de esta investigación muestran la predisposición del profesorado para cambiar, ya que dentro sus creencias abogan por un cambio de modelo. Es urgente transformar la evaluación en Educación Superior en una herramienta al servicio de todos los agentes implica-

1868

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

dos en el proceso educativo, convirtiéndola en una herramienta de denuncia de injusticias, de aprendizaje y autoaprendizaje, de reflexión y debate y de crítica, mucha crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azis, A. (2014). Indonesian junior secondary school teachers‟ conceptions of assessment: A mixed methods study (Tésis Doctoral, Universidad de Wellington, Nueva Zelanda).

Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 1(1)*, 9-45.

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo, 4(6)*, 83-99.

Griffiths, M. (2003). Action for Social Justice in Education. Open University Press.

Hidalgo, N. y Murillo, J. (2019). Características de una evaluación justa. *Aula de Innovación educativa*, (282), 33-37.

McArthur, J. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social: Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea Ediciones

Murillo, F. J., e Hidalgo, N. (2018). Las concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes: Un estudio fenomenográfico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Complutense de Educación.*

Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *8*(1), 43-61

Salarirche, N. A. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *8*(1), 11-25.

1869

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL PROGRAMA ACCEDE, PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Silvia Beunza García
Elvira Carpintero Molina
Cristina Bel Fenellós
María Elena Estrada Rollón
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: El programa ACCEDE es un programa de formación para el empleo dirigido a personas con discapacidad intelectual que se imparte en la Universidad Complutense de Madrid, apoyado por la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo. Tras la primera promoción de este, a fin de contribuir y respaldar este tipo de proyectos inclusivos, así como de poder realizar propuestas de mejora, se ha evaluado la calidad del programa. Para ello se ha diseñado una herramienta *ad hoc* dirigida a evaluar la satisfacción tanto de los estudiantes como de sus familias con respecto al propio programa y aquellos aspectos que lo componen. Los resultados muestran una elevada satisfacción general de ambos grupos, siendo las dimensiones de instalaciones y servicios, y el ambiente universitario, las peores y mejores evaluadas, respectivamente, por parte de los estudiantes. Los resultados de la evaluación del programa ACCEDE ponen de manifiesto la importancia de desarrollar programas de estas características para favorecer la inclusión educativa.

Palabras clave: discapacidad intelectual, evaluación, satisfacción, universidad, inclusión

Abstract: The Accede Program is a training program for the employment for people with intellectual disability at the Complutense University of Madrid, supported by the ONCE Fundation and the European Social Fund. After their first promotion, to contribute and support, this type of inclusive projects, as well as to be able to make proposals for improvement, the quality of the program has been evaluated. To this end, an *ad hoc* questionnaire has been designed to assess the satisfaction of the students and their families with the program and the aspects that be part of it. The results show us a high general satisfaction of both groups, being the dimensions of facilities and services, and the university environment the worst and best evaluated by the students; and, on the part of the families, the teaching staff is the dimension where there is greater satisfaction and the program itself is the one that needs improvement.

Keywords: intellectual disability, evaluation, satisfaction, university, inclusion

INTRODUCCIÓN

El programa ACCEDE es un título propio de la Universidad Complutense de Madrid, en la modalidad de Diploma de Formación Permanente, con la denominación de «Técnico Auxiliar en Evaluación de Entornos Inclusivos». Se trata de un programa cuyo objetivo es la formación para el empleo y la inclusión universitaria de jóvenes con discapacidad intelectual y que responde a la convocatoria UNIDIVERSIDAD de la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo.

El diseño del programa nace con una doble intención, por un lado, favorecer la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual (PDI) a través de una formación en la universidad y, por otro lado, construir una universidad que sea inclusiva disfrutando de los beneficios que este tipo de acciones presenta para todos los colectivos implicados, tal y como se ha podido comprobar en experiencias previas (Causton-Theoharis *et al.*, 2009; Izuzquiza *et al.*, 2013; Castillo-Reche y Suárez-Lantarón, 2020; Feely *et al.*, 2021).

El programa se desarrolla durante un curso académico, en horario de mañana, de lunes a viernes, en la Facultad de Educación de la Complutense, y trabaja cuatro bloques de contenidos: vida universitaria, competencias personales, competencias laborales generales y competencias laborales específicas (materiales accesibles, tecnología accesible, entornos accesibles). Se complementa con un módulo final de practicum.

A fin de contribuir y respaldar este tipo de proyectos inclusivos, así como de sintetizar los puntos fuertes y débiles para poder realizar propuestas de mejora para cursos posteriores, desde el Programa Accede se plantea realizar una evaluación de calidad.

Medir la calidad de un servicio o producto no es algo novedoso, ya en los años 80 aparecen los primeros sistemas de calidad enfocados al ámbito empresarial, pero es en los 90 cuando se expanden a otros ámbitos como las administraciones públicas o entidades sociales (Roa, 2012). Actualmente, es difícil encontrar una única definición del término «calidad» dada la abundante literatura, los numerosos autores que trabajan sobre ella y, en consecuencia, el gran número de publicaciones dirigidas a definir, medir y evaluar. Para algunos autores la calidad hace referencia al logro alcanzado cuando los servicios o productos satisfacen las necesidades y requerimientos de los usuarios (Álvarez *et al.*, 2015); para otros como Seibold (2000) es la suma de las características que posee y forman un producto o servicio y que, en su totalidad, responden y satisfacen al cliente.

Partiendo de estos planteamientos, se considera que una de las formas más directas de evaluar la calidad de un servicio o producto, tal y como señalan Álvarez *et al.* (2015), es medir la satisfacción de los usuarios, entendiendo por satisfacción el bienestar psicológico resultado de comparar lo que se espera y lo que se obtiene (Medrano y Pérez, 2010). Esta idea es respaldada por Municio Fernández (2004) cuando señala que: «la calidad no existe por sí misma sino que es definida por las personas implicadas en el programa» (pp.489). Asimismo, la satisfacción como criterio de evaluación de calidad se ve respaldada a nivel legislativo; en concreto, el artículo 21 de la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral donde, en su segundo apartado, señala que las entidades encargadas de la evaluación de la formación profesional para el empleo deben atender y evaluar, entre otras cosas, la satisfacción de los propios usuarios. Si bien en el contexto laboral e institucional se suele hablar de usuarios, para la presente comunicación se utilizará el término estudiantes y familias pues se considera más oportuno del ámbito educativo.

En nuestro caso, es especialmente importante contar con la opinión de los estudiantes ya que forman parte de un colectivo que, pese a los avances que se han producido hacia la

consecución de entornos inclusivos, siguen estando en riesgo de exclusión y su participación sigue siendo limitada, tanto social como académicamente.

Es una realidad que las instituciones educativas, como recoge Zensque (2013), necesitan estar continuamente perfeccionándose e ir introduciendo mejoras dirigidas a implementar la calidad educativa y atraer a los estudiantes. Por todo ello, el objetivo de la evaluación de la calidad de las instituciones tiene fines correctivos, cuya única finalidad es la de hacer reflexionar acerca de los cambios y mejoras que pueden llevar a cabo las propias instituciones (Aristimuño, 2015).

Por todo lo expuesto anteriormente, no resulta extraño comprobar que la calidad de las instituciones educativas es una de las dimensiones en la que mayor unanimidad se encuentra a la hora de hablar de evaluación de la calidad de programas de formación, ejemplo de ello son los estudios de Mejías (2005), Arias Masa (2008), Velazco *et al.* (2008), Eberle *et al.* (2009), Mora de Torre y Yáber (2011), Donatien (2016) o Aristimuño (2015).

MÉTODO

El instrumento de recogida de datos que se aplicó tenía como objetivo conocer el grado de satisfacción de los estudiantes y familias participantes del programa ACCEDE, con objeto de valorar la calidad de este y plantear las mejoras posibles para ediciones posteriores.

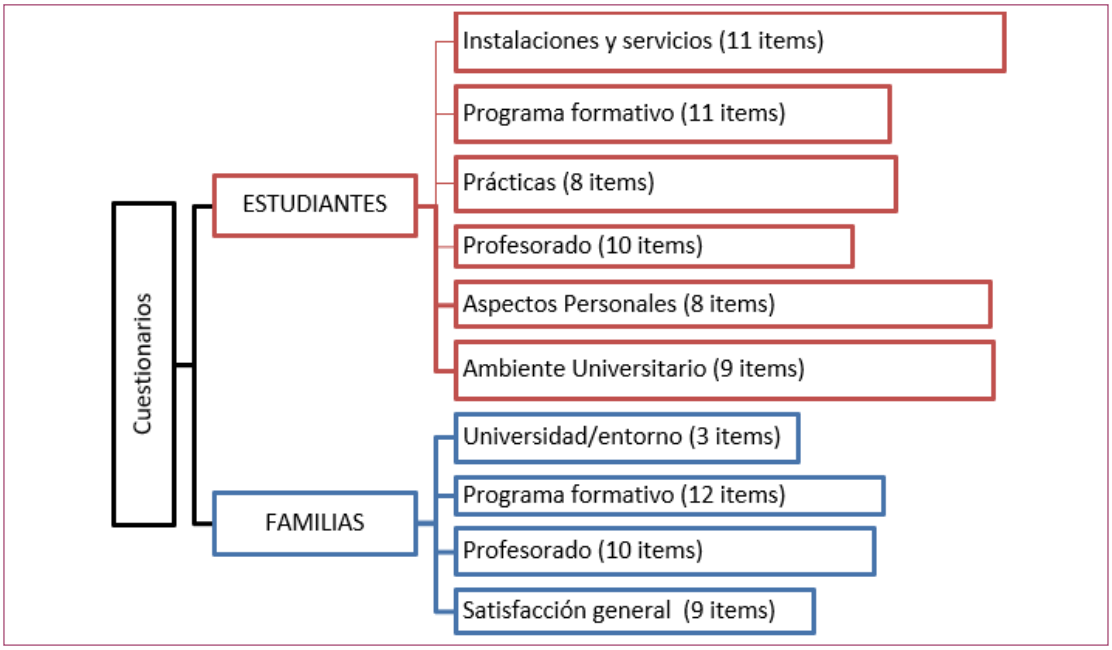
Dicho cuestionario se elaboró tras la revisión de varios instrumentos con objetivos similares dirigidos a la satisfacción de programas formativos. En concreto, los trabajos de referencia para el diseño de la herramienta final fueron: el estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria de González-Peiteado et al. (2017); el estudio de Palacios y García (2003) que plantea un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con respecto a su educación; y el modelo de encuesta de satisfacción con el programa formativo, versión alumnos, llevado a cabo por la Universidad de la Rioja (2013). Si bien estos fueron los instrumentos de referencia inicial, se adaptaron específicamente a las características del programa ACCEDE y se realizó una adaptación a lectura fácil.

Tal y como refleja la Figura 1, se diseñaron dos cuestionarios diferentes según los destinatarios; en el caso de los estudiantes, el cuestionario contaba con 56 ítems distribuidos en 6 dimensiones; y el cuestionario para las familias estaba formado por 34 ítems divididos en cuatro bloques. La forma de respuesta era una escala Likert de 1 a 5.

Ambos cuestionarios, contaban con espacio para comentarios a fin recoger otros aspectos y opiniones que no se encontraban plasmados en los ítems y que los destinatarios quisieran señalar. Este epígrafe era especialmente importante para la evaluación pues aportaba una visión más profunda del programa y ofrecía la oportunidad de incorporar opiniones o comentarios que no quedaban recogidos en el instrumento inicial.

Figura 1

Estructura de los cuestionarios aplicados



El cuestionario se distribuyó a los 18 estudiantes que participaron en el Programa Accede durante el curso 2020-2021 y a sus familias. Para el análisis se tuvieron en cuenta únicamente aquellos instrumentos que estaban totalmente completados contando con una muestra final de 17 estudiantes y 9 familias.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados en cada una de las dimensiones del instrumento. Tal y como se puede observar en la tabla 1, en el caso de los estudiantes, el ambiente universitario es la dimensión con mayor puntuación obtenida, siendo el ítem «En las prácticas, me han tratado con respeto» el que mayor puntuación ha obtenido en todo el cuestionario (4,88/5).

La dimensión centrada en el profesorado es la siguiente en la que los estudiantes muestran mayor satisfacción, siendo los ítems «Las profesoras se preocupaban e interesaban por mí» y «Las profesoras nos han dejado participar en clase» los que mayor puntuación obtienen en esta dimensión, ambos con 4,76/5.

Por otro lado, la dimensión en la que los estudiantes han manifestado estar menos satisfechos es la que corresponde a las instalaciones y servicios de la universidad con 4,39 puntos de media, siendo el ítem con menor puntuación de todo el cuestionario el que evalúa «El camino hasta la Facultad está bien señalizado» (3,94/5), seguido de los ítems relacionados con el acceso a internet y la página web de la facultad, ambos con una media de 4 puntos.

Tabla 1

Resultados obtenidos por los estudiantes del programa

	MEDIA
Instalaciones y servicios	4.39
Programa formativo	4.55
Prácticas	4.57
Profesorado	4.66
Aspectos Personales	4.57
Ambiente Universitario	4.68
TOTAL	**4.57**

Además, cabe destacar que, con respecto a los aspectos personales, se obtuvieron puntuaciones bajas, 4,41/5, con respecto a la satisfacción en lo que a la forma de resolver y afrontar los problemas; mientras que, personalmente, los alumnos mostraban estar contentos con el programa (4,76/5).

En el caso de las familias, si bien la participación ha sido menor de la esperada, la satisfacción ha sido también muy elevada. En la tabla 2 se recogen las puntuaciones medias de cada uno de los bloques. La satisfacción mayor se encuentra en la dimensión relacionada con el Profesorado. En dicho apartado, 4 de los 10 ítems que lo componen han sido evaluados con 4,9/5, siendo esta puntuación la más elevada de todo el cuestionario y que, junto con los comentarios realizados, nos permiten concluir que las familias se encuentran muy contentas con el grupo de profesoras que forman el programa.

Tabla 2

Resultados obtenidos por las familias del programa

	MEDIA
Universidad/entorno	4.70
Programa formativo	4.69
Profesorado	4.74
Satisfacción general	4.72
TOTAL	**4.74**

Por otro lado, el propio Programa formativo ha sido el bloque donde las familias han mostrado menor satisfacción, aunque sigue siendo una puntuación elevada (4,69/5). En este apartado se encuentra la puntuación más baja, siendo esta un 4,3/5, en el ítem que aborda la duración de las prácticas, así como el que se refiere a la satisfacción con respecto a la duración del propio programa (4,5/5).

Figura 2

Comentarios de las familias evaluadas

La verdad, muy contentos de que mi hija haya tenido esta oportunidad. A medida que ha ido pasando el curso nos hemos dado cuenta de cómo ha ido aumentando su interés por las clases, los compañeros. Ella no ha puesto ninguna queja nunca, todo lo contrario la hemos visto acudir día a día a sus clases al igual que a las practicas muy feliz (A.E.S).

Le ha encantado el programa y su inclusión en la universidad ha sido muy buena (ML.R.M).

Las profesoras me han parecido muy agradables, CBF con quien más contacto he tenido, siempre amable me parece una persona luchadora por la integración de estos chicos en el campo laboral (A.E.S)

Las prácticas han sido estupendas con gran colaboración por parte de las personas con las que las ha realizado. El único pero, que le hubiera gustado estar más tiempo allí (ML.R.M).

¿Que más puedo decir? ha estado muy motivada, contenta y muy interesada por el contenido del curso. Las prácticas le han encantado y le han tratado con enorme confianza. Y puede acabar con su primer contrato laboral. Ha hecho mucho para su autoestima y su independencia (M.K).

Me gustaría que se ampliará un poco, pues se empezó en noviembre y debido a la pandemia y la Filomena, se queda corto (MC.F.R).

Cuando fuimos al Parador de Alcalá de Henares y, al entrar en la habitación, PK cada aplique, cada mueble, analizando si su ubicación y su adaptación eran adecuados para una persona con discapacidad. En ese momento vimos hasta qué punto los contenidos del curso habían impactado en ella. Gran trabajo el vuestro (M.K).

Han tenido una situación complicada entre compañeros que, en mi opinión, no se trabajó con ellos de forma correcta (MC.F.R).

En el caso de las familias, ha sido especialmente relevante el apartado de escritura libre en el que se han podido recoger comentarios y sugerencias de mejora. En la figura 2 se muestran algunos de estos escritos que permiten obtener una visión más completa de la satisfacción de las familias y, por tanto, hacer una valoración más ajustada de la calidad percibida del programa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Medir la calidad de la primera promoción del Programa Accede desarrollado durante el curso 2020-2021 no persigue otro objetivo que el de apoyar y respaldar los proyectos inclusivos de formación en el ámbito universitario, así como conocer los aspectos que se perciben como adecuados y aquellos que precisan ser mejorados.

Gracias a los resultados de la aplicación del cuestionario tanto a los estudiantes como a sus familias, puede concluirse que la satisfacción de ambos grupos es elevada. Entre los aspectos evaluados, es grato observar que el equipo de profesionales ha sido la dimensión que cuenta con mayor satisfacción para las familias y la segunda mejor para los alumnos, reflejando que el profesorado ha sabido adaptarse y responder a las necesidades, exigencias e intereses, tanto personales como académicas de estudiantes y familiares.

Otro elemento de interés que es preciso destacar es la importancia que los estudiantes han dado a la participación e inclusión en la vida estudiantil. Se trata, no solo de compartir un espacio educativo, sino de favorecer la participación en actividades, clases y entornos donde las personas con y sin discapacidad pueden disfrutar de forma conjunta. Esta es quizás una de las mayores conquistas del programa.

Por otro lado, como aspectos a mejorar, y desde la perspectiva de los estudiantes, el acceso a la facultad y la conectividad precisan una mejora. Desde la perspectiva de las familias, es el propio programa el que puede ser mejorado, dado que obtiene las puntuaciones menos satisfactorias, fundamentalmente incrementando su duración, con respecto tanto a las clases formales como al tiempo de prácticas. Se trata de sugerencias que se tendrán en consideración para las siguientes promociones del programa. No obstante, es preciso reflexionar también sobre la escasa participación familiar en la evaluación realizada.

En definitiva, puede concluirse que la primera promoción del Programa Accede desarrollada el curso 2020-2021 cuenta con elevada satisfacción tanto de los estudiantes como de sus familias. Se trata de una muestra más de que la universidad es un excelente entorno para favorecer la inclusión real de jóvenes con discapacidad tanto como medio de formación para el empleo como entorno de convivencia entre las personas con y discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, J., Chaparro, E. M., y Reyes, D. E. (2015). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos Brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *13*(2), Article 2. https://revistas.uam.es/reice/article/view/2788

Arias Masa, J. (2008). *Evaluación de la calidad de cursos virtuales: Indicadores de calidad y construcción de un cuestionario de medida. Aplicación al ámbito de asignaturas de ingeniería telemática* [DCEDU - Tesis doctorales, Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones]. https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/333

Aristimuño, M. de los Á. (2015). *Desarrollo de un modelo integral de evaluación para instituciones de Educación superior y análisis de su impacto en la planificación y gestión institucional* [Universidad Politécnica de Madrid]. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/123044

Castillo-Reche, I. S., y Suárez-Lantarón, B. (2020). Una experiencia inclusiva de aprendizaje cooperativo: Fomentando habilidades para el empleo en la universidad. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, *51*(2), 55-72. https://doi.org/10.14201/scero20205125572

Causton-Theoharis, J., Ashby, C., y DeClouette, N. (2009). Relentless Optimism: Inclusive Postsecondary Opportunities for Students with Significant Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *22*(2), 88-105.

Donatien, K. (2016). *Indicadores para evaluar la calidad de los cursos virtuales para la formación postgraduada en la Universidad de las Ciencias Informáticas*. https://repositalcuaieed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/4665

Eberle, L., Milan, G. S., y Lazzari, F. (2009, enero 1). *Dimensiones de la Calidad en Servicios y la Satisfacción de Clientes en una IES*. Conference: XV ICIEOM - International Conference of Industrial Engineering and Operations Management, El salvador. Brasil.

Feely, M., Garcia Iriarte, E., Adams, C., Johns, R., Magee, C., Mooney, S., Murray, A., Turley, M., y Yap, M. L. (2021). Journeys from discomfort to comfort: How do university students experience being taught and assessed by adults with intellectual disabilities? *Disability & Society*, *0*(0), 1-21. https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1874301

González-Peiteado, M., Pino-Juste, M., y Penado-Abilleira, M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *20*(1), 243-260. https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16377

Izuzquiza, D., Egido, I., y Cerrillo, R. (2013). Diez años de formación para el empleo de personas con discapacidad intelectual en la universidad: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, *63*, 127-138. https://doi.org/10.35362/rie630505

Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral, Pub. L. No. Ley 30/2015, BOE-A-2015-9734 79779 (2015). https://www.boe.es/eli/es/l/2015/09/09/30

Medrano, L. A., y Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, *7*(2), 5-14.

Mejías, A. A. (2005). Validación De Un Instrumento Para Medir La Calidad De Servicio En Programas De Estudios Universitarios. *Ingeniería Industrial*, *26*(2), 20-25.

Mora de Torre, J., y Yáber, G. (2011). Gestión de calidad de programas de postgrado: Estudio de casos. *Gestión universitaria*, *3*, 1-19.

Municio Fernández, P. (2004). La construcción de programas educativos de calidad. *Revista Complutense de Educación*, *15*(2), 485-508.

Palacios, S. G., y García, M. V. (2003). El SEUE: Un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción Pedagógica*, *12*(2), 16-27.

Roa, K. (2012). Los modelos de gestión de calidad: Bases para un sistema de gestión de calidad para programas sociales. En *Protocolos de certificación de calidad de programas sociales* (Vol. 1, pp. 101-139). Librosdementira. https://www.researchgate.net/publication/277711985_Protocolos_de_certificacion_de_calidad_de_programas_sociales

Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, *23*, 215-231. https://doi.org/10.35362/rie2301012

Universidad de la Rioja. (2013). *MODELO DE ENCUESTA DE SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA FORMATIVO (ALUMNOS).* https://www.unirioja.es/servicios/ose/pdf/sgic_encuestas/satisfaccion_encuestas/modeloencuestapdi2012-13.pdf

Velazco, N., Inciarte, A., y Marcano, N. (2008). Un modelo para evaluar la calidad de los programas de postgrado. *Telos*, *10*(3), 432-462.

Zensque, V. L. (2013, abril 16). *Monitoramento das aulas e avaliação como meio para promover um ensino de qualidade no centro de ensino médio Castro Alves—Palmas/TO - Sead.* IV Congresso CONSAD de Gestao Publica, Centro de Convenções Ulysses Guimarães Brasília/DF. https://www.administracao.go.gov.br/noticias/311-gest%C3%A3o/modernizacao/banco-de-boas-praticas-de-gestao/gestao-e-planejamento/15616-monitoramento-das-aulas-e-avaliacao-como-meio-para-promover-um-ensino-de-qualidade-no-centro-de-ensino-medio-castro-alves---palmas-to.html

1877

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA INVESTIGACIÓN DENTRO DEL CONTEXTO DOCENTE: UNA PROPUESTA FORMATIVA DESDE LA ACCIÓN TUTORIAL

Ramón Chacón-Cuberos
María Dolores Pistón-Rodríguez
Ligia Isabel Estrada-Vidal
Jorge Expósito-López
Universidad de Granada (España)

Resumen: La investigación es una constante que el profesorado debe integrar en el centro educativo, tal como recoge la Ley Educativa. La universidad es un agente que debe favorecer su formación inicial. Así, en la asignatura de Acción Tutorial en Educación Primaria, se realizan actividades que favorecen competencias para la investigación educativa como proceso de autoevaluación y de conocimiento del entorno escolar. Nuestro objetivo es conocer la participación del profesorado en formación inicial en actividades de investigación. Íntimamente ligado a la asignatura se encuentra conocer algunos resultados preliminares de la autoaplicación de la Escala de Actitudes Hacia la Tutoría (EAHT). La información aportada por 95 alumnos de dos campus de la Universidad de Granada indica que su participación ha aumentado. Sin embargo, no existen diferencias significativas entre los factores y el total de EAHT por sexo ni Campus, pero sí hay una relación positiva entre la nota de la asignatura y la actitud hacia la tutoría. También entre las actitudes, afectos y disposiciones hacia la Acción Tutorial. Como conclusión, el alumnado participa fácilmente en tareas de autoevaluación, pero no de recogida e interpretación de datos, siendo este último aspecto relevante para potenciar.

Palabras clave: tutoría, educación básica, enseñanza superior, actitud del docente, investigación pedagógica

Abstract: Research is a constant that teachers must integrate in the educational center, as stated in the Education Law. The university is an agent that must favor their initial training. Thus, in the subject of Tutorial Action in Primary Education, activities are carried out that favor the competences for educational research as a process of self-assessment and knowledge of the school environment. Our objective is to know the participation of teachers in initial training in research activities. Closely linked to the subject is knowing some preliminary results of the self-application of the Scale of Attitudes Towards Tutoring (EAHT). The information provided by 95 students from two campuses of the University of Granada indicates that their participation has been perceived. However, there are no significant differences between the factors and the total EAHT by sex or Campus, but there is a positive relationship between the course grade and the attitude towards the tutoring. Also, between the attitudes, affections and dispositions towards the Tutorial Action. In conclusion, the student easily participates in self-assessment tasks, but not in data collection and interpretation, the latter being a relevant aspect to develop.

1878

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Keywords: tutoring, basic education, higher education, teacher attitudes, educational research

INTRODUCCIÓN

La reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 2 de mayo, de Educación (LOMLOE) señala ampliamente la importancia del papel investigador en los docentes, donde no sólo los premia cuando se forman, también cuando participan en proyectos de innovación y realizan investigación docente. Igualmente indica cómo desde las diferentes Administraciones Públicas de debe fomentar y facilitar programas de investigación e innovación, impulsando el trabajo colaborativo y las redes profesionales y de centros para el fomento de la formación, la autoevaluación y la mejora de la actividad docente, además de promover la difusión de experiencias y el intercambio de los resultados relevantes de la investigación e innovación educativas entre redes de centros educativos y las universidades.

Es por ello por lo que, para dar respuesta a las demandas formativas y competenciales de la sociedad actual, las enseñanzas impartidas en las universidades deben ser dinámicas y adecuarse a las necesidades del alumnado. Para lograr enseñanzas de calidad, una de las piezas clave es la profesionalidad y experiencia del docente universitario, lo que juega un importante papel en la consecución de las competencias asociadas a cada titulación por parte de sus estudiantes (López *et al.*, 2013).

Algunos de los problemas más frecuentes en la investigación universitaria se relacionan directamente con el proceso de investigación, causados por no entender cómo se desarrollan los pasos que se deben seguir o por la falta de mentoría en trabajos y actividades investigativas. Esto no indica que los estudiantes no sepan realizar proyectos de investigación, sino que intervienen muchos otros factores como no haber recibido una correcta formación investigativa, falta de guía por parte del docente que realiza este tipo de trabajos e incluso falta de formación investigativa en los docentes, que a su vez no saben cómo desarrollar estas competencias en los estudiantes (Montes y Suárez, 2016). En esta misma línea, Brenes (2021) señala la mala preparación detectada en los estudiantes para realizar tareas investigativas y la necesidad de preparar a los docentes y brindarles las herramientas necesarias para que fomenten la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje como fuente de transformación a los problemas sociales y humanos. Además, Omar y Capdevilla (2013) marcan la importancia de desarrollar habilidades investigativas desde los primeros niveles de vida universitaria y que los facilitadores en esta preparación sean profesores investigadores.

Nuestro objetivo de estudio es conocer si aumenta la participación del alumnado en actividades de investigación. Relacionada con dicha participación, se pretende conocer algunos resultados preliminares de la auto-aplicación, en este caso, de la «Escala de Actitudes Hacia la Tutoría» (EAHT). En concreto, si existen diferencias por sexo o por el contexto en el que se encuentra (Campus Universitario), así como corroborar que existe correlación entre las creencias, los afectos y la disposición hacia la Acción Tutorial (AT). Como hipótesis de este trabajo, creemos que existen diferencias significativas y una correlación positiva entre las variables anteriormente nombradas.

MÉTODO

Participantes

Participaron 95 estudiantes de la asignatura de Acción Tutorial en Educación Primaria, siendo el 60% alumnas y el 40% alumnos. De las cuatro facultades de educación anexas a la Universidad de Granada, se recogió información del Campus de la Cartuja (67 estudiantes) y de Melilla (28 estudiantes).

Instrumentos

Se utilizó la «Escala de Actitudes Hacia la Tutoría» (EAHT), validada por Caldera *et al.* (2015). Está conformada por 20 ítems (e.g. «Creo que la tutoría académica facilita la adaptación de los estudiantes al ambiente escolar») puntuados mediante una escala tipo Likert de 5 puntos (1=totalmente en desacuerdo, hasta 5=totalmente de acuerdo), y agrupados en tres factores. El primero, se denomina «Creencias sobre la tutoría» (consta de los items 1, 4, 5, 6, 11, 13, 14, 16 y 20), el segundo «Afectos sobre la tutoría» (ítems 3, 8, 9, 10, 12, 17 y 19), y el tercero «Disposiciones sobre la tutoría» (ítems 2, 7, 15 y 18). En la escala original se obtuvo una confiabilidad determinada por el coeficiente alfa de Cronbach de 0,895, mientras que en el presente trabajo fue de 0,810.

Procedimiento

Entre las actividades que se realizan en la asignatura, hay dos voluntarias en las cuales se trabaja el proceso investigador mediante el uso de una escala, y cuyo procedimiento se le explica al inicio de la materia. Ambas se realizan de manera individual como actividades no presenciales, a las cuales pueden acceder desde la plataforma Moodle de la Universidad de Granada.

En la primera actividad, denominada «Investiga», el alumnado responde al cuestionario. La intencionalidad es fomentar la capacidad de autoevaluación como instrumento de reflexión, así como el conocimiento de herramientas que permitan identificar las necesidades de su alumnado y que sirva para planificar la intervención en el aula. En la segunda, denominado «Investiga+», el alumnado experimenta el proceso investigador, aprendiendo a digitalizar un instrumento (en Google forms), a solicitar la participación y a interpretar los datos a partir de la información. En el caso de la EAHT, esta escala es la que se trabaja con el tema 1, en el cual se aborda la conceptualización de la Acción Tutorial.

Análisis de datos

Primero se realizó un análisis general de la asignatura, para luego profundizar en la escala EAHT. Así, se hizo un análisis descriptivo tanto de la participación que tuvo el alumnado en las dos actividades y sus respectivas puntuaciones obtenidas, en cada uno de los diez temas que se trabajan en la asignatura (porcentajes, medias y desviaciones típicas). También se realizaron correlaciones bivariadas entre los tres factores que componen la EAHT y la nota final obtenida en la asignatura. Así mismo, se realizó comparación de grupos por sexo y por campus universitario en las puntuaciones de la EAHT y sus tres factores. Para ello, se hizo uso de pruebas paramétricas (T-Student) y no paramétricas (U de Mann-Whitney), en función de si la distribución muestral cumplía o no con los principios de normalidad y homocedasticidad.

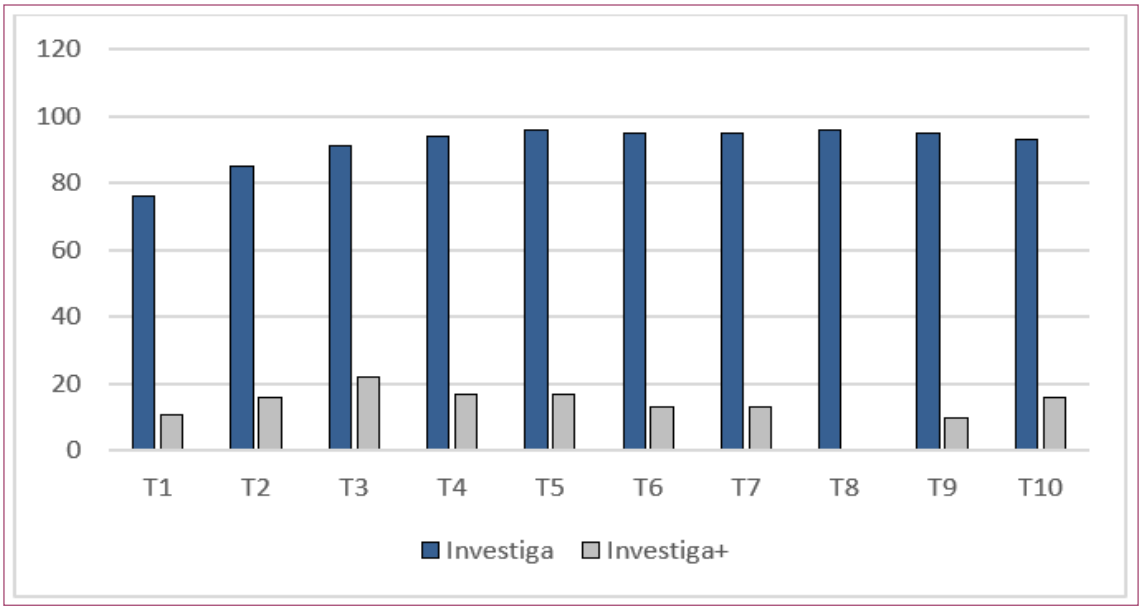
RESULTADOS

Actividades realizadas y rendimiento académico

En primer lugar, se muestra el porcentaje de realización de tareas ligadas a la investigación en el contexto de Acción Tutorial (Figura 1). Concretamente, el número de alumnos que realizaron la actividad «Investiga» fue incrementando tema a tema, partiendo de valores en torno al 78% en el tema uno hasta alcanzar valores medios cercanos al 95%, lo cual denota un creciente interés. Por su parte, la actividad «Investiga +», la cual se adhería a la tipología de actividades complementarios, reveló valores inferiores, con una participación en torno al 15% de valor promedio.

Figura 1

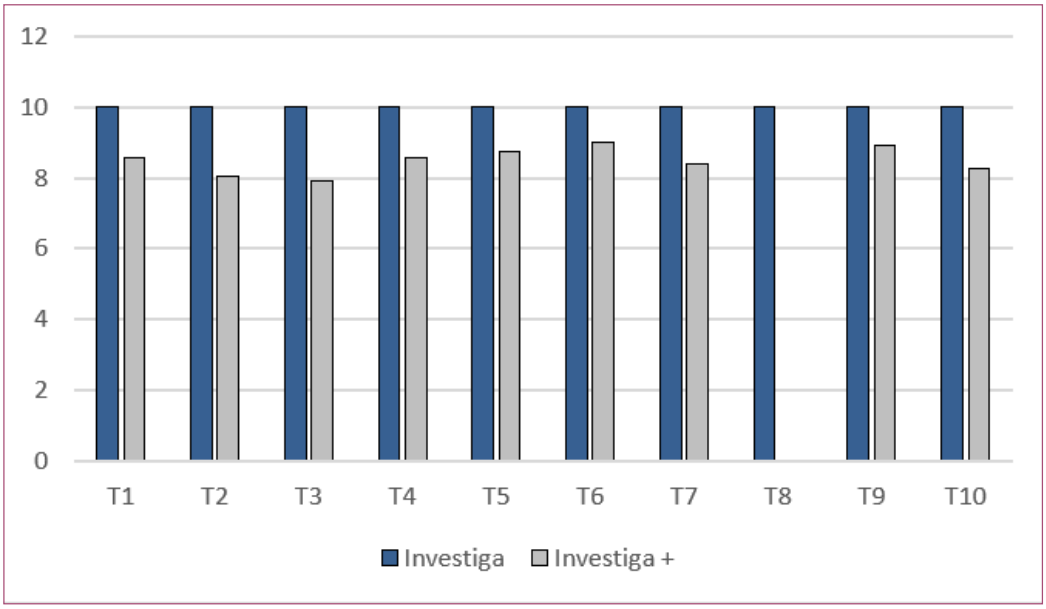
Porcentaje de entregas por temas y actividades



La Figura 2 muestra las calificaciones obtenidas para las dos tareas vinculadas al diseño formativo de la materia. En primer lugar, la puntuación obtenida por la tarea «Investiga» fue de 10 en todos los temas, pues se vinculaba a una puntuación de asignación directa por su realización. Este equivalía a un 10% dentro del 55% de la parte teórica, o lo que es lo mismo, un 5,5% de la nota final. Por su parte, la actividad «Investiga +», calificada en este caso por el profesor, permitía obtener hasta un 10% adicional dentro de la parte teórica mencionada anteriormente, brindando la oportunidad de poner en práctica competencias para el diagnóstico y la investigación. En este caso, se pudieron observar calificaciones medias que oscilaban aproximadamente entre ocho y nueve, dándose la menor calificación para el tema tres -asociado al diagnóstico de la autoestima- (M = 7,90) y la más elevada para el tema nueve -vinculado al pensamiento crítico- (M = 8,92).

Figura 2

Nota media por temas



Algunos hallazgos preliminares

Una vez analizados los datos en relación al nivel de participación y rendimiento de los estudiantes para estas tareas a lo largo de los temas, se ejecutaron algunos análisis básicos a modo de estudio piloto con dos de los grupos de estudiantes, uno de Granada y otro de Melilla. Concretamente, estos análisis fueron realizados para el tema uno, el cual se vinculaba al diagnóstico de las actitudes hacia la tutoría. Para ello, se determinó la normalidad de los datos a través de la prueba K-S en primer lugar, obteniendo una distribución normal para el campus universitario (Granada–Melilla) y la calificación final. No se obtuvo normalidad en los datos en relación al sexo, obligando a rechazar la hipótesis nula.

De este modo, se opta por utilizar U de Mann-Whitney como prueba no paramétrica con el fin de contrastar las puntuaciones en actitudes hacia la tutoría y el sexo de los estudiantes (Tabla 1), sin encontrar diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 1

Actitudes hacia la tutoría según sexo de los estudiantes

	Sexo	N	Rango promedio	U de M-W	Sig.
AT - Creencias	Hombre	38	47,16	1051,00	0,794
	Mujer	57	48,56		
AT - Afectos	Hombre	38	47,41	1060,50	0,863
	Mujer	57	48,39		
AT -Disposiciones	Hombre	38	42,68	881,00	0,115
	Mujer	57	51,54		
AT -Total	Hombre	38	45,37	983,00	0,446
	Mujer	57	49,75		

A continuación, se contrastan los datos de actitudes hacia la tutoría según el campus universitario, optando en este caso prueba T de muestra independientes como prueba paramétrica (Tabla 2). En este caso, tampoco se muestran diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 2

Actitudes hacia la tutoría según campus universitario de los estudiantes

	Campus	N	M	DE	Test de Levene		Prueba T	
					F	Sig.	*t*	Sig.
AT-Creencias	Granada	67	4,87	0,17	4,031	0,048	1,306	0,195
	Melilla	28	4,82	0,21				
AT-Afectos	Granada	67	4,51	0,50	0,326	0,569	0,796	0,428
	Melilla	28	4,42	0,49				
AT-Disposiciones	Granada	67	4,58	0,43	0,003	0,957	-0,355	0,724
	Melilla	28	4,61	0,39				
AT-Total	Granada	67	4,69	0,28	2,297	0,133	0,764	0,447
	Melilla	28	4,64	0,29				

Por último, la Tabla 3 determina las correlaciones existentes entre la calificación final de los estudiantes, las dimensiones de la escala de actitudes hacia la tutoría y la puntuación total obtenida. En relación a la calificación, se observó una asociación positiva y directa entre la nota y la dimensión «AT-Creencias» (r=0,213; p<0,01). Por otro lado, se pudo observar que la dimensión que correlacionan con mayor fortaleza con las actitudes hacia la tutoría fue «AT-Afectos» (r=0,932; p<0,01), seguido de «AT-Disposiciones» (r=0,818; p<0,01) y «AT-Creencias» (r=0,649; p<0,01).

Tabla 3

Correlaciones bivariadas de Pearson

	AT-Creencias	AT-Afectos	AT-Disposiciones	AT-Total
Nota	**0,213***	0,090	0,125	0,155
AT-Creencias	1	**0,407****	**0,354****	**0,649****
AT-Afectos		1	**0,689****	**0,932****
AT-Disposiciones			1	**0,818****

Nota. $^{*}p$<0,05; $^{**}p$<0,01.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio combina resultados propios de una investigación y los datos relativos a una experiencia educativa innovadora. Concretamente, pone el foco en el nivel de participación y rendimiento académico del alumnado en dos tareas relativas a la investigación educativa y el

diagnóstico, a través de las cuales, se pretendía que el alumnado tomase contacto con algunas escalas que permitieran la evaluación de diversos constructos íntimamente conectados con la acción tutorial, tales como la actitud hacia la tutoría, la inteligencia emocional, el clima familiar o las estrategias de aprendizaje. En este trabajo de investigación, se pone el foco en la primera de ellas, siguiendo la línea de trabajos similares como son los de Caldera *et al.* (2015) o Expósito-López *et al.* (2020).

En primera instancia, se ha observado una elevada tasa de participación, especialmente en la tarea «Investiga», mientras que uno de cada cinco estudiantes aproximadamente decidía realizar el «Investiga +», con un carácter mucho más práctico y participativo; aunque con una tipología complementaria. Así mismo, el rendimiento académico fue elevado en ambos casos, dándose calificaciones vinculadas al sobresaliente en el primer caso -vinculado a su asignación directa-, y en torno al notable en el segundo -pues la tarea requería de la implementación de una escala, su análisis y elaboración de conclusiones reflexivas-. Estos resultados podrían venir justificados por las premisas dadas por Chacón-Cuberos *et al.* (2019) o Sisk *et al.* (2018), quienes destacan la importancia de la experiencia práctica dentro de contextos educativos para favorecer el rendimiento académico.

Se realizó un estudio piloto a raíz de los datos obtenidos en la primera escala aplicada durante el tema uno, la cual se asociaba a las actitudes hacia la tutoría. No se observaron diferencias estadísticamente significativas según el sexo o el campus universitario, lo cual representa un resultado positivo en sí mismo. Esto es debido a que no existen variaciones en las creencias, disposiciones o afecciones de los estudiantes según su sexo, a pesar de las diferencias dadas en torno al género y su construcción social en contextos educativos (Wongwatkit *et al.*, 2020). Además, puede determinarse que no se han dado diferenciaciones según el campus universitario a pesar de sus diferencias sociales y contextuales, favoreciendo el proceso de aprendizaje a partir del diseño formativo por igual.

Por último, se observó una relación positiva entre las creencias vinculadas a la tutorización -determinadas en el primer tema de la asignatura-, y la calificación final obtenida en la misma. De forma específica, se pudo observar que el rendimiento académico fue más alto en aquellos estudiantes que poseían una percepción más positiva sobre la labor de la tutorización en contextos educativos, e incluso, pudiesen hacer un mejor uso de la misma (Caldera *et al.*, 2015; Expósito-López *et al.*, 2020).

Para finalizar, resulta de interés señalar las principales limitaciones de este estudio. En primer lugar, la muestra, pues esta no es elevada ni representativa para una población, ya que se trata de una experiencia educativa particular ligada a la investigación. También cabe señalar el método de evaluación en algunas de las actividades, pues en el caso de la tarea «Investiga» el estudiante obtenía el 100% de la puntuación por la realización de la misma, ya que se basaba en la aplicación de una escala sobre el mismo. Finalmente, los momentos de aplicación de los instrumentos y evaluación, pues se realizaron una única vez en un curso escolar, siendo necesario ampliar la muestra y realizar varias mediciones a lo largo del curso como perspectivas futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brenes, A. H. (2021). La importancia de la investigación universitaria. *Acta Académica*, *68*(mayo), 87-102.

Caldera, J. F., Carranza, M. R., Jiménez, A. A. y Pérez, I. (2015). Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición. *Revista de la Educación Superior, 44*(173), 103-124.

Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., García-Garnica, M., Pistón-Rodríguez, M. D., y Expósito-López, J. (2019). The relationship between emotional regulation and school burnout: Structural equation model according to dedication to tutoring. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(23), 4703.

Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R., Parra-González, M. E., Aguaded-Ramírez, E. M. y Conde, A. (2020). Tutorial Action and Emotional Development of Students as Elements of Improved Development and Preventing Problems Related with Coexistence and Social Aspects. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 10*(2), 615-627.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

López, I., González, P. y Velasco, P. J. (2013). Ser y Ejercer de tutor en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria, 11*(2), 107-134.

Montes, D. A., y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista electrónica de investigación educativa, 18*(3), 51-64.

Omar, M. y Capdevila, B. (2013). El desarrollo de habilidades investigativas en la formación inicial de los estudiantes. *EduSol,13* (43), 22-2.

Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., y Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science, 29*(4), 549-571.

Wongwatkit, C., Panjaburee, P., Srisawasdi, N., y Seprum, P. (2020). Moderating effects of gender differences on the relationships between perceived learning support, intention to use, and learning performance in a personalized e-learning. *Journal of Computers in Education, 7*(2), 229-255.

1885

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA RETROALIMENTACIÓN ENTRE IGUALES Y EL CHECKLIST COMO HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Carmen Carmona Rodríguez
Simrant Vaziran Mangnani
Julián Bell Sebastián
Darllyn Muñoz Rodríguez
M. Jesús Benlloch Sanchis
Nerea Hernaiz Agreda
Universitat de València (España)

Resumen: En la evaluación del aprendizaje, la responsabilidad puede ser compartida por el docente y el alumnado. La implicación de los estudiantes en los procesos evaluativos y la retroalimentación enriquecen y fortalecen el aprendizaje de los implicados. El objetivo de este estudio es analizar la utilidad de la herramienta *checklist* para que guie y facilite al estudiantado el avaluar y mejorar la tarea «diseño de un cuestionario» entre iguales. Para ello, 67 estudiantes de la Universidad de Valencia participaron en el estudio elaborando por grupos un cuestionario, que evaluarían a partir de la herramienta creada *checklist* y mediante la retroalimentación entre iguales. Se evaluó la funcionalidad de esta herramienta al inicio y al final de la experiencia mediante dos cuestionarios diseñados *ad hoc* para la investigación. Los resultados revelaron valoraciones positivas sobre el *checklist* como herramienta para evaluar el trabajo. Los estudiantes destacaron que aportar y recibir *feedback* no solo tuvo una repercusión sobre el aprendizaje, sino que también percibieron una mejora en las competencias genéricas. En términos generales, el impacto en el aprendizaje fue positivo, situando al alumnado como protagonistas del proceso y al docente como guía o facilitador.

Palabras clave: lista de verificación (*checklist*), retroalimentación (*feedback*), educación superior, aprendizaje, competencias

Abstract: In the implementation of assessment for learning practices, the responsibility for assessment is shared between teachers and students. The participation of students in evaluation processes and feedback enrich and strengthen the learning of those involved. The objective of this study is to analyze the use of a checklist tool that guides and facilitates the evaluation and improvement of the «questionnaire design» task among peers. For this purpose, 67 students from the University of Valencia participated in the study by preparing a questionnaire in groups, then based on the tool created checklist, feedback was carried out. The functionality of this tool was evaluated at the beginning and at the end of the experience through two questionnaires designed *ad hoc* for the research. The results revealed positive appraisal of the checklist as a tool to evaluate the work. The students highlighted that providing and receiving feedback not

only had an impact on learning but also perceived an improvement in generic skills. In general terms, the impact on learning was positive, students became the protagonists in the process and the teacher acquired a guide or facilitator role.

Keywords: checklist, feedback, higher education, learning, competences

INTRODUCCIÓN

La educación personalizada en la Educación Superior brinda muchas oportunidades a los estudiantes, sin embargo, para el profesorado a veces puede ser una sobrecarga de trabajo debido al alto número de estudiantes matriculados en carreras universitarias, principalmente en los primeros años, donde el número de estudiantes es elevado, especialmente en el área de Ciencias Sociales (Rojas López & García-Peñalvo, 2019).

Cuando los y las estudiantes quieren obtener retroalimentación de su progreso o la amplitud de su comprensión de los conceptos que están estudiando, se involucran en un seguimiento de en un inicio de bajo nivel. Los comentarios reflexivos sobre la calidad de su progreso percibido o las reflexiones elaboradas que invitan a la reflexión implican un seguimiento más profundo (Moos & Azevedo, 2009). En consecuencia, la evaluación de bajo nivel implica verificar y comentar los resultados del aprendizaje o los factores del proceso, mientras que la evaluación de nivel más profundo implica juicios reflexivos sobre ambos (Veenman *et al.*, 2005).

Por tanto, de acuerdo con Alvarado-Moreno *et al.* (2013) el desarrollo de competencias de autorregulación implica la metacognición del estudiante, debido a que es necesario analizar las características de las actividades a realizar con sus posibilidades para optimizar procesos y resultados académicos. Es más, el aprendizaje de estas competencias consta de un proceso conformado por tres fases: La anticipación o activación, donde el estudiante inicia su aprendizaje planeando las actividades a realizar mediante estrategias; la fase de elaboración, realización y control se lleva a cabo el aprendizaje, monitoreando y controlando cualquier error; la última fase es de reflexión y valoración, aquí se finalizan las actividades analizando los resultados, se pide ayuda para mejorarlos (Zimmerman, 2000).

El uso de una sencilla herramienta pedagógica como la lista de verificación o cotejo, también conocida como *checklist* puede fomentar por un lado la participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje y por otro lado permite que la autoevaluación promueva competencias metacognitivas de más alto nivel necesarias para tener éxito en la educación superior (Navarro *et al.*, 2022). Del mismo modo que permite al profesorado realizar un seguimiento más personalizado del alumnado pero que no requiere una sobrecarga de trabajo (Alvarado *et al.*, 2022).

Tal y como Burnage (2018) afirma, los resultados obtenidos a partir de la lista de verificación permiten conocer el nivel de desempeño del alumnado y brindar un seguimiento al alumnado que está en el proceso del aprendizaje particular que se pretende desarrollar por el o la docente. Estudios recientes como el de Vazirani *et al.* (2019) indican que el *checklist* como herramienta de aprendizaje les llevó al alumnado a desarrollar los conocimientos sobre el diseño de un cuestionario y les permitió implicarse en el proceso evaluativo y mejorar la calidad de su aprendizaje (Evans, 2013; Price *et al.*, 2010).

Por tanto, este estudio tiene objetivo analizar la utilidad de una herramienta que guie y facilite al estudiantado el evaluar y mejorar la tarea «diseño de un cuestionario» a través de la retroalimentación entre iguales y el *checklist*.

MÉTODO

El estudio tiene un diseño cuasi-experimental pre-post. Dada la no aleatorización, no es posible establecer de forma exacta la equivalencia inicial de los grupos, como ocurre en los diseños experimentales. Por tanto, de acuerdo con Cook y Campbell (1986) se consideran los cuasi-experimentos como una alternativa a los experimentos de asignación aleatoria, en aquellas situaciones sociales donde se carece de pleno control experimental, como es el caso de grupos predeterminados de aulas universitarias.

Participantes

Se ha utilizado un tipo de muestreo no probabilístico y accidental, ya que la muestra ha sido seleccionada a partir de los estudiantes en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación *(Universitat de València)* en el curso 2021-2022 (primer cuatrimestre) y con alumnado perteneciente a la titulación de Educación Social (segundo año). Específicamente, los participantes de este estudio fueron 62 para el diseño pre y 67 para el post en la asignatura de Métodos de Recogida de Información en Educación (MRI).

Del total de la muestra para el diseño pre cuasi-experimental el 12,9% fueron hombres y el 87,1% mujeres con edades comprendidas entre 19 y 49 años. En el estudio post, de un total de 66 personas, el 92,4% fueron mujeres.

Instrumentos

En este estudio se emplearon tres instrumentos de recogida de información, cada uno con finalidades específicas distintas.

La lista de comprobación o checklist

En términos generales, la lista de comprobación según Martínez y Guevara (2018), «es una herramienta estructurada, que contiene una lista de criterios determinados, los cuales exclusivamente califican la presencia o ausencia de estos a través de una escala dicotómica» (p. 26). Durante su aplicación, el investigador deberá verificar cada uno de los atributos considerados en el instrumento y aplicados o no por el docente.

Para este estudio la lista de comprobación tiene como finalidad: facilitar al alumnado la evaluación y retroalimentación del concepto y características del «cuestionario» a partir de la retroalimentación de sus iguales. El *checklist* consta de 56 ítems con 4 bloques (adaptados al contenido de clase). Además, cada bloque dispone de un apartado específico para añadir otros aspectos que no se hubiesen recogido. El *checklist* contiene tres opciones de respuesta: sí, no y parcialmente en una escala de respuesta de inclusión o no de cada aspecto evaluado. Las dimensiones son: Adecuación (6 ítems); Contenido (26 ítems); Redacción de ítems (11 ítems), y Formato (13 ítems).

Cuestionarios percepción de la utilización del checklist (pre-post)

Para analizar el impacto de la utilización del *checklist* como herramienta de *feedback* en el aprendizaje se utilizaron dos cuestionarios diseñados *ad hoc* para la investigación, aplicando de acuerdo al diseño pre-post. El primero consta de 14 preguntas donde se evalúa la utilidad,

1888

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

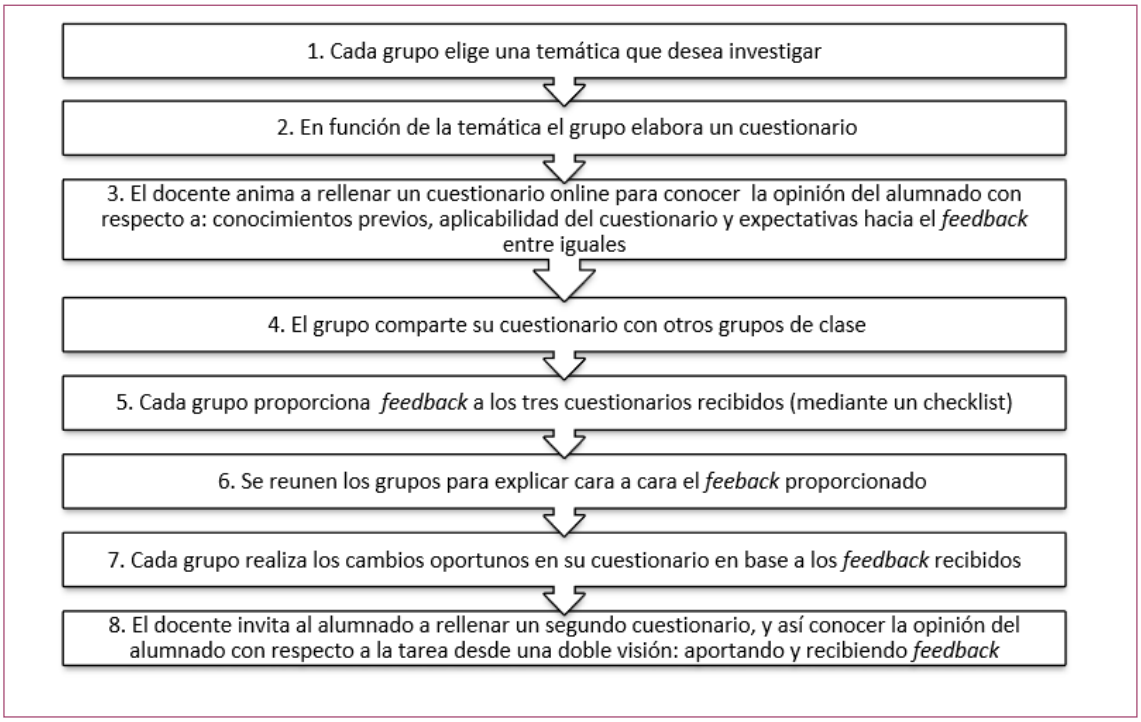
dificultades, valoración, beneficios, y *feedback* entre iguales antes de la utilización de la herramienta check-list. El cuestionario post diseñado ad hoc contiene 21 preguntas agrupadas en los siguientes bloques: 1) Dar *feedback*; 2) Beneficios *checklist*; 3) Competencias; 4) Materiales de apoyo; 5) Evaluación aprendizaje; 6) Recibir *feedback*, y 7) Satisfacción con la utilización del *checklist*.

Procedimiento

La asignatura de Métodos de Recogida de Información en Educación tiene un día de la semana asignado a la clase teórica y otro día a la clase práctica. La herramienta (*checklist*) se llevó a cabo en la clase práctica como una tarea más incorporada en la asignatura en el curso 2021-2022. Esta tarea tuvo aproximadamente un mes de duración. En la primera semana se compuso el grupo y se eligió la temática para elaborar el cuestionario. En las siguientes semanas los grupos elaboraron su propio cuestionario en función de la temática elegida y revisión de la literatura. Tras su elaboración, la docente animó a rellenar un cuestionario en línea a través del aula virtual UV (Moodle) de la asignatura. Se aplicó el cuestionario inicial para evaluar el nivel de conocimientos y aplicabilidad del cuestionario previo y expectativas sobre el *feedback* entre iguales (T1). En las últimas semanas se aplicó el *checklist* para analizar y revisar los cuestionarios realizados por grupos de clase. Cada grupo analizó y revisó aproximadamente tres cuestionarios asignados por la docente. Posteriormente se dieron *feedback* tanto a nivel escrito (con el apoyo del *checklist*) como a nivel oral (cara a cara en grupos). Y, por último, cada grupo realizó los cambios oportunos en su cuestionario. Tras finalizar la tarea anterior, la docente en clase invitó a participar al alumnado a rellenar un segundo cuestionario, y así conocer la opinión del alumnado con respecto a la tarea desde una doble perspectiva: aportando y recibiendo *feedback*, además de la satisfacción general con la tarea (T2). A continuación, se expone en la figura 1 el proceso de *feedback* entre iguales.

Figura 1

El proceso de feedback entre iguales



RESULTADOS

En términos generales el 54,8% de los estudiantes indicaron haber construido previamente un cuestionario respecto al 45,2% que no lo había realizado. En términos de dificultad, de los participantes que afirmaron haber construido previamente un cuestionario encontró una dificultad baja de 2,78 (*DT* = .98) a la hora de elaborar el cuestionario. Además, se les preguntó que indicaran el grado de dificultad una vez elaborado el cuestionario inicial (sin *feedback*) indicando un mayor grado de dificultad en la elaboración del cuestionario con una media de 3.32 (*DT* = .83). A partir de preguntas con respuesta abierta, el alumnado indicó su percepción sobre la utilidad en la utilización del *checklist*, en la Tabla 1 se presentan algunas de las valoraciones.

Tabla 1

Resultados percepción del alumnado antes de utilizar el checklist

Creo que será una experiencia bastante enriquecedora ya que podremos aprender más cosas sobre los otros cuestionarios.
Depende. No tengo mucha experiencia en la elaboración de los mismos, por lo que no sé si sabré analizarlo de forma correcta.
Me resultará más fácil ya que al elaborarlo hemos tenido en cuenta toda la teoría, entonces puedo comparar también con lo que mi grupo ha aplicado, incluso puedo darme cuenta de los fallos de mi grupo dando el feedback a otro grupo.
Me parece lo más certero posible, ya que a través del feedback de nuestros compañeros podemos corregir y mejorar para que nuestro cuestionario obtenga un mejor resultado y que a la hora de distribuirlo tenga una mejor compresión por parte de la persona que lo realiza.

Los resultados sugieren que el alumnado percibe positivamente la utilización del *checklist* como herramienta para dar feedback y aprender sobre el diseño de cuestionarios, a pesar de que sienten también inseguridad.

En cuanto a los resultados tras la aplicación del *checklist* y la valoración del alumnado, el 98,5% de los participantes indican que el *checklist* les ha facilitado la tarea de evaluar y aportar *feedback* al cuestionario de sus propios compañeros y compañeras. En particular y tal como se observa en la figura 2, la utilización del *checklist* les ha hecho ser más protagonistas de su propio aprendizaje, mayor motivación por seguir aprendiendo en cuestiones relacionadas con el diseño del cuestionario les ha proporcionado un *feedback* para la tarea y tienen interés en volver a utilizar el *checklist* como herramienta.

1890

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

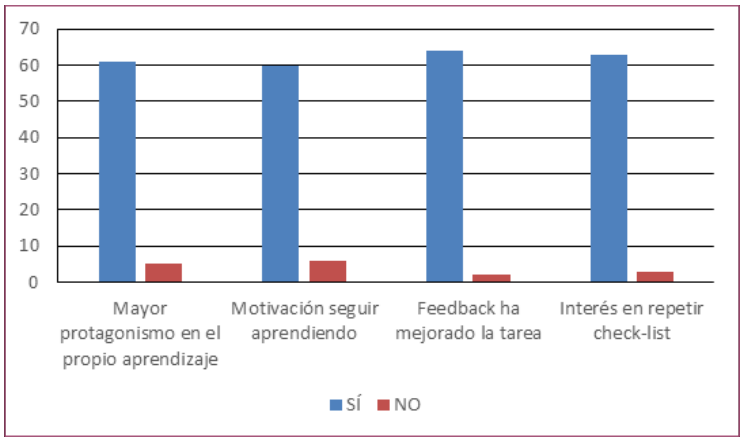
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 2

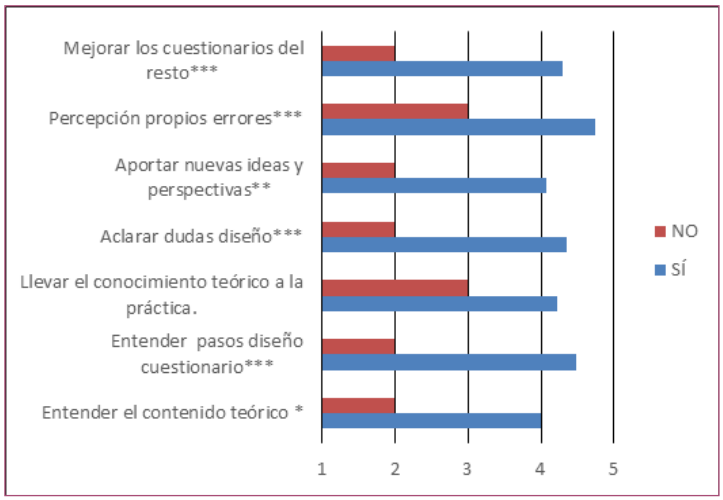
Utilidad del check-list



Además, si se comparan las medias mediante la prueba T-test para muestras independientes, se observan diferencias significativas para que aquellos que el *checklist* les ha facilitado la valoración de la tarea a realizar en: mejorar el cuestionario de los compañeros, percepción de sus propios errores, la aportación de nuevas ideas, les ha ayudado a aclarar dudas, y a entender tanto los pasos del diseño del cuestionario como el contenido teórico relacionado con ello.

Figura 3

Resultados de los beneficios de la utilización del checklist para la evaluación.



En cuanto a las competencias que el alumnado percibe que ha estimulado o desarrollado se encuentran: pensamiento crítico, comunicativas, trabajo en equipo, y competencias interculturales que estaban relacionadas con el eje temático del diseño del cuestionario. Algunos ejemplos de las respuestas cualitativas del alumnado son:

He adquirido más competencias a la hora de trabajar en equipo, comunicar mi posición y mis pensamientos y la argumentación (estudiante 1).

El pensamiento crítico y argumentativo para detectar posibles errores en los cuestionarios y poder explicárselos a nuestras compañeras. El trabajo en equipo dentro de nuestro propio grupo para ponernos de acuerdo en algunas cuestiones de los check list realizados (estudiante2).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La mayoría del alumnado percibió el *checklist* como un instrumento funcional que podía evaluar con precisión y mejorar el diseño de un cuestionario, tanto de sus compañeros y compañeras como de sí mismos, de tal forma que les permitió involucrarse en el proceso evaluativo y mejorar la calidad de su aprendizaje (Evans, 2013; Price *et al.*, 2010). Además, el alumnado admitió que el uso del *checklist* les motivó a seguir aprendiendo en cuestiones similares.

A través de esta herramienta el alumnado percibió haber obtenido nuevas ideas, aclarado dudas, y mejorado su comprensión sobre el contenido teórico-práctico del diseño del cuestionario, aparte de ayudar a mejorar el cuestionario de sus iguales. Esto apoya la idea de Pereira *et al.* (2016) que señalan que recibir y aportar retroalimentación es fundamental para un aprendizaje enriquecedor.

Por otra parte, el alumnado reconoció que mediante el *checklist* se pusieron en marcha competencias de pensamiento crítico, comunicativas, trabajo en equipo, y competencias interculturales entre otras, relacionadas con el contenido de la materia, es decir, que estimulan competencias de alto nivel propias de un enfoque constructivista y necesarias para el éxito en las aulas universitarias (Navarro *et al.*, 2022).

Todo esto permite plantear que, en términos generales, el impacto en el aprendizaje del alumnado fue positivo y que, por tanto, el *feedback* entre iguales es una buena estrategia para que el alumnado apoyado de la herramienta *checklist* aprenda de forma más significativa y enriquecedora, pues se sitúa, en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el docente adopta un rol secundario como guía o facilitador en la construcción del conocimiento (Vazirani *et al.*, 2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, J., Cassano, S., Terán, H., & Navarro, H. (2022). Evaluación del desempeño docente para la educación superior en tiempos de Covid-19. *Tecno Humanismo, 2*(1), 70-96.

Alvarado-Moreno, R. I., Zarate Ortiz, J. F., & Lozano Rodríguez, A. (2013). Competencias metacognitivas en alumnos universitarios para cursar materias en línea. *Revista Q Revista electrónica de divulgación académica y científica de las investigaciones sobre la relación entre Educación, Comunicación y Tecnología 8*(15), 1-21.

Burnage, S. (2018). Inspection and observation: A checklist for class teachers. *Seced, 2018*(23), 6-7. https://doi.org/10.12968/sece.2018.23.6

Cook, T.D. y Campbell, D.T. (1986). The causal assumptions of quasiexperimental practice. *Synthese, 68*, 141-180.

De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2015). Promoting university students' metacognitive regulation through peer learning: the potential of reciprocal peer tutoring. *Higher Education, 70*, 469–486. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9849-3

Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research, 83*, 70-120. doi: 10.3102/0034654312474350

Martínez, G., y Guevara, A. (2018). Construcción y validación de un instrumento para evaluar el desempeño docente. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 4*(1), 95-109.

Moos, D. C., & Azevedo, R. (2009). Self-efficacy and prior domain knowledge: To what extent does monitoring mediate their relationship with hypermedia learning? *Metacognition and Learning, 4*, 197–216.

Navarro, F., Orlando, J., Vega-Retter, C., & Roth, A. D. (2022). Science Writing in Higher Education: Effects of Teaching Self-Assessment of Scientific Poster Construction on Writing Quality and Academic Achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education, 20*, 89–110. https://doi.org/10.1007/s10763-020-10137-y

Pereira, D., Flores, M.A., Veiga, A.M., & Barros, A. (2016). Effectiveness and relevance of feedback in Higher Education: A study of undergraduate students. *Studies in Educational Evaluation, 49*, 7-14. doi:10.1016/j.stueduc.2016.03.004

Price, M., Handley K., Millar, J., & O' Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*, 277-289. doi:10.1080/02602930903541007

Rojas López, A., & García-Peñalvo, F. J. (2019). Personalized Education for a Programming Course in Higher Education. En M. L. Sein-Echaluce, Á. Fidalgo-Blanco y F. J. García-Peñalvo, (Eds.), *Innovative Trends in Flipped Teaching and Adaptive Learning. Advances in Educational Technologies and Instructional Design* (AETID), (pp. 203-227), IGI Global. doi: 10.4018/978-1-5225-8142-0.ch0010.

Vazirani, S., Carmona, C., & Muñoz, D. I. (2019). Checklist: una herramienta para la retroalimentación entre iguales en Educación Superior. En T. Sola Martínez, M. García Carmona, A. Fuentes Cabrera, A. M. Rodríguez García, & J. López Belmonte (Coords.), *Innovación educativa en la sociedad digital* (pp. 1030-1042). Dykinson.

Veenman, M. V. J., Kok, R., & Blöte, A. W. (2005). The relation between intellectual and metacognitive skills in early adolescence. *Instructional Science, 33*, 193–211.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press.

1893

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DE LA EXPERIENCIA A LAS BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN A DISTANCIA. LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO[1]

Alba Quirós Guindal
Belén Ballesteros Velázquez
Héctor Melero Sánchez
Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid (España)

Resumen: La identificación de buenas prácticas constituye un eje importante en la evaluación y mejora de los títulos universitarios. En el contexto actual estamos asistiendo a un incremento de la oferta de estudios a distancia, por lo que se hace necesario hacer especifico dicho análisis para esta modalidad de enseñanza-aprendizaje. Nuestra experiencia como universidad a distancia nos ha permitido justificar la necesidad de abordar esta tarea contando con la perspectiva del alumnado. Por ello, hemos analizado sus respuestas a las preguntas abiertas en los cuestionarios de opinión de las diez asignaturas mejor valoradas en seis titulaciones de grado de la [nombre de la universidad], durante los cursos académicos 2018 y 2019. Nuestros resultados nos muestran el interés de ciertos elementos clave -atención docente, metodología, materiales didácticos, evaluación, herramientas virtuales, atención tutorial- para detectar y construir buenas prácticas que permitan mejorar la educación a distancia. Reflexionar en torno a estos elementos nos facilita avanzar en procesos de innovación hacia enfoques pedagógicos demandados por el estudiantado.

Palabras clave: educación a distancia, buenas prácticas docentes, evaluación de la calidad, enfoques pedagógicos

Abstract: The identification of good practices constitutes an important objective in the evaluation and improvement of university studies. In the current context, there is an increase in the offer of distance studies. Therefore, it is necessary to analyze it specifically in this teaching-learning modality. Our experience as a distance university allows us to justify the need to implement this task from the perspective of the students. For this reason, we analyze their answers to the open questions in the opinion questionnaires of the ten best valued subjects in six [university´s name] degrees, during the academic years 2018 and 2019. Our results show us the interest of certain key elements -attention teaching, methodology, teaching materials, evaluation, virtual tools, tutorial attention- to detect and build good practices that allow improving distance education. Reflecting on these elements makes us advance in innovation processes towards pedagogical approaches demanded by the students.

1 Proyecto *«Identificación de buenas prácticas docentes en la [nombre de la universidad]. Un análisis cualitativo a partir del modelo de Comunidades de Investigación»*, encargado por el [nombre del centro universitario de investigación e innovación] de la [nombre de la universidad], desde noviembre de 2019 hasta diciembre de 2020.

1894

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

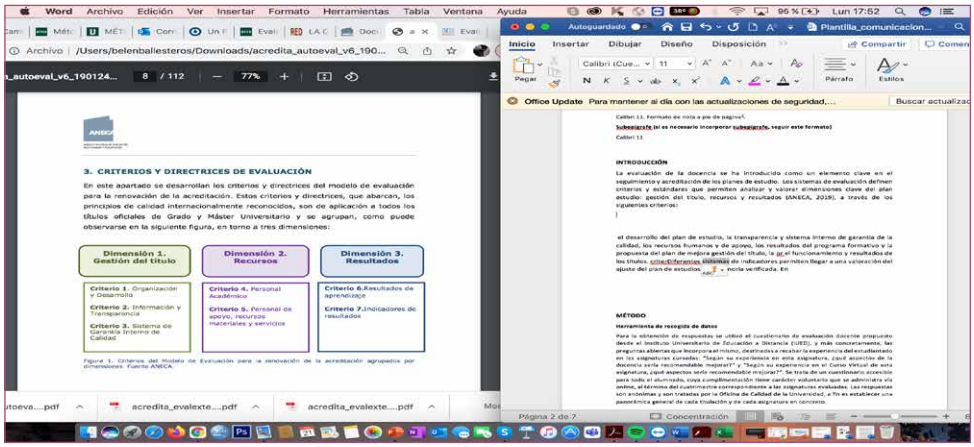
Keywords: distance education, good teaching practices, quality assessment, pedagogical approaches

INTRODUCCIÓN

La evaluación de enseñanzas universitarias se ha introducido como un elemento clave en el seguimiento y acreditación de los planes de estudio en el Espacio Europeo de Educación Superior. A través de ella se pretende analizar el cumplimiento de los criterios y estándares que definen un modelo de calidad para las titulaciones de Grado, Máster y Doctorado, definido por la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA). Dicho modelo se articula en tres dimensiones como podemos ver en la figura siguiente (ANECA, 2019):

Figura 1

Criterios del Modelo de Evaluación para la renovación de la acreditación agrupados por dimensiones



La experiencia acumulada en la aplicación de este modelo de calidad, vigente desde hace más de una década, junto con los cambios sociales y económicos de este período que vienen impulsando un rápido crecimiento de la digitalización de la enseñanza, han justificado la disposición de una nueva regulación en la ordenación de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, tal como se establece en el Real Decreto 822/2021. Se introducen tres modalidades de estudio: presencial, híbrida o semipresencial (40%-60% de créditos nos presenciales) y virtual o no presencial (>80% de créditos no presenciales).

Dado el carácter reciente de este Real Decreto no se dispone aún de un modelo alternativo de evaluación adaptado al nuevo enfoque normativo. Se continúa aplicando el modelo anterior, pensado mayoritariamente para estudios presenciales que constituían inicialmente la oferta más generalizada en el catálogo de títulos universitarios. No obstante, la extensión progresiva de la formación universitaria en la modalidad semipresencial y on-line, planteó la necesidad de elaborar directrices que guiaran el diseño y desarrollo de los estudios no presenciales y aseguren la adquisición de competencias. Con este propósito, la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) dispuso orientaciones sobre elementos clave en la planificación de enseñanzas semipresenciales y on-line, incidiendo específicamente en los siguientes aspectos (REACU, 2018): metodología y actividades innovadoras y flexibles, disposición de materiales que faciliten el estudio a distancia, diseño de un sistema de tutorización y apoyo del alumnado

que asegure la trazabilidad de la participación de cada estudiante y propuesta de un modelo de evaluación que garantice la autoría y el control de identidad. Desde el punto de vista del profesorado, la Agencia recoge la necesidad de disponer de profesorado con formación y experiencia suficiente para el desarrollo de docencia a distancia.

Las circunstancias sociosanitarias de los últimos dos años vienen impulsando el interés por asegurar la calidad de la enseñanza virtual. Con este fin, ANECA ha diseñado una estrategia que se inició con el acompañamiento ante la pandemia del Covid-19 durante el curso 2019/2020 y continúa hoy en día con la implantación del sello de calidad de la enseñanza virtual y el lanzamiento del sello de excelencia de la enseñanza virtual (ANECA, 2020).

Todos estos modelos institucionales proporcionan marcos estables y comparables para la valoración del desempeño de los títulos proporcionando información de interés para la mejora. Sin embargo, de forma complementaria, los procesos de mejora de las enseñanzas universitarias requieren también flexibilizar modelos basados en criterios cerrados y homogéneos para todas las instituciones. En este sentido, el enfoque de buenas prácticas pone en valor elementos que permiten vincular el desarrollo de la enseñanza con las condiciones contextuales que marcan la particularidad de cada caso, como alternativa a soluciones únicas, predeterminadas e impuestas desde fuera (Graham *et al.* 2001; Coffield y Edward, 2009).

En este sentido, nos planteamos conocer la opinión del estudiantado sobre los elementos que determinan buenas prácticas en la enseñanza a distancia. Partiendo de la experiencia del alumnado y situando su papel protagónico en procesos diagnósticos para la mejora de las enseñanzas, proponemos indagar cuáles son los aspectos más relevantes que debieran ser mejorados necesariamente para constituirse como buena práctica.

MÉTODO

Herramienta de recogida de datos

Se utilizó el cuestionario de evaluación docente propuesto desde el [nombre del centro universitario de investigación e innovación]; concretamente, sus preguntas abiertas: «Según su experiencia en esta asignatura, ¿qué aspectos de la docencia sería recomendable mejorar?» y «Según su experiencia en el Curso Virtual de esta asignatura, ¿qué aspectos sería recomendable mejorar?». Es un cuestionario accesible online para todo el alumnado, con carácter voluntario y anónimo.

De forma coherente a cómo se formulan las preguntas abiertas, las respuestas señalan comentarios, críticas y propuestas de mejora que permiten identificar limitaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje y plantear orientaciones para mejorarlos.

Procedimiento

Selección de las titulaciones. Se trabajó con seis titulaciones de grados universitarios oficiales ofertados por la [nombre de la universidad]: Arte y humanidades: Estudios Ingleses e Historia del Arte

—Ciencias: Ciencias Ambientales

—Ciencias Sociales y Jurídicas: ADE y Educación Social

—Ingeniería y arquitectura: Ingeniería Informática

1896

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Para la selección se utilizaron distintos criterios: diversidad de áreas de conocimiento, carácter teórico-práctico (definido como prácticas externas o formación en laboratorios) y número de matriculaciones.

Selección de las asignaturas. En cada titulación se seleccionaron las diez asignaturas cuya planificación y desarrollo recibió las mejores valoraciones por el alumnado durante los cursos académicos 2018 y 2019.

Muestra

De las 63308 matriculaciones en las asignaturas elegidas, 5042 estudiantes completaron las preguntas objeto de estudio y constituyen la muestra participante en el estudio.

Análisis de datos

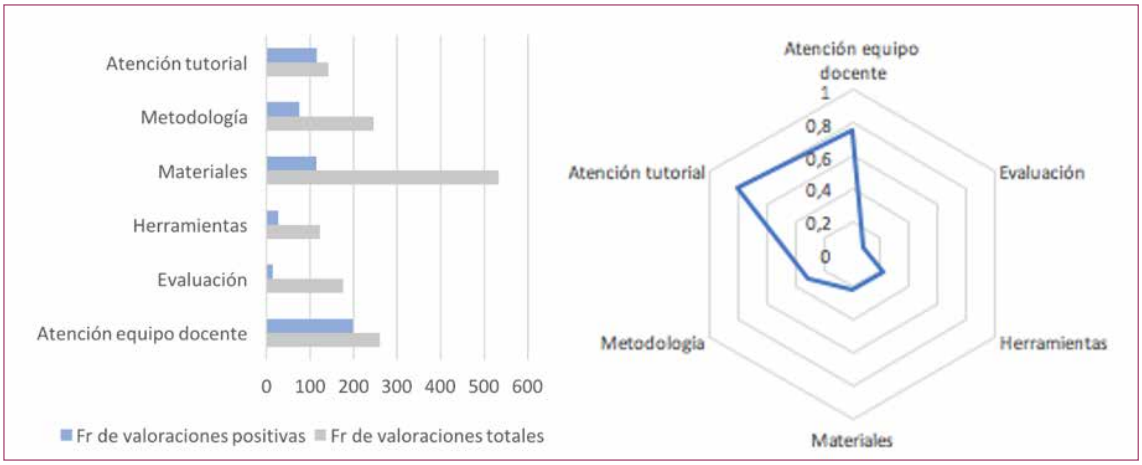
Para el análisis cualitativo se utilizó el software Atlas.ti (v8). Una primera etapa de categorización nos permitió identificar las líneas temáticas de mayor interés para el alumnado en base a su frecuencia en el conjunto de comentarios, definiendo los siguientes ámbitos categoriales: «atención docente», «metodología», «materiales didácticos», «evaluación», «herramientas virtuales», «atención tutorial». En un segundo momento, se siguió un enfoque inductivo definiendo 38 sub-categorías que permitió identificar elementos clave en la conceptualización de elementos que hacen o harían posible una buena práctica en los estudios a distancia.

RESULTADOS

Las respuestas ponen de relieve que la atención docente es el aspecto mejor valorado del conjunto de las asignaturas analizadas.

Figura 1

Rango de valoraciones del alumnado para cada línea temática



Estos resultados apoyan la importancia de la relación profesor-estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia, destacando especialmente lo que el alumnado identifica como «vocación docente» (Santiago y Fonseca, 2016; Alonso, 2019): capacidad de motivar el interés de los estudiantes, satisfacción por la asignatura, sensación de confianza y sentimiento de estar acompañados.

Estas cualidades de la atención docente coinciden con las valoraciones positivas atribuidas a los tutores de los centros asociados, bien en la modalidad telemática o presencial. Las respuestas subrayan determinados rasgos como la agilidad de respuestas, la claridad de intervenciones, la dedicación y la cercanía, destacando la importancia de recibir apoyo a sus dudas, transmitiendo disponibilidad y ánimo. Esta caracterización de la función docente y tutorial pone de relieve la dimensión social en procesos de aprendizaje a distancia.

En lo que respecta a los aspectos metodológicos, el alumnado resalta la necesidad de explicitar el «para qué» de lo que se aprende; reclaman que los contenidos de las asignaturas tengan una adecuación con la realidad y sea posible una utilidad y aplicación práctica de los mismos. Valoran muy positivamente el carácter teórico de las asignaturas, pero consideran que no se equilibra con un carácter práctico que posibilite su entendimiento, interpretación y aplicabilidad. De hecho, consideran excesiva y carente de sentido la cantidad de conceptos a memorizar, a los cuales no se les dota de significado o utilidad práctica. Al emplear el término «memorizar» diferenciándolo de «interiorizar o aprender», ponen de relieve el tipo de aprendizaje que perciben detrás de cada metodología o enfoque. Sugieren metodologías más activas y participativas. Paralelamente, hacen referencia a la necesidad de actualizar contenidos en algunas asignaturas y de repasar contenidos previos fundamentales, sin presuponer ciertos conocimientos en el alumnado. Además, perciben que muchas asignaturas poseen una elevada carga de trabajo que no se corresponde con el número de créditos asignados, lo que se traduce en contenido demasiado extenso y denso, que impide aprender y disfrutar del aprendizaje, y en una sensación generalizada de desánimo y frustración al no ver reflejado el tiempo y esfuerzo invertidos en una mejora de la evaluación.

> 17:59 La extensión del contenido de esta asignatura y la dedicación en horas que hay que prestarle (no por dificultad si no por la propia extensión) es muy superior a los créditos asignados, en comparación con otras asignaturas del mismo curso.
>
> 77:26 Creo que sería recomendable dedicar mucho más tiempo a la resolución de ejercicios prácticos y ejemplos.

Asimismo, la necesidad de repensar el papel de los materiales didácticos en el contexto de educación a distancia es clara, siendo la categoría con mayor número de sugerencias de mejora. El alumnado considera que son buenos materiales didácticos aquellos que resultan claros y comprensibles, conectados con la realidad, adaptados al campo profesional y facilitadores del estudio autónomo.

> 12:52 La lectura del libro básico de la asignatura, puedo decir que es totalmente útil tanto para la formación como para consulta a la hora de trabajar como educadora social. Contenidos totalmente adecuados, asequibles y que responden a una realidad
>
> 16:44 El libro no es cómodo de leer, hace de conceptos sencillos definiciones difíciles de retener, el material es demasiado extenso.

Es en esta categoría donde el alumnado explicita la necesidad de que el profesorado «se haga presente» en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, recursos y materiales de carácter audiovisual que inicialmente se plantean como complementarios (vídeo-clases, web-conferencias, etc.), son valorados muy positivamente, percibiéndose como más útiles y necesarios que los

1898

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

manuales de las asignaturas y otros materiales «tradicionales» u obligatorios. En este sentido, el estudiantado sugiere facilitar la accesibilidad a los mismos a través de la plataforma virtual.

En cuanto a las herramientas virtuales, se insiste en la necesidad de asegurar su buen funcionamiento, sobre todo en lo relativo a las tutorías virtuales, así como favorecer una organización visual de la plataforma más intuitiva, donde localizar documentación e interactuar con docentes y compañeros/as de una manera más próxima a las interacciones que tienen lugar en las redes sociales.

Por último, el alumnado enfatiza la necesidad de revisar los métodos de evaluación de manera que se adecuen a los contenidos de los materiales y que respondan a las necesidades del alumnado. Sus recomendaciones no descartan exámenes tipo test, pero plantean su complementariedad con preguntas de desarrollo, además de añadir actividades evaluables de distinto tipo que permitan, tanto un mejor aprendizaje de la asignatura y una evaluación más adecuada al mismo, como la posibilidad de liberar materia para el examen. Estas actividades evaluables entroncarían con el consenso existente en algunas asignaturas respecto a la necesidad de una evaluación continua. Sin embargo, en otras asignaturas se propone dar distintas opciones de calificación al alumnado (evaluación continua o evaluación final única), de forma que se facilite la conciliación con otras responsabilidades. En cualquier caso, existe una percepción generalizada de que los exámenes, como están planteados, no permiten valorar el conocimiento profundo y reflexivo sobre el contenido de las asignaturas ni la capacidad de aplicación del mismo en contextos cotidianos o prácticos -elemento considerado fundamental por parte del estudiantado-, sino solo la capacidad memorística o reproductora de contenidos.

> 16:41 El hecho de que aún se tienda a la memorización y el retener todo un libro y luego «soltarlo» en el examen no ayuda al aprendizaje, sino todo lo contrario.
>
> 19:14 Cambiaría el tipo de examen por uno de desarrollo o incluso mixto, en el que poder demostrar los contenidos adquiridos más allá de unas pruebas test. De esta manera, se podría demostrar el nivel de logro adquirido, relacionando la teoría con la práctica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis pone de manifiesto la interrelación de estos elementos para construir y detectar buenas prácticas en la educación a distancia. De hecho, creemos que una visión de conjunto nos pone sobre la pista no sólo de elementos clave, sino de enfoques pedagógicos que el estudiantado está demandando.

Para el alumnado una buena práctica incluye:

—Una *atención docente y tutorial* que puede identificarse como «vocación docente», esto es, desde la capacidad de motivar al alumnado trasmitiéndole ánimo e interés hasta la claridad en las intervenciones que ayuden a resolver dudas, pasando por una dedicación que permita la suficiente agilidad en las respuestas y una cercanía que trasmita sensación de confianza y acompañamiento.

—Un *enfoque metodológico* que, de forma activa y participativa, busque la «interiorización» frente a la «memorización» de unos contenidos que resulten útiles, es decir, valorando el contenido teórico por su «significado y sentido», es decir, la adecuación a la realidad y la posibilidad de su aplicación práctica. Reclamando además que la carga de trabajo se ajuste no solo a los créditos, sino a lo adecuado para «disfrutar el aprendizaje».

—De igual manera, demandan *materiales didácticos* conectados con la realidad y adecuados a cada titulación, que faciliten el estudio autónomo, siendo compresibles y claros. Además, demandan variedad, dando el mismo valor, o incluso más, a materiales complementarios de los que aprecian su carácter audiovisual. Sugieren facilitar el acceso a estos materiales, en la misma línea de unas *herramientas* funcionales, intuitivas y con una organización que favorezca la localización de materiales y recurso. Además, que permitan y facilitan la relación e interacción ágil propia de las redes sociales.

—En la *evaluación*, en coherencia con lo anterior, reclaman la posibilidad de tener métodos de evaluación diversos que permitan demostrar aprendizajes «profundos» de distintas maneras y que posibiliten una adaptación a las distintas realidades personales, dando cabida tanto a evaluaciones finalistas como continuas.

Desde nuestra perspectiva, entendemos que el estudiantado está mencionando elementos propios del enfoque constructivista y nos preguntamos si la educación a distancia, en la que se ha hecho un tremendo esfuerzo por adaptarse a este enfoque, no sigue manteniendo determinadas características del enfoque cognitivo-conductual desde el que nació (Anderson & Dron, 2011) y que son las más reiteradamente cuestionadas. Si es así, cabría preguntarse por qué esta supervivencia y qué ha impedido una evolución completa hacia posiciones pedagógicas constructivistas. Dar respuesta a estas preguntas permitiría detectar aquellos elementos que están dificultando un tránsito demandado por distintos agentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Martín, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945196029

Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. International Review of Research in Open and Distance Learning, 12(3), 80–97. https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890

ANECA (2019*). Guía de Autoevaluación: renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado y Máster Universitario Programa ACREDITA*. Recuperado de: https://bit.ly/3JlV4Qq

ANECA (2020). *Estrategia de la aneca para el aseguramiento de la calidad en la enseñanza virtual.* Recuperado de: https://bit.ly/3CQ8Ecj

Coffield, F., & Edward, S. H. (2009). *Rolling out «good», «best» and «excellent» practice. What next? Perfect practice?* British Educational Research Journal, 35 (3), 371-390.

Graham, C., Cagiltay, K., Lim, B., Craner, J. & Duffy, T.M. (2001) *Seven Principles of Effective Teaching: A Practical Lens for Evaluating Online Courses.* Recuperado de: https://bit.ly/3tkaaAE

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Recuperado de: https://bit.ly/3wmnhTs

Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) (2018) *Orientaciones para la elaboración y evaluación de títulos de grado y máster en enseñanza no presencial y semipresencial.* Recuperado de: https://bit.ly/3uoszeX

Santiago García, R. y Fonseca Bautista, C.D. (2016). Ser un buen profesor. una mirada desde dentro. *Edetania 50*, 191-208.

1900

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EVALUACIÓN SOBRE BUENAS PRÁCTICAS Y SOSTENIBILIDAD: IDEAS PREVIAS DEL ESTUDIANTADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA[1]

María de Fátima Poza-Vilches
Amor Roldán-Escoz
José Gutiérrez-Pérez
Abigail López-Alcarria
M.ª Teresa Pozo-Llorrente
Enrique González-Muñoz
Universidad de Granada (España)

Resumen: La presente investigación trata de dar a conocer las ideas previas que el estudiantado de tercer curso de Educación Social de la Universidad de Granada tiene respecto a la sostenibilidad y, en concreto, qué percepción tiene sobre el papel del educador/a social en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Para ello, se han explorado diferentes variables, clasificadas en cuatro categorías distintas atendiendo a la motivación e interés por formarse en temas de sostenibilidad, a la visión o misión que tienen sobre la misma para con su desarrollo académico, a los principios metodológicos que han de regir buenas prácticas sostenibles en Educación Social y al grado de importancia o grado de contribución que piensan que tienen como educadores/as sociales frente al cumplimiento de cada uno de los 17 ODS propuestos por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Los resultados de este estudio dejan ver un grado de interés medio-alto con respecto a estas cuatro categorías, por lo que se espera por parte de las universidades en un futuro próximo una mayor inclusión de la sostenibilidad en los planes de estudio.

Palabras clave: evaluación, educación social, sostenibilidad, buenas prácticas, educación superior

Abstract: The present investigation tries to make known the previous ideas that the students of the third year of the subject of Evaluation of Programs in Social Education of the Faculty of Educational Sciences of the University of Granada have regarding sustainability and, specifically, with the Sustainable Development Goals (SDG). To do this, different variables have been explored, classified into four different categories according to the motivation and interest in training in sustainability issues, the vision or mission they have about it for their academic development, to the methodological principles that must govern good sustainable practices in Social Education and the degree of importance or degree of contribution that they think they

1 Proyecto de investigación «Sostenibilidad en Educación Superior: Evaluación del Alcance de la Agenda 2030 en la Innovación Curricular y El Desarrollo Profesional Docente en las Universidades Andaluzas» Ref. BSEJ- 424-UGR18, Proyectos I +D +i del Programa Operativo FEDER 2018.

have each of the 17 SDGs proposed by the General Assembly of the Nations United in the 2030 Agenda for Sustainable Development. The results of this study show a medium-high degree of interest with respect to these four categories, so it is expected from universities in the near future a greater inclusion of sustainability in study plans.

Keywords: evaluation, social education, sustainability

INTRODUCCIÓN

En septiembre de 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas creó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) con la intención de generar un nuevo marco mundial para redirigirnos hacia un camino más sostenible. En ella podemos encontrar los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que describen los principales desafíos de desarrollo para la humanidad y cuya finalidad es garantizar una vida sostenible, pacífica, próspera y justa en la tierra para todos, ahora y en el futuro. Los objetivos abordan desafíos mundiales cruciales para la supervivencia de la humanidad; fijan los límites ambientales y los umbrales críticos para el uso de recursos naturales; y reconocen que la erradicación de la pobreza debe ir a la par de estrategias que fomenten el desarrollo económico. Hacen referencia a una serie de necesidades sociales, que incluyen educación, salud, protección social y oportunidades laborales, y a la vez el cambio climático y la protección del medio ambiente. Los ODS se enfocan en barreras sistémicas claves para el desarrollo sostenible, tales como la desigualdad, los patrones de consumo sostenible, la capacidad institucional débil y la degradación del medio ambiente (ONU, 2017). Los ODS incluyen una compleja gama de desafíos sociales, económicos, y medioambientales, que requerirán de trasformaciones en el funcionamiento de las sociedades y las economías, y en cómo interactuamos con nuestro planeta. La educación, la investigación, la innovación y el liderazgo serán esenciales para ayudar a la sociedad a enfrentar estos desafíos. Las universidades, debido a su labor de generación y difusión del conocimiento y su preeminente situación dentro de la sociedad, están llamadas a desempeñar un papel fundamental en el logro de estos ODS. Es probable que ninguno de ellos pueda cumplirse sin la implicación de este sector (SDSN Australia/Pacific, 2017).

Las Universidades son un espacio de conocimiento, investigación y docencia y por ello son la institución que transforma de manera continua a la sociedad, lo que implica una gran responsabilidad social, que no puede quedar al margen de la necesidad de fomentar el respeto hacia el medio ambiente. Por eso han de implicarse cada vez más en la concienciación ambiental, integrando este aspecto en todas sus disciplinas y sistemas de gestión (Poza-Vilches, *et al.*,2021). A nivel internacional se ha producido una creciente tendencia a redefinir sus estrategias en cuanto a la implementación de la sostenibilidad en su organización y se han ido creando programas, asociaciones y redes internacionales para promocionar la sostenibilidad en la educación superior, ejemplo de ello han sido Sustainable Development Solutions Network (SDSN), apoyado por Naciones Unidas (UN); International Sustainable Campus Network (ISCN) y Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education (AASHE), en EEUU; o Environmental Association for Universities and Colleges (EAUC), en Reino Unido o la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), en España (GESU-Crue-Sostenibilidad, 2020).

En este sentido, la necesidad de conocer cuáles son las ideas que los y las estudiantes en educación superior tienen sobre sostenibilidad y, en concreto, sobre los 17 ODS, pueden dar un esbozo del nivel de conocimiento sobre los mismos para así, generar cambios en los planes y

programas académicos que promuevan una mayor cualificación y compromiso de sus estudiantes con la alfabetización ambiental y el desarrollo de competencias profesionales en el campo de la sostenibilidad.

MÉTODO

Con esta investigación se pretende conocer las ideas previas sobre sostenibilidad que tienen el estudiantado de tercer curso de Educación Social de la Universidad de Granada en los cursos académicos 2020-2021 y 2021-2022.

Para ello se ha utilizado un cuestionario LimeSurvey que contiene 74 preguntas tipo Likert clasificadas en diferentes categorías las cuales apuntan a:

—**Motivación/interés** que el estudiantado tienen acerca de formarse en sostenibilidad.

—**Misión/ visión** que tienen sobre la sostenibilidad para con su desarrollo académico.

—Percepción del estudiantado sobre los **principios metodológicos** que han de regir las buenas prácticas sostenibles en Educación Social.

—Percepción sobre el grado de **importancia y contribución** que tienen como educadores/as sociales frente al cumplimiento de cada uno de los 17 ODS propuestos.

Para contestar estas preguntas, se han valorado las respuestas con una puntuación desde «1 totalmente desmotivado/a a 5 totalmente motivado/a» para la categoría motivación/ interés, «1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo» para la categoría de misión/ visión y «1 nada importante y 5 muy importante», además de «1 contribuiré mucho como futuro educador y 5 contribuiré nada como futuro educador» en la categoría importancia y contribución.

Este estudio se considera un estudio descriptivo-exploratorio que deja ver las necesidades sobre la Educación para la Sostenibilidad que tiene el estudiantado con el fin de provocar cambios en ellos y en el profesorado.

Para esta investigación, se ha encuestado a 224 estudiantes obteniendo de sus respuestas medias y frecuencias a través de análisis de estadísticos descriptivos y de frecuencia de las variables dependientes mediante el software estadístico IBM SPSS.

Muestra

Han sido un total de 224 estudiantes con el siguiente perfil:

Edad: Como se puede observar en la Figura 1. la media de la edad actual del estudiantado encuestado es de 22.66 años, pero el mayor número de personas, con un 26.8%, tienen 20 años.

Figura 1

Edad del alumnado encuestado

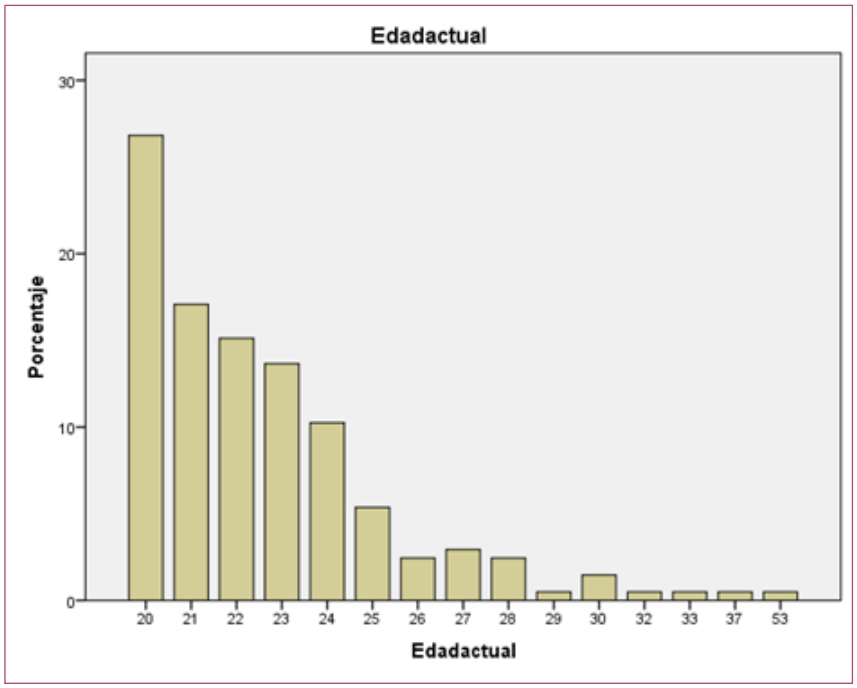
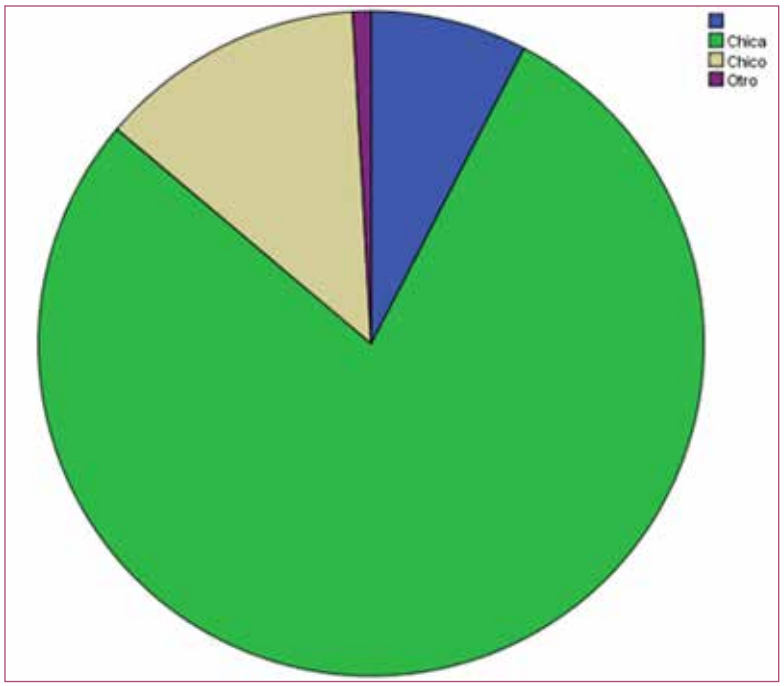


Figura 2

Porcentaje por género



Género:

En la Figura 2. se puede observar que el 78.6% de las personas que cumplimentaron el cuestionario fueron chicas, en concreto, 176 y el 12.9% fueron chicos, 29 exactamente. 2 personas contestaron «Otro» (0.9%), y el resto (7,6%) no contestó.

RESULTADOS

Una vez realizados los análisis de las variables dependientes, los resultados obtenidos de esta investigación han sido los siguientes:

Tabla 1

Medias correspondientes a las categorías analizadas

Categoría	N.º Ítems	Media
Motivación e interés por formarte en temas de sostenibilidad	14	3.41
Visión/misión que tienes sobre la sostenibilidad para con tu desarrollo académico	15	2.97
Percepción del estudiantado sobre los principios metodológicos que han de regir las buenas prácticas sostenibles en Educación Social	11	3.81
Grado de importancia que cada ODS tiente para con tu desarrollo formativo y como futuro educador	17	3.72
Grado de contribución que cada ODS tiente para con tu desarrollo formativo y como futuro educador	17	3.48

En la Tabla 1 se presentan las medias correspondientes a las categorías analizadas. En este sentido, cuando el estudiantado es encuestado sobre preguntas que tienen que ver con la motivación y el interés por formarse en temas de sostenibilidad, se ha obtenido una media de 3.41 puntos sobre 5, lo que denota una motivación e interés medio-alto por su formación en este campo. Al ser preguntados por la misión/ visión que tienen sobre la sostenibilidad para con su desarrollo académico, la puntuación media baja respecto a la categoría anterior, dando como media una puntuación de 2.97 puntos sobre 5. Aun así, se puede considerar que tienden a un nivel medio en la visión que tienen sobre la sostenibilidad para su desarrollo académico.

En el caso de la categoría de principios metodológicos que han de regir las buenas prácticas sostenibles en Educación Social, la media obtenida es de 3.81 sobre 5, siendo esta categoría la que tiene la media más alta.

Por último, haciendo referencia a la categoría del grado de importancia y la contribución que cada ODS tiente para con su desarrollo formativo y como futuro educador, se puede observar que la puntuación media con respecto al grado de importancia que el estudiantado le da a cada uno de los ODS es de 3.75 sobre 5, y en el caso del grado de contribución la media apunta a 3.48 puntos sobre 5, por lo que se puede considerar que el alumnado encuestado le da bastante importancia y piensa que tiene gran contribución la sostenibilidad en su desarrollo formativo y como educador o educadora.

A continuación, se presentan con más detalle las medias y las desviaciones típicas obtenidas en las preguntas realizadas en cada una de las categorías analizadas:

Tabla 2

Motivación del estudiantado de Educación Social para incorporar la sostenibilidad en su práctica docente

Motivación	Media	D.T.
Integrar la sostenibilidad en el plan de estudios de mi titulación mejorará mi desarrollo académico y profesional	3.72	,48
Integrar la sostenibilidad en mi formación académica (universitaria o no) mejorará mi desarrollo académico y profesional	3.74	,50
Tener conocimiento sobre los Objetivos para el Desarrollo Sostenible dotará de más calidad mi desarrollo académico	3.70	,55
Tener herramientas que me ayuden a desarrollar un futuro trabajo tomando en cuenta el medioambiente, las personas y los recursos económicos es imprescindible	3.77	,51
Mi labor como educador puede contribuir a un futuro sostenible para todos	3.78	,49
Mi profesión necesita de una sólida formación en competencias de sostenibilidad	3.70	,56
Existen conexiones entre el plan de estudios de mi titulación y la sostenibilidad, pero aún no han sido claramente articuladas	3.34	,66
La sostenibilidad está tan fuera de mi radio de acción que no necesito formarme en eso	2.36	,65
La incorporación de la sostenibilidad no es una prioridad en mi formación	2.48	,71
No tengo claro cómo incorporar la sostenibilidad a mi desarrollo académico y profesional	3.23	,81
El ejercicio futuro de mi profesión requiere de compromisos personales de respeto ambiental	3.69	,53

Respecto a la motivación del estudiantado para incorporar la sostenibilidad en su práctica docente (Tabla 2), se puede comprobar que su labor como educador puede contribuir a un futuro más sostenible para todos (3.78 puntos sobre 5). Sin embargo, piensan que la sostenibilidad está tan fuera de su radio de acción que no necesitan formarse en eso (2.36 puntos sobre 5).

Tabla 3

Visión del estudiantado de Educación Social para incorporar la sostenibilidad en su práctica docente

Visión	Media	D.T.
Para mí la sostenibilidad es atender a las necesidades actuales sin comprometer las de generaciones futuras	3.23	,81
Las acciones individuales de cada uno contribuyen a alcanzar la sostenibilidad y una mejora del medio ambiente	3.64	,59
La sostenibilidad es necesaria para construir sociedades más resistentes y un futuro mejor	3.81	,52
El cumplimiento de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible es requisito indispensable para alcanzar la sostenibilidad a escala local y mundial	3.80	,45
Es necesaria más información para llevar a cabo buenas prácticas ambientales como futuro educador	3.79	,45
Tengo suficiente información relacionada con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible	2.45	,61
Mi nivel de conocimiento sobre la política ambiental en mi universidad es adecuado	2.39	,61

Visión	Media	D.T.
Nada que yo pueda hacer como futuro educador marcará la diferencia en el respeto al medio ambiente	2.43	,67
Diseñar y evaluar los programas de intervención desde una perspectiva sostenible es importante	3.86	,38
Tengo un alto nivel de formación sobre cuestiones de cambio climático	2.61	,67
Tengo un alto nivel de formación sobre problemas ambientales locales	2.59	,67
Tengo un alto nivel de formación sobre problemas ambientales globales	2.67	,71
Me considero informado sobre el contenido de la Agenda de París y los compromisos adquiridos por las partes	2.40	,57
Conozco el contenido de los documentos de COP25	2.72	,53
He participado en actividades de movilización por el clima	2.68	,73

En cuanto a su visión sobre la incorporación de la sostenibilidad en su práctica docente (Tabla 3), destacan la necesidad de construir sociedades más resistentes y un futuro mejor (3.81 sobre 5) pero el nivel de conocimiento sobre la política de su universidad es bajo (2.39 sobre 5).

Tabla 4

Metodología para incorporar la sostenibilidad en la práctica docente en Educación Social

Metodología	Media	D.T.
Generar propuestas de evaluación vinculadas a la mejora	3.87	,34
Implicar a los agentes clave	3.77	,48
Favorecer el trabajo colaborativo	3.93	,25
Trabajar desde un pensamiento sistémico	3.54	,64
Desarrollar la capacidad crítica	3.90	,30
Desarrollar la capacidad reflexiva	3.92	,27
Favorecer la responsabilidad compartida y la adquisición de compromisos socioambientales	3.82	,50
Llevar a cabo tanto procesos de evaluación externa como de autoevaluación	3.79	,41
Abogar por la pluralidad metodológica e integradora (Cuantitativo + Cualitativo)	3.74	,49
Incorporar criterios e indicadores de calidad desde una perspectiva integrada	3.81	,40
Devolver los resultados de la evaluación a los contextos y programas contribuyendo a su mejora	3.89	,32

Respecto a la percepción que tienen sobre incorporar metodológicamente la sostenibilidad en la práctica docente (Tabla 4.), señalan que el trabajo colaborativo sería lo más adecuado para ello (3.93 sobre 5), aun así, todas los ítems son valorados positivamente.

Tabla 5

Importancia/Contribución de la Educación Social a los ODS

ODS	Media Importancia	D.T. Importancia	Media Contribución	D.T. Contribución
Objetivo 1: Fin de la pobreza	3.91	,29	3.70	,57
Objetivo 2: Hambre cero	3.92	,28	3.70	,58
Objetivo 3: Salud y bienestar	3.92	,28	3.66	,58
Objetivo 4: Educación de calidad	3.95	,23	3.76	,48
Objetivo 5: Igualdad de género	3.70	,48	3.62	,65
Objetivo 6: Agua limpia y saneamiento	3.70	,59	3.31	,73
Objetivo 7: Energía asequible y no contaminante	3.63	,61	3.31	,69
Objetivo 8: Trabajo decente y crecimiento económico	3.70	,54	3.49	,67
Objetivo 9: Industria, innovación e infraestructuras	3.36	,65	3.01	,72
Objetivo 10: Reducción de las desigualdades	3.88	,34	3.68	,59
Objetivo 11: Ciudades y comunidades sostenibles	3.71	,49	3.48	,65
Objetivo 12: Producción y consumo responsables	3.66	,63	3.60	,62
Objetivo 13: Acción por el clima	3.69	,56	3.47	,65
Objetivo 14: Vida submarina	3.54	,66	3.10	,74
Objetivo 15: Vida de ecosistemas terrestres	3.54	,64	3.30	,69
Objetivo 16: Paz, justicia e instituciones sólidas	3.91	,28	3.60	,61
Objetivo 17: Alianzas para lograr los objetivos	3.68	,55	3.50	,64

Por último, con respecto a la importancia y contribución de la Educación Social a los ODS (Tabla 5), en general se le da a todos importancia, pero el Objetivo 4: Educación de Calidad, es el mejor valorado en importancia y contribución, siendo el Objetivo 9: Industria, Innovación e Infraestructuras, el menos importante y el que menos contribuye para ellos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según los análisis realizados en esta investigación se denota un cierto de grado de conocimiento en el estudiantado encuestado sobre sostenibilidad. Además, valoran positivamente metodologías propias de la Educación Social para incorporar la sostenibilidad en dicho grado. Los ODS son valorados positivamente en cuanto a importancia y contribución de la Educación Social, pero sobre todo la Educación de Calidad (Objetivo 4) es el que consideran más importante. Se ha podido comprobar que las ideas previas sobre esta temática no son inexistentes. Sin embargo, cabe preguntarse si, encontrándonos en la actual emergencia planetaria, las universidades deben reflexionar sobre el hecho de que el estudiantado no valore la sostenibilidad con la urgencia que ello merece. La situación actual requiere de individuos concienciados y formados en todos los ámbitos de la sostenibilidad para así poder dar respuesta a los problemas tan incipientes a los que la humanidad se enfrenta. En este sentido las instituciones de educación superior deberían reformularse la forma de enseñar para lograr que en todas las áreas del conocimiento la Educación para el Desarrollo Sostenible esté presente en cada una de las asignaturas que se imparten en los planes de formación del estudiantado y en los planes de formación del profesorado. Solo de esta manera conseguiremos una ciudadanía comprometida con los problemas que los Objetivos del Desarrollo Sostenible pretende mejorar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GESU-Crue-Sostenibilidad (2020). *Diagnóstico de la Sostenibilidad Ambiental en las Universidades Españolas. Informe 2019*. Grupo de Evaluación de la Sostenibilidad Universitaria (GESU) de Crue Sostenibilidad.

Poza-Vilches, F., García-González, E., Solís-Espallargas, C., Velasco-Martínez, L.C., López-Alcarria, A., Estrada-Vidal, L.I., Jiménez-Fontana, R., Rodríguez-Marín, F., Puig-Gutiérrez, M., Tójar Hurtado, J.C. and Gutiérrez-Pérez, J. (2021). Greening of the syllabus in faculties of education sciences through sustainable development goals: the case of public Andalusian universities (Spain), *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2021-0046.

SDSN Australia/Pacific (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific, Melbourne.

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals - Learning Objectives*.

1909

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

ANÁLISIS DE PRÁCTICAS EMPRESARIALES UNIVERSITARIAS EN INGENIERÍA Y DESARROLLO DE SOFTWARE[1]

Denis González Herrera
Universidad de Costa Rica, San José (Costa Rica)

Resumen: La vinculación académica y empresarial a través de la práctica profesional es un mecanismo excelente para establecer los aprendizajes en los estudiantes y brindar experiencias significativas en ambientes laborales. Sin embargo, la integración universidad-empresa sigue siendo un desafío para docentes que requieres perceptivas pedagógicas y laborales para lograr equilibrar las experiencias dentro y fuera del entorno académico. Por lo tanto, este estudio analizó las prácticas empresariales universitarias en ingeniería y desarrollo de software en un periodo de 5 años, con 96 participantes en 29 proyectos de software. Los resultados enfatizan, la poca incorporación de mujeres en áreas STEM, además, de una amplia participación privada de la micro y la pequeña empresa. También, se destaca un amplio desarrollo en sistemas de automatización de procesos, mediante metodologías tradicionales y con tecnologías *open source*.

Palabras clave: programas de experiencia laboral, desarrollo de software, ingeniería de software informático

Abstract: The academic and business link through professional practice is an excellent mechanism to establish learning in students and provide significant experiences in work environments. However, university-business integration continues to be a challenge for teachers who require pedagogical and work perspectives to balance experiences inside and outside the academic environment. Therefore, this study analyzed university business practices in software engineering and development over a period of 5 years, which 96 participated in 29 software projects. The results emphasize the low incorporation of women in STEM areas, in addition to a wide private participation of micro and small businesses. Also, an extensive development in process automation systems is highlighted, through traditional methodologies and with open source technologies.

Keywords: work experience programs, software development, computer software engineering

1 Universidad de Costa Rica.

1910

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

Las prácticas empresariales universitarias tienen el potencial de retribuir al sector productivo grandes beneficios. Este tipo de actividades académicas-empresariales incorporan dentro de las empresas a estudiantes que se encuentran en su fase final de carrera. Quienes son capaces de implementar soluciones propias del sector de ingeniería y desarrollo de software.

En el contexto universitario el estudiante puede optar por espacios adecuados que propicien los procesos de enseñanza-aprendizaje, tienen acceso a infraestructura tecnológica y a profesionales académicos en múltiples áreas del conocimiento. Lo anterior, busca una visión humanista e integral del ser humano (Consejo Universitario, 2005), todos estos esfuerzos universitarios buscan la excelencia, pero el factor empresarial, la vinculación y los convenios de mutua colaboración son indispensables para lograr la excelencia académica. En suma, la empresa, la actividad productiva del país debe estar unida a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los contextos universitarios (Bartual Figueras y Turmo Garuz, 2016).

De igual forma la vinculación académica-empresa permite obtener experiencia dentro de entornos empresariales reales, que no sería posible desarrollar en los ambientes académicos. En esta línea, Rojas Arenas, Vélez Castañeda, Durango Marín, Díaz Peláez y Rodríguez Álvarez (2020), destacan la necesidad de brindar aportes de experiencia profesional llevando a los estudiantes a campos reales. En donde, el estudiante se beneficia de la experiencia de personas que ya trabajan en las empresas y pueden crecer a nivel profesional, ganando y adquiriendo habilidades y competencias. Como lo comenta Agudelo López y Tamayo Salamanca (2015), la práctica empresarial comprende una multitud de momentos de formación integral, uniendo la formación académica y desarrollo de competencias mediante el trabajo.

Por medio del acercamiento de estudiantes es posible lograr aportes sustanciales, que ayuden al sector productivo a impulsar su desempeño, ahorrar costos y aumentar su fuerza laboral. Las empresas se benefician de contar con información oportuna del cuerpo estudiantil. Mejorar las acciones de reclutamiento y se benefician del trabajo realizado por el estudiante. De esta forma, hablar de vinculación es referente a hablar sobre la competitividad de las empresas (ahorro de dinero, beneficios económicos, mayor producción y acercamiento de profesionales preparados) (Serrano Argüeso y Ereñaga de Jesús, 2019).

Por estas razones, resulta importante investigar su impacto con el fin de determinar: el papel de las empresas mediante la mutua colaboración con la universidad, su influencia en el crecimiento de la región y el valor sustancial en materia de habilidades y experiencia profesional adquiridas por el estudiantado.

Conceptualizando la ingeniería de software

La disciplina de la ingeniería de software es definida por el proyecto SWEBOK *(Guide to the Software Engineering Body of Knowledge*), los profesionales del software lo establecen como un referente conceptual. En su versión, SWEBOK V3 presenta, una estructura conformada por 15 áreas de conocimiento KA (*Knowledge Área*) que describe la suma de conocimientos dentro de la ingeniería de software.

Por su parte, Bourque y Fairley (2014), definen la ingeniería del software como: aplicación de un enfoque sistemático, disciplinado y cuantificable al desarrollo, operación y mantenimiento del software, es decir, la aplicación de la ingeniería al software.

De esta manera, las prácticas empresariales expuestas en la presente investigación fueron guiadas mediante las áreas del cuerpo de conocimiento de la ingeniería de software propuesta

1911

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

por SWEBOK. Lo anterior, con el fin de aplicar una base del conocimiento consensuada al área de desarrollo de software desde un enfoque real y profesional.

Procesos de desarrollo de software

Se define como, un entorno de trabajo, el cual determina las actividades, acciones y tareas que se requieren a fin de construir software de alta calidad. Donde proceso es sinónimo de ingeniería de software, en conjunto con los métodos, técnicos y herramientas computacionales (Pressman y Maxim, 2020). Entonces, el proceso determina el enfoque y define la forma de trabajar mientras se aplica la ingeniería sobre el software. Estas estructuras de trabajo de los proyectos de desarrollo de software son aplicables a cualquier proyecto independiente de su dimensión, variedad o complejidad.

Por su parte, Sommerville (2018) los identifica y clasifica en paradigmas de procesos o modelos genéricos, los cuales son abstracciones del proceso de desarrollo de software, a saber: metodologías tradicionales y metodologías ágiles. Las metodologías tradicionales, prescriben un conjunto de elementos del proceso y un flujo de trabajo. Es decir, la manera en la que los elementos del proceso se relacionan entre sí. Algunos ejemplos son: modelo de cascada, incrementales, evolutivo, concurrentes, unificado entre otros (Pressman y Maxim, 2020). Todos ellos comparten un afán por el orden, la disciplina y mantienen estructuras definidas que permiten un nivel de coordinación y coherencia eficaz para los equipos de desarrollo de software.

Las metodologías ágiles por su parte se caracterizan por ser adaptables, lo que les permiten dar respuestas rápidas y efectivas al cambio, su énfasis es la entrega rápida y funcional del software, involucran al cliente como parte del equipo. También acentúan el talento y el trabajo del individuo y su comunicación, acepta los límites y la flexibilidad de los planes de proyectos (Pressman y Maxim, 2020), entre ellos podemos mencionar: programación extrema, adaptativo, scrum, sistemas dinámicos, modelado ágil, unificado ágil entre otros.

Vinculación empresarial-universidad: habilidades

En los ambientes universitarios el trabajo de enseñanza-aprendizaje sobre temáticas de ingeniería y desarrollo de software, se realiza sobre los contenidos, temáticas teóricas y prácticas dentro del espacio académico. Lo anterior favorece a las llamadas habilidades técnicas o duras. Sin embargo, el trabajo dentro de las empresas favorece no sólo la consolidación de las competencias técnicas y teóricas, sino que ayudan a desarrollar habilidades blandas de manera holística.

Las habilidades técnicas o duras se vuelven obsoletas en un determinado lapso de tiempo, mientras que las habilidades blandas, se están convirtiendo en un requisito indispensable en la mayoría de los empleos, (Posada Álvarez, 2004; Rojas Arenas, Vélez Castañeda, Durango Marín, Díaz Peláez y Rodríguez Álvarez, 2020). Por esta razón es importante el fortalecimiento y enseñanza de este tipo de habilidades, relacionadas a colaboración, liderazgo, comunicación, negociación, trabajo en equipo, toma de decisiones y pensamiento crítico entre otras. Ambos tipos de habilidades son parte esencial del perfil profesional del estudiantado y representan un valor agregado necesario para las empresas. Al conjuntar estos tipos de habilidades desde una manera holística, se logra en el estudiantado una combinación balanceada de actitudes, estructuras mentales, habilidades y destrezas (Anaya, 2006; Guerrero, Palma y La Rosa, 2014).

Por su parte, Gómez Álvarez, Losada, y Hurtado, (2015) reconocen las habilidades blandas como factores críticos de éxito dentro de los equipos de desarrollo de software. En su propuesta

indica que al involucrar al estudiantado en la realidad empresarial se logra disminuir la brecha universidad-empresa, en el desarrollo de las habilidades que son requeridas por la industria.

Contexto de la práctica empresarial universitaria

El objetivo principal de las prácticas empresariales es involucrar al estudiante en el desarrollo total de un producto de software, hasta la entrega e implantación final. Actividad que se debe realizar vinculada con empresas, para potenciar nuevos conocimientos, habilidades y destrezas (*Programa de estudio IF8100*, 2021). Y de esta manera mejorar su preparación y experiencia como profesional en el área de la ingeniería de software.

Los proyectos fueron desarrollados por con 1 o 4 integrantes en un periodo de 32 semanas. Se inicia con un problema a solucionar que es presentado por la empresa, esta brindar el apoyo necesario al estudiante en materia de: acompañamiento, información, herramientas de desarrollo, metodologías de desarrollo y capacitación. Los proyectos cuentan con una definición del proyecto, la carta constitutiva, la identificación del equipo de trabajo y el alcance del proyecto.

Además, se redactan las especificaciones de requerimientos, diseño lógico, físico del sistema propuesta y se realiza el prototipado. Posteriormente, se lleva a cabo la etapa de construcción o codificación, se crea y se ejecuta el plan de pruebas, se implanta el sistema, se realizan las capacitaciones y se finaliza con la defensa del proyecto frente a los representantes empresariales y responsables universitarios.

Durante la ejecución proyecto se realizan actividades de control, seguimiento, manejo del tiempo y control de cambios. Se realizan estimaciones de alcance, tiempo y del presupuesto del proyecto. Lo anterior, se ejecuta acorde con las áreas del conocimiento del SWEBOK. Por su parte, la metodología de trabajo puede ser tradicional, ágil, mixta o específica suministrada por la empresa.

Problema y objetivos de la investigación

¿Cuál es la importancia y cuál es el aporte de la vinculación universidad-empresa-estudiante desde los proyectos de práctica empresarial universitaria?

Objetivo general

Analizar las prácticas empresariales universitarias en ingeniería y desarrollo de software en un periodo de 5 años.

Objetivos específicos

—Caracterizar la triada empresa-estudiante-universidad a través de los resultados de los proyectos de práctica supervisada.

—Determinar los beneficios que brindan los proyectos de la práctica empresarial a la universidad, a la empresa y al estudiantado.

—Clasificar las metodologías, sistemas desarrollados y herramientas de trabajo utilizadas en las empresas durante la práctica universitaria.

MÉTODO

Se utilizó un método mixto (Hernández, Baptista y Fernández, 2014; Creswell y Plano Clark, 2017) con datos recopilados de una muestra de N=96 estudiantes universitarios de último año

1913

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

del bachillerato en Informática Empresarial de la Universidad de Costa Rica. Se analizan datos cuantitativos (los puntajes de las evaluaciones, frecuencias de: horas-hombre, tipo de proyecto, metodologías y técnicas de desarrollo, entre otras), de igual forma se analizan datos cualitativos (diario de trabajo, minutas semanales, entrevistas a empleadores y estudiantes) Para mostrar una imagen completa de la experiencia de la Práctica Empresarial Universitaria.

Los datos fueron recolectados, validados y certificados por cada representante de la empresa, supervisados y aprobados por el profesor responsable en cada equipo de trabajo durante un periodo de 5 años (2015 al 2019). Durante ese tiempo, se desarrollaron un total de 29 proyectos de prácticas empresariales bajo la modalidad de desarrollo de software, distribuidos en 23 empresas de las regiones de Occidente y el Valle Central de Costa Rica.

Por lo tanto, el diseño fue una triangulación en donde los datos fueron recolectados y analizados, para posteriormente en la interpretación y discusión explicar los resultados. La recopilación de los datos mediante distintos métodos e instrumentos permite un incremento de la validez interna y externa del estudio (Hernández, Baptista y Fernández, 2014).

RESULTADOS

Entre los resultados se destaca la brecha que existe entre la participación de hombres frente a las mujeres. Se identifica una distribución por sexo en donde el 65,6% de los participantes fueron hombres mientras que el 34,4% eran mujeres. En la actualidad, las profesiones relacionadas con informática y computación muestran una clara brecha de género, la diferencia de participación por sexo involucra las áreas de computación, técnicas y científicas (Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016). Otros trabajos, destacan la poca presencia de las mujeres en el desarrollo de áreas STEM (Mapeo Sectorial de las Tecnologías Digitales 2014 (Cámara Costarricense de Tecnologías de Información y Comunicación [CAMTIC]- Promotora de Comercio Exterior de Costa Rica [PROCOMER], 2015).

Por otro lado, los datos muestran una amplia participación de empresas en sectores empresariales como educación, financieros y servicios. El 48% de los proyectos fueron realizados en empresas dedicadas al desarrollo de software, 31% en empresas de tipo servicios, 10% educación, 4% financieras y 7% otros.

Además, el mayor patrocinador de las prácticas empresariales fue el sector privado, la distribución de los proyectos muestra que en su gran mayoría fueron auspiciados por empresas privadas con una representación del 79,3% de los casos, frente a un 20,7% de empresas públicas.

Los datos sobre la categorización de las empresas por cantidad de empleados dan como resultado que más del 50% de los proyectos fueron realizados en micro y pequeñas empresas, con una cantidad de empleados no mayor a 30 (Zevallos, 2003; Brenes Bonilla y Mesén, 2012). Se destaca que el 41,4% fueron microempresas (ver Figura 1). Para Muñoz Marín (2015) son fundamentales para el desarrollo productivo y económico.

Los resultados resaltar que las empresas dentro del área metropolitana tienen una mayor participación en las prácticas empresariales, a pesar de que el centro de estudio se ubica en la zona de occidente.

1914

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

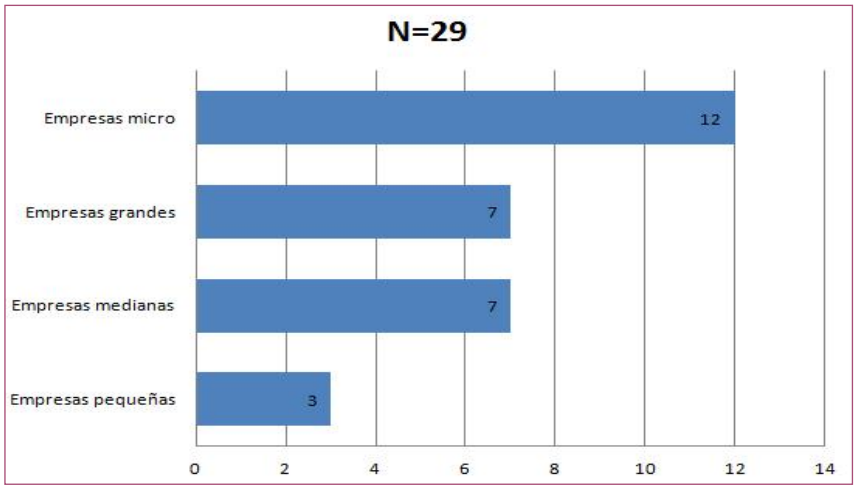
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 1

Distribución de proyectos según tamaño de las empresas. Elaboración propia.



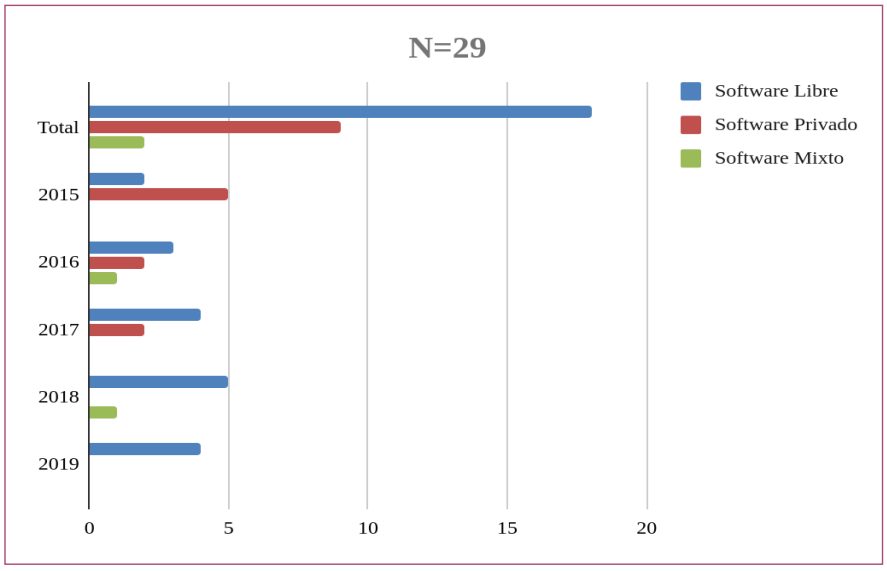
Por su parte, el 75,9% de los proyectos fueron realizados en empresas fuera del área de Occidente y únicamente el 24,1% se mantienen dentro de la zona de Occidente (San Ramón, Palmares, Grecia y Naranjo).

Por su parte, 27 sistemas desarrollados fueron proyectos sobre sistemas de información para la automatización de procesos 93,1% y únicamente 2 proyectos fueron relacionados con sistemas de información transaccionales. No se registraron sistemas en las categorías: sistemas expertos, ni sistemas de información para la toma de decisiones.

Por otro lado, los datos indican que el 89,7% de los proyectos fueron realizados mediante metodologías tradicionales y el 10,3% utilizó metodologías ágiles. Cabe mencionar que en todas las empresas se realizaron variación al modelo tradicional o ágil. Los resultados muestran que las herramientas de software utilizadas en los proyectos fueron mayoritariamente software libre (Ver Figura 2).

Figura 2

Cantidad de proyectos desarrollados según el tipo de herramienta empleada. Elaboración propia.



1915

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

En total, 18 proyectos de práctica empresarial utilizaron exclusivamente herramientas de software libre con 62,1% de los trabajos concluidos durante el periodo de tiempo analizado. El software privado representó el 31% con 9 proyectos y software mixto fue utilizado en 2 proyectos. Los datos muestran una tendencia de aumento en el uso de herramientas de código libre.

Por último, el esfuerzo hora-hombre empleado en la realización de los 29 proyectos dan un promedio de 543,4 invertido por cada estudiante y un total de 52174 horas-hombre totales entre los distintos tipos de sistemas de software desarrollados. (ver Tabla 1).

Tabla 1

Descripción horas-hombre por proyecto. N = 29, Elaboración propia.

	Hora-hombre
Máximo	3268
Mínimo	336
Desviación Estándar	598,3
Promedio por proyecto	1799
Promedio por estudiante	543,4
Total	52174

Seguidamente, se detallan las principales conclusiones del estudio, así como también se proponen algunos aspectos para su discusión y futuras investigaciones.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La participación de las mujeres en carreras tecnológicas y en disciplinas como la ingeniería y el desarrollo de software es mucho menor en comparación con la participación de los hombres. La tecnología se debe convertir en una herramienta para que las mujeres logren la apropiación en áreas STEM. Ellas deben ser partícipes directas, creando y generando las herramientas y tecnologías que ellas mismas utilizan y consumen diariamente, aportando sus puntos de vista y sus talentos.

Las empresas que más se benefician con los proyectos de prácticas empresariales se caracterizan por: se dedican al desarrollo de software, pertenecen al sector privado, con un tamaño micro o pequeño de empleados y ubicadas dentro del área metropolitana. Sin embargo, es posible diversificar la oferta de los proyectos de prácticas empresariales mediante la incorporación de más modalidades, de forma que los estudiantes puedan desarrollar soluciones en otras áreas propias de la carrera como, por ejemplo: telemática, base de datos, control de calidad, tecnologías de la información, telecomunicaciones, e-commerce, multimedia digital, e-learning entre otras.

Además, se identifica una oportunidad para diversificar el tipo de sistema de información desarrollado en las prácticas empresariales. Ya que, la gran mayoría de sistemas creados pertenecen al área de automatización de procesos. Dejando de lado, la creación de otros tipos de sistemas como, por ejemplo: sistemas expertos, sistemas de administración para la toma de decisiones, transaccionales, desarrollo de juegos y sistemas multimedia.

Por otro lado, los modelos de desarrollo tradicional son ampliamente adoptados por las empresas desarrolladoras. Sin embargo, las metodologías ágiles presentan un crecimiento constante. También, el software libre es el más utilizado por las empresas vinculadas con las prácticas empresariales, indistintamente del tipo de desarrollo, tamaño o metodología.

Además, las empresas obtienen en promedio 1799 horas-hombre por proyecto y los estudiantes obtienen experiencias acordes al perfil de carrera, lo que representa un aporte significativo difícil de replicar en entornos académicos.

En suma, las empresas tienen la oportunidad de conocer las habilidades de futuros trabajadores capacitados en actividades propias de la empresa. Lo que facilita los procesos de reclutamiento. A esto se suman los beneficios del trabajo colaborativo, la ayuda directa de mano de obra especializada que aporta horas de trabajo en la resolución de problemas como parte de la fuerza laboral de las empresas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agudelo López, E. y Tamayo Salamanca, Y. (2015). La práctica empresarial como método de enseñanza universitaria. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, *7*(1), 88-93.

Anaya, R. (2006). Una visión de la enseñanza de la ingeniería de software como apoyo al mejoramiento de las empresas de software. *Revista Universidad EAFIT*, *42*(141), 60-76.

Bartual Figueras, M. T. y Turmo Garuz, J. (2016). Higher education and employment related skills. The point of view of employers. *Revista Complutense de Educación, 27*(3), 1211–1228. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47645

Bourque, P. y Fairley, R. E. (Eds.). (2014). *Guide to the Software Engineering Body of Knowledge.* (3a ed.). IEEE Computer Society. https://www.computer.org/education/bodies-of-knowledge/software-engineering

Brenes Bonilla, L. y Bermúdez Mesén, L. (2012). Semiformalidad de la mediana y pequeña empresa (MIPYME) en Costa Rica y su relación con la competitividad y el desarrollo. *Research Journal of the Costa Rican Distance Education University, 4*(1), 101-116.

Cámara Costarricense de Tecnologías de Información y Comunicación y Promotora del Comercio Exterior de Costa Rica. (2015). *Mapeo sectorial de Tecnologías Digitales 2014.* CAMTIC. https://www.camtic.org/estudios/mapeo-tic/

Consejo Universitario. (2005). Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica. (8ª Ed.). Universidad de Costa Rica. http://www. cu. ucr. ac. cr/normativ/estatuto_organico. Pdf

Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research.* Sage publications.

Fiszbein, A., Cosentino, C. y Cumsille, B. (2016). El desafío del desarrollo de habilidades en América Latina: Un diagnóstico de los problemas y soluciones de política pública. Diálogo Interamericano y Mathematica Policy Research.

Gómez Álvarez, M. C., Losada, B. M. y Gasca Hurtado, G. P. (2015). Propuesta de evaluación de habilidades blandas en ingeniería de software a través de proyectos universidad-empresa. *Revista Educación en Ingeniería, 10*(19), 131-140.

Guerrero, D., Palma, M. y La Rosa, G. (2014). Developing competences in engineering students. The case of project management course. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 112*, 832–841. https://www.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1239

1917

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Hernández, R., Baptista, P. y Fernández, C. (2014). *Metodología de la Investigación.* (6a Ed.). McGraw-Hill.

Muñoz Marín, E. (2015, 19 de agosto). Diagnóstico del ecosistema PYME en Costa Rica: Una nueva arquitectura institucional: un modelo de transformación para el fortalecimiento de los sectores productivos y el crecimiento económico de Costa Rica. [Mensaje en foro].

Posada Álvarez, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista iberoamericana de educación, 35*(1), 1-33.

Pressman, R. y Maxim, B. (2020). *ISE Software Engineering: A Practitioner's Approach.* (9a. Ed.). McGraw-Hill Interamericana.

P*rograma de estudio IF8100.* (2021) (Práctica Empresarial Supervisada). Universidad de Costa Rica.

Rojas Arenas, I. D., Vélez Castañeda, Ch. K., Durango Marín, J. A., Díaz Peláez, A. y Rodríguez Álvarez, A. F. (2020). Percepción del proceso de formación por competencias y su relación con las prácticas empresariales: un caso de estudio. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte,* (60), 46-68. https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n60a4

Serrano Argüeso, M. y Ereñaga de Jesús, N. (2019). Prácticas empresariales de innovación social en la gestión de la edad y su aplicación en el ámbito del cooperativismo. *REVESCO: revista de estudios cooperativos, 130*, 176-197.

Sommerville, I. (2018). *Software Engineering.* (10a Ed.). Pearson

Zevallos Vallejos, E. G. (2003). Micro, pequeñas y medianas empresas en América Latina. Revista de la CEPAL, (49).

1918

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EL PLAGIO ACADÉMICO DURANTE EL CONFINAMIENTO DERIVADO DE LA PANDEMIA COVID-19

M.ª Josefa Mosteiro García
Ana M.ª Porto Castro
Enelina M.ª Gerpe Pérez
Álvaro Lorenzo Rey
Universidad de Santiago de Compostela (España)

Resumen: En este trabajo se estudia si el alumnado universitario, durante el período de confinamiento, ha realizado determinadas acciones de plagio y cuáles son las causas que le han llevado a cometer este tipo de conductas. Se utilizó una metodología cuantitativa, siguiendo un método descriptivo, empleando el cuestionario como técnica de recogida de información. La muestra la integran un total de 804 estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela de grado y máster. Los principales resultados ponen de manifiesto que durante el confinamiento el alumnado considera no ético la comisión de prácticas académicamente deshonestas como el plagio al realizar sus trabajos, si bien admiten que han copiado fragmentos de texto de los apuntes del profesorado y no han citado la fuente; además, entre las principales causas que los han llevado a cometer plagio durante el confinamiento destacan la sensación de estrés, la falta de motivación o la sobrecarga de trabajo.

Palabras clave: estudiantes, plagio, pandemia COVID-19, universidad

Abstract: This paper studies whether university students, during the period of confinement, have carried out certain actions of plagiarism and what are the causes that have led them to commit this type of behavior. A quantitative methodology was used, following a descriptive method, using the questionnaire as an information collection technique. The sample is made up of a total of 804 undergraduate and master's students from the University of Santiago de Compostela. The main results show that during the confinement the students consider unethical the commission of academically dishonest practices such as plagiarism when doing their work, although they admit that they have copied text fragments from the teacher's notes and have not cited the source; In addition, among the main causes that have led them to commit plagiarism during confinement, the feeling of stress, lack of motivation or work overload stand out.

Keywords: students, plagiarism, COVID-19 pandemic, college

1919

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2014), define el término plagio como «copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias».

La literatura científica sobre el tema recoge distintas aproximaciones a la delimitación del concepto, entre otras, la propuesta por Saldaña-Gastulo *et al.* (2010) que identifican el plagio con «la apropiación de las ideas, procesos o resultados, presentados en una publicación sin dar crédito al autor de la misma» (p. 64); la de Alemán *et al.* (2016, p. 12) quienes definen el plagio, en su sentido más restringido, como «citar íntegro algo ajeno, de preferencia escrito, y ocultar la fuente»; o la de Gallent y Tello (2017) que añaden al acto de plagiar una dimensión sancionadora al definirlo como «… presentar una obra –o un texto en el sentido más amplio del término– de la que no se es autor, sin contar con la autorización de su creador original, lo que supone un atentado a los derechos de propiedad intelectual y, por lo tanto, podría ser penado» (p. 94)

De acuerdo con Sureda *et al.* (2009), el plagio es un fenómeno poliédrico cuya explicación se asienta en múltiples causas que de un modo holístico determinan su realización. En este sentido, se pueden identificar distintas causas que llevan a la comisión de plagio (Alemán *et al.*, 2016; Dias *et al.*, 2013; Ruiz, 2016; Sureda *et al.*, 2009;Tayán; 2017): un ambiente institucional permisivo, con escasos elementos sancionadores; la falta de información; la falta de formación en el tratamiento y selección de la información; la sobrecarga de trabajo; el tipo de trabajo solicitado; la valía que se le atribuye al trabajo; la percepción de que citar es algo inútil; la impunidad ante este delito; la facilidad de acceso a la información gracias a Internet; el considerar el plagio como un atajo; la influencia social.

Algunas de las causas, aluden a aspectos individuales de la personalidad y del comportamiento; otras se refieren a aquellos factores académicos, docentes o de la propia institución universitaria que pueden influir en la realización de prácticas deshonestas como el plagio por parte del alumnado.

La circunstancia que hemos vivido en los últimos tiempos, derivada de la pandemia COVID-19, ha causado según la Unesco (2020) la mayor interrupción de la educación en la historia, con un fuerte impacto en estudiantes y docentes: También ha provocado un largo período de confinamiento, en el que los procesos de enseñanza-aprendizaje se transformaron de manera súbita, obligando a estudiantes y docentes a adaptarse a las necesidades de un nuevo contexto y a recurrir a un entorno virtual para desarrollar las tareas académicas.

En esta circunstancia es posible que ciertas acciones realizadas con cierta frecuencia entre el alumnado se hayan visto modificadas. En este trabajo se estudia si el alumnado universitario, durante el período de confinamiento, ha llevado a cabo ciertas acciones de plagio y cuáles son las causas que le han llevado a cometerlas.

Los objetivos que se persiguen son, por un lado, determinar las conductas de plagio llevadas a cabo por estudiantes universitarios durante el confinamiento y, por otro, conocer cuáles son las causas a las que atribuyen la realización de esas acciones.

MÉTODO

En el presente estudio se utiliza una metodología cuantitativa, y un método descriptivo de tipo encuesta, puesto que trata de describir un fenómeno dado utilizando para ello el cuestionario como instrumento de recogida de datos (Torrado, 2004).

Participantes

En el estudio han participado un total de 804 estudiantes, de los cuales 584 son mujeres (72.6%) y 220 hombres (27.4%), con edades comprendidas entre los 17 y los 63 años, con una edad media aproximada de 22 años (*M*=22.70 e *DT*=5.372). Un 92.9% es alumnado de grado y el 7.1% cursa estudios de máster en la Universidad de Santiago de Compostela. El porcentaje de estudiantes que participa en el estudio por cursos es: 1.º (31.7%), 2.º (22.8%), 3.º (21.6%), 4.º (19.3%) y 5.º (4.6%).

El 42.0% del alumnado cursa estudios de grado y máster de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 25.9% estudios de la rama de Ciencias de la Salud y el 12.3% de a de Ciencias y también de Artes y Humanidades. La menor representación de alumnado corresponde a los estudios de Ingeniería y Arquitectura (6.0%).

Durante el confinamiento, un 96.5% del alumnado buscó información en Internet para la elaboración de trabajos académicos, el 3.5% restante no. Un 68.3% localizó información en páginas web, un 64.5% en buscadores y un 59.8% en bases de datos. En menor medida emplearon blogs (27.2%) y wikis (31.5%).

Las fuentes principales de elaboración de trabajos son el soporte digital (65.9%), un 33.7% utilizó tanto fuentes en soporte digital como papel y tan solo un 0.4% empleó únicamente fuentes en soporte papel.

Como soporte electrónico principal para hacer los trabajos, el alumnado empleó los apuntes del profesorado (27.5%), revistas científicas (24.6%) y libros/manuales (21.8%). En menor medida utilizó proyectos de investigación (14.2%) y blogs, wikis, o redes sociales (11.2%).

Técnicas de recogida de información

Para la recogida de información se utilizó el «Cuestionario para la Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos ante la situación de COVID-19 (CUDECO_COVID-19_A)», adaptación del Cuestionario para la Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos (CUDECO) (Muñoz-Cantero *et al.*, 2019), conformado por un bloque de preguntas referidas a cuestiones de carácter personal y académico (13 ítems), una cuestión final de carácter abierto sobre las potencialidades y limitaciones encontradas en la realización de trabajos académicos durante el confinamiento y 29 ítems de escala Likert con siete alternativas de respuesta (totalmente en desacuerdo / totalmente de acuerdo), distribuidas en cuatro dimensiones: *profesorado* (10 ítems en los que se trata de obtener información sobre las acciones realizadas por el profesorado para evitar acciones de plagio durante el confinamiento); *confinamiento* (6 ítems que buscan obtener información acerca de si el alumnado ha realizado acciones de plagio durante el confinamiento); *compañeros* (6 ítems en los que se trata de conocer la opinión del alumnado sobre la percepción acerca de la comisión de plagio por parte del grupo de iguales) y *causas* (7 ítems que hacen referencia a las causas que llevan al alumnado a realizar las acciones de plagio durante el confinamiento).

La fiabilidad del cuestionario, calculada a través del coeficiente Alfa de Cronbach, es de .740. En este estudio se trabaja con la dimensión referida a la comisión de conductas de plagio académico por parte del alumnado durante el confinamiento y a las causas que llevan al alumnado a realizar este tipo de prácticas deshonestas. Para la dimensión Confinamiento el valor del Alfa de Cronbach es de .660 y para la dimensión causas de .831

Procedimiento de recogida de información

La recogida de información se llevó a cabo después del confinamiento. La aplicación del CUDECO_COVID-19 fue vía on-line durante los meses de abril y mayo de 2020 a través de las listas de distribución de la universidad.

Análisis de la información

Para dar respuesta a los objetivos del estudio, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los datos a partir del cálculo de las principales medidas de tendencia central y dispersión con el programa estadístico IBM SPSS Statistics.

RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos referidos, en primer lugar a la dimensión durante el confinamiento y, en segundo lugar a la dimensión causas del plagio.

En la tabla 1, se puede observar una tendencia general a valorar de forma negativa (con valores medios entre *M*=1.06 y *M*=2.55) los ítems que hacen referencia a que el alumnado pueda cometer plagio durante el *confinamiento*. Las prácticas que realizan menos habitualmente son las referidas a la compra de trabajos «Compré algún trabajo a través de Internet» (*M*=1.06, *DT*=.51) y «Entregué como propio algún trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo» (*M*=1.06, *DT*=.47), con una mínima variabilidad de respuestas. El ítem que alcanza la puntuación máxima, aunque aún por debajo del valor medio de la escala, es el referido a «Empleé fragmentos de los apuntes del profesorado para elaborar algún trabajo, sin citarlos» (*M*=2.55, *DT*=1.88), con una amplia variedad de respuestas por parte del alumnado.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos Dimensión Confinamiento

	N	M	Md	Mo	DT
Entregué algún trabajo realizado por otros/as en cursos anteriores	804	1.20	1.00	1.00	.87
Copié fragmentos de textos de páginas web, o de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.) y, sin citarlos, los incorporé al trabajo que tenía escrito	804	1.90	1.00	1.00	1.54
Hice íntegramente algún trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web o de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.) sin poner los/as autores/as	804	1.41	1.00	1.00	1.14
Entregué como propio algún trabajo completo descargado da Internet, sin modificarlo	804	1.06	1.00	1.00	.47
Compré algún trabajo a través de Internet	804	1.06	1.00	1.00	.51
Empleé fragmentos de los apuntes del profesorado para elaborar algún trabajo, sin citarlos	804	2.55	2.00	1.00	1.88

En cuanto a las *causas* señaladas por el alumnado que le han llevado a cometer plagio durante el confinamiento, como se puede apreciar en la tabla 2, en general, la media de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems presenta una tendencia positiva, con valores que oscilan entre *M*=3.81 e *M*=5.53. El ítem con un valor más alto en su media es «Sensación de estrés» que

presenta un valor ampliamente por encima del valor medio de la escala, si bien tiene una elevada variabilidad en las respuestas (*M*=5.53, *DT*=1.93). La «Falta de motivación» (*M*=5.20, *DT*=2.08), la «Sobrecarga de trabajo» (*M*=4.88, *DT*=1.98) y la «Falta de tiempo para realizar todas las tareas demandadas» (*M*=4.75, *DT*=2.01), también son ítems valorados altamente como principales causas para cometer plagio.

Las puntuaciones más bajas corresponden a los ítems: «Dificultades de acceso a las fuentes bibliográficas» (*M*=3.99, *DT*=2.04), «Es fácil y cómodo el acceso a material vía Internet» (*M*=3.81, *DT*=2.03), y «Los trabajos no tienen peso en la evaluación final de la materia» (*M*=3.34, *DT*=2.16), ambos con valores muy próximos al valor central de la escala.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos Dimensión Causas

	N	M	Md	Mo	DT
Sobrecarga de trabajo	804	4.88	5.00	7.00	1.98
Falta de tempo para realizar todas las tareas demandadas	804	4.75	5.00	7.00	2.01
Dificultades de acceso a las fuentes bibliográficas	804	3.99	4.00	5.00	2.04
Sensación de estrés	804	5.53	6.00	7.00	1.93
Falta de motivación	804	5.20	6.00	7.00	2.08
Los trabajos no tienen peso en la evaluación final de la materia	804	3.34	3.00	1.00	2.16
Es fácil y cómodo el acceso al material vía Internet	804	3.81	4.00	1.00	2.03

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación con los aspectos estudiados, se pone de manifiesto en las respuestas del alumnado una tendencia general a valorar como algo negativo cometer plagio durante el confinamiento, sin embargo, se admite, en cierta manera, que se copiaron fragmentos de los apuntes del profesorado para elaborar los trabajos académicos y no se citó esa fuente.

En cuanto a las causas que señalan los han llevado a cometer plagio durante el confinamiento destacan la sensación de estrés, la falta de motivación, la sobrecarga de trabajo. La facilidad y comodidad de acceso a materiales a través de Internet ha sido una de las opciones menos valorada, cuestión que sorprende pues en estas circunstancias, teóricamente podría ser una de las más indicadas (Díaz-Rosabal, *et al.*, 2020; Luis-Solano, 2020).

Como conclusión, se apunta la necesidad que han de afrontar las instituciones universitarias de analizar en profundidad las causas que llevan al alumnado a cometer plagio para, a partir de ello, poder diseñar estrategias que contribuyan a neutralizar esas causas y con ello, reducir o erradicar la comisión de plagio entre el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alemán, A., Castillo, R., Quezada, F., & Rueda, H. (2016). Plagio electrónico: la otra cara del APA. *Revista Humanismo y Cambio Social, 7* (3), 8-18. https://doi.org/10.5377/hcs.v0i7.3505

1923

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Días, P., Bastos, A., Gandra, M., & Díaz, J. (2013). Genius, ¿plagio o creatividad? Aportes para una discusión sobre las prácticas pedagógicas. *Bordón*, *65*(3), 9–23. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/23154

Díaz-Rosabal, E.M., Díaz-Vidal, J.M., Gorgoso-Vázquez, A.E., Sánchez-Martínez, Y., Riverón-Rodríguez, G., Santiesteban-Reyes, D.C., & Tenrrero-Silva, N. (2020). Ciberplagio académico en la praxis estudiantil. *RITI Journal, 16*(8), 1-9. https://doi.org/10.36825/RITI.08.16.001

Gallent, C., & Tello, I. (2017). Percepción del alumnado de traducción de la Universidad Internacional de Valencia (VIU) sobre el ciberplagio académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *11*(2), 90-117. http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.563.

Luis-Solano, E. (2020). Ciberplagio académico como desafío en la competencia informacional en estudiantes del segundo ciclo de nivel medio de la modalidad académica. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa (REVIE), 7*(2), 37-59. https://doi.org/10.47554/revie2020.7.4

Muñoz-Cantero, J. M., Rebollo-Quintela, N., Mosteiro-García, J., & Ocampo-Gómez, C. I. (2019). Validación del cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, *25*(1), art. 4.http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13599

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española.

Ruiz, A. M (2016). Fuentes digitales y fuentes impresas. Prácticas letradas y plagio en el marco universitario. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 215–230. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300011

Saldaña-Gastulo, J. J., Quezada-Osoria, C., Pena-Oscuvilca, A., & Mayta-Tristan, P. (2010). Alta frecuencia de plagio en tesis de medicina de una universidad pública peruana. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, *27*(1), 63-67. http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v27n1/a11v27n1.pdf

Sureda, J., Comas R., & Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*,50, 197-220. http://hdl.handle.net/11162/23924

Tayán, B.M. (2017). Academic misconduct: An investigation into male students´ perceptions, experiences & attitudes towards cheating and plagiarism in a Middle Eastern University context. *Journal of Education and learning*, *6* (1), 156-166. https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p158

Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). La Muralla.

UNESCO 2020. Avanzar en las habilidades básicas del siglo XXI. https://es.unesco.org/news/avanzarhabilidades-basicas-del-siglo-xxi

1924

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL GRADO DE CONOCIMIENTO Y LAS ACTITUDES SOBRE MALTRATO INFANTIL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN

María do Carme Cambeiro Lourido
Julia María Crespo Comesaña
Noemí Castelo Veiga
Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen: Los/as profesionales de la educación realizan su labor en un entorno en el que, con formación adecuada, pueden afrontar la detección precoz del maltrato infantil e identificar casos de riesgo. Habida cuenta de ello, se realiza este estudio con el objetivo de indagar sobre la formación sobre maltrato infantil en las titulaciones de educación y validar un instrumento que permita evaluar el conocimiento, actitudes y creencias del alumnado en torno a esta temática. Para alcanzar esta doble meta se emplea un cuestionario dirigido a discentes que cursan titulaciones del ámbito educativo en las universidades gallegas. Los resultados obtenidos constatan la fiabilidad y validez del instrumento. Además, los datos indican la bondad del modelo propuesto y su buen ajuste para explicar los conocimientos y actitudes a propósito de los factores de riesgo, los indicadores y las creencias sobre maltrato infantil intrafamiliar del alumnado de la muestra.

Palabras clave: maltrato infantil, estudiante, educación, cuestionario

Abstract: Education professionals carry out their work in an environment in which, with adequate training, they can face the early detection of child abuse and identify possible cases of risk. Taking this into account, this study is carried out with the aim of investigating the training on child abuse in education degrees and validating an instrument that allows evaluating the knowledge, attitudes, and beliefs of students regarding this subject. To achieve this double goal, a questionnaire is used for students who are studying degrees in the educational field at Galician universities. The results obtained confirm the reliability and validity of the instrument. In addition, the data indicate the goodness of the proposed model and its good fit to explain the knowledge and attitudes regarding risk factors, indicators, and beliefs about intrafamily child abuse of the students in the sample.

Keywords: child abuse, student, education, questionnaire

INTRODUCCIÓN

La legislación reguladora del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia establece que toda persona o autoridad que detecte una situación de maltrato, riesgo o desamparo de un menor tiene la obligación de comunicarla a la autoridad o sus agentes más próximos[1]. Además, el *Protocolo Básico de Intervención contra el Maltrato Infantil en el Ámbito Familiar* (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014) recoge el papel primordial de los/as profesionales del ámbito educativo en la detección de situaciones de maltrato infantil, en base a su trabajo y relación con los menores, y con sus familias, al tiempo que establece el procedimiento de actuación.

Sobre el particular, diversos autores (Cerezo, y Pons-Salvador, 2004; Priegue y Cambeiro, 2016) apuntan que los/as educadores/as realizan su labor en un entorno en el que, con formación adecuada, pueden afrontar una detección precoz del maltrato infantil e identificar posibles casos de riesgo, por lo que dicha formación se torna imprescindible. Si bien de las 15.688 notificaciones realizadas en 2020, a través del Registro Unificado de Maltrato Infantil (RUMI), solo un 12% provenía del ámbito educativo, frente al 39% de los Servicios Sociales o el 31% de otros ámbitos (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021).

La investigación no proporciona explicaciones uniformes; algunos estudios concluyen que la formación del profesorado es nula, insuficiente o inadecuada (Reiniger *et al.*, 1995; Weegar, y Romano, 2019), mientras que otros aluden a falta de seguridad y confianza de los/as educadores/as a la hora de actuar (Ceballos *et al.*, 2007; Yanowitz, *et al.*, 2003) y reclaman una mayor y mejor formación (inicial y permanente), incidiendo especialmente en la capacitación en habilidades como la motivación y la seguridad.

MÉTODO

Ante este panorama, nos propusimos abordar un trabajo de investigación que examinase la percepción que los futuros profesionales de la educación tienen acerca de la formación recibida en sus estudios de grado y su utilidad con relación al abordaje del maltrato infantil intrafamiliar desde contextos socioeducativos, y determinar qué necesidades formativas presentan, como paso para considerar posibles adaptaciones en la formación inicial proporcionada por la institución universitaria. Participan 584 estudiantes de las universidades públicas gallegas, de los Grados en Pedagogía (7,5%), Educación Social (17,3%), Maestra/o de Educación Infantil (31,0%) y Maestra/o de Educación Primaria (44,2%). Se procedió a la construcción de un cuestionario como instrumento para recabar los datos de la muestra, cuya validación constituye el objeto de esta propuesta.

Validación del instrumento

El proceso de diseño y construcción del cuestionario se desarrolla en tres etapas. Primeramente, se aborda una revisión bibliográfica a fin de considerar aportaciones de interés teórico sobre el maltrato infantil intrafamiliar y la importancia de la formación de los/as profesionales de la educación. Seguidamente se diseña un banco de ítems y se determinan las dimensiones fundamentales del instrumento, revisando instrumentos empleados en otras investigaciones

1 Artículo 13.1 de la LO 1/1996; modificado por la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, y por la LO 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.

análogas. Posteriormente, para examinar la validez de contenido, el cuestionario es sometido al análisis y evaluación de tres expertos en metodología de investigación socioeducativa de la USC a través del método de consenso grupal. El cuestionario definitivo consta de 82 ítems integrados en ocho dimensiones que incluyen 11 preguntas abiertas, 17 cerradas y categorizadas, y 54 distribuidas en tres escalas tipo Likert.

Tabla 1

Dimensiones teóricas del cuestionario

Datos de identificación	Ítems 1-7
Formación sobre maltrato infantil	Ítems 8-11
Conocimiento sobre el maltrato infantil	Ítems 12-16
Contacto con casos de maltrato infantil en la familia:	Ítems 17-25
Factores de riesgo del maltrato infantil en la familia	Ítems 26-35
Indicadores de maltrato infantil en la familia	Ítems 36-55
Creencias y actitudes en torno al maltrato infantil en la familia	Ítems 56-79
Interés académico hacia el maltrato infantil	Ítems 80-82

Para conocer la fiabilidad del instrumento se realiza un pase piloto a una muestra de 24 alumnas/os del Grado en Pedagogía. Los resultados del proceso de construcción y validación preliminar son publicados en forma de artículo (Priegue y Cambeiro, 2016). Luego se aplica el instrumento a la muestra participante en la investigación. Los datos se codifican en una matriz y se analizan utilizando el programa SPSS (versión 25).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la primera escala se presentan una serie de enunciados referidos a los factores de riesgo de maltrato infantil, entendidos como características o circunstancias cuya presencia hace incrementar la probabilidad de ocurrencia de maltrato, y que incluyen factores de riesgo individuales (de los menores y de los progenitores), familiares y socioculturales.

Se parte de una escala inicial de 10 ítems, de la que se eliminan el 3, 9 y 10 por no ser significativa la correlación ítem-total, quedando conformada finalmente por 7 ítems.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos. Factores de riesgo

	M	SD
V26.1. Los menores con enfermedades, minusvalías o problemas de conducta tienen mayor riesgo de sufrir maltrato	2.27	.81
V26.2. Los estilos parentales negligente y autoritario correlacionan positivamente con el maltrato infantil	2.09	.68
V26.4. Los padres que poseen expectativas inapropiadas respecto al comportamiento y capacidades de sus hijos/as tienen mayor probabilidad de desarrollar conductas maltratadoras	2.23	.60

	M	SD
V26.5. La desestructuración familiar se considera un factor de riesgo para el maltrato infantil	2.43	.73
V26.6. La falta de redes de apoyo social y el estrés son factores de riesgo importantes en las situaciones de maltrato infantil	2.10	.60
V26.7. Una historia de malos tratos en la infancia de los padres constituye un factor de riesgo para convertirse en agresor en la edad adulta	2.13	.80
V26.8. Los conflictos y la violencia en la pareja pueden derivar en episodios de violencia hacia los/as hijos/as	1.81	.60

La dimensionalidad de la escala se determina mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), siguiendo el método de extracción de componentes principales y rotación Varimax. Las pruebas KMO = .69 y χ^2 (21) 288.63, $p < .001$ informan una buena adecuación muestral y correlación significativa entre los ítems. La extracción inicial arroja dos factores significativos (despreocupación parental y conflictos de pareja) que explican el 43,90% de la varianza, con una consistencia interna aceptable (valores α entre .62 y .57).

Tabla 3

Ítems agrupados por factor. Solución rotada

	Despreocupación parental	Conflictos de pareja
V26.5	.702	
V26.4	.645	
V26.6	.561	
V26.1	.536	
V26.7		.785
V26.8		.782
V26.2		.477
	α = .62	α = .57

Con el objeto de alcanzar un modelo explicativo, se realiza un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) por el método de máxima verosimilitud. Tanto la covarianza entre factores como los pesos de regresión son significativos ($p < .01$).

Tabla 4

Indicadores de bondad de ajuste del modelo

χ^2	*gl*	*P*	χ^2/gl	GFI	CFI	RMSEA [IC]	SRMR
17.39	13	.182	1.34	.99	.98	.024 [.002_.051]	0.029

χ^2 (Bentler y Bonett, 1980) informa de la distancia entre la matriz de varianzas/covarianzas muestral e hipotética. Dicho valor no debe ser significativo para afirmar la no existencia de discrepancia entre ambas matrices. Sin embargo, es un estadístico muy sensible al tamaño de la muestra (con n≥ 200 suele ser significativo). Por tanto, debe acompañarse con otros índices, los más utilizados son: GFI (Tanaka y Huba, 1985) toma valores entre 0 y 1 y puede interpretarse como un coeficiente de determinación multivariado. Un valor superior a .90 indica un buen ajuste. CFI (Bentler, 1990) es un índice de ajuste comparativo y valores entre .90 y .95 señalan un buen ajuste. RMSEA (Steiger, 1990) documenta la diferencia entre la matriz de correlaciones poblacional y la propuesta en el modelo de la muestra utilizada. Valores menores a .08 indican un buen ajuste. SRMR (Hu y Bentler, 1999) describe los residuales estandarizados y al igual que el anterior un valor inferior a .08 indica un buen ajuste.

La segunda escala, indicadores de maltrato infantil en la familia, inicialmente compuesta de 20 ítems, queda reducida a 14. Se eliminan el 3, 5, 10, 11, 12 y 19, bien porque la correlación ítem-total no resulta significativa o porque se incrementa la fiabilidad al descartar algún ítem.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos. Indicadores de maltrato infantil intrafamiliar

	M	SD
V27.1. El menor presenta heridas, moratones, quemaduras…	3.08	.722
V27.2. Los padres no prestan atención a las necesidades del/la niño/a	3.09	.632
V27.4. El menor manifiesta conocimientos y/o conductas sexuales no adecuados a su edad	2.63	.724
V27.6. El menor muestra actitudes defensivas ante cualquier aproximación física	3.10	.624
V27.7. Las despedidas y reencuentros entre los padres y el/la niño/a son frías	2.72	.677
V27.8. El absentismo escolar del menor raramente es justificado	2.97	.627
V27.9. El menor lleva siempre la misma ropa o es inadecuada a la estación del año	2.79	.769
V27.13. El menor tiene problemas de aprendizaje	2.19	.707
V27.14. Los padres rechazan comentar los problemas del/la niño/a	2.87	.662
V27.15. El menor parece cansado y tiende a dormirse en clase	2.64	.680
V27.16. El menor realiza trabajos impropios de su edad	3.05	.697
V27.17. Los padres dejan al menor sin supervisión	2.97	.692
V27.18. El menor presenta problemas en el desarrollo cognitivo	2.33	.690
V27.20. El menor muestra poca empatía hacia lo que sienten los demás	2.52	.669

Para determinar la dimensionalidad de la escala se realiza un AFE siguiendo el método de extracción de componentes principales y rotación Varimax. Las pruebas KMO = .86 y χ^2 (91) 1908.18 $p < .001$ informan una buena adecuación muestral y correlación significativa entre los ítems. La extracción inicial, con una buena consistencia interna (valores α entre .78 y .58), arroja tres factores significativos: problemas en la escuela, problemas familiares y problemas del desarrollo, que explican el 51.07% de la varianza.

Tabla 6

Ítems agrupados por factor. Solución rotada

	Problemas escolares	Problemas familiares	Problemas del desarrollo
V27.16	.739		
V27.1	.725		
V27.17	.629		
V27.2	.560		
V27.9	.538		
V27.4	.467		
V27.13		.855	
V27.18		.802	
V27.20		.643	
V27.14		.577	
V27.15		.575	
V27.7			.776
V27.6			.638
V27.8			.568
	α = .73	α = .78	α = .58

Se realiza un AFC por el método de máxima verosimilitud, que resulta en que todos los pesos de regresión son significativos, y también la covarianza ente los factores ($p < .01$).

Tabla 7

Indicadores de bondad de ajuste del modelo

χ^2	gl	p	χ^2/gl	GFI	CFI	RMSEA [IC]	SRMR
297.06	74	.000	4.01	.93	.89	.07 [.06-.08]	.03

La última escala, sobre creencias y actitudes en torno al maltrato infantil, inicialmente con 24 ítems, se reduce a 14. Debido a que la correlación ítem-total no es significativa, y que la fiabilidad de la escala aumenta al suprimir algún ítem, se decide eliminar los ítems 7, 11, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22 y 23.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos. Creencias y actitudes en torno al maltrato infantil intrafamiliar

	M	SD
V28.1. El maltrato infantil en la familia es un fenómeno aislado	1.85	.641
V28.2. El profesorado no debe intervenir ante la sospecha de maltrato infantil en la familia	1.29	.573
V28.3. Los padres tienen el poder absoluto sobre sus hijos/as	1.52	.650
V28.4. El maltrato infantil en la familia no existe en las clases sociales altas	1.26	.522
V28.5. Los padres que maltratan a sus hijos/as tienen problemas mentales, de alcohol o de drogas	2.01	.787
V28.6. El maltrato infantil en la familia es principalmente físico	1.96	.682
V28.8. El abuso sexual es fácil de reconocer	1.93	.532
V28.9. El castigo físico es una forma de educar	1.26	.550
V28.10. El maltrato infantil en la familia disminuye a medida que aumenta la edad del menor	1.94	.659
V28.12. La mayoría de los casos de maltrato infantil se producen fuera del ámbito familiar	1.92	.521
V28.13. Los menores a menudo provocan y seducen a los adultos	1.32	.575
V28.14. El maltrato emocional no es tan grave como el maltrato físico	1.24	.540
V28.16. El abuso sexual solo afecta a chicas con comportamientos inadaptados	1.22	.514
V28.24. El maltrato infantil en la familia es un asunto privado	1.35	.678

La dimensionalidad de la escala se determina mediante el Análisis Factorial Exploratorio. Las pruebas KMO = .80 y χ^2 (91) 1126.94, $p < .001$ informan de buena adecuación muestral y correlación significativa entre los ítems. La extracción inicial arroja tres factores significativos que explican el 43.04% de la varianza, con una consistencia interna aceptable (valores entre .68 y .58). Estos tres factores indican que el maltrato se produce por condicionantes de los padres y de los menores, y que se identifica el maltrato principalmente con violencia física y abuso sexual.

Tabla 9

Ítems agrupados por factor. Solución rotada

	Condicionantes padres	Condicionantes menores	Maltrato = físico y abuso sexual
V28.4	.667		
V28.3	.614		
V28.9	.572		
V28.10	.561		
V28.2	.536		
V28.14		.732	
V28.13		.730	
V28.16		.702	

	Condicionantes padres	Condicionantes menores	Maltrato = físico y abuso sexual
V28.24		.489	
V28.8			.657
V28.5			.593
V28.12			.553
V28.6			.518
V28.1			.440
	α = .61	α = .68	α = .58

Se procede a realizar el Análisis Factorial Confirmatorio con los ítems significativos, a fin de proponer un modelo explicativo. Como en los casos anteriores, tanto la covarianza entre factores como los pesos de regresión son significativos ($p < .01$).

Tabla 10

Indicadores de bondad de ajuste del modelo

χ^2	gl	p	χ^2/gl	GFI	CFI	RMSEA [IC]	SRMR
178.39	74	.000	2.41	.96	.92	.04 [.04-.05]	.04

CONCLUSIONES

A tenor de los resultados obtenidos, se constata la fiabilidad y validez del cuestionario. El AFE revela una buena consistencia interna de las escalas analizadas y los resultados del AFC muestran que la covarianza y los pesos de regresión son significativos. Por ello, podemos concluir que el modelo propuesto ofrece un buen ajuste para explicar los conocimientos y actitudes relativos a los factores de riesgo, los indicadores y las creencias sobre maltrato infantil en la familia del alumnado de la muestra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, *107*, 238-246.

Bentler, P. M., y Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, *88*, 588-606.

Ceballos, E., Correa, N., Rodríguez, J., y Rodríguez, G. (2007). Estudio exploratorio del profesorado de educación infantil y primaria para la identificación del maltrato infantil desde la escuela. *Revista Qurriculum*, *20*, 107-118. http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero20/ceballos.pdf

Cerezo, M. A., y Pons-Salvador, G. (2004). Improving child maltreatment detection systems: a large-scale case study involving health, social services, and school professionals. *Child Abuse & Neglect*, *28*, 1153-1169. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.06.007

Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1-55. http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2021). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 23. Datos 2020*. https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/estadisticas/estadisticas/PDF/Boletin_Proteccion_23_Provisional.pdf

Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad. (2014). *Protocolo básico de intervención contra el maltrato infantil en el ámbito familiar*. https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/productos/pdf/MaltratoInfantil_accesible.pdf

Priegue, D., y Cambeiro, Mª C. (2016). Los conocimientos acerca del maltrato infantil de los futuros profesionales de la educación: un estudio exploratorio. *Revista Complutense de Educación*, *27*(3), 1003-1019. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47152

Reiniger, A., Robinson, E., y McHugh, M. (1995). Mandated training of professionals: a means for improving reporting of suspected child abuse. C*hild Abuse & Neglect*, *19*(1), 63-69. https://doi.org/10.1016/0145-2134(94)00105-4

Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioural Research*, *25*, 173-180

Tanaka, J. S., y Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, *38*, 197-201

Weegar, K., y Romano, E. (2019). Child Maltreatment Knowledge and Responses Among Teachers: A Training Needs Assesment. *School Mental Health*, *11*(4), 741-753. https://doi.org/10.1007/s12310-019-09317-1

Yanowitz, K. L., Monte, E., y Tribble, J. R. (2003). Teachers' beliefs about the effects of child abuse. *Child Abuse & Neglect*, *27*, 483-488. https://doi.org/10.1016/S0145-2134(03)00033-4

1933

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA EVALUACIÓN FORMATIVA, AUTÉNTICA Y PARTICIPATIVA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE ORIENTADORES[1]

Ana Cristina Blasco Serrano
Carolina Falcón Linares
Ana Virginia López Fuentes
Olga Lázaro Latorre
Universidad de Zaragoza (España)

Resumen: Se presenta la primera fase de un estudio de caso evaluativo contextualizado en un proyecto de innovación docente para la mejora de la formación competencial a partir de la evaluación. El propósito docente e investigador es el desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa, auténtica y participativa. Se trabaja con alumnado de la especialidad en Orientación Educativa del Máster de Profesorado de Secundaria. Se pretende transformar su aprendizaje desde la evaluación de competencias docentes, específicas de la orientación educativa y transversales. Se administra un cuestionario on-line al finalizar las asignaturas para recoger datos cuantitativos y cualitativos de autoinforme. Los resultados indican que su participación en el proceso de evaluación desde su propio diseño y la metodología de casos implementada como método de enseñanza-aprendizaje, facilitan el desarrollo de casi todas las competencias objetivo. También se evidencia una percepción realista y coherente del proceso de aprendizaje por parte del estudiantado. La línea investigadora es emergente y actualmente se están recogiendo más datos cualitativos para completar el estudio.

Palabras clave: orientación educativa, formación de profesorado, evaluación, competencias.

Abstract: The first stage of an evaluative case study is presented contextualized in an innovation teaching project aimed to improve competency training through evaluation. The teaching and research purpose is the development of competences through formative, authentic and participatory evaluation. The work is done with students of the Educational Guidance speciality of the Master's Degree in Secondary Education. It is intended to transform their learning through the evaluation of teaching competences related with educational guidance and transversal skills. An online questionnaire is provided at the end of the teaching period to collect quantitative and qualitative self-report data. The results indicate that their participation in the evaluation process from its own design and the case methodology implemented as a teaching-learning method improve the development of almost all the target competencies. A realistic and coherent perception of the learning process by the students is also evident. The research line is emerging, and more qualitative data is currently being collected to complete the study.

1 Estudio enmarcado en el Proyecto de Innovación 321/2021 Diseño participativo de un sistema de evaluación auténtica de las competencias docentes y profesionales en la formación inicial docente de la Universidad de Zaragoza.

1934

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Keywords: educational guidance, teacher education, evaluation, competences

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa, auténtica y participativa

Al hablar de formación inicial del profesorado de orientación educativa, las investigaciones hacen referencia a la formación en competencia docente (Perrenoud, 2009) y a la formación en competencias de orientación (Vélaz de Medrano Ureta *et al.*, 2013). Como docentes, los y las futuras orientadoras también se han de formar en el desarrollo de la capacidad para organizar y animar situaciones de aprendizajes, gestionar la progresión de los aprendizajes, implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo, y trabajar en equipo (Perrenoud, 2004). En consecuencia, la formación inicial en orientación ha de estar basada en el desarrollo de competencias más que en una enseñanza memorística, centrada en la adquisición de contenidos. En esta línea, el Espacio Europeo de Enseñanza Superior señala la necesidad de que el profesorado universitario reoriente sus estrategias de enseñanza-aprendizaje hacia una perspectiva centrada en el alumnado, de tipo competencial (Zabalza, 2003).

Asumiendo como premisa que la evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Santos Guerra, 2003), el qué, cómo y cuándo evaluar influye en todo el proceso del periodo formativo. En este sentido, la evaluación auténtica, que pone el foco en el proceso más que en el resultado final, está estrechamente ligada a una enseñanza por competencias (Sabirón Sierra y Arraiz Pérez, 2013). De ahí la importancia de llevar a cabo una evaluación auténtica, que analice los procesos más que los resultados (Ahumada, 2005), de acometer una evaluación que tenga en cuenta los matices y los diferentes momentos del proceso de aprendizaje (García Arieto, 2021). La evaluación ha de superar la visión reduccionista de la mera calificación, facilitando información y retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje y el alcance de logros. La evaluación ha de ser formativa, en el sentido en que el profesorado ofrece información a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje para modificar su aprendizaje y su autorregulación (López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017). La consecuencia directa es un proceso de enseñanza-aprendizaje que se concibe abierto y flexible, con la posibilidad de cometer errores y de superar dificultades como aspectos positivos (Dewey, 2009).

Con un sentido aún más enriquecedor, la evaluación implica diálogo y participación, conlleva el desarrollo de competencias de autonomía, de organización de situaciones de aprendizajes y de gestión de la progresión y del logro. La evaluación formativa y participativa favorecen la motivación, potencian el pensamiento crítico, la autocrítica y la responsabilidad; a la vez que rompen las barreras jerárquicas entre alumnado y profesorado, destacando las fortalezas de la evaluación formativa y compartida como mejora (Ibarra-Sáiz *et al.*, 2020; Lopez-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017).

Para llevar estos fundamentos evaluativos a la práctica, las estrategias e instrumentos de evaluación deben facilitar la orientación y asesoramiento al alumnado sobre su proceso de aprendizaje, de acuerdo con una evaluación formativa y auténtica. El portafolio es un instrumento de evaluación que permite al alumnado presentar los productos que evidencian las competencias desarrolladas, de manera que el alumnado decide qué, cómo y cuándo llevar a cabo sus tareas. La evaluación auténtica se articula a partir de las rúbricas, en las que se detallan los criterios e indicadores de evaluación, favoreciendo la transparencia y autonomía del alumnado (Sabirón y Arraiz, 2013).

1935

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

En este contexto, en el Máster en Profesorado de E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de Educación Secundaria de la Universidad de Zaragoza (Máster en Profesorado de Educación Secundaria), en la especialidad de Orientación Educativa, se ha desarrollado un proyecto de innovación docente para diseñar y aplicar de forma participativa un *sistema de evaluación auténtica de las competencias docentes y profesionales.*

MÉTODO

El presente estudio se enmarca en un proyecto más amplio. Se trata de un estudio de caso, desde un enfoque de investigación evaluativa (Escudero, 2016; Renger y Hurley, 2006). Los objetivos del proyecto son:

—Diseñar propuestas de mejora hacia una evaluación más formativa, competencial y auténtica, a partir del modelo de evaluación ya existente.

—Facilitar y motivar la participación e implicación del alumnado en su propia evaluación.

—Desarrollar en los futuros y futuras orientadoras competencias y conocimientos sobre evaluación auténtica, para aplicarlo en su futuro profesional.

Participantes

Participan los y las estudiantes de la especialidad de Orientación Educativa del Máster en Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Zaragoza. En este curso 2021-22 son 31 estudiantes (5 hombres y 26 mujeres). Asimismo, participan en el estudio 2 profesoras del Máster, de la especialidad de Orientación Educativa encargadas de la docencia de 3 asignaturas junto con otras 2 investigadoras externas.

Procedimiento de investigación

Al inicio de curso, se ha creado una rúbrica de evaluación del portafolio de manera conjunta y participativa con el alumnado. La creación de la rúbrica ha proporcionado información al estudiantado sobre qué aspectos iban a ser tenidos en cuenta en la evaluación, a la vez que ha favorecido la comprensión de las competencias y contenidos de las asignaturas. De igual manera, la construcción de la rúbrica como una práctica de clase ha propiciado la transparencia y la retroalimentación del nivel de logro al alumnado.

1936

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Tabla 1

Rúbrica de evaluación de la resolución de casos para el asesoramiento de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

	APROBADO	NOTABLE	SOBRESALIENTE
Formato	Portada. Índice. Redacción coherente. Máximo tres faltas de ortografía. Estructura y organización.	Economía del lenguaje.	Índice con hipervínculos. Redacción clara, coherente, con estilo.
Proceso de orientación educativa	Contextualización. Perspectiva inclusiva. Atención a las necesidades. Consideración del alumnado y profesorado. Objetivos de actuación/ intervención Intervención con el alumnado. Intervención con el profesorado.	Colaboración y participación del alumnado, profesorado, familia y comunidad educativa. Intervención con el centro. Intervención con la familia.	Intervención a nivel de comunidad educativa Seguimiento de la actuación. Reflexión profunda del componente ético y el papel de la orientación educativa. Perspectiva crítica.
Fundamentación normativa y académica	Legislación. Fundamentación teórica básica.	Fundamentación teórica amplia.	Fundamentación teórica crítica y reflexiva.

Tomando como guía la rúbrica, se ha desarrollado una evaluación continua, formativa y auténtica a través de la realización de casos prácticos. La evaluación ha sido tanto heteroevaluación (docente-alumnado) como coevaluación (alumnado-alumnado).

Todos los equipos de clase, de 3 o 4 personas, han presentado oralmente cada mes un caso práctico al grupo-clase y por escrito a las profesoras. Tras la presentación oral, los compañeros y compañeras se han evaluado entre sí a través de un cuestionario online. Además, han recibido una retroalimentación escrita por parte de la profesora de manera inmediata, antes de entregar el siguiente caso. Finalmente, el alumnado ha realizado un examen individual escrito que ha versado sobre contenidos teórico-prácticos basado en estudios de caso. En la corrección del examen individual se tienen en cuenta los mismos criterios de la rúbrica realizada para los casos prácticos del portafolio. El examen escrito supone el 40% de la calificación final.

Recogida de datos

Tras la finalización de la asignatura, el alumnado ha cumplimentado un cuestionario on-line sobre el sistema de evaluación (tabla 1). Las fases de recogida y análisis de datos se encuentran todavía en proceso. Se realizará un grupo de discusión y cinco entrevistas en profundidad a estudiantes de este curso y una entrevista a una estudiante del curso anterior.

$El cuestionario está compuesto por preguntas cerradas de elección múltiple y preguntas abiertas donde el alumnado ha respondido sin restricciones. El cuestionario *ad hoc* incluye las siguientes preguntas:

1937

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

P1. Señala los medios de evaluación, que consideras que han sido utilizados en la evaluación en esta asignatura (elección múltiple).

P2. Señala las técnicas de evaluación, consideradas como «estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado» (elección múltiple).

P3. ¿Qué objetivos has percibido, como alumnado, en el Sistema de evaluación en esta asignatura? (elección múltiple).

P4. ¿Qué tipo de evaluación consideras que se ha realizado según el momento? (elección múltiple).

P5. ¿Qué tipo de evaluación consideras que se ha realizado según el objetivo? (elección múltiple).

P6. ¿Qué consideras que se evalúa en la asignatura?

P7. Señala el tipo de evaluación que se realiza en la asignatura (elección múltiple).

P8. Qué COMPETENCIAS ESPECÍFICAS consideras que se han trabajado y evaluado a través de la asignatura (elección múltiple).

P9. Qué COMPETENCIAS TRANSVERSALES consideras que se han trabajado y evaluado a través de la asignatura (elección múltiple).

P10. Qué RESULTADOS DE APRENDIZAJE consideras que se han trabajado y evaluado a través de la asignatura (elección múltiple).

P11. ¿Consideras que este sistema de evaluación favorece el aprendizaje? ¿de qué manera?

P12. ¿Piensas que se debería evaluar algún conocimiento o competencia más? Responde abiertamente.

P13. ¿Qué mejorarías o cambiarías con relación al sistema de evaluación de la asignatura?

Asimismo, las profesoras han recogido información a través de un diario investigador, que ha servido también como instrumento de reflexión docente.

Análisis de datos

Por el momento, solo se han analizado los datos recogidos mediante el cuestionario on-line. En esta comunicación se presentan los resultados de esta fase analítica. Los datos recogidos a partir de las preguntas de elección múltiple se han analizado estadísticamente, mientras que la información recogida en las preguntas abiertas y en el diario de investigación se ha analizado mediante el método comparativo constante (Glaser, 2002). De esta manera, desde una complementariedad metodológica (Anguera, 2008), se combina la metodología cuantitativa con metodología cualitativa.

RESULTADOS

Los resultados iniciales indican que el 95,2% del alumnado percibe que el principal objetivo de la evaluación es facilitar retroalimentación para enriquecer su proceso de aprendizaje. En la misma línea, el 75% el alumnado considera que se ha realizado una evaluación formativa frente al 55% que piensan que se ha realizado una evaluación sumativa (no eran respuestas excluyentes). En cuanto a *qué se evalúa*, el alumnado percibe que se le evalúan tanto las competencias, especialmente las básicas y generales, como los contenidos teóricos y los prácticos (figura 1).

1938

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

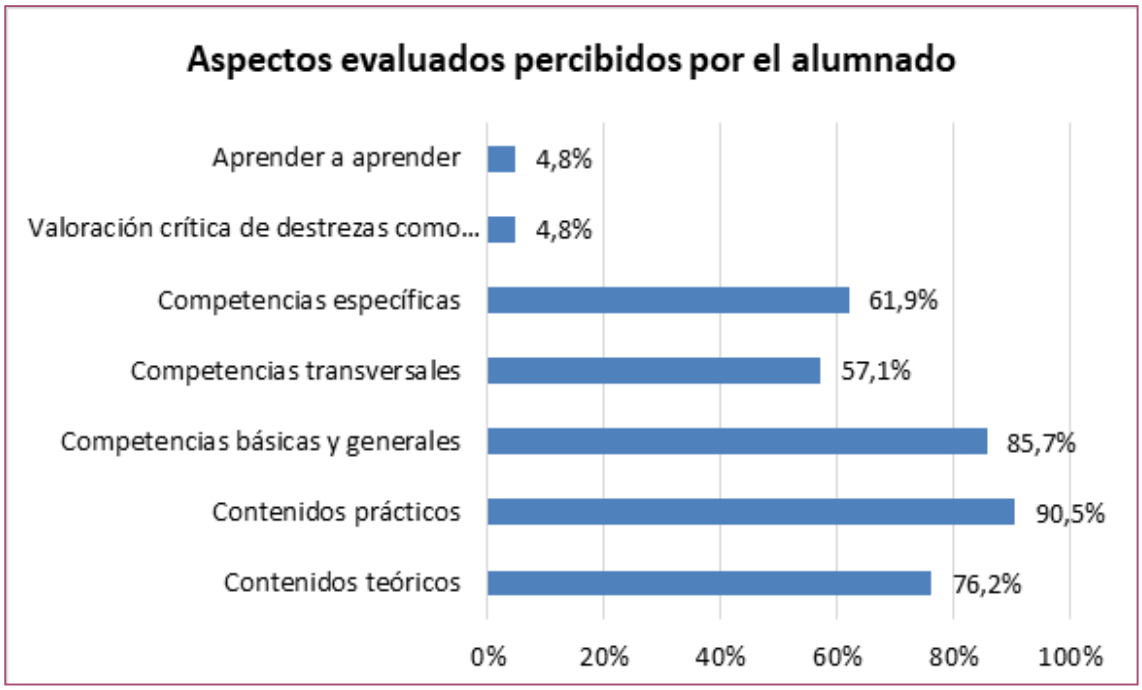
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 1

Percepción del alumnado de qué se le evalúa



Respecto a la evaluación de las competencias específicas, los datos indican que se han evaluado la mayoría de ellas (figura 2), si bien la competencia *realizar evaluaciones psicopedagógicas* destaca por ser percibida como la menos evaluada.

1939

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 2

Percepción del alumnado de la evaluación de competencias específicas

Con relación a las competencias transversales, el alumnado considera que se han evaluado todas, destacando especialmente la capacidad de reflexión y toma de decisiones.

1940

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

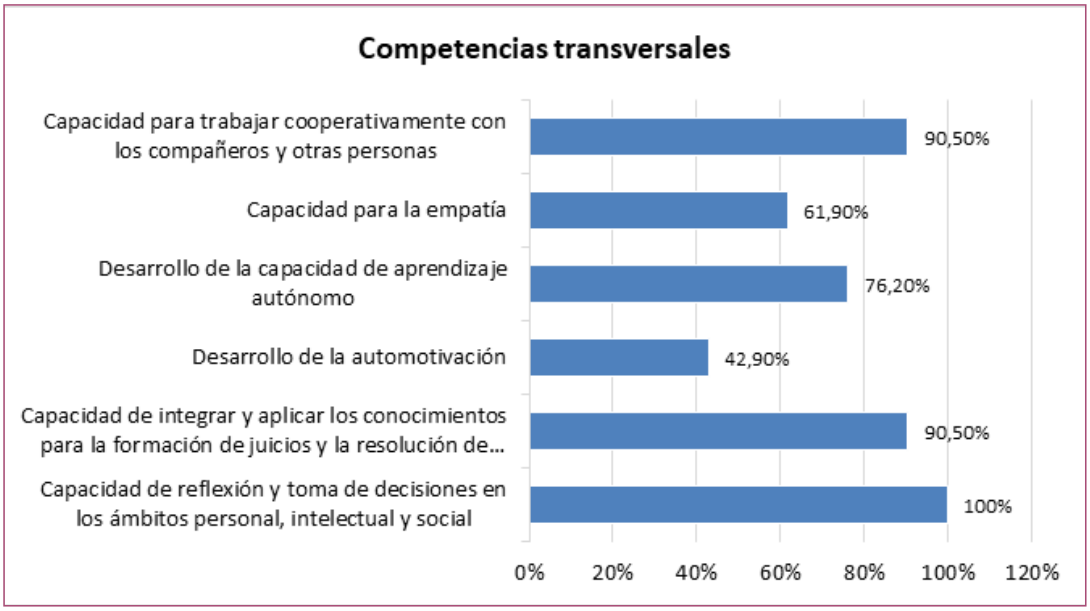
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 3

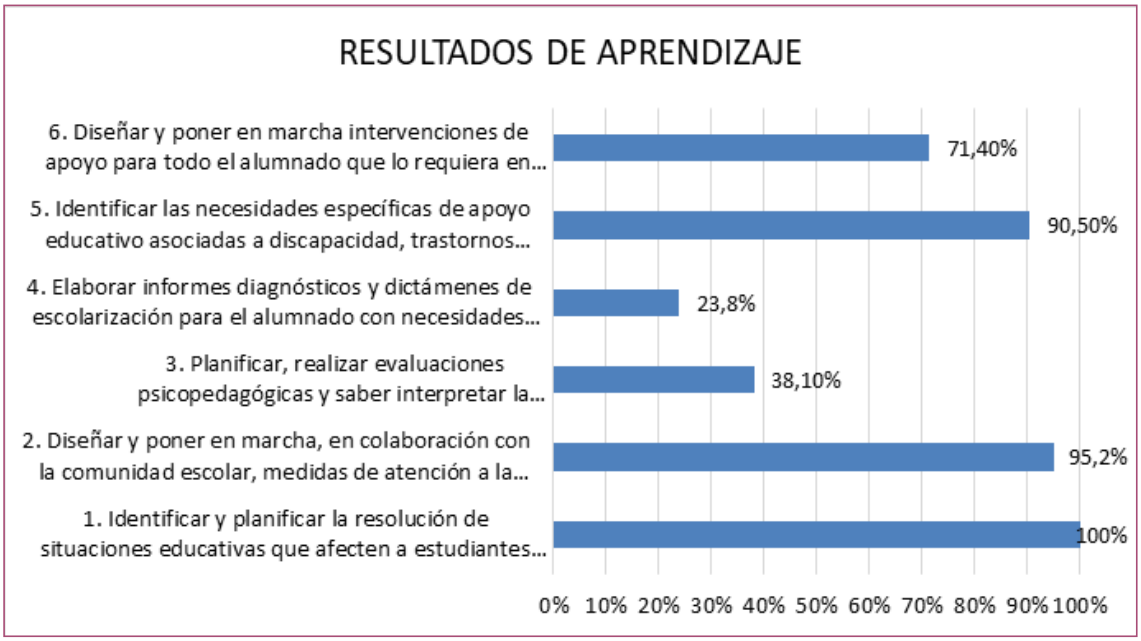
Percepción del alumnado de la evaluación de competencias transversales



Si observamos la percepción que tiene el estudiantado respecto a la consecución de resultados de aprendizaje, se observa que la mayoría del alumnado considera que su nivel de logro es mayor en los resultados 1º, 2º, 5º y 6º. Sin embargo, los relacionados con la evaluación y el informe psicopedagógico son percibidos como menos conseguidos.

Figura 4

Percepción del alumnado sobre resultados del aprendizaje



Tras el análisis de los datos narrativos obtenidos en las preguntas abiertas, se han definido tres categorías emergentes (tabla 2):

Tabla 2

Categorías resultantes del análisis cualitativo por orden de saturación

1ª Metodología de casos para la adquisición y evaluación de competencias
La totalidad del alumnado valora como positivo la realización de casos prácticos acompañados de seguimiento y retroalimentación: «La elaboración de casos prácticos y su posterior análisis ha sido de gran utilidad para valorar el grado de adquisición de las competencias y contenidos presentados» (Estudiante20.P11). Otro estudiante explica: «Destaco la realización de casos por grupos ya que nos permitía integrar el contenido visto en clase y su aplicación práctica. De igual forma, el hecho de que se diese un feedback para la mejora» (Estudiante10.P11). El alumnado reconoce que, aunque ha supuesto mucho trabajo, ha merecido la pena trabajar los casos prácticos (Diario.11/01/22)
2ª Ajuste entre competencias propuestas y evaluadas
La mayoría del alumnado considera que no hay que evaluar más contenidos ni competencias: «Hay un buen balance de conocimientos y competencias.» (Estudiante2.P12). Aquellos que consideran que hay que evaluar en mayor medida otras competencias, hacen referencia a la misma que se ha revelado como menos evaluada en las preguntas cerradas: «Realizar alguna evaluación psicopedagógica» (Estudiante6.P12). Se propuso una sesión extra para trabajar la evaluación psicopedagógica a petición del alumnado (Diario.13/12/22)
3ª Mejora del sistema de evaluación
En cuanto a la posible mejora del sistema de evaluación, la mayoría coincide en que eliminarían o cambiarían el examen individual al finalizar la asignatura: «No realizaría una evaluación individual, es decir, no haría un examen» (Estudiante1.P13). Igualmente, el alumnado propone actuaciones de mejora: «Estaría bien que en la modalidad de evaluación individual se permitiera el uso de materiales para ajustar la toma de decisiones respecto a las actuaciones» (Estudiante10.P13).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal y como se observa en los resultados, la evaluación de las diferentes competencias desempeñadas a través de los casos prácticos permite vincular los contenidos al sistema de evaluación. Por tanto, de acuerdo con Santos Guerra (2003), la evaluación ha condicionado el proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante el proceso, el alumnado ha reconocido la evaluación como una herramienta para el aprendizaje, centrada en el proceso y con retroalimentación para la mejora, lo que entra en consonancia con las tesis de Ahumada (2005), García Arieto (2021) y López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017).

Además, los resultados muestran cómo el alumnado rechaza sistemáticamente el examen individual y propone opciones para su mejora, que serán consideradas en próximos cursos por el equipo docente. En el caso práctico, es posible incrementar la dificultad buscando un enfoque más complejo, con opción a consultar recursos durante la prueba.

Se observa, asimismo, cómo algunas competencias y resultados de aprendizaje son percibidos como menos evaluados, por lo que es necesaria una revisión de la distribución de las competencias y resultados de aprendizaje en los casos propuestos.

Las principales limitaciones del estudio son la necesaria validación del cuestionario *ad hoc* y el tamaño de la muestra para los datos cuantitativos. Se espera completar y triangular los resultados de esta primera fase con los análisis de los datos procedentes del grupo de discusión, el diario de campo de las profesoras y las entrevistas en profundidad.

1942

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional, formación de profesores,* (45), 11-24.

Anguera, M.T. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Acción Psicológica*, 5(2), 87-101, http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344030760008

Dewey, J. (2009). *Democracia y escuela*. Popular.

Escudero, T. (2016): La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE, 22*(1), 1-21.

García Aretio, L. (2021). ¿Podemos fiarnos de la evaluación en los sistemas de educación a distancia y digitales? *RIED, 24*(2), 9-29. https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30223

Glaser, B.G. (2002). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2)

López-Pastor, V. y Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Graó.

Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 16, 45-64

Renger, R. y Hurley, C. (2006): From theory to practice: Lessons learned in the application of the ATM approach to developing logic models. *Evaluation and Program Planning*, 29, 106–119. http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2006.01.004

Sabirón Sierra, F. y Arraiz Pérez, A. (2013). Aprendiendo de la evaluación: decálogo para la evaluación auténtica de competencias profesionales a través del portafolio. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 135-152.

Santos Guerra, M.Á. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Narcea.

Vélaz de Medrano Ureta, C., Manzanares Moya, A., López Martín, E. y Manzano Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, Extraordinario, 261-292, http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249

Zabalza, M.Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

1943

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Ana Cristina Blasco-Serrano
Montserrat Aiger Vallés
Pilar Arranz Martínez
Teresa Blanco Bascuas
María Ángeles Bravo Álvarez
M. Belén Calavia Ferrández
Guayente Casasús Maza
Esther Cascarosa Salillas
M. Esperanza Cid Romero
Carlos Rodríguez Casals
Sonia Val Blasco
Universidad de Zaragoza (España)

Resumen: La evaluación es clave para asegurar la calidad del aprendizaje y su mejora continua. Especialmente relevante es el sentido competencial de la evaluación y cómo se puede evaluar de manera auténtica la competencia profesional del futuro profesorado. En el contexto del Máster de Profesorado de Secundaria de la Universidad de Zaragoza, se desarrolla un proyecto de innovación docente transdisciplinar para profundizar en el marco de la evaluación. Mediante un cuestionario *ad hoc* se recoge la percepción y las actuaciones que se realizan para la evaluación del alumnado. En los resultados destacan la evaluación formativa y continua, mediante un abanico de estrategias e instrumentos bastante amplio. El profesorado muestra interés por la evaluación participativa y colaborativa, si bien, la coevaluación entre estudiantes todavía no es una práctica extendida. El estudio ha generado un espacio de reflexión crítica en el que los participantes enfatizan la necesidad de evaluar mejor las competencias transversales y de coordinación docente. Así mismo, se acuerdan futuras líneas de mejora que refuercen la evaluación formativa de las competencias profesionales.

Palabras clave: formación de profesores, evaluación formativa, evaluación continua, cuestionario

Abstract: Evaluation is a key way to ensure the quality of learning and its continuous improvement. Especially relevant is the evaluation focused on competences and how the future teachers professional skills can be authentically evaluated. In the context of the Master's Degree in Secondary Education at the University of Zaragoza, a transdisciplinary teaching innovation project is developed to delve into the evaluation framework. Through an ad hoc questionnaire, the perception and the actions carried out for the evaluation of the students are collected. The results highlight the formative and continuous evaluation, through a fairly wide

1944

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

range of strategies and instruments. Teachers show interest in participatory and collaborative evaluation, although co-assessment among students is not yet a widespread practice. The study has generated a space for critical reflection in which the participants emphasize the need to better evaluate soft skills and teaching networking. Likewise, future improvement guidelines are agreed to reinforce the formative evaluation of professional skills.

Keywords: teacher education, formative evaluation, continuous assessment, questionnaire

INTRODUCCIÓN

La evaluación es uno de los elementos de la planificación docente con una importante repercusión en la calidad del aprendizaje. Para llevar a cabo una evaluación sistemática y objetiva es necesario la utilización de diferentes medios instrumentos y técnicas de evaluación. Los medios son las pruebas o evidencias generadas por el alumnado que demuestran lo que este ha aprendido a lo largo de un proceso determinado, mientras que los instrumentos son las herramientas tangibles utilizadas para evaluar de manera sistemática las valoraciones sobre los diferentes aspectos del aprendizaje (Hamodi *et al.*, 2015; Rodríguez e Ibarra, 2011). Son consideradas técnicas de evaluación las estrategias que el profesorado utiliza para recolectar datos sobre las producciones y evidencias creadas por el alumnado (Hamodi *et al.*, 2015).

En la sociedad actual, las personas requieren capacidades transversales para desenvolverse de manera óptima, por lo que la metodología se ha reorientado a la adquisición de competencias en el alumnado universitario (Blanco *et al.*, 2017; Tulsi & Poonia, 2015) y, por tanto, es clave el desarrollo de una evaluación competencial (Ahumada, 2005). En este sentido, el aprendizaje es un proceso continuo, de evaluación de todo el proceso y no solo del logro final (García Arieto, 2021). Asimismo, la evaluación ha de tener un carácter formador y de retroalimentación para el alumnado (López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017). No se puede olvidar, además, que la evaluación informa del nivel de logro del alumnado (García Arieto, 2021).

Así, para una calidad óptima de la enseñanza universitaria, es necesario que los y las estudiantes sean evaluados de acuerdo con las competencias personales, transversales y profesionales que deberán desempeñar en su futuro profesional, así como en su futuro como ciudadanos y ciudadanas. Por ello, se han de articular sistemas de evaluación a través de evidencias, que contribuyan a un aprendizaje y evaluación competencial (Cano, 2019; Zabalza, 2004). López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017) insisten en las fortalezas de la evaluación formativa y compartida, como mejora de la motivación y la participación, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como potenciador del pensamiento crítico, la autocrítica, la responsabilidad, la autonomía y el desempeño en las áreas temáticas que se están evaluando. El desarrollo de una evaluación compartida y participativa favorece la transparencia y rompe las barreras jerárquicas entre alumnado y profesorado (Ibarra-Sáiz *et al.*, 2020).

En este sentido, es clave la coordinación entre el profesorado implicado en un área o asignatura, del alumnado del Máster de Profesorado en Educación Secundaria de la Universidad de Zaragoza. Se considera que es necesario mejorar la evaluación de los futuros docentes, con el fin de que, por un lado, el proceso de evaluación les sirva para su aprendizaje durante el Máster y, por otro lado, se evalúe a los docentes no solo a partir de exámenes de memorización, sino también a través de tareas competenciales docentes, con relación a su futuro docente. Para ello, en primer lugar, es necesario conocer la evaluación que actualmente se está llevando a cabo en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria.

Contexto del proyecto

El presente estudio se enmarca en el Proyecto de Innovación 321/2021 *Diseño participativo de un sistema de evaluación auténtica de las competencias docentes y profesionales en la formación inicial docente*, que se está llevando actualmente en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de innovación de la Universidad de Zaragoza (Máster de Profesorado).

MÉTODO

El estudio se lleva a cabo desde un enfoque de investigación evaluativa (Buendía Eisman *et al.*, 2012; Escudero, 2016; Lizasoain Hernández y Joaristi Olariaga, 2000), de corte cuantitativo, dado que se evalúa un proceso de cambio y mejora en la evaluación del Máster de Profesorado. El propio estudio está propiciando espacios y encuentros de reflexión crítica sobre las propias prácticas docentes y evaluativas.

El objetivo de este estudio es conocer las metodologías, estrategias e instrumentos de evaluación que se están poniendo en práctica actualmente en el Máster de Profesorado con el fin de mejorar la práctica docente y evaluativa.

Participantes

En el presente estudio participan 12 profesores y profesoras de las especialidades de: Orientación Educativa, Procesos sanitarios, Químicos, Ambientales y Agroalimentarios, Procesos Industriales y de Construcción, Tecnología e Informática, Dibujo y Artes Plásticas del Máster de Profesorado.

Instrumentos y procedimiento de investigación

Como instrumento para la recogida de información se ha diseñado un cuestionario *ad hoc* de auto-cumplimentación (Cohen y Manion, 1990) con el fin de conocer la percepción y las actuaciones que realizan los y las docentes en torno a la evaluación del alumnado, al inicio, durante y al final de curso. Dicho cuestionario se ha realizado mediante una plataforma gratuita y se ha enviado al profesorado por correo electrónico.

El cuestionario incluye 5 dimensiones y 14 ítems o preguntas (tabla 1). Las respuestas de las dimensiones 1 y 5 son de respuesta abierta, mientras que las respuestas a las preguntas incluidas en las dimensiones de la 2 a la 4 son de tipo cerrado, de opción múltiple, con varias posibilidades de elección.

El contenido de este cuestionario fue validado mediante el sistema de interjueces, por un total de 6 investigadoras expertas en investigación educativa y evaluación.

Se pretende llevar a cabo dos fases de recogida de información. La primera fase se ha llevado a cabo entre octubre y noviembre, en la que el profesorado ha cumplimentado el cuestionario y que se presenta en este estudio. La segunda fase se pretende realizar a finales de mayo, con el objetivo de observar posibles cambios durante el proceso.

1946

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Tabla 1

Dimensiones y temáticas de cada dimensión del cuestionario. Elaboración propia

1. Datos identificativos	Docente
	Asignatura
	Especialidad
2. Técnicas y herramientas de evaluación	Medios o pruebas de evaluación
	Instrumentos de evaluación para la valoración
	Técnicas de evaluación
3. Sentido de la evaluación	Objetivo de la evaluación
	Tipo de evaluación según el momento
	Tipo de evaluación según el objetivo
	Qué se evalúa
4. Participación en la evaluación	Coevaluación /heteroevaluación
	Individual /grupal
5. Sugerencias	Qué mejorarías o cambiarías

RESULTADOS

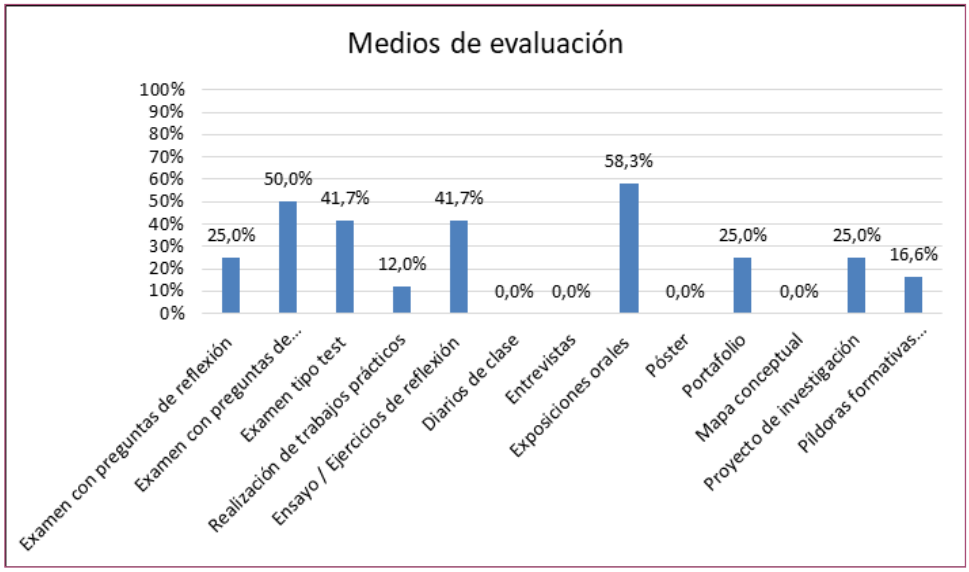
A continuación, se presentan los resultados estructurados según las dimensiones evaluadas en el cuestionario.

Técnicas y herramientas de evaluación

Con relación a los medios de evaluación utilizados por profesorado para que el alumnado demuestre su aprendizaje (Hamodi *et al.*, 2015; Rodríguez e Ibarra, 2011) (figura 1), los resultados muestran cómo un 58,3% del profesorado utiliza las exposiciones orales, siendo por tanto el medio de evaluación aplicado más frecuente. Le sigue el examen con preguntas de resolución de casos, con un 50% y el Examen con preguntas tipo test.

Figura 1

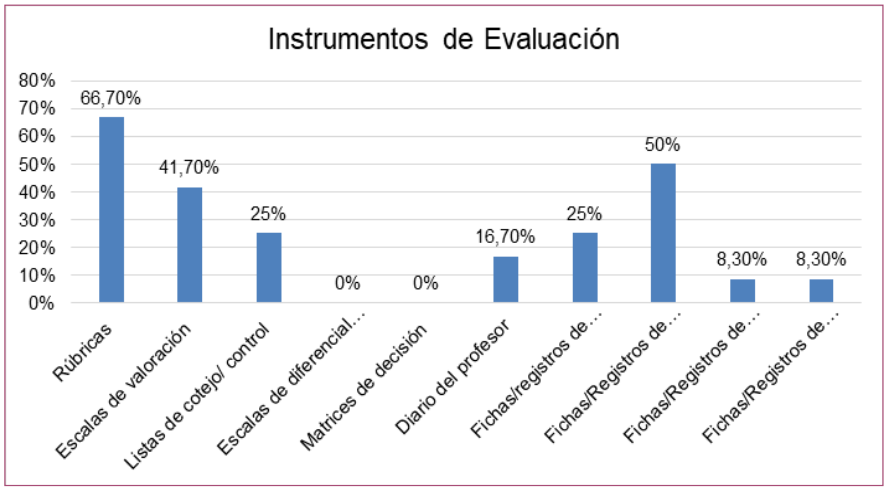
Porcentaje de uso de medios de evaluación por parte del profesorado



Si nos detenemos en los instrumentos de evaluación que el profesorado utiliza como herramientas para sistematizar sus valoraciones sobre los aprendizajes a evaluar (figura 2), se observa que el instrumento que más sobresale es la rúbrica, puesto que lo utiliza el 66,7% del profesorado encuestado. Le siguen las fichas o registros de seguimiento del alumnado, utilizadas por el 50% del profesorado y las escalas de valoración, utilizadas por el 41,7% del profesorado.

Figura 2

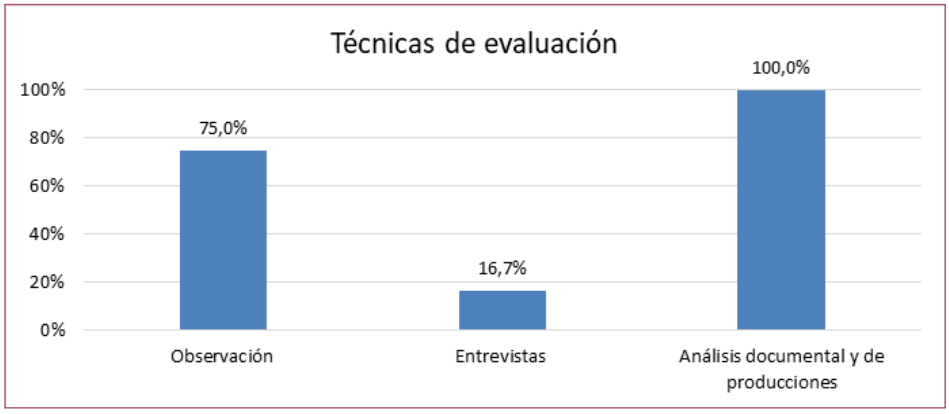
Porcentaje de uso de instrumentos de evaluación por parte del profesorado



En cuanto a las técnicas de evaluación utilizadas para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado, destaca el análisis documental y de producciones, utilizado por la totalidad del profesorado participante (figura 3). Le sigue la observación, utilizada por un 75% del profesorado y finalmente, las entrevistas por un 16,7% del profesorado.

Figura 3

Porcentaje de uso de técnicas de evaluación por parte del profesorado

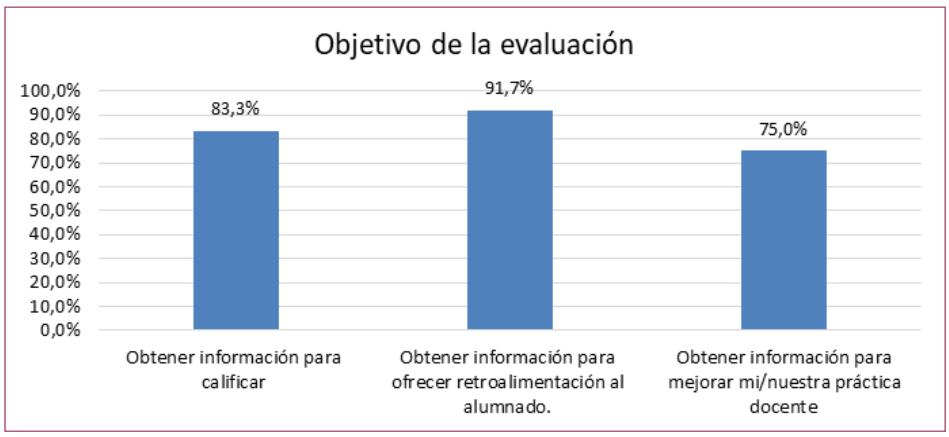


Sentido de la evaluación

El objetivo de la evaluación en la mayoría del profesorado es el de obtener información para ofrecer retroalimentación al profesorado (91,7%), seguido de un 83,3 % del profesorado que utiliza la información para calificar y un 75% que la utiliza para mejorar nuestra práctica docente (figura 4).

Figura 4

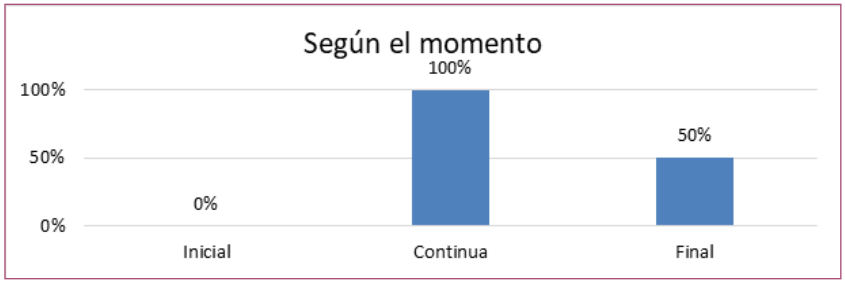
Porcentaje del objetivo de la evaluación en el profesorado



Todo el profesorado utiliza la evaluación continua, mientras que sólo el 50% utiliza la evaluación final (figura 5).

Figura 5

Porcentaje de profesorado que utiliza evaluación inicial, continua o final



1949

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

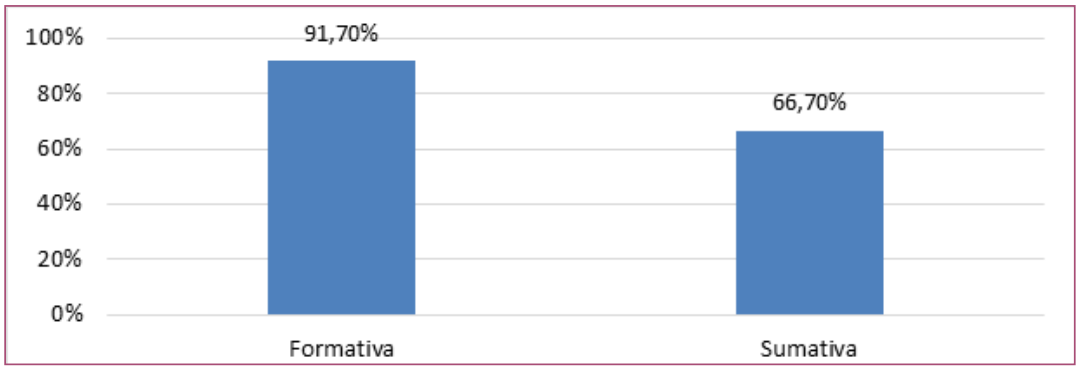
IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

De todo el profesorado, el 91,7% utiliza la evaluación formativa, por encima de la evaluación sumativa, que es utilizada por el 66,70% (figura 6).

Figura 6

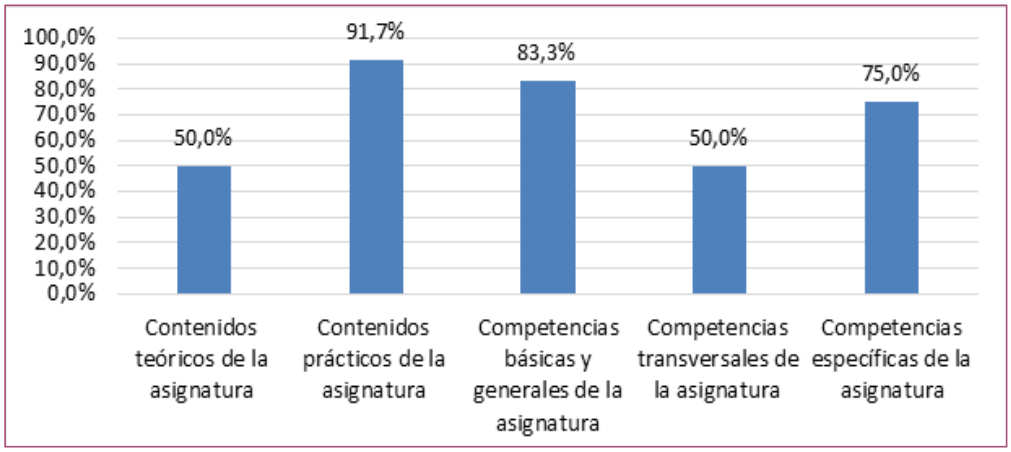
Porcentaje de profesorado que utiliza evaluación formativa y sumativa



A la hora de evaluar, el profesorado participante se centra, principalmente, en los contenidos prácticos de la asignatura, siendo evaluados por el 91,7%. Le sigue la evaluación de las competencias básicas y generales de la asignatura en un 83,3%, y la evaluación de competencias específicas de la asignatura en un 75%. Destaca que los contenidos y las competencias transversales son menos evaluadas, en un 50% (figura 7).

Figura 7

Porcentaje de qué evalúa el profesorado



Participación en la evaluación

Con relación a la participación, los resultados indican que destaca la heteroevaluación, considerando esta opción un 41,7% del profesorado, muy por encima de la coevaluación, que la aplica en un 8,3% (figura 8).

1950

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

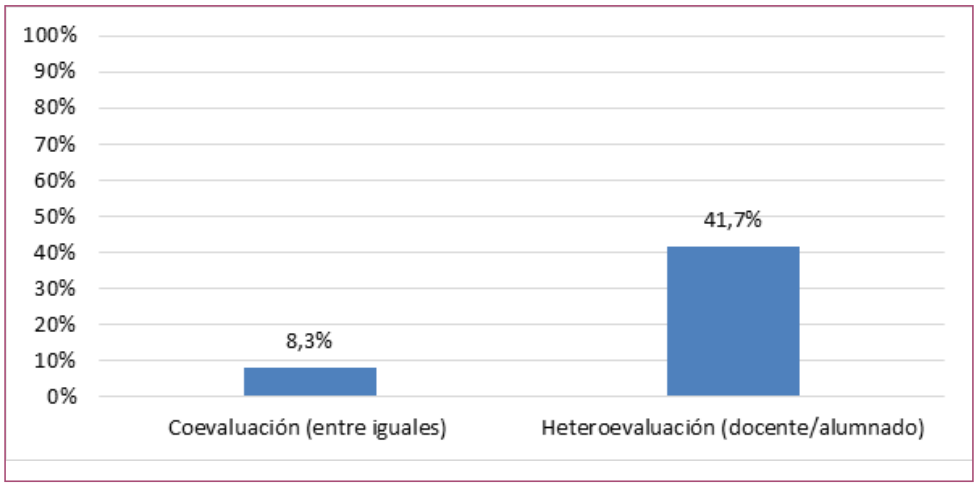
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 8

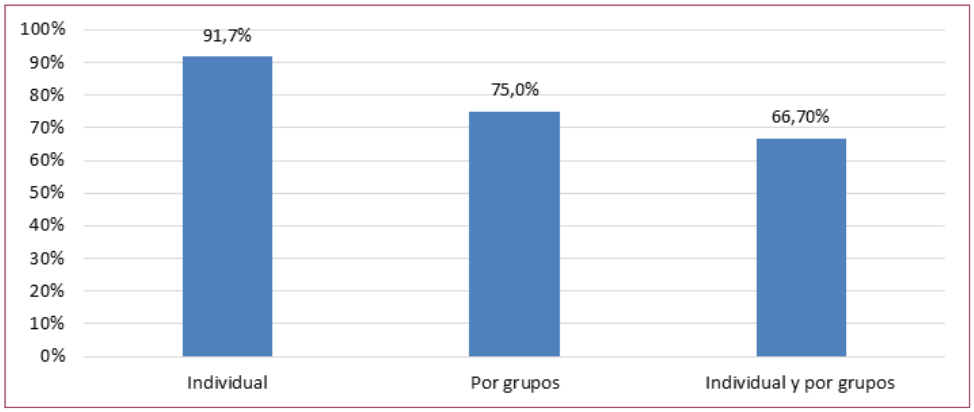
Porcentaje de qué evalúa el profesorado



La evaluación individual se utiliza por encima de la evaluación por grupos, tal y como indica la figura 9, si bien, el 66,7% combina ambos tipos de evaluación.

Figura 9

Porcentaje de profesorado que evalúa individualmente o por grupos



Sugerencias de mejora para la evaluación

En el análisis de las preguntas abiertas, se observan algunos núcleos de interés:

Destaca como primer núcleo de interés la *necesidad de evaluar las competencias transversales*. Otro de los núcleos de interés por parte del profesorado es la *evaluación formativa*, a partir de la reflexión y el análisis del aprendizaje en las aulas por parte del alumnado, pueda participar activamente su aprendizaje.

Finalmente, el profesorado considera necesario mayor diversidad y apertura de instrumentos de evaluación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La evaluación es considerada un proceso fundamental para asegurar la calidad del aprendizaje y su mejora continua. Es por ello, que el profesorado, en cualquier etapa, debe conceder especial importancia al proceso de evaluación teniendo en cuenta los medios, los instrumentos, el sentido y la participación.

Partiendo de la idea inicial de conocer la forma en la que el profesorado responde a la necesidad actual de llevar a cabo una evaluación formativa y auténtica, este estudio se ha centrado en identificar las metodologías, estrategias e instrumentos de evaluación tomadas como referencia por parte del profesorado universitario con docencia en el Máster de Profesorado.

Los resultados muestran la necesidad de evaluar las competencias transversales y proveer a los docentes de soluciones prácticas que les ayuden en su desempeño profesional. En este sentido, en línea con García Arieto (2021), se debe trabajar en que los y las estudiantes focalicen su atención en el proceso continuo de aprendizaje y no solo en el resultado final. Para ello, se debe fomentar la retroalimentación durante todo el proceso de aprendizaje; haciendo comprender a los alumnos que el error es una parte esencial del aprendizaje (Morin *et al.*, 2002). Asimismo, de acuerdo con Calavia *et al.* (2021), puede ser más relevante la evaluación de las competencias transversales trabajadas durante el proceso de aprendizaje que el nivel exacto alcanzado en las mismas.

De los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario sobre las formas y métodos de evaluación del alumnado, se desprenden las siguientes conclusiones. La primera conclusión emergente se refiere a los medios, instrumentos y las técnicas de evaluación poniendo de manifiesto las preferencias del profesorado por exposiciones orales y examen con preguntas de resolución de casos en el primer elemento, la preferencia por las rúbricas y las fichas o registros del alumnado en el segundo caso. Por último, destaca por unanimidad el uso de análisis documental y de producciones como técnica principal de evaluación. Estos resultados muestran que se facilita importante diversidad de producciones del alumnado para su evaluación y también de instrumentos de recogida y evaluación de la información por parte del profesorado. No obstante, algunos métodos de evaluación más personales como las entrevistas o los diarios de clase no son utilizados.

En cuanto al sentido de la evaluación, se aboga, por lo general, por una evaluación formativa y continua con el objetivo principal de obtener información para ofrecer una retroalimentación sistemática al alumnado (López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017). Además, el profesorado da prioridad a los contenidos prácticos y competencias a la hora de evaluar (Zabalza, 2003), pero, en algunos casos, también se evidencia la falta de evaluación de competencias transversales, lo que es considerado, en conjunto, como un factor a tener en cuenta para la mejora.

Como se ha mencionado con anterioridad, una evaluación participativa y compartida puede romper barreras jerárquicas entre profesorado y alumnado (Ibarra-Sáiz *et al.*, 2020), sin embargo, los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que la coevaluación o evaluación entre iguales es escasa en las asignaturas del Máster de Profesorado. Así, se propone como un factor de mejora la necesidad de realizar evaluación entre iguales.

Las implicaciones del análisis llevan a considerar la necesidad de revisar los métodos y estrategias de evaluación en las asignaturas del Máster de Profesorado teniendo en cuenta las sugerencias de mejora propuestas por los profesores participantes en el estudio, que enfatizan la necesidad de utilizar la evaluación de competencias transversales, la evaluación formativa, y a su vez, el enriquecimiento y diversificación de los instrumentos de evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, (45), 11-24.

Blanco, T., López-Forniés, I., y Zarazaga-Soria, F.J. (2017). Deconstructing the Tower of Babel: a design method to improve empathy and teamwork competences of informatics students. *International Journal of Technology and Design Education*, 27(2), 307-328.

Buendía Eisman, L., Expósito López, J. y Sánchez Martín, M. (2012). Investigación evaluativa de programas de formación profesional para el empleo en el ámbito local. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 161-179. https://doi.org/10.6018/rie.30.1.115971

Calavia, M.B., Blanco, T., y Casas, R. (2021). Fostering creativity as a problem-solving competence through design: Think-Create-Learn, a tool for teachers. *Thinking skills and creativity*, 39, 100761.

Cano, E. (2019). Evaluación por competencias en la educación superior: Buenas prácticas ante los actuales retos. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 5-8.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa.* La Muralla.

Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE*, 22(1), 1-21. https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164

García Aretio, L. (2021). ¿Podemos fiarnos de la evaluación en los sistemas de educación a distancia y digitales? *RIED.* 24(2), 9-29. https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30223

Hamodi, C., López Pastor, V.M. y López Pastor, A.T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 146, (37), 147, 146-161

Ibarra Saiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, Gregorio (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8. https://revistas.uam.es/riee

Lizasoain Hernández, L. y Joaristi Olariaga, L. (2000). El análisis de datos en la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 357–379. https://revistas.um.es/rie/article/view/121041

López-Pastor, V. y Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535

Morin, E., Roger, E. y Domingo, R. (2002). *Educar en la era planetaria.* Universidad de Valladolid.

Rodríguez, G. e Ibarra, M.S. (2011). *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior.* Narcea.

Tulsi, P.K., y Poonia, M.P. (2015). Expectations of industry from technical graduates: Implications for curriculum and instructional processes. *Journal of Engineering Education Transformations*, 28(4), 42-49.

Zabalza, M.Á. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6), 113-136.

1953

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

IMPLEMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO CEVEAPEU EN TRES UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE COSTA RICA

Roberto Granados Porras
Universidad Nacional de Costa Rica Heredia (Costa Rica)

Resumen: Este trabajo presenta los resultados de la aplicación del Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitario (CEVEAPEU) de estrategias de aprendizaje en educación superior en una población de 831 estudiantes de universidades públicas en Costa Rica compuestas por la Universidad Nacional Estatal a Distancia (UNED), Universidad Nacional (UNA) y la Universidad de Costa Rica (UCR). El cuestionario se divide en dos escalas, la primera que son las estrategias afectivas de apoyo y control y la segunda compuestas por las estrategias relacionas con el procesamiento de la información. Se procedió con la extracción del Alpha de Cronbach para conocer la fiabilidad del cuestionario, el cual presenta un índice de fiabilidad elevado, que garantiza su aplicabilidad en esta investigación. Para cada una de las escalas del cuestionario se aplicó el índice de idoneidad KMO resultando significativo para cada una de ellas. Se realiza un análisis estadístico de factores con extracción Varimax, para cada una de las veinticinco estrategias de aprendizaje que componen el cuestionario. Los resultados del estudio comprueban la aplicabilidad del cuestionario en el contexto costarricense.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, estudiantes universitarios, universidades públicas

Abstract: This work presents the results of the application of the CEVEAPEU questionnaire of learning strategies in higher education in a population of 831 students from public universities in Costa Rica composed of the Universidad Nacional Estatal a Distancia (UNED), Universidad Nacional (UNA) and the Universidad de Costa Rica (UCR). The questionnaire is divided into two scales, the first consisting of affective support and control strategies and the second consisting of strategies related to information processing. We proceeded with the extraction of Cronbach's Alpha to determine the reliability of the questionnaire, which has a high reliability index, which guarantees its applicability in this research. For each of the questionnaire scales, the KMO suitability index was applied, resulting in significance for each of them. A statistical analysis of factors with Varimax extraction is performed for each of the twenty-five learning strategies that make up the questionnaire. The results of the study confirm the applicability of the questionnaire in the Costa Rican context.

Keywords: learning strategies, university students, public universities

1954

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia se analiza, por medio de la estadística multivariante, el cuestionario de estrategias de aprendizaje en educación superior desarrollado por Gargallo, Suárez, y Pérez (2009). En su estudio, para medir la consistencia interna, validez de constructo, validez predictiva y estabilidad temporal, los autores probaron la escala con dos muestras de estudiantes universitarios, una de 545 estudiantes y otra de 1127, presentado una buena consistencia (Gargallo *et al.*, 2009). Ahora bien, para el desarrollo de esta investigación se tomó una muestra de 831 estudiantes que provienen de tres universidades públicas de Costa Rica. El objetivo es validar la escala y hacer un análisis de las estrategias de aprendizaje empleadas por este colectivo estudiantil.

A nivel universitario, las estrategias de aprendizaje deben estar centradas en la persona estudiante, puesto que existe una autorregulación de lo que se desea aprender, es decir, en la mayoría de los casos el estudiantado aprende de manera autónoma (Aizpurua *et al.*, 2018; Alarcón *et al.*, 2019). A nivel universitario, las personas docentes serán las responsables de proponer actividades que impulsen y regulen el aprendizaje. La autorregulación está ligada a variables motivacionales como autoeficacia, las metas personales o el rendimiento académico (Alarcón *et al.*, 2019). Las actividades propuestas en la mediación deben contar con una mayor complejidad, puesto que deben procurar llevar al estudiantado por estadios de análisis profundo. Lo que también faculta, el uso de diversas estrategias para la educación superior que se caractericen por los niveles de autonomía que garanticen una adecuada culminación de la formación universitaria. En la actualidad se han propuesto estrategias y métodos que tienen que ver con las tecnologías digitales o técnicas de trabajo colaborativo (Alarcón *et al.*, 2019; Varona Domínguez, 2019).

Las estrategias de aprendizaje no solo se emplean en el ámbito educativo, estas se trasladan hasta el ámbito profesional, donde las personas las utilizan para adquirir conocimientos y habilidades que le permitirán desenvolverse en un contexto profesional (Haemer y Borges-Andrade, 2018). Por eso, desde la formación académica se pretende que el estudiantado logre formar habilidades que le permitan desarrollarse adecuadamente en los futuros contextos profesionales. De acuerdo con Haemer y Borges-Andrade (2018) probar cosas nuevas y reflexionar sobre experiencias previas pueden ser útiles en los contextos profesionales y laborales. Aunque, existe preocupación en la educación superior, por la falta de preparación que tiene el estudiantado para hacerle frente a las exigencias de la universidad, se afirma que al ingresar a la educación superior se tienen vacíos en aspectos relacionados con sus estrategias de aprendizaje y el control de las variables relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Montero *et al.*, 2017).

Hablar de estrategias de aprendizaje, implica un cambio de paradigma, puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar centrado en la persona estudiante. De acuerdo con Martínez *et al.*, (2001)following Beltran«s work on learning processes, strategies and techniques (1993,1996, 1997,1998 se conocen como estrategias los mecanismos de control y planificación de los procesos cognitivos, las operaciones cognitivas destinadas a conseguir un objetivo, a las estructuras de funciones o a todas aquellas competencias o habilidades que son necesarias para obtener un aprendizaje efectivo. En el sistema de enseñanza tradicional que predomina en la actualidad, se establece que el profesorado es el que tiene el poder para generar un aprendizaje, pero está comprobado que la explicación verbal no es trascendental para que el estudiantado aprenda, sirve de iniciación, pero no lleva a los procesos de integración del aprendizaje (Baidal *et al.*, 2019; Oviedo, 2020).

Para mejorar la calidad del aprendizaje, se pretende que haya una participación del estudiantado en el proceso de enseñanza. Esto llevará a una identificación con el entorno educativo

1955

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

y a una mayor claridad de las estrategias de mediación propuestas por el profesorado, esta proposición se relaciona con la metodología del aprendizaje activo (Baidal *et al.*, 2019; Suárez & Mora, 2018). De igual forma el desarrollo e incorporación de las tecnologías digitales en educación posibilitó una mejora cuantiosa en el aprendizaje, puesto que se permite mayor interacción con dispositivos móviles y otras aplicaciones que estimulan el trabajo colaborativo en línea, difusión de productos educativos y el desarrollo de destrezas metacognitivas (Lerma-Noriega *et al.*, 2020). Por lo tanto, este trabajo sigue la perspectiva teórica de Zimmerman, al proponer el aprendizaje autoregulado como la participación del estudiantado «a nivel cognitivo/ motivacional / conductual en su propio proceso de aprendizaje»(Baidal *et al.*, 2019, p. 111).

MÉTODO

El objetivo central de esta investigación fue aplicar el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU) desarrollado por Gargallo, Suárez, y Pérez (2009) en una muestra de 831 personas provenientes de la población de tres universidades públicas costarricenses, para medir la consistencia y grado de aplicabilidad de este cuestionario en la población estudiantil universitaria costarricense y analizar sus correlaciones con las variables del rendimiento académico denominadas promedio simple notas en la universidad y el promedio ponderado de notas en la universidad.

La población de estudio corresponde al total de estudiantes de dos universidades públicas de Costa Rica con modalidad presencial y periodo de matrícula II semestre 2020 (Universidad de Costa Rica UCR y Universidad Nacional UNA) también de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) matriculados el III cuatrimestre del 2020. La muestra total fue de 831 estudiantes dividida en 193 de la UCR, 164 de la UNA y 474 de la UNED. En general, la muestra está compuesta por un 77.0% de mujeres y 23% hombres, cerca del 70.0% son estudiantes solteros, un 19.0% casados y el 11.0% son divorciados, unión libre o viudos.

El instrumento utilizado fue un cuestionario dividido en dos módulos, uno que corresponde a datos demográficos (género, edad, estado civil, si trabaja o no, provincia de residencia) y académicos (Universidad, grado universitario, años de carrera, créditos matriculados y notas obtenidas en el periodo anterior) con estos dos últimos se estima el rendimiento académico. Otro módulo que incluye el de estrategias de aprendizaje, la cual mide las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios, este cuestionario se diseñó por Gargallo, Suárez, y Pérez (2009) y se denomina cuestionario CEVEAPEU, y se caracteriza por tener 89 ítems, medidos con valores de 1 a 5 (1 = muy en desacuerdo y 5=muy de acuerdo).

El cuestionario fue autoadministrado, se colocó en internet para que los estudiantes accedieran a él por medio de una invitación a participar en el estudio, la recopilación de datos fue del 8 al 25 de noviembre 2020. El análisis estadístico que se realiza es un estudio de factores (componentes principales) con extracción Varimax, para los 25 factores que componen el cuestionario CEVEAPEU. Además, se presenta un análisis de correlaciones de Pearson para cada uno de los factores con las variables del rendimiento académico que son promedio simple de nota en la universidad y promedio ponderado de notas en la universidad.

1956

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

RESULTADOS

Para presentar los resultados se realizó un análisis factorial de los componentes principales para las dos escalas. Para esto, se utilizó el modelo propuesto por los autores que mencionan que el análisis de los componentes principales se limita a la reducción de variables «en un conjunto más pequeño de componentes no relacionados que presentan la mayor parte de la información encontrada en las variables originales»(Gargallo *et al.*, 2009, p. 11).

En cuanto a la estadística de fiabilidad global la aplicación del cuestionario se contó con un Alpha de Cronbach α=.949, comparado con el Alpha de Cronbach α= .897 que presentó el instrumento aplicado por los autores del cuestionario. Por lo tanto, esto confirma la hipótesis original que propusieron los autores, donde mencionan que este instrumento presenta una alta fiabilidad para ser aplicada en otros escenarios. Para nuestro caso, la primera escala presentó un índice de idoneidad KMO de .889 y la segunda un índice KMO de .912. Por su parte, los quince factores de la primera escala explican el 41,46% de la varianza y los diez de la segunda escala 54,47% de la varianza. Se debe recordar que, cada uno de los factores representan subescalas, que se encargan de medir las estrategias de aprendizaje que a la vez otorgan el nombre al factor.

Tabla 1

Análisis de factores de la primera escala Estrategias Afectivas de Apoyo Control

Ítems abreviados	Factores/Estrategias														
	P	I.S.	A.E.	A.N.S.	E.F.A.	V.T.	C.C.	C./A.	A.I.	AtrExt	C.O.	I.M.	M.E.	Auto.	M.I.
32: Planifico mi tiempo...	0,836														
33: Llevo al día el estudio…	0,783														
35: Tengo un horario de trabajo personal…	0,737														
34: Sólo estudio antes de los exámenes	-0,565														
53: Cuando no entiendo pido ayuda a otro compañero		0,79													
49: Suelo comentar dudas... con los compañeros		0,77													
52: El trabajo en equipo me estimula…		0,753													
48: Procuro estudiar otros compañeros		0,732													
51: Me llevo bien con mis compañeros…		0,619													
50: Escojo compañeros adecuados…		0,609													
18: Puedo dominar las habilidades…			0,833												
17: Soy capaz de conseguir… lo que me proponga			0,795												
15: Puedo entender incluso los contenidos más difíciles …			0,791												
16: Puedo aprenderme los conceptos básicos…			0,656												
25: Nervioso en exámenes				0,845											
26: Nervioso al hablar en público				0,78											
28: Soy capaz de relajarme y estar tranquilo en situaciones de estrés…				-0,744											
27: Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias…				0,507											
23: Me siento bien					0,849										
24: Estado de ánimo apropiado para trabajar					0,836										
21: Me encuentro bien físicamente					0,806										
22: Duermo y descanso…					0,663										
7: Lo aprendido tiene valor						0,858									
6: Lo aprendido lo podré utilizar…						0,839									
9: Importante entender contenidos						0,822									
8: Útil aprender asignaturas						0,776									
45: Estudio en un sitio bueno para concentración							0,848								
44: Estudio en un lugar adecuado							0,822								

1957

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Ítems abreviados	Factores/Estrategias														
	P	I.S.	A.E.	A.N.S.	E.F.A.	V.T.	C.C.	C./A.	A.I.	AtrExt	C.O.	I.M.	M.E.	Auto.	M.I.
43: Descubrir lo incorrecto y mejorar								0,711							
41: Aprendo nuevas habilidades para rendir más								0,704							
38: Adaptación forma trabajar a profesores y materias								0,643							
40: Más tiempo y esfuerzo a lo más difícil								0,623							
37: Cambio planes si hace falta…								0,568							
10: Rendimiento depende de esfuerzo									0,821						
14: Depende de habilidad organizativa									0,812						
11: Depende de capacidad									0,65						
13: Depende de profesores										0,828					
12: Rendimiento depende de suerte										0,828					
31: Sé objetivos asignaturas											0,874				
30: Conozco criterios evaluación											0,874				
20: Inteligencia no se puede mejorar												0,808			
19: Inteligencia se puede incrementar												-0,808			
4: Estudio para no defraudar familia													0,837		
5: Necesito ánimo de otras personas													0,837		
39: Se si hago bien exámenes														0,775	
36: Sé cuándo hago bien las cosas…														0,766	
29: Sé mis puntos fuertes y débiles														0,741	
3: Estudio con interés por aprender															0,838
1: Me satisface entender contenidos a fondo															0,834
2: Aprender de verdad lo más importante															0,82
Porcentaje de varianza explicada por los factores	41,467	11,607	7,936	5,659	5,283	4,29	3,812	3,783	3,452	2,872	2,63	2,302	1,859	1,605	1,44

Fuente: factores tomados de Gargallo, Suárez, y Pérez (2009)

Siglas: P: Planificación, I.S.: Habilidades de interacción social y trabajo con compañeros, A.E.: Autoeficacia y expectativas, ANS: Ansiedad, E.F.A.: Estado Físico y anímico, V.T.: Valor de la tarea, C.C.: Control del contexto, C./A.: Control/Autorregulación, A.I. Atribuciones internas, AtrExt.: Atribuciones externas, C.O.: Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación, I.M.: Concepción de la inteligencia como modificable, M.E.: Motivación extrínseca, Auto.: Autoevaluación, M.I.: Motivación intrínseca

Tabla 2

Análisis factorial de la segunda escala Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información

Ítems abreviados	FACTORES/ESTRATEGIAS									
	O.I.	P. y C.	Ad-qInf	E.I.	A.M.MN.	C.F.B.I.	S.I.	T.U.	A.S.R	M.R.
70: Esquemas con ideas importantes	0,879									
69: Hago gráficos o tablas para organizar materia	0,823									
72: Mapas conceptuales …	0,786									
81: Para recordar me ayudo de esquemas o resúmenes…	0,779									
71: Resúmenes del material …	0,761									

1958

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Ítems abreviados	FACTORES/ESTRATEGIAS									
	O.I.	**P. y C.**	**Ad-qInf**	**E.I.**	**A.M.MN.**	**C.F.B.I.**	**S.I.**	**T.U.**	**A.S.R**	**M.R.**
73: Analizo conceptos y teorías profesores		0,824								
75: Autopreguntas sobre cosas que oigo, leo y estudio…		0,76								
76: Análisis crítico de teorías, interpretaciones …		0,747								
77: Pienso otras alternativas posibles		0,718								
74: Capaz de aportar ideas personales y justificarlas		0,608								
68: Relaciono lecturas y conceptos de clase…			0,816							
66: Integro información de diferentes fuentes…			0,813							
67: Amplío material de clase…			0,761							
64: Lectura a fondo para comprender				0,849						
63: Lectura comprensiva…				0,806						
62. Prelectura				0,766						
65: Toma de apuntes…				0,739						
80: Criterios para recordar cosas de memoria					0,82					
82: Uso recursos mnemotécnicos					0,807					
83: Uso palabras clave					0,758					
55: Manejo bien biblioteca						0,727				
54: Conozco fuentes						0,711				
56: Uso bien hemeroteca						0,71				
57: Otra información aparte de manual o apuntes…						0,664				

1959

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Ítems abreviados	FACTORES/ESTRATEGIAS									
	O.I.	**P. y C.**	**Ad-qInf**	**E.I.**	**A.M.MN.**	**C.F.B.I.**	**S.I.**	**T.U.**	**A.S.R**	**M.R.**
60: Separo información básica de accesoria							0,827			
58: Selecciono bien la información							0,815			
61: Selecciono bien información en Internet							0,796			
59: No claros criterios de selección							*-,07*			
87: Utilizo lo aprendido en una asignatura en otras								0,885		
Utilizo lo aprendido en la vida								0,813		
88: Recuerdo lo experimentado par a aplicarlo…								0,805		
78: Repito para recordar									0,827	
79: Memorizo aunque no comprenda									0,827	
85: En exámenes organizo información antes de responder										0,807
84: Preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir										0,807
Porcentaje de varianza explicada por los factores	54,477	10,349	8,135	6,472	5,11	4,068	3,454	3,005	2,721	2,21

Fuente: factores tomados de Gargallo, Suárez, y Pérez (2009)

Siglas: O. I.: Organización de la información, P. y C.: Personalización y creatividad. Pensamiento crítico, AdqInf: Adquisición de información, E.I.: Elaboración de la información, A.M.MN.: Almacenamiento. Memorización. Uso de mnemotécnicas, C.F.B.I.: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información, S.I.: Selección de información, T.U.: Transferencia. Uso de la información, A.S.R.: Almacenamiento. Simple repetición, M.R.: Manejo de recursos para utilizar eficazmente la información.

1960

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Tabla 3

Correlaciones de las estrategias de aprendizaje con el promedio simple de notas y promedio ponderado de notas en la universidad

Estrategias de aprendizaje	IND4 Promedio simple notas en la universidad	IND5 Promedio ponderado de notas en la universidad
IND4 Promedio simple notas en la universidad	1	.956**
IND5 Promedio ponderado de notas en la universidad	.956**	1
P Planificación	,045	,035
IS Habilidades de interacción social y trabajo con compañeros	,045	,025
AE Autoeficacia y expectativas	.139**	.136**
Ans Ansiedad	-,046	-.069*
EFA Estado físico y anímico	.106**	.119**
VT Valor de la tarea	,045	,042
CC Control del contexto	,031	,032
CA Control/Autorregulación	.123**	.119**
AI Atribuciones internas	.068*	,055
AtrExt Atribuciones externas	-.097**	-.102**
CO Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	.100**	.091**
IM Concepción de la inteligencia como modificable	-.166**	-.158**
ME Motivación extrínseca	-.097**	-.100**
AUTO Autoevaluación	.084*	.077*
MI Motivación intrínseca	.068*	.071*
OI Organización de la información	,059	.074*
PYC Personalización y creatividad. Pensamiento crítico	,061	,066
AdqInf Adquisición de información	.080*	.076*
EI Elaboración de la información	,012	,014
AMMN Almacenamiento. Memorización. Uso de mnemotécnicas	.090**	.097**
CFBI Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	,034	,033
SI Selección de información	.096**	.085*
TU Transferencia. Uso de la información	.102**	.093**
ASR Almacenamiento. Simple repetición	-.094**	-.122**
MR Manejo de recursos para utilizar eficazmente la información	,009	,001

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

1961

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para esta investigación, interesó el análisis factorial y como se presentó en los resultados, se contó con cargas factoriales altas para cada una de las escalas. Por ejemplo, en la primera escala, en la estrategia de planificación, el ítem planificación del tiempo, presentó la carga factorial más alta. Se concluye que, el estudiantado universitario costarricense, presenta una preocupación por administrar adecuadamente el tiempo. Planificar el tiempo, lleva a cuestionarse lo que se hace fuera de los contextos educativos, principalmente en los hogares u otros lugares que se destinan para el estudio (Durán-Aponte & Pujol, 2013; Yucra, 2011).

Otro punto por destacar es la estrategia de habilidades de interacción social y trabajo con compañeros. Para este caso, la carga factorial más alta es aquella que se relaciona con la solicitud de apoyo a otro compañero o compañera cuando el contenido estudiado no se comprende a cabalidad. Esto es natural, debido a que en la universidad los grupos de estudio que se consolidan se fortalecen con el paso de la vida académica. Se debe rescatar que, la vida académica genera ansiedad, y esto lo demuestra el análisis factorial de esta estrategia, donde la carga más alta es aquella que se relaciona con las pruebas escritas, donde se genera mayor ansiedad. De igual forma, hablar en público genera una elevada ansiedad de acuerdo con los resultados. Se menciona que la ansiedad junto con la depresión, son trastornos psicológicos que suceden con frecuencia en el estudiantado universitario, pero esta con un buen equilibrio podría resultar beneficiosa para superar los retos que se presentan en la vida universitaria (Martínez-Otero Pérez, 2014).

La estrategia que tiene que ver con el control del contexto, también es importante de analizar dentro de esta investigación. Por ejemplo, se presenta una carga factorial alta en el ítem que tiene que ver con el sitio de estudio. Es decir que, según el cuestionario, la mayoría del estudiantado cuenta con un espacio adecuado para desarrollar sus estudios. De esto parte el buen desempeño en la vida académica, contar con un espacio adecuado que permita la concentración, el relajamiento y los buenos hábitos de estudio. Esto se relacionan con las estrategias de aprendizaje autoregulado, que implica una interacción entre la autoeficacia percibida y los procesos de autoregulación (Pool-Cibrián *et al.*, 2013).

Otra estrategia es la de personalización y creatividad que también incluye el pensamiento crítico. Esta juega un papel importante en el análisis de conceptos y teorías de los profesores. En este caso, el estudiantado se está aproximando al pensamiento crítico que lo hace replantearse su posicionamiento a nivel académico en la universidad. Aunque, desarrollar el pensamiento crítico a nivel universitario no es una tarea fácil como comúnmente se cree a nivel universitario (García & Gómez De Castro, 2015).

En cuanto a las correlaciones la mayoría de esas fueron significativas y es necesario analizar algunas de ellas. Por ejemplo, la estrategia autoeficacia y expectativas, correlacionan positivamente con ambos promedios de notas. Es decir, el autocontrol que se posea sobre el aprendizaje, al contar con seguridad para comprender los contenidos difíciles, aprender conceptos o dominar habilidades propias de los diferentes cursos, sin duda repercutirán positivamente en el rendimiento académico universitario. De igual forma, el estado físico y anímico correlacionan de forma positiva, pues influyen directamente con el rendimiento académico. En este caso, cuando se habla de estado físico y anímico se toma en cuenta la actitud que se tiene sobre las asignaciones académicas y el tiempo de descanso. Al contar con un estado de ánimo adecuado, así será el rendimiento académico que se presente.

Por último, se debe aclarar que el cuestionario CEVEAPEU se puede aplicar al contexto costarricense, lo que determina que es un instrumento que se desarrolló con una buena

1962

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

consistencia interna y que para el caso costarricense contó con una alta fiabilidad. Al igual que los índices de idoneidad que componen las dos escalas del cuestionario. Se debe mencionar que, para esta ponencia únicamente se realizó el análisis factorial, dado lo extenso del cuestionario y lo que se buscó principalmente valorar si realmente el instrumento era adecuado para desarrollarse en el contexto costarricense.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aizpurua, A., Lizaso, I., & Iturbe, I. (2018). Learning Strategies and Reasoning Skills of University Students. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, *23*(2), 110–116. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.02.002

Alarcón, M., Alcas, N., Alarcón, H., Natividad, J., & Rodríguez, A. (2019). Use of Learning Strategies in the University. A Case Study Empleo. *Propósitos y Representaciones*, *7*(1), 10–32. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.265

Baidal, E., Álvarez, M., & Bravo, F. (2019). Análisis del efecto de la aplicación del Modelo STEAM en una clase del Principio de Pascal. *Latin American Journal of Science Education*, *6*(1), 1–14.

Durán-Aponte, E., & Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *11*(1), 93–108. https://doi.org/10.11600/1692715x.1115080812

García, C. M. G., & Gómez De Castro, J. (2015). Desde la didáctica no parametral… Estrategia pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación y Humanismo*, *17*(29), 186–201. http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1252

Haemer, H. D., & Borges-Andrade, J. E. (2018). Learning strategies at work scale: A confirmatory factor analysis. *Psico-USF*, *23*(4), 609–620. https://doi.org/10.1590/1413-82712018230402

Lerma-Noriega, C., Flores-Palacios, M., & Rebolledo-Méndez, G. (2020). InContext: Una aplicación móvil para mejorar las estrategias de aprendizaje en la Universidad. *Comunicar*, *XXVIII* (64), 109-118.

Martínez-Otero Pérez, V. (2014). Ansiedad en estudiantes universitarios: estudio de una muestra de alumnos de la Facultad de Educación. *ENSAYOS. Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, *29*(2), 63-78. https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i2.384

Martínez, M. del R., Beltrán, J., & Fernández, M. P. (2001). Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, *59*(219), 229–250. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23688

Montero, C. R., Sierra, B., & Arizmendiarrieta. (2017). The effectiveness of a learning strategies program for university students Cristina. *Psicothema*, *29*(4), 527–532. https://doi.org/10.7334/psicothema2016.171

Oviedo, P. (2020). *Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior*. Ecoe Ediciones.

Pool-Cibrián, W. J., Martínez-Guerrero, J. I., & Mx, J. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *15*(15), 21-37. http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html

Suárez, O., & Mora, C. (2018). Efecto de una secuencia didáctica basada en los estilos de aprendizaje y el aprendizaje activo en el logro de aprendizaje de cinemática. *Latin-American Journal of Physics Education*, *12*(4), 1–10. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6960470

1963

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Varona Domínguez, F. (2019). Las tecnologías y el universo espiritual en la educación superior*. *Revista Cubana de Educación Superior*, *38*(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000100010&lng=es&tlng=es.

Yucra, Y. (2011). Planificación del tiempo de estudio: caso de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación - Una Puno. *Revista de IInvesestigación En Comunicación y Desarrollo*, *2*(1). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4498/449845037007

1964

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA DIVULGACIÓN MEDIÁTICA DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO EN UNIVERSIDADES DE JALISCO, MÉXICO[1]

Armando Martín Ibarra-López
Universidad de Guadalajara (México)
Ligia García-Béjar
Universidad Panamericana (México)

Resumen: En este documento, presentamos los primeros resultados de la investigación sobre la divulgación del conocimiento e investigación educativa en las principales universidades de Jalisco, México. El propósito del estudio fue analizar las implicaciones y papel de los medios de comunicación masiva (televisión, radio y prensa) universitarios en la divulgación del conocimiento educativo, recortado y delimitado, ya que forma parte de una investigación mucho más amplia, realizada en el país, cuyo objeto es entender la conformación de los estados del conocimiento sobre la investigación educativa, durante el periodo 2012-2021, convocado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

En la exploración que hicimos en las cinco universidades implicadas, observamos que cada institución tiene propósitos, estrategias y recursos para la comunicación científica. Otro resultado pertinente fue que la divulgación del conocimiento educativo es marginal, con relación a otros saberes de los campos de las ciencias exactas, económicas, políticas, administrativas y de la salud.

Palabras claves: divulgación científica universitaria, divulgación mediática del conocimiento, divulgación del conocimiento educativo

Abstract: In this document, we present the first results of the research about the dissemination of knowledge and educational research in the main universities of Jalisco, Mexico. The purpose of the study was to analyze the implications and role of university mass media (television, radio and press) in the dissemination of educational delimited knowledge, since it is part of a much broader investigation carried out in the country, whose purpose is to understand the conformation of the states of knowledge on educational research, during the period 2012-2021, convened by the Mexican Council of Educational Research (COMIE).

In the exploration we did in the five universities involved, we observed that each institution has purposes, strategies and resources for scientific communication. Another pertinent result was that the dissemination of educational knowledge is marginal, in relation to other knowledge in the fields of exact, economic, political, administrative and health sciences.

Keywords: university scientific dissemination, media dissemination of knowledge, dissemination of educational knowledge

1 Agradecemos el apoyo de la Mtra, Ixchel Monserrat Ibarra Hernandez por su apoyo en la recopilación y análisis de información bibliográfica y de campo.

1965

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

La divulgación científica ha sido un concepto utilizado en diferentes épocas para definir una de las estrategias más importantes del trabajo de la tercera función sustantiva titulada, Extensión Universitaria. Esta función implica diferentes estrategias que ubican a la universidad, más allá del territorio de su *campus*, es aquí donde extiende sus conocimientos, sus productos artísticos y el trabajo profesional y cultural hacia las comunidades donde tiene mayor intercambio e interactividad social.

En este capítulo, expresamos solo algunas intuiciones y resultados sobre el trabajo de divulgación científica de la investigación y el conocimiento educativo realizado en universidades de Jalisco. De manera específica, se analizan los medios de comunicación: televisión, radio y prensa, en lo referente a sus estrategias de divulgación de las ciencias de la educación.

En este documento analizamos los espacios mediáticos universitarios de la Universidad de Guadalajara (UdeG) constituida por sus diferentes centros universitarios expandidos en el estado de Jalisco y de cuatro universidades particulares: el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, (ITESO), la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), La Universidad Panamericana (UP) y la Universidad Marista (UM).

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El objeto de este trabajo se ubica en un campo de estudio más amplio, desarrollado por la denominada comunicación científica, entendida como la socialización por medio de la comunicación de la ciencia y de la investigación científica (Ibarra y Fuentes, 2013; Ibarra, Fuentes y Vergara, 2015).

Analizar las implicaciones y papel de los medios de comunicación masiva en la divulgación del conocimiento educativo, recorta el espectro que abarca la divulgación científica en general de todas las disciplinas que se desarrollan en las universidades. Sin embargo, la delimitación obedece al contexto de este trabajo, ya que forma parte de una investigación más amplia realizada en el país, cuyo objeto es entender la conformación de los estados del conocimiento sobre la investigación educativa, durante el periodo 2012-2021, convocado por el COMIE).

El método de investigación siguió tres etapas para su desarrollo. En la primera etapa, el Comité central del COMIE generó los instrumentos, herramientas y procesos de levantamiento de la información institucional y en los comités estatales se levantaron diferentes formatos por cada temática abordada y una encuesta representativa, de los investigadores de las universidades.

En la segunda etapa, se analizó la información entregada por las diferentes instituciones y se definió dado la poca información presentada, revisar las páginas oficiales de internet de las universidades que de alguna manera habían expresado algún tipo de interés o información en cuanto a la divulgación mediática.

En la tercera etapa se revisaron los sitios Web de las instituciones en relación a los medios de comunicación analizados, y solo en algunos casos de programas audiovisuales recurrimos a la plataforma de *Youtube*, para cubrir los criterios planteados para recopilar, revisar y analizar la información de las cinco instituciones participantes.

1966

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

RESULTADOS

En este apartado presentamos la fundamentación teórica de la divulgación mediática del conocimiento educativo y los resultados de nuestras primeras revisiones en los sitios institucionales, por cada uno de los medios de comunicación analizados.

La divulgación mediática del conocimiento educativo

Divulgar forma parte del proceso de comunicar sobre todo en los ámbitos públicos, cuando se quiere que un mensaje llegue al mayor número de receptores. Aquí, utilizaremos el concepto de divulgación científica del conocimiento, como el proceso técnico de la comunicación científica, por su racionalidad y *episteme.*

Aunque la difusión y la divulgación están muy vinculadas, tienen diferencias sustanciales: la difusión de la ciencia es una actividad cuyo mensaje apunta a un público especializado en un determinado tema. La divulgación, por el contrario, busca que el mensaje sea asequible para todo tipo de personas (Martínez, 2012, p. 2). Sin embargo, ambos procesos son claves para el desarrollo de la sociedad y se gestionan mediante la misma actividad investigadora.

Como señala Belenguer-Jané (2003), los medios de comunicación para la divulgación de la ciencia deben ser capaces de generar contenidos de calidad y atractivos para el público. A los divulgadores científicos les corresponde explicar procesos y conceptos complejos y de gran importancia para la sociedad.

La divulgación científica es una forma específica de diseminar o de comunicación pública de la ciencia y la tecnología. Para Castro (2000), la divulgación científica es aquella que comprende todo tipo de actividades de ampliación y actualización del conocimiento que sirvan para difundir los resultados de la investigación científica y técnica y del conjunto de los productos del pensamiento científico entre un público no experto, a través de discursos fácilmente comprensibles y significativos para los destinatarios. Es importante porque promueve la curiosidad, ayuda a comprender las transformaciones que ocurren en la sociedad. Es decir, favorece la participación de canales de información al servicio de la sociedad.

Los medios más comunes para divulgar la ciencia son variados y múltiples, sin embargo, en este trabajo solo consideramos programas de radio, de televisión, y lo publicado en prensa. Especialmente en la actualidad, la divulgación científica tiene el reto de conectar con el público, usando para ello el uso de diversas plataformas digitales generando narrativas transmedia (Lara y Del Campo, 2018).

La divulgación, la entendemos como la transmisión del conocimiento científico y tecnologías educativas al gran público, empleando un lenguaje más amplio y accesible a este tipo de información y saber humano. Por lo que los medios de comunicación tradicionales, dado su carácter masivo, son las estrategias de comunicación científica más utilizadas por las instituciones universitarias. En este caso delimitamos la divulgación científica con referencia al campo de la divulgación del conocimiento e investigación educativa.

La divulgación mediática del conocimiento educativo en las universidades de Jalisco

Para la divulgación, cada universidad tiene propósitos y estructuras comunicativas y de divulgaciones distintas, si bien, no siempre se cuenta con una estructura organizacional de comunicaciones formales, generalmente se cuenta con algún esfuerzo de comunicación a veces hecho incluso por los profesores investigadores y alumnos.

1967

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

La Universidad de Guadalajara, cuenta con una coordinación general de comunicación social (http://www.comsoc.udg.mx/etiquetas/medios-udg), con cuatro espacios mediáticos genéricos: el canal televisivo 44, (https://udgtv.com/canal44/); la estación radiofónica XHUDG, (https://udgtv.com/radioudg/guadalajara/); y La gaceta universitaria (http://www.gaceta.udg.mx/). En la misma página general de la misma coordinación cuentan con un espacio particular titulado tiempos de ciencia (http://www.comsoc.udg.mx/prensa/multimedia/galeria_audio_ciencia). Dado el tamaño de esta institución cuenta también en los diferentes centros universitarios especializados y regionales con proyectos y procesos de divulgación.

La UNIVA cuenta con un área organizacional que coordina sus estrategias de divulgación básicamente en dos medios de comunicación: Radio y televisión. Divulga contenido a través de Radio UNIVA (https://www.univa.mx/guadalajara/eventos/radio-multiplataforma/), y en UNIVA Gdl lo hace a través de «radio multiplataforma».

Por su parte el ITESO, cuenta con una dirección de posgrado e investigación https://investigacion.iteso.mx/web/general/detalle?group_id=188329 y un área especializada en divulgación de las actividades académicas https://www.iteso.mx/web/sala-de-prensa, departamento que coordina las actividades de divulgación mediante cuatro estrategias: ITESO en los medios; Noticias; Actividades en el *campus* y canal multimedia, espacios que invitan al alumnado y profesorado a hacer uso de sus salas de producción audiovisual para generar contenidos dirigidos al público en general.

La UP, cuenta con un área de Comunicación Institucional y un área Multimedia. Sin embargo, no cuenta con medios de comunicación oficiales que sirvan como medios específicos de divulgación. Sin embargo, cuenta con un área de Multimedia UP, gestionada por la Escuela de Comunicación, que maneja contenido digital: podcasts y periódico digital.

La UM, cuenta con un canal en *youtube* que transmite temáticas variadas sobre la cultura regional y temas relacionados con su identidad.

Televisión Universitaria y divulgación del conocimiento e investigación educativa

La televisión aun hasta estos momentos sigue siendo uno de los medios de comunicación tradicionales más utilizados por la población en general y se ha usado también como uno de los medios, aunque costosos para las instituciones educativas como de los más aspirados y referenciados para divulgar la investigación científica. (Salinas, 1995; Francés, 2005; Torrales, Aguaded, y Ponce, 2014; Cros, 2017)

En el uso de este medio de comunicación como divulgador del conocimiento educativo, la Universidad de Guadalajara, cuenta con la infraestructura más amplia y técnicamente más costosa para la producción de programas y documentales que fortalezcan la divulgación científica. En la actualidad la institución, cuenta con el canal 44, y un espacio audiovisual y de conexión a páginas y sitios Web para Niños y jóvenes y una plataforma de *Streaming* titulada Cultura UDG (https://cultura.udg.mx/index.php). En los diferentes programas es marginal el trato de temas de contenido educativo.

En la UNIVA en años anteriores contaba con un programa televisivo que se transmitía en diferentes canales de la televisión local del estado, donde transmitían un programa de entrevista con profesores de la institución y especialistas invitados a tratar temas variados y de actualidad, durante esta época fueron tratados, aunque de manera marginal temas con contenidos educativos.

En cuanto a contenido audiovisual, ITESO cuenta con un canal de *Youtube* (https://www.youtube.com/user/itesouniversidad), a través del cual genera contenido de diversos temas, que van desde la antropología hasta la recreación. Entre los temas presentados con contendió del

1968

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

campo educativo y producto de las investigaciones de esta área de estudios, se encuentran los vinculados al tema de la pandemia y sus efectos en la educación.

En el caso de la UP y la UM aun cuando cuentan con canales en *youtube*, apenas están incursionando en el campo de la divulgación del conocimiento educativo, por lo que aún es marginal su presencia en este campo de estudio.

La divulgación científica en la radio universitaria

La radio es un medio de bajo costo que ha sabido ajustarse a la evolución de las audiencias y la convergencia digital, y se ha convertido en un medio susceptible a la fragmentación de contenidos, migrando de lo generalista a contenidos especializados. Desde sus comienzos, la radio ha sido un instrumento educativo ideal, y como tal ha sido utilizado por intelectuales y comunicadores de la ciencia (Díaz, 2004). Tradicionalmente en México la radio ha sido un vehículo divulgativo y cultural para las universidades. Skrotzky, (1989) citando a especialistas en periodismo científico, señala que la radio es un instrumento nato de divulgación.

La divulgación científica en radio se puede encontrar de diversas maneras, cada una con su señal de identidad, su duración, sus objetivos y sus seguidores. Las universidades que realizan investigación educativa utilizan las plataformas radiofónicas en la medida que tienen una estructura y canales radiofónicos consolidados. En el caso de los centros de estudios más pequeños, existe un esfuerzo importante por utilizar formatos de audio, sobre todo digitales (*podcasts*) y aprovechar la facilidad de la tecnología y la convergencia digital, para conectar con sus públicos internos y posibles públicos externos.

La divulgación científica en radio de las universidades de Jalisco tiende a ser más generalista y no exclusiva a temas educativos y suele producirse en formatos en los que se invita a los investigadores a compartir de viva voz sus investigaciones.

La prensa escrita y la divulgación científica

Los medios de comunicación escritos han sido tradicionalmente los más usados como espacios de divulgación científica. Para Bernstein (2000) los periódicos son formas naturales de hacer discurso pedagógico.

Las universidades en Jalisco en general utilizan medios escritos propios o comunitarios para hacer divulgación científica, además de que los promueven a través de sus páginas de internet y redes sociales. Tradicionalmente, la información científica que más se comunica en prensa escrita es la relacionada con investigaciones que tienen algún impacto en la sociedad y un valor de resolución de problemas de la vida.

En el caso de la UdeG, es importante señalar su desarrollo para divulgar el conocimiento científico en la prensa, ya que publica semanalmente un periódico institucional titulado La Gaceta de la Universidad de Guadalajara (http://www.gaceta.udg.mx/investigacion-y-conocimiento/), en los dos formatos papel y electrónico en una página, que cada vez ha mejorado su estructura, su organización y funcionamiento con una recepción dinámica, ágil y amigable para todo público. Cuenta con una sección titulada de «Investigación y conocimiento».

Pudimos constatar que, en este medio en formato escrito, es donde más trabajos publicados, existen de divulgación del conocimiento e investigación de las ciencias de la educación.

1969

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las cinco instituciones participantes en este estudio cuentan con estrategias y una organización estructural sobre medios de comunicación universitarios, como una de las principales funciones sustantivas de su quehacer institucional. Unas con tradición en este campo y otras apenas incursionando en la divulgación científica, sin duda la divulgación del conocimiento educativo es una de sus prioridades ya que es una de las áreas disciplinares más trabajadas por las instituciones que no tienen presupuestos para trabajar, otras áreas del conocimiento. (Ibarra, 2013)

Los medios universitarios en general desarrollan estrategias de divulgación del conocimiento científico, mediante, estrategias, recursos y tiempos, en algunos programas o secciones de la prensa, sin embargo, la mayor dedicación en contenidos, tiempos y espacios mediáticos se refieren al conocimiento de las ciencias de las ingenieras, astronomía, medio ambiente, agropecuarias, tecnológicas nutricionales, y exacerbando la divulgación de las disciplinas de la salud, nutrición y ciencias médicas por la crisis pandémica, que estamos atravesando. Las áreas económico administrativas, negocios y política junto con las áreas artísticas, seguirían con un segundo lugar, mientras que las ciencias sociales y humanistas ocupan un tercer lugar.

En lo referente a la divulgación del conocimiento educativo en el concierto general de la divulgación científica, se encuentra como una de las áreas más marginales, ya sea por ser temáticas de poco *rating* mediático, o porque se siguen otras estrategias de divulgación más académicas.

En cuanto el impacto que tienen los diferentes medios en la divulgación del conocimiento educativo, la televisión, la producción audiovisual y la prensa, ocupan un lugar cardinal en esta función de extensión del conocimiento generado por las universidades, en comparación con la radio.

En el estado de Jalisco, la Universidad de Guadalajara, es una de las instituciones que más promueve y divulga el conocimiento educativo, las demás instituciones, aunque desarrollan investigación en menor medida, sin duda, hacen grandes esfuerzos por establecer canales y medios de comunicación para la divulgación del conocimiento generado por alumnos y profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernstein, B. (2000). Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique (Vol. 5). Rowman & Littlefield.

Belenguer Jané, M. (2003). Información y divulgación científica: dos conceptos paralelos y complementarios en el periodismo científico. *Estudios sobre el mensaje periodístico, 9, 43-53.*

Castro Díaz-Balart, F. (2000) *Ciencia, innovación y futuro.* Ediciones Grijalbo.

Cros Alavedra, A. (2017) La divulgación en la televisión: ¿socialización del conocimiento o educación científica? *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 69, 114-135. http://www.ucm.es/info/circulo/no69/cros.pdf y http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.55316

Díaz, E. J. (2004). La radio y el multimedia, dos alternativas para la divulgación científica. *Quark,* 40-49.

Francés, M. (2005) ¿Es posible la televisión educativa en la multidifusión digital? *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* 25 (2). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2927724

1970

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Ibarra, A. (2013) La gestión del conocimiento en la sociedad del conocimiento. *Anuario de investigación UNIVA 2013*, 255-282.

Ibarra, A. y Fuentes, E. (2013) Los estudios sobre ciencia y tecnología y su contribución al campo de estudio de la cultura científica, En M. Vergara Fregoso y R. Calderón García. *Cultura y generación de Conocimiento en América Latina* (pp. 249-278). Ed. Universidad de Guadalajara, Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Lev Vygotsky, Universidad del valle de Atemajac.

Ibarra, A., Fuentes, E. y Vergara M., (2015) La gestión del conocimiento educativo en las instituciones de educación superior de Jalisco. Investigar con y para la sociedad: México en el contexto de la sociedad del conocimiento. *INVESTIGAR CON Y PARA LA SOCIEDAD* (1) 305-314. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5142107

Martínez Mendoza, S. (2012). La difusión y la divulgación de la ciencia en Chiapas. *Razón y palabra*, *78*. http://www.redalyc.org/pdf/1995/199524192046.pdf

Salinas, J. (1995) Televisión y vídeo educativo en el ámbito universitario: producción, coproducción, cooperación. En Aguado, J. I. y Cabero, J. *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano* (pp. 103-120). Universidad Internacional Iberoamericana. Huelva. https://www.um.es/innova/OCW/diseno_y_evaluacion_materiales_didacticos/mpaz/utilidades/pdf/gte15.pdf

Skrotzky, N. (1989). *Science et communication: l'homme multidimentionnel.* FeniXX.

1971

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

UNA PROPUESTA PARA LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES CATÓLICAS DE LATINOAMÉRICA

Armando Martín Ibarra López
Universidad de Guadalajara (México)

Resumen: En este documento presentamos la propuesta de un proyecto de acreditación de universidades católicas de Latinoamérica, cuyo propósito es fortalecer la identidad católica de manera autónoma y autorreferencial en su participación y proceso de mejora de su quehacer institucional. Se expone, el ejercicio de investigar, conceptualizar y proponer un sistema de acreditación, con características peculiares de constituir e interpretar el *ethos* y hacer de la identidad católica en las universidades, desde el punto de vista personal y de un equipo de rectores y especialistas de la Organización de Universidad Católicas de Latinoamérica y el Caribe (ODUCAL).

Exponemos, algunas conceptualizaciones desde diferentes autores latinoamericanos y europeos, acerca de la acreditación, evaluación e identidad institucional con la finalidad de estructurar una propuesta de acreditación de la universidad católica.

Palabras Clave: acreditación institucional, identidad católica universitaria, acreditación institucional universitaria católica

Abstract: In this document we present a proposal for an accreditation project for catholic universities in Latin America, whose purpose is to strengthen the catholic identity in an autonomous and self-referential manner in their participation and the process of improving their institutional work. It is exposed the exercise of investigating, conceptualizing and proposing an accreditation system, with the peculiarity of building and interpreting the ethos and creating the catholic identity of the universities, from my personal point of view and from a team of rectors and specialists from the Organization of Catholic Universities of Latin America and the Caribbean (ODUCAL).

We expose some conceptualizations from different Latin American and European authors, about accreditation, evaluation and institutional identity in order to structure a proposal for accreditation of the Catholic university.

Keywords: institutional accreditation, catholic university identity, institutional evaluation, catholic university institutional accreditation

1972

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

La Universidad Católica se contextualiza en diferentes momentos históricos, ambientes y relaciones con la *ecclesiae* católica, sus formas de hacer y ser. Esta institución educativa se sustenta en una racionalidad teleológica, de su ministerio, carisma, y fines desde su identidad institucional. La gran mayoría de instituciones de educación superior católicas (IESC), aun cuando caminan por diferentes senderos, su horizonte identitario se finca sobre la autoridad de la iglesia católica, en sus diferentes niveles, regiones y países.

En ese contexto, es imprescindible que las universidades, asuman un espacio y un momento en su devenir histórico, para reflexionar profundamente sobre el cumplimiento de sus principios filosóficos, desde su identidad y compromisos establecidos para la sociedad, donde se encuentran ubicadas.

En este documento, expreso más mi propuesta más personal que institucional, como resultado de las discusiones entusiastas con los rectores y colegas especialistas de diferentes instituciones educativas católicas de América Latina y del representante de la Conferencia Episcopal de Latinoamérica. Trataré también, de exponer como este trabajo siguió de alguna manera en su fundamentación y modelo conceptual, el lema del congreso de AIDIPE 2022 «Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad» en tiempos de crisis.

En este escrito, expongo mis intuiciones, conceptualizaciones y orientaciones metodológicas, en el proceso de desarrollo del modelo de acreditación institucional, diseñado durante 2017 y 2018, y en el resultado de la propuesta, que hubiera querido que permaneciera, como proyecto en funciones de la ODUCAL[1]. Este escrito es resultado de mi experiencia como secretario general[2] (2016-2018) y de la encomienda de desarrollar este proyecto[3].

MÉTODO DE DESARROLLO

Como premisa y propósito se estableció que el proyecto de acreditación tendría como función fundamental, fortalecer la identidad católica de las universidades de Latinoamérica y la de contar con un instrumento de reflexión del quehacer institucional, que reoriente la gestión de la identidad católica institucional, desde sus contextos culturales, y en el marco del mejoramiento de la calidad y la inclusión en el quehacer académico y administrativo.

El método se desarrolló a partir de tres fases. En la primera fase se estudió, se fundamentó y se diseñaron los modelos conceptual y operativo de la acreditación institucional.

El modelo de acreditación fue resultado de la investigación en el ámbito de la acreditación, se analizaron documentos de la Iglesia católica, organizaciones mundiales universitarias católicas y de manera aleatoria, revisamos los documentos identitarios hospedados en sus páginas

1 Se fundó en 1953 de acuerdo a los ejes estratégicos de la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC), inscrita bajo la rectoría de la Iglesia Católica en el Vaticano. Uno de los mandatos más importantes que tiene la ODUCAL, es promover la colaboración entre las instituciones afiliadas, a través de iniciativas que fortalezcan la identidad, misión y actividades inherentes a la función de la Universidad Católica latinoamericana. (Página ODUCAL 15/03/22: https://oducal.com/web/oducal/introduccion-general?leng=es). Se divide en cuatro subregiones: La Andina, Brasil, Cono Sur, y México Centroamérica y el Caribe. Cuenta con más de 100 universidades, con aproximadamente un millón y medio de estudiantes y 110, 000 profesores (https://oducal.com/web/oducal/identidad-y-proposito?leng=es, 16/03/2022).

2 También resultado de mi experiencia de 25 años en el diseño, y participación en sistemas de acreditación institucionales en México y en América latina de otros organismos interuniversitarios.

3 Hoy en día la propuesta de la acreditación institucional, opera en ODUCAL, como un Programa de Fortalecimiento de Identidad, que se comprueba a partir de la opinión de la comunidad universitaria, mediante el análisis de encuestas.

1973

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Web, de algunas universidades representativas de las subregiones de la ODUCAL (ver figura 1.). Así mismo, se revisó el marco de referencia conceptual, del desarrollo de la acreditación institucional en diferentes países de América. También se prepararon documentos para desarrollar talleres de discusión con el equipo base y foros de opinión en la asamblea de rectores, como insumos para el diseño del modelo conceptual. En la tercera etapa, en equipo diseñamos el modelo operativo y normativo del proceso de acreditación.

En la fase dos, se validó el modelo y se diseñó la página Web, que soportaría el proceso de acreditación y en la fase tres se definió la ruta crítica, de la implementación del sistema de acreditación institucional, primero como prueba piloto en cuatro IESC representativas de las subregiones de ODUCAL, con la finalidad de retroalimentar el modelo de acreditación.

Figura 1

Subregiones de la ODUCAL

RESULTADOS

Los resultados, los presentamos en dos apartados: Primero, en un marco de referencia mediante la definición de la acreditación institucional para este contexto institucional y segundo la propuesta del modelo conceptual y algunos elementos operativos de la acreditación.

La identidad católica como punto de partida de la acreditación universitaria católica

Aun cuando en otros trabajos, he dejado ver mi punto de vista (Ibarra y Echeveste, 2011; Ibarra, 2014) acerca de la función de la evaluación y la acreditación, como instrumentos sutiles de la ideología del neoliberalismo económico, y como en los ámbitos universitarios sus metodologías son más acuciosa y orientadas hacia la gestión eficiente de los recursos, ya que las universidades, siguen diferentes identidades, y principios filosóficos, críticos y respondientes, al sistema socioeconómico prevaleciente.

Desde esa perspectiva se cuestionan, los conceptos de «responsabilidad pública» y «rendición de cuentas», que se refieren a la demostración pública que deben hacer las universidades respecto del uso eficiente y eficaz de sus recursos. En esta propuesta que hacemos, más allá de esta concepción, se considera que los conceptos de evaluación y acreditación son una herramienta que permite reflexionar de manera íntegra sobre el Ser y Quehacer universitario.

1974

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Garanzini (2015) haciendo critica a los criterios de calidad establecidos en varios organismos acreditadores, considera que falta incluir aspectos más trascendentes, tales como el impacto de la institución en los desafíos a los que se enfrenta la sociedad.

Así, para acceder a la acreditación, las universidades deben desarrollar procesos de evaluación que les permitan revisar su funcionamiento y operación. Aquí, la evaluación, tiene importancia vital ya que identifica, obtiene, describe y proporciona información útil acerca del valor y el mérito de la planificación, que sirve de guía para la toma de decisiones y solución de problemas y fenómenos institucionales (Stufflebeam, 1995).

La certificación, como parte final del proceso de acreditación se centra en el cumplimiento de del servicio respecto a las normas establecidas (Silas, 2014), es decir, se necesita de la certificación, como reconocimiento público que otorga la instancia acreditadora a la que quiere pertenecer.

Hoy en día, la acreditación y la certificación han pasado de ser una labor y función de organismos profesionales y locales a organismos internacionales, con la finalidad de mejorar el alcance, la comparación de los modelos universitarios, el avance de sus procesos y sus funciones tan solo basta observar, las diferentes experiencias en estados Unidos, Europa y América Latina. (Alvarez de Barrios, Britton, y Sousa Valdés, 2020; Barreyro, Lagoria, & Hizume, 2016; Guzmán, 2017; Martínez, Tobón, & Romero, 2017).

Una organización que no conoce su Ser difícilmente podrá establecer y actuar con claridad su quehacer. Entendemos el Ser, como el *ethos* institucional, que da carácter y personalidad, desde donde se construye la institución educativa.

«La identidad institucional universitaria tiene como referencia primera el espacio físico en el cual la identidad cobra forma, se constituye y adquiere explicación: sus instalaciones. La identidad universitaria se encuentra asimismo inscrita en la manera como la institución se define a sí misma y actúa en un contexto determinado; se encuentra también en sus marcos valorativos, en sus repertorios culturales y en sus formas de organización» «… y, por supuesto, en su responsabilidad social». (Cortes, 2011: 83)

La identidad católica, se constituye básicamente en dos aspectos: Por la comunidad académica y sus funciones de investigación y formación, como centros de la educación superior, y el segundo, que es de inspiración cristiana, ya que realiza sus reflexiones a la luz de la fe. Es decir, implica una conversación entre fe y razón. Este proceso debe ser fundamental y transversal a toda la dinámica académica y administrativa (Rua, 2016)

La Iglesia católica, en el documento base que orienta el quehacer de las universidades católicas *Ex corde Ecclesiae* (1990) afirma, que el elemento característico de una IESC es «crear un ambiente comunitario escolástico, animado por el espíritu evangélico de la libertad y de la caridad» (GE,8), y centrado en la persona, para que se sienta única, valorada, representada y amada (Jortas, 2015).

Otra característica desde la FIUC «es que la universidad católica es, en virtud de su naturaleza misma, el lugar de encuentro de las diferentes ramas del saber humano» (FIUC, 2015) Así, la identidad católica, por lo general, se ve reflejada en el *curriculum*, de la formación profesional. A este componente se le denomina «formación socio humanística».

Verstraeten (2015) critica la hiperespecialización y desconexión de las disciplinas, por la fragmentación de los saberes y enfatiza en la intervención del mundo de la vida, que parta del encuentro con la gente real.

Coronado (2007) afirma que una universidad católica hace declaración pública de su creencia religiosa dando testimonio dentro y fuera del campus. Siendo muy claro, comparte la misión

1975

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

de la Iglesia de llevar el evangelio, por tanto, asume un vínculo especial con la Santa Sede y compromisos particulares con las Iglesias locales y las diferentes comunidades y órdenes religiosas.

En importante señalar en el contexto del eje del congreso AIDIPE, el interés de la FIUC (2015) por «Potenciar el desarrollo de políticas inclusivas y el diseño e implementación de programas de atención a la discapacidad e inclusión en los planes estratégicos o planes de desarrollo de las Universidades Católicas» (FIUC, 2015).

El Modelo de acreditación Institucional

El fundamento, del proyecto de la acreditación de IESC de Latinoamérica, se enmarca en los estatutos y misión de ODUCAL (ver, página Web), y en los estatutos y la agenda prioritaria de la FIUC, que promueve un sistema que fortalezca la identidad católica de las universidades agremiadas (ver, página Web).

El proyecto, concibe la identidad católica, como punto de partida y como un proceso de construcción permanente. Así, supone un proceso de reflexión auto y hetero-evaluativo que permita transformar el quehacer y las prácticas universitarias, para actualizarlas, y obtener aprendizajes organizacionales, que favorezcan la retroalimentación del sistema.

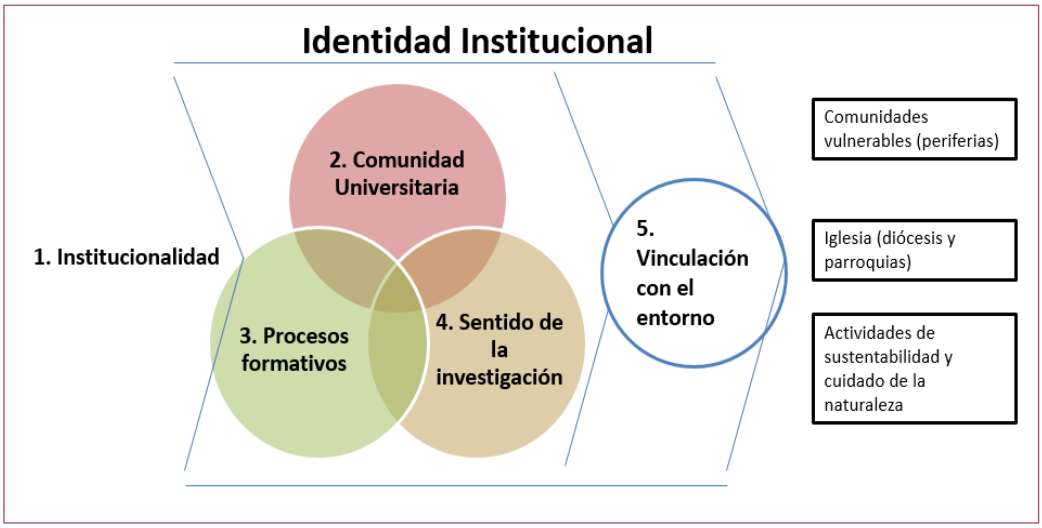
Las características del sistema de acreditación institucional son:

—Autoreferencial
—Participativo
—Cooperativo
—Sustentable
—Virtual y Presencial

El modelo de la acreditación de las IESC, quedo estructurado con cinco dimensiones: Graficado de la siguiente manera:

Figura 2

Modelo conceptual de acreditación (Dimensiones)



1976

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Así las cinco dimensiones, incluyen 16 aspectos y 26 criterios, de la siguiente forma:

Dimensiones	Aspectos	No. Criterios
1. Institucionalidad	Ser y Deber ser de la institución	1
	Normatividad Institucional	1
	Estructura de gobierno y gestión	1
	Difusión y desarrollo de la identidad católica	1
	Viabilidad y sustentabilidad	1
2. Comunidad universitaria	Cultura organizacional	1
	Capacitación y refuerzo de la identidad católica	1
	Percepción, valoración y participación	1
3. Procesos formativos	Proyecto educativo	1
	Curriculum	3
	Profesores y estudiantes	2
4. Sentido de la investigación	Orientación de la investigación	4
	Reconocimientos de la Investigación	1
	La identidad católica como objeto de estudio	1
5. Vinculación con el entorno	Orientación de Relaciones Interinstitucionales	2
	Colaboración y vinculación con la sociedad	4

En lo referente a la aplicación del proceso de acreditación por parte de las instituciones, se abre la posibilidad de inscribirse en dos procesos en diferentes momentos:

—La acreditación de las A. dimensiones esenciales y/o,

—Acreditar el apartado A. junto con el B. Dimensiones de fortaleza, (ver gráfico)

Ya definido el proceso y el nivel de la acreditación, que alcanzará cada institución, se seguirá el siguiente proceso por cada institución de manera flexible:

—El autoestudio (Ver y escuchar).

—El heteroestudio (Juzgar desde adentro y desde afuera).

—Respuesta y proyección institucional (Actuar de la comunidad universitaria).

—Reconocimiento y exposición de la buena práctica (Celebrar).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El recuperar la experiencia en la coordinación del proyecto conceptual de acreditación y recuperar la revisión de documentos institucionales, ensayos científicos y resultados de investigación en acreditación y evaluación en educación superior, permitió hacer este documento que recupera una experiencia en el diseño de un sistema de acreditación. También ensayamos enfoques teóricos, y entendimos significados, experiencias y prácticas de procesos de acreditación.

Aun cuando este proceso se encontraba enmarcado en la promoción de la identidad y perspectiva religiosa católica en un ámbito universitario, conllevo una relativa complejidad en su diseño y en la investigación que hicimos de los procesos de acreditación sobre todo de Latinoamérica y de algunas partes de Europa y Asia. Las IESC tienen muchos y variados matices en su interpretación del Ser, quehacer e identidad católica en los ámbitos académicos y educativos.

1977

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Sin duda, haber presentado esta propuesta y haber sido aprobada por la asamblea de 2018 de ODUCAL, en Santiago de Chile, me permitió cerrar esta etapa de trabajo, en el diseño conceptual del proyecto de acreditación. Reconocemos que falta mucho por hacer. Sabemos que existen diferencias dentro de la organización, por las diferentes realidades en las que conviven las universidades y por los distintos horizontes y caminos para integrar y entender el Ser católico universitario.

Por lo pronto, ponemos este documento como una forma de interpretar y poner a consideración de los académicos de AIDIPE, la propuesta de la acreditación institucional de universidades católicas de Latinoamérica. Sigo creyendo que un sistema de acreditación es solo una herramienta de juicio para valorar el desarrollo y la calidad con la que una institución reflexiona y mejora su caminar a partir de la participación e implicación de la comunidad universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez de Barrios, A. M., Castillero Britton, Y., & Sousa Valdés, V. (2020). Evaluación a nivel Nacional e Internacional de la Acreditación Superior Universitaria en Panamá. *Revista Conrado*, 16(75), 225-230. http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-225.pdf

Barreyro, G. B., Lagoria, S. L., & Hizume, G. C. (2016). Las agencias nacionales de acreditación del sistema ARCU-SUR: consideraciones iniciales. *Revista española de educación comparada*, *28*, 203-225. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2016-numero28-5045/Agencias_nacionales_acreditacion.pdf

Coronado Padilla, F. H. (2007). La Universidad de La Salle: identidad cristiana y católica de su misión. *Revista de la Universidad de La Salle*, *2007*(44), 19-29.

Cortés Vargas, D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria: El caso de la UNAM. *Perfiles educativos*, *33*(SPE), 78-90. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258008

Constitución Apostólica *Ex corde ecclesiae* (1990) del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las Universidades católicas. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html

FIUC (2015). *Sobre discapacidad e inclusión en el ámbito universitario*, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. https://www.ucv.es/quienes-somos/observatorios-ucv/capacitas-fiuc/presentacion/programa-internacional

Garanzini, M.J. (2015). Principios rectores y valores en la educación superior católica actual: nuestra respuesta a la invitación de la iglesia a la excelencia académica. *Actas de la 25 Asamblea General de la FIUC (*2017). http://fiuc.org/es/25th_ifcu_general_assembly/opening_of_the_general_assembly

Guzmán, S. (2017). Una mirada a la Acreditación Institucional en EEUU y la experiencia en Latinoamérica. *Revista de Educación y Derecho* (15). Disponible en: https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/18403/21107

Ibarra, A. & Echeveste B. (2011). La evaluación integral como innovación del desarrollo de la universidad Contemporánea. En Ibarra López A. M., *Innovando la Universidad: realidades y desafíos.* Universidad del Valle de Atemajac, Impre-Jal.

Ibarra, A. (2014). La gestión de la producción del conocimiento en las instituciones educativas del estado de Jalisco. En Vergara Fregoso, M. & Ojeda Alva, A. *La producción del conocimiento en las instituciones educativas en Jalisco* (pp. 109-135). Ed. Red de Posgrados de Educación AC.

1978

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Jarton, M. (2015) *La FIUC una organización profética.* Libreria Editrice Vaticana

Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., & Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa 17*(73), 79-96. http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00079.pdf

Rúa Penagos, J. A. (2016) La identidad de la Fundación Universitaria Católica del Norte. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte,* 48, 116-135.

Silas Casillas, J. C. (2014). Calidad y acreditación en la educación superior: realidades y retos para América Latina. *Páginas de Educación, 7*(2), 104-123. http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v7n2/v7n2a06.pdf

Stufflebeam, Daniel (1995). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica.* Paidós.

Verstraeten, J. (2015) *La enseñanza social de la Iglesia en el contexto de la universidad católica.*: http://fiuc.org/es/25th_ifcu_general_assembly/

1979

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

RETOS Y POSIBILIDADES DE LA INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE A LA LUZ DEL DECRETO 1330, EN LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN FILOSOFÍA EN COLOMBIA

Miguel Rosso Jaimes
Juan Tibocha Buitrago
Universitaria Agustiniana, Bogotá (Colombia)

Resumen: El proyecto es un análisis de los retos y las posibilidades que surgen en el proceso de integración de los resultados de aprendizaje en la educación superior, concretamente en los programas de licenciatura en filosofía de Colombia. Entre los criterios que promulga el decreto 1330 del 2019 y la resolución 21795 del 2020, se establecen los resultados de aprendizaje como un eje fundamental de los procesos educativos de las IES del país y su autoevaluación. Sin embargo, la implementación de este elemento en programas como licenciatura en filosofía puede llegar a convertirse en un reto debido a la naturaleza propia de dicho programa. Este análisis se hace a partir de las pautas y elementos que establece el Ministerio de Educación Nacional, el estudio de teóricos sobre los resultados de aprendizaje y las competencias educativas. Para esto, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a docentes y administrativos en educación superior, en una muestra aproximada de 5 programas de licenciatura en filosofía y la revisión, mediante análisis de contenido, de los documentos oficiales de sus programas. Para la realización tanto de entrevistas como de la revisión de los documentos se tuvieron en cuenta las categorías encontradas en el horizonte conceptual.

Palabras clave: universidad, calidad, resultados de aprendizajes, licenciatura en filosofía, enseñanza

Abstract: The project is an analysis of challenges and possibilities that arise in the process of integrating learning outcomes in further education, namely in bachelor's degree in philosophy in Colombia. Among the criteria promulgated by decree 1330 of 2019 and resolution 21795 of 2020, learning outcomes are established as a fundamental axis of the educational processes of the country's IES and their self-assessment. However, the implementation of this element in programs such as a bachelor's degree in philosophy can become a challenge due to the nature of this program. This analysis is based on the guidelines and elements established by the Ministry of National Education, the study of theorists on learning outcomes and educational skills. Hence, semi-structured interviews were carried out with teachers and administrators in further education, in an approximate sample of 5 philosophy degree programs, and the review, through content analysis, of the official documents of their programs. To carry out both the interviews and the review of the documents, the categories found in the conceptual horizons were taken into account.

1980

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Keywords: university, quality, learning results, degree in philosophy, teaching

INTRODUCCIÓN

La implementación de los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional es fundamental para que cualquier programa de educación superior cumpla con los estándares mínimos de calidad dictaminados por el estado. Este proceso se va complejizando a medida que se contraponen las exigencias del Ministerio con la naturaleza propia de los programas en las que deben ser aplicadas, pues el grado de dificultad aumenta cuando los requerimientos parecen no tener en cuenta el actuar ni las dinámicas propias de cada programa de educación superior. Teniendo en cuenta que las competencias que manejan programas como las licenciaturas en filosofía no son de fácil significación o conceptualización, consideramos importante realizar el análisis de cómo podrían coexistir la declaración de los resultados de aprendizajes y la dinámica propia del programa. Adicionalmente, esta preocupación por implementar los resultados de aprendizaje no se configura como un problema del futuro, sino que, se presenta como un gran interrogante para la conformación y el desarrollo de los programas de licenciatura en filosofía de la actualidad, generando así dudas sobre lo que significa crear, estructurar y ofertar un programa de educación superior coherente y viable con lo que exige el Ministerio de Educación Nacional.

El Ministerio de Educación Nacional en el decreto 1330 del 2019 y la resolución 21795 del 2020 establece dentro de los elementos principales de las instituciones de educación, los resultados de aprendizaje como un factor transversal a las competencias del programa, el perfil de egreso e incluso la cultura de autoevaluación de la institución. Sin embargo, los resultados de aprendizaje se manifiestan de una manera muy ambigua, sin dejar clara su función al interior de dichos procesos. De la misma manera, un grupo de autores (Ballesteros, 2021) considera que, para una aproximación exitosa a los resultados de aprendizaje en educación superior, es necesario replantear la idea de las universidades en sí mismas.

Ante este panorama, surge la inquietud de cómo están integrando los resultados de aprendizaje en los currículos de las instituciones de educación superior en Colombia, cuáles son sus percepciones en torno a lo que significa articular las competencias propias de un programa alrededor de unas declaraciones expresas que pueden o no dar cuenta de lo aprehendido en un programa de licenciatura en filosofía.

Reconociendo que el campo de estudio y la reflexión filosófica poseen una naturaleza tan distante de otros programas de educación superior, las licenciaturas en filosofía se presentan como una incógnita ante el proceder en la implementación de los resultados de aprendizaje.

Para el desarrollo de esta investigación se tendrá en cuenta la siguiente fundamentación teórica: Recurrimos a teóricos que son tenidos en cuenta para la comprensión de este tópico: Declan Kennedy, Goslin y Moon, los cuales aportan a la comprensión de la educación, la calidad de la educación y algunos conceptos fundamentales para la discusión como lo son: competencias pedagógicas, resultados de aprendizaje y evaluación de los procesos educativos.

Los resultados de aprendizaje

D. Kennedy (2007) enfatiza en la necesidad de ver los resultados de aprendizaje como un camino hacia los sistemas educativos de calidad y no como una cadena que coarta la libertad de las instituciones y programas educativos. Para respaldar esta afirmación, parte de la conceptualización de los resultados de aprendizaje, comentando que: «Los resultados de aprendizaje

1981

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

se centran más en lo que el estudiante ha aprendido y no solamente en el contenido de lo que se le ha enseñado» (p.19) es decir, un análisis que parte de lo que el estudiante realmente logró aprehender del ejercicio de enseñanza y aprendizaje en relación al contenido que se le ofreció al principio del proceso. Por lo tanto, Kennedy considera importante que antes de iniciar el proceso de formación en educación superior, el estudiante debe tener un conocimiento real de lo que se le ofrece como educación, esto es lo que el autor denomina: «enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje» (p. 28)

En esa misma línea se encuentran las consideraciones del Ministerio de Educación Nacional, el cual manifiesta el decreto 1330 de 2019 como único Reglamentario del Sector Educación. Allí se hace la relación entre aprendizaje y calidad educativa, pues es a través de ese decreto que se reglamenta y asegura la calidad de la educación superior en Colombia. En este decreto se establecen los resultados de aprendizaje como componentes formativos al interior de los aspectos curriculares de una institución o programa de educación superior.

Los aportes que realizan Gosling y Moon (2002) se centran más en el cómo establecer, usar y evaluar los resultados de aprendizaje, sin embargo, aunque su intencionalidad está más desde esta perspectiva, coinciden con Declan Kennedy en que el estudiante debe tener muy claras las intenciones del proceso formativo que está iniciando, y por eso es fundamental que los resultados se expresan en términos simples y que no den espacio a la ambigüedad. Gosling y Moon (2002) afirman sobre los resultados de aprendizaje que: «el proceso de enseñanza y aprendizaje se organiza, en torno a lo que se espera que el estudiante demuestre al final de la actividad curricular de manera integrada con los resultados de aprendizaje y no -simplemente- desde las intenciones formativas» (p.45).

La enseñanza de la filosofía

Con la intención de estar más cerca al contexto de la investigación en torno a los programas de licenciatura en filosofía, es decir, la enseñanza de la filosofía en la educación superior colombiana, partimos de dos investigadoras que han reflexionado sobre de lo que significa enseñar filosofía en Colombia: Diana Paredes y Viviana Villa. Las investigadoras, dentro de sus apreciaciones en torno a la enseñanza de la filosofía, señalan que se ha vinculado esta enseñanza a una perspectiva historicista en sus contenidos.

Paredes y Villa (2013) vinculan la enseñanza de la filosofía con investigaciones alrededor de la modificabilidad cognitiva, pero se centran de manera particular en lo que son los enfoques multisensoriales en cercanía a teorías relacionadas con inteligencia- neurociencias. Desde esta perspectiva se preguntan: «¿Por qué no, por ejemplo, considerar métodos de pensamiento visual como diagramas, análisis iconográfico e iconológico, diseño de herramientas Web, imágenes mentales, modelos tridimensionales etc., en términos de evaluación y no solamente los ejercicios escritos?» (p.39), lo que le daría un cambio en las competencias establecidas en la formación de licenciados en filosofía.

Por otra parte, para Cerletti es importante determinar las competencias filosóficas, pues la filosofía es por excelencia una disciplina que enseña a argumentar, a hacerse preguntas «el preguntar filosófico es, entonces, el elemento constitutivo fundamental del filosofar y por lo tanto de «enseñar filosofía» (Cerletti, 2008. p.12). El uso de las comillas responde a esa inquietud del autor en torno a si es posible enseñar filosofía, o si se enseña a filosofar. Esta pregunta nos lleva a los investigadores a indagar si es posible enunciar o declarar resultados de aprendizajes que realmente den cuenta de lo que implica una formación en filosofía en un grado de educación superior.

1982

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Para finalizar, Tozzi (2007), atañe parte de la culpa de la apatía de los estudiantes frente a la clase de filosofía al «discurso anti-pedagógico dominante entre los representantes mayoritarios de la corporación filosófica» (p. 210) por la forma como enseñan, por la poca atención que prestan a reflexionar sobre lo que es y cómo se enseña la filosofía.

Así, estos autores de la didáctica filosófica nos permitirán tomar una postura frente a la naturaleza del enseñar filosofía en programas de educación superior, además de permitir un análisis de las visiones de los docentes frente a las competencias y resultados de aprendizaje desde la filosofía y cómo estos pueden o no ser evaluables, medibles y alcanzables.

MÉTODO

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo teniendo en cuenta que se da, principalmente, «a través de las interpretaciones de los participantes (...) respecto de sus propias realidades» (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.9). En este sentido, el principal insumo lo constituyen las concepciones y reflexiones que existen sobre los resultados de aprendizaje y la integración de estos en los programas de licenciatura en filosofía. Se lleva a cabo mediante la técnica de análisis de contenido. Para lograr este análisis realizaremos el siguiente proceso:

En primer lugar, se realizará un análisis de las teorías más actualizadas en torno a los resultados de aprendizaje, a partir de la lectura, establecer los criterios sobre los cuales se mide su integración o implementación con los demás elementos del proceso educativo, los cuales se encuentran en los documentos mencionados del Ministerio de Educación Nacional. Una vez establecidas las categorías tanto de la pesquisa bibliográfica como de los documentos del ministerio, se realiza el contraste de orden teórico para determinar categorías comunes sobre las cuales se pueda realizar el trabajo de campo.

Realizado el anterior ejercicio, se procede al trabajo de campo (segundo momento), el cual cuanta con dos pasos:

—Entrevistas a los administrativos y docentes para indagar las percepciones que tienen en torno a integración de los resultados de aprendizajes (para eso se necesita tener claras las categorías sobre las cuales se va a trabajar.

—Cruzar la información encontrada en el primer momento con el segundo, mediante el análisis de contenido para establecer los retos y posibilidades de la integración.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, se considera relevante resaltar que, del análisis de las principales teorías seleccionadas por los investigadores alrededor de los resultados de aprendizaje, los documentos del Ministerio de Educación Nacional y las diferentes visiones acerca de la temática dadas por los entrevistados, se logró establecer las siguientes tres categorías principales, sus respectivas subcategorías y el aflore de algunas categorías emergentes. (*Ver la siguiente tabla*).

1983

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 1

Categorización

CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA EMERGENTE
Calidad Educativa	Políticas educativas	Procesos educativos
Resultados de Aprendizaje	Autoevaluación	Autorregulación
	Registro Calificado	Perfil de egreso
Evaluación	Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	

Con base en la anterior tabla, se pueden concebir tanto en el marco teórico como en la percepción de los entrevistados que los resultados de aprendizaje no son otra cosa que el camino que busca la calidad educativa, enmarcada en el resultado mismo de los procesos de autoevaluación constante de las instituciones de educación superior, que deben verse siempre permeadas por varias fases: la evaluación institucional constante, la evaluación al programa ofertado, la evaluación a los docentes y a los procesos realizados como resultado de una aplicación de políticas educativas.

Adicionalmente, es importante reconocer el papel de la población entrevistada, ya que con este insumo se logró establecer también que, aunque las instituciones hacen un constante esfuerzo por actualizarse en medidas y políticas tomadas por los organismos nacionales, se carece en muchas oportunidades de información clara y precisa para actuar frente a estos retos que se les propone a las instituciones de educación superior.

Por último, es evidente cómo desde la reglamentación del Decreto 1330 de 2019, las instituciones de educación superior en Colombia, se ven obligadas a tomar medidas para cumplir con cada uno de estos requerimientos, y a su vez como lo exige el mismo Decreto se deban ajustar a las necesidades actuales de la educación, esto desde sus respectivos programas académicos reconociendo los resultados de aprendizaje como el insumo y «declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico»(Decreto 1330).

CONCLUSIONES

Con base en la información recolectada hasta este momento de la investigación y después de realizar una exhaustiva triangulación de la misma, se logra llegar a las siguientes tres conclusiones generales:

—Efectivamente, como me percibía desde el marco teórico, las distintas referencias académicas actuales demuestran que los resultados de aprendizaje no deben ser vistos como obstáculos para los diferentes programas académicos ofertados en Colombia, sino más bien como retos o posibilidades de mejora continua tanto de la institución de educación superior como de los procesos internos que se obtienen para alcanzar la calidad educativa.

—Pese a que, desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, se encuentran generalizados los resultados de aprendizaje, si se percibe como un problema el ajuste de los mismos resultados de aprendizaje en programas como licenciatura en filosofía, ya

1984

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

que la naturaleza propia de este tipo de programas académicos dificulta su respectivo análisis y la capacidad de evidenciar estos resultados en el perfil de egreso planteado por la institución con el egresado del programa finalmente.

—En resumen, la conclusión final de esta investigación tiene que ver principalmente con el desconocimiento de las políticas de calidad educativa en Colombia, que se percibieron desde las respuestas dadas por los entrevistados, ya que de la población elegida, el 40% de la misma desconocía lo reglamentado en el Decreto 1330 y la resolución 21795 del 2020, lo que dificulta aún más que dicho proceso esperado por la reglamentación nacional se vea evidenciado en los procesos internos de las instituciones de educación superior en Colombia, y más aún, dentro del aula de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Badia, A., & Becerril, L. (2015). Collaborative solving of information problems and group learning outcomes in secondary education/Resolución colaborativa de problemas informacionales y resultados de aprendizaje grupal en la educación secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, *38*(1), 67-101.

Ballesteros Ballesteros, V. A. (2020). Una aproximación inicial a los resultados de aprendizaje en educación superior. *Revista científica*, (39), 259-261.

Bedmar, M. D. C. D. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, (10), 81-122.

Cardozo, J. H. (2016). La educación en Latinoamérica: entre la cobertura y la calidad. *Revista Neuronum*, *2*(2), 8-36.

Cantó-Doménech, J., de Pro-Bueno, A., & Solbes, J. (2017). ¿Qué resultados de aprendizaje alcanzan los futuros maestros de Infantil cuando planifican unidades didácticas de ciencias? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(3), 666-688.

Cerletti, A. (2008*). La enseñanza de la filosofía como problema filosófico.* Libros del Zorzal.

Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación.* Editorial McGraw Hill.

Gosling, D., & Moon, J. (2002). *How to use learning outcomes and assessment criteria.* SEEC.

Haave, N. C., Keus, K., & Simpson, T. (2018). A learning philosophy assignment positively impacts student learning outcomes. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 11. https://doi.org/10.22329/CELT.V11I0.4969

Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje: un manual práctico.* University College Cork.

Machado Ramírez, E. F., & Montes de Oca Recio, N. (2020). Competencias, currículo y aprendizaje en la universidad. Motivos para un debate: Antecedentes y discusiones conceptuales. *Transformación*, *16*(1), 1-13.

Paredes, D. y Villa, V. (2014). Enseñanza de la Filosofía: las posibilidades de una didáctica visual, metafórica y multisensorial de la filosofía. En Paredes, D. (comp.) Los filósofos y la educación. Formación, didáctica y filosofía de la educación. Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez Carvajal, A., Gallar Pérez, Y., & Barrios Queipo, E. A. (2018). Estrategia para el diseño microcurricular por resultados de aprendizaje en el contexto universitario. *Revista espacios*, *39*(52), 31-43.

1985

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Salvatierra, M. O., Obreque, A. S., & Cabaní, M. L. P. (2015). Estrategias de evaluación del aprendizaje en la universidad y tareas auténticas: percepción de los estudiantes. *Diálogos educativos*, (29), 19-33.

Tozzi, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo filosófico*, *68*, 207-215.

Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational policies of education*, (5), 5-21.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., & Coates, H. (2016). Assessing student learning outcomes in higher education: Challenges and international perspectives. *Assessment & Evaluation in higher education, 41(5), 655-661*

1986

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

NI UNO EN EL NIVEL UNO: DEL LOGRO ACADÉMICO Y LA COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES PARA LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR[1]

Jeison Felipe Gómez Sánchez
Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Resumen: La incorporación en la agenda de la Organización de Naciones Unidas en 2015 («Educación 2030»), llama la atención en la búsqueda por una educación inclusiva y equitativa de calidad, y un aprendizaje a lo largo de toda la vida, que implica comprender que la equidad trasciende –aunque no exime- el acceso, permanencia y graduación, y hace hincapié en la obtención de niveles de logro significativo en los aprendizajes, para lo cual, ha indicado la literatura, se requiere institucionalmente de la compensación de desigualdades multidimensionales. En el presente, se revisan los resultados de los evaluados a nivel nacional en la prueba Saber Pro, en Colombia, aplicada ad portas del egreso de toda carrera profesional como requisito de ley para graduación; con ello, se reflexiona frente al avance, estancamiento o retroceso en términos de niveles de logro de resultados en los últimos 5 años de aplicación (2016-2020), y las implicaciones que ello representa en términos de la compensación de desigualdades y el aseguramiento de una perspectiva de equidad en Educación superior.

Palabras clave: equidad educativa, evaluación estandarizada, logro académico

Abstract: The agenda of the United Nations Organization in 2015 («Education 2030»), calls the attention in the importance of inclusive, equity and quality education, and lifelong learning, which implies that equity transcends –not exempt– access, permanence and graduation, and emphasizes to obtain significant levels in academic achievement, for which, the literature has indicated, compensation of multidimensional inequalities is required. In this work, are reviewed the national results of Saber Pro test, in Colombia, applied before graduation to all professional careers as a legal requirement; With this, the discussion is about the progress, stagnation or setback in terms of levels of academic achievement in the last 5 years of application (2016-2020), and the implications in terms of inequalities compensation and the assurance of an equity perspective in higher education.

Keywords: educational equity, standardized tests, academic achievement

1 El presente se deriva del trabajo de grado de Maestría, titulado Acciones institucionales para el cierre de brechas de inequidad en la educación superior en Colombia y México, en UNAM (México), y financiado por Beca Nacional CONACYT.

1987

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

La formación universitaria tiene tras de sí siglos de historia, y con ello, múltiples reconfiguraciones producto del contexto histórico, social, económico y cultural en el que se inserta. A poco más de dos décadas del Siglo XXI, y una pandemia en curso, la necesidad de reflexionar la Universidad y la manera en que hoy es constituida, validada y representada en el imaginario colectivo, así como las demandas que residen en ella, configuran una discusión que, además de ser basta y compleja, se torna necesaria y valiosa en términos de lo que será el horizonte de la Educación Superior en el nuevo milenio.

La organización de nuevas dinámicas de vida, modificaciones en el mundo laboral, re-organizaciones considerables en la economía global, y en general, la aparición de nuevas demandas, necesidades y expectativas para la sociedad globalizada, imponen, como señala Solar (2007):

> nuevos retos al sistema universitario, entre ellos, la formación de profesionales acordes con las futuras demandas del ámbito laboral, mayor cercanía y diálogo entre universidad y sociedad, respuestas a demandas de la sociedad del conocimiento mediante actitud proactiva y desplazamiento de los contenidos del aprendizaje y de una economía basada en la industria productiva a otra basada en el conocimiento. (p. 1)

De esta manera, indica Bravo (2007) «el cambio y variedad de contextos exige una investigación constante de las demandas sociales para la elaboración de perfiles académicos y profesionales» (p. 10). Para ello, un enfoque que ocupa hoy un lugar preponderante en los sistemas educativos es el concepto de «Competencia». Contreras (2011), indica que «el tema ha adquirido una relevancia especial en diversos sectores de la actividad social en las últimas décadas, particularmente en los ámbitos laboral y educacional» (p. 110).

Fruto de lo anterior, ha surgido la necesidad de configurar indicadores, que puedan ser monitoreados de manera profunda y coherente, para asegurar que se cuente con profesionales competentes que se constituyan en capital humano avanzado para el desempeño laboral y social (Contreras, 2011; Amador, 2018). Para ello, una ruta se ha vislumbrado vía el Modelo Basado en Evidencia/Diseño Centrado en Evidencia (Evidence Centered Design). Sobre éste, se ha constituido el sistema evaluativo colombiano que recoge desde la educación básica hasta el nivel superior.

De otro modo, fruto de los resultados arrojados por este tipo de evaluaciones, también ha sido destacado por el MEN-Colombia (2006) el asunto que ello conlleva en términos de equidad. En tanto:

> Hay equidad cuando todos los agentes sociales tienen las mismas oportunidades de escoger o rechazar, dentro de un ramillete de alternativas que les permiten funcionar, para poder hacer y lograr funcionamientos valiosos que le den la calidad a la vida que se opta por llevar. Los problemas de desigualdad e injusticia social entre distintas clases sociales tienen que ver con la libertad del agenciamiento social. (p. 8)

De esta manera, la equidad podría distar de la igualdad en términos de que no se refiere únicamente al acceso efectivo, sino a oportunidades educativas integrales para la compensación de desigualdades multidimensionales que conlleven al logro de resultados significativos a todas y todos.

1988

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Esta clase de concepciones son necesarias, oportunas y coherentes, si se tiene en cuenta que Latinoamérica cuenta con uno de los índices más altos de desigualdad e inequidad (Guzmán, 2017), y el más bajo en el índice de Equidad de Educación a nivel mundial (López, 2014). «Sin embargo, los indicadores desarrollados hasta el momento dejan poco espacio a medidas complejas de equidad» (MEN, 2006, p. 16).

Guzmán (2017) señala un asunto de gran preocupación y que se constituye en un fuerte llamado, en términos del foco sobre la calidad y equidad en Educación Superior hoy, a más de dos décadas de iniciar el siglo XXI:

> La educación superior en AL se ha convertido en un escaparate de la inequidad existente en la región, y, de cierta manera, tiende a reproducirla tal y como propusiera Bourdieu (2003; Bourdieu & Passeron, 1990). La conceptualización de la universidad como una institución que tiene entre sus funciones relativas a su responsabilidad social el disminuir la brecha entre ricos y pobres es todavía posible (Guzmán-Valenzuela, 2016a) y se requiere de voluntad política y medidas concretas para su materialización. (p. 26)

De esta manera, la literatura y la experiencia ha señalado cómo la Educación Superior pareciera no estar contribuyendo a reducir y eliminar esta clase de brechas, sino incluso estar aportando a ampliarlas; una educación inequitativa que inicia desde la educación básica y media, pero que se perpetúa en la educación superior (si se logra acceder a ella) (López, 2014).

Frente a ello, y comprendiendo que la equidad atraviesa una variable fundamental: la compensación de desigualdades para el logro de resultados significativos, que podría ubicarse en el alcance de competencias, dado el modelo educativo vigente en el caso colombiano, una pista frente al avance, estancamiento, o retroceso en términos de dichos niveles de logro, que dan lugar a una amplía reflexión sobre la equidad, se ubica justamente en el sistema de evaluación y los niveles de logro de los que da cuenta; asunto sobre el cual versa el presente trabajo.

MÉTODO

La información suministrada por el Icfes (2020) provee datos frente a los niveles de desempeño de los evaluados colombianos en Saber Pro durante los años 2016-2020 por submódulo: Competencias ciudadanas, Razonamiento cuantitativo, Lectura crítica e Inglés.

Los niveles de desempeño, indica Icfes (2020), son una «descripción cualitativa de las competencias. Se establecieron cuatro niveles: 1, 2, 3 y 4, a excepción del módulo de inglés, alineado con el Marco Común Europeo» (p. 13). Estos niveles son modulares, jerárquicos, e inclusivos entre sí. Esta información da cuenta del tipo de desempeño (logro de aprendizajes) que ha alcanzado quien está ad-portas de egresar como profesional, y cada uno de los niveles en los que clasifica señala el nivel de dominio de una competencia «genérica» para cualquier profesional, que hace parte de lo demandable y esperable en la formación de profesionales en el país. La descripción de dichos niveles de desempeño se presenta a continuación.

1989

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Tabla 1

Niveles de desempeño en Saber Pro

Nivel	Descripción
4	Desempeño sobresaliente en las competencias esperadas en cada módulo del examen.
3	Desempeño adecuado en las competencias exigibles para los módulos del examen. Este es el nivel que se espera que, todos o la gran mayoría de los estudiantes, alcancen.
2	Supera las preguntas de mínima complejidad.
1	No supera las preguntas de mínima complejidad.

Nota. Adaptado de Icfes. (2020). Instituciones de Educación superior. Reporte de resultados institucional histórico: guía de interpretación y uso de resultados Saber Pro. Icfes.

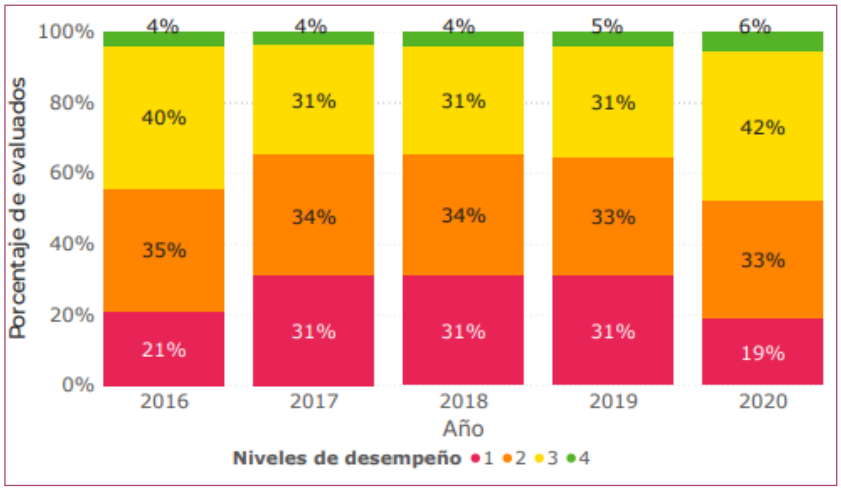
Se presentarán los datos de niveles de desempeño de los evaluados colombianos. Para ello, se hará uso de las bases de datos de acceso abierto dispuestas por el Icfes y la información publicada en sus reportes de resultados institucionales históricos. Dichos resultados servirán como insumo empírico para reflexionar y discutir teóricamente en torno a las categorías que se abordan en el estudio.

RESULTADOS

Los datos presentados a continuación, son suministrados por Icfes (2020) y retratan los niveles de desempeño obtenidos por submódulo por los evaluados en Saber Pro durante cinco años.

Figura 1

Niveles de desempeño submódulo de Competencias ciudadanas, Saber Pro



Nota. Recuperado de Icfes. (2020). Instituciones de Educación superior. Reporte de resultados institucional histórico: guía de interpretación y uso de resultados Saber Pro. Icfes.

1990

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

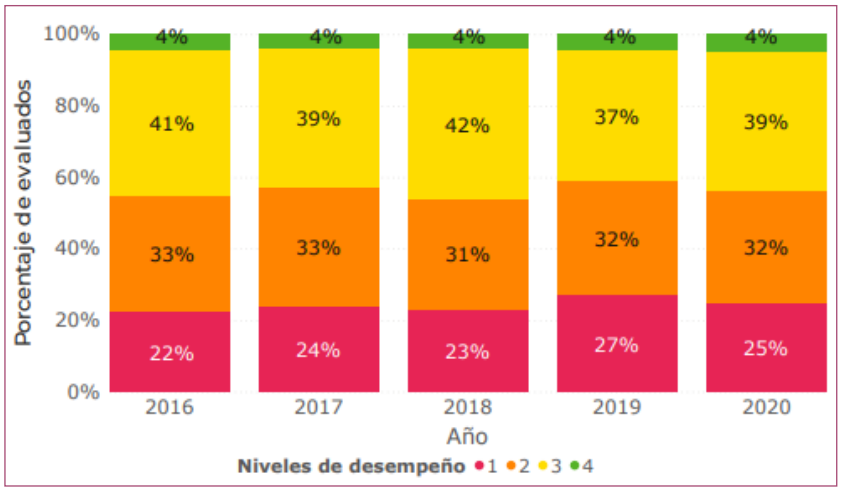
IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Destaca que, en los 5 años revisados, entre 19% y 31% de los evaluados se ubican en niveles de desempeño 1, es decir, no superan aspectos de mínima complejidad planteados en el submódulo de Competencias ciudadanas para Saber Pro. Si se retoman en conjunto los niveles 1 y 2, en todos los años se supera el 50% de la población que no da cuenta de un desempeño adecuado para el momento de la formación en que se encuentran, ad portas del egreso.

Figura 2

Niveles de desempeño submódulo de Razonamiento cuantitativo, Saber Pro

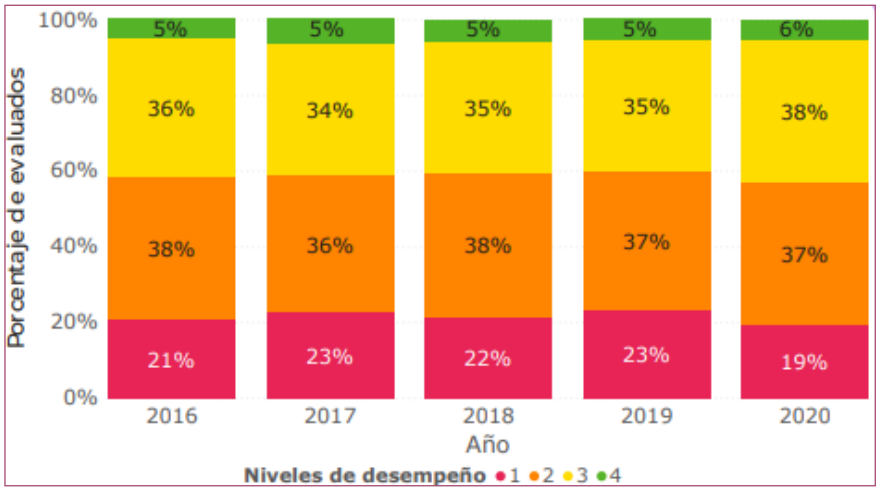


Nota. Recuperado de Icfes. (2020). Instituciones de Educación superior. Reporte de resultados institucional histórico: guía de interpretación y uso de resultados Saber Pro. Icfes.

En el caso de Razonamiento cuantitativo, al menos un 22% de la población año a año en Saber Pro ha evidenciado no superar niveles de mínima complejidad en el submódulo. Igualmente, en cada año la mayoría se aloja en niveles 1 y 2, por lo que no dan cuenta de un alcance de logro de la competencia en niveles adecuados para su momento formativo (profesionales).

Figura 3

Niveles de desempeño submódulo de Lectura crítica, Saber Pro



Nota. Recuperado de Icfes. (2020). Instituciones de Educación superior. Reporte de resultados institucional histórico: guía de interpretación y uso de resultados Saber Pro. Icfes.

1991

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

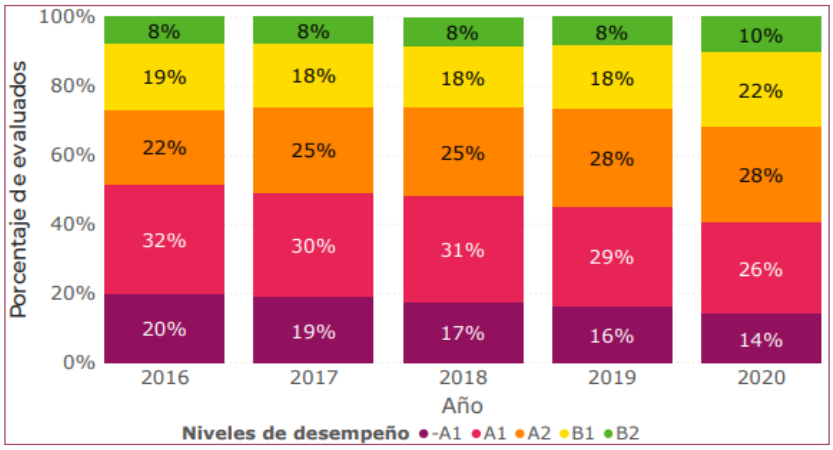
IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Durante el periodo 2016-2020, la mayoría de la población se ubica en niveles de desempeño 1 y 2 para el submódulo de Lectura crítica, evaluado en Saber Pro. Los futuros profesionales, evidencian en la última fase de su carrera profesional, niveles no adecuados de desempeño en la competencia, e incluso, entre 19% y hasta 23% no logran superar los niveles de mínima complejidad para Lectura crítica.

Figura 4

Niveles de desempeño submódulo de Inglés, Saber Pro



Nota. Recuperado de Icfes. (2020). Instituciones de Educación superior. Reporte de resultados institucional histórico: guía de interpretación y uso de resultados Saber Pro. Icfes.

El caso del submódulo de Inglés presenta una particularidad: los niveles se rigen por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, sin embargo, en Colombia y vía Saber Pro, se añade un nivel adicional: -A1, para quienes no alcanzan, al menos, los niveles más básicos de dominio de la lengua extranjera. Los niveles superiores en este submódulo se ubican en B1 y B2, y los inferiores serían los que respectan a -A1, A1 y A2. Justamente, estos últimos, en particular -A1 y A1, son los que concentran a un segmento importante de la población evaluada, en contraste con la menor proporción de evaluados que logran dar cuenta de niveles de desempeño superiores.

Por tanto, en cada uno de los submódulos presentados con anterioridad, quienes se encuentran a punto de cerrar el ciclo profesional, y son evaluados por Saber Pro, muestran una tendencia a ubicarse en niveles inferiores de desempeño, donde no se logra superar aspectos de mínima complejidad esperable para el momento formativo en que se encuentran los evaluados; dicha concentración en niveles no adecuados de desempeño (según la misma definición del Icfes), se desarrolla en porcentajes que supera la mitad del total de evaluados, lo cual pone en el centro un asunto complejo en términos del logro de resultados significativos al egresar de la Educación superior.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de lo anterior, es clave reflexionar frente a las implicaciones que genera que un sistema educativo no favorezca que los individuos, independientemente de la agrupación social, desarrollen niveles esperables de logro en los aprendizajes, y cómo ello repercute en una condición

1992

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

de inequidad, que impacta el desarrollo individual, y el devenir de una sociedad que tiene en la educación uno de los motores del desarrollo.

Por ello, si la problemática correspondiente al logro de los niveles de aprendizaje esperables en la Educación básica se encuentra vigente y empieza a ser explorada con cierto auge, en la Educación superior la pregunta al respecto es aún incipiente, y podría estar derivando en perpetuar brechas de inequidad en los aprendizajes que alcanzan los profesionales, y que ponen a disposición del trabajo y la sociedad.

Una problemática que inició con el asunto del acceso y la cobertura hoy vira hacia el asunto de la garantía de una Educación superior de calidad desde una perspectiva de equidad. Frente a ello, una parte radica en la política pública, sin embargo, es crucial la comprensión de cómo ello se concreta en acciones institucionales concretas para el aseguramiento de sistemas educativos donde la equidad funja como eje rector. Señala Sánchez & Sianes (2021):

> En un momento de crisis como el que vivimos no debemos confundir ingreso con igualdad, equidad y justicia educativa. Las estrategias que se implementen deben ser valoradas a la luz de los recursos y las capacidades institucionales disponibles. Garantizar el acceso no es suficiente, es necesario intervenir con acciones afirmativas claras y contundentes, de lo contrario solo se reproduce la desigualdad y se recrudece la inequidad entre estudiantes, profesores e instituciones. Es probable que estemos frente a una nueva etapa de expansión de la educación superior, pero las políticas públicas e institucionales que se diseñen e implementen para ello no deben responder a la improvisación, dados los efectos no deseados que podrían traer. Es necesario mirar al pasado y aprender de la experiencia. (p. 290)

En consecuencia, se encuentran desafíos para asegurar, por una parte, la «igualdad en el logro» (equility of output) que se orienta hacia las probabilidades que tienen individuos de diferentes agrupaciones sociales para aprender lo mismo en niveles esperables, definidos por los sistemas educativos, y de otro modo, la «igualdad en los resultados», que conlleva a que quienes se forman en un sistema educativo, y provengan de diferentes agrupaciones sociales, tengan las mismas probabilidades en el acceso a oportunidades y movilidad social (Juárez & Rodríguez, 2016). Por tanto, «el derecho a recibir una educación de calidad no se limita a los recursos materiales con los que cuenta la Institución, se materializa, en última instancia, en el aprendizaje de los estudiantes» (Backhoff *et al.*, 2019, p. 15).

Por ende, las brechas de inequidad en la Educación superior, y en correspondencia, los desafíos institucionales para gestar acciones congruentes con las características de la población que reciben en sus aulas, se ubica aún en un panorama complejo y que requiere ser profundizando y esclarecido, en procura no sólo de un cuestionamiento frente a la política y gestión pública para la garantía de una educación profesional con características de calidad y equidad (a la luz de las variables asociadas al aprendizaje), sino de su eficacia real en las acciones que se configuran en las Instituciones de Educación superior, propendiendo por una mayor comprensión del fenómeno del «fracaso académico», que hoy trasciende la deserción y la repitencia, y da cuenta de un sistema educativo que, aún con mayor cobertura y acceso, pareciera no estar logrando resultados eficaces, y que tienen en la equidad, un foco de trabajo aún con prevalecientes y significativos desafíos, que se fortalecen y arraigan en un contexto donde una emergencia sanitaria ha develado, e incluso, fortalecido, brechas entre grupos y sectores de la población, que impacta y genera nuevas demandas a los sistemas educativos del nivel terciario.

1993

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amador; Velásquez & Alarcón. (2018). Las competencias profesionales del psicólogo desdeuna perspectiva integral. *Revista de Educación y Desarrollo,* (45), 5-14.

Backhoff; Contreras & Baroja. (2019). *Brechas de aprendizaje e inequidad educativa.* INEE.

Bravo (2007). *Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina.* Proyecto Tuning Europa-América Latina. Recuperado de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotunin g.pdf

Contreras. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas,* (15), 109-138.

Guzmán. (2017). Tendencias globales en Educación Superior y su impacto en América Latina: Desafíos pendientes. *Lenguas Modernas,* (50), 15-32.

Icfes. (2020). *Informe nacional de resultados del examen Saber Pro 2020, volumen 1.* Icfes. Recuperado de https://www.Icfes.gov.co/documents/20143/1455351/Informe%20nacional%20de%20resultados%20Saber%20Pro-2020.pdf

Icfes. (2020). *Instituciones de Educación superior, reporte de resultados institucional histórico: guía de interpretación y uso de resultados del examen Saber Pro.* Icfes. Recuperado de https://www.Icfes.gov.co/documents/20143/1894852/Guia%20de%20interpretacion%20y%20uso%20de%20resultados%20institucional%20historico%202020.pdf

Juárez & Rodríguez. (2016). Factores que afectan equidad educativa en México. *PEL, 53*(2), 1-15.

López. (2014). Las transformaciones de los procesos de acreditación: retos y recomendaciones. *Acta Scientiarum, 36*(1), 105-113.

MEN. (2006). *Los indicadores de equidad en el sistema educativo: una aproximación teórica.* Universidad Nacional de Colombia – CID.

Sánchez & Sianes. (2021). Ley general de educación superior de México. *Revista española de educación comparada,* (39), 286-299.

Solar. (2007). *Desafíos de la Universidad en la formación de los futuros profesionales* [Conferencia inaugural]. X Jornadas de Educación Médica. Universidad de Concepción, Chile.

1994

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

CONOCIMIENTO SOBRE ENFERMEDADES RARAS DE LOS FUTUROS MAESTROS: CREANDO UNA ESCUELA INCLUSIVA

Laia Riera Negre
Martín García Parra
Sara Bagur Pons
Universitat de les Illes Balears (España)

Resumen: Las y los estudiantes que padecen enfermedades raras en muchos casos son desatendidos durante el proceso educativo, muchas veces por el desconocimiento y las concepciones erróneas de los maestros y en la escuela. Por ello se estudia el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes universitarios y futuros maestros sobre las enfermedades raras, así como la eficacia de una campaña de sensibilización sobre éstas. Los participantes son N=419 estudiantes de los grados de pedagogía y maestro de infantil y primaria, cuyo nivel de conocimiento se determinó mediante el *Rare Disease Knowledge Questionnaire* RDKQ. Los resultados muestran un nivel bajo de conocimientos y una diferencia significativa en los conocimientos de los estudiantes de los cursos iniciales en comparación con los estudiantes de último curso, quienes ya habían finalizado la formación.

Palabras clave: enfermedades raras, educación inclusiva, apoyo educativo, formación de maestros, diversidad estudiantil

Abstract: The students who suffer from rare diseases are often neglected during the educational process, mainly due to ignorance and misconceptions of teachers and the school. For this reason, the level of knowledge that university students and future teachers have about rare diseases is studied, as well as the effectiveness of a rare disease awareness campaign. The participants are N=419 students of the degrees of pedagogy and early childhood and elementary school teacher, whose level of knowledge was determined by the *Rare Disease Knowledge Questionnaire* RDKQ. The results show a low level of knowledge and a significant difference in the knowledge of the students of the initial courses compared to the students of the last course, who had already completed the training.

Keywords: rare disease, inclusive education, educational support, teacher training, student diversity

1995

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

Contexto y motivación de la investigación

Las enfermedades raras (ER), también conocidas como minoritarias son, en general, enfermedades poco conocidas a pesar de contabilizarse cerca de 7000 enfermedades diferentes según la Organización Mundial de la Salud. Estas enfermedades afectan a las capacidades físicas, mentales, sensoriales y de comportamiento, generando necesidades específicas de formación e información a los docentes que deben dar una respuesta educativa adecuada a cada una de las situaciones que se generan a partir del variado número de sintomatologías que afectan a los niños y jóvenes en su escolarización.

Si bien son enfermedades en general desconocidas, se estima que, en España, existen más de 3 millones de personas con este tipo de patologías. En la Unión Europea esta cifra oscila entre 27 y 36 millones, afectando, por tanto, aproximadamente a un 7% de la población (Euro barómetro, 2011).

Aun así, son enfermedades que, de manera individual, afectan a muy pocas personas En el ámbito europeo, se considera que una enfermedad es rara cuando presenta menos de 5 casos por cada 10.000 habitantes[1]. Esta baja prevalencia representa un gran obstáculo debido a la falta de información sobre cada una de las enfermedades y el consecuente desconocimiento por parte del personal sanitario, del personal docente y de la sociedad en general.

En este contexto, se considera importante diseñar, implementar y evaluar estrategias didácticas dirigidas a dar a conocer las enfermedades raras a la sociedad, de manera especial a estudiantes del grado de maestro de primaria y del grado de pedagogía. Este trabajo se centra en valorar el impacto de diferentes estrategias llevadas a cabo en el marco del proyecto EDU2016-79402-R «*Soluciones educativas para la mejora de la calidad de vida del niño con enfermedad minoritaria desde una intervención innovadora y transdisciplinar*» en relación a los objetivos del I+D 5 (Proponer y experimentar estrategias y recursos educativos que incrementen la sensibilización, comprensión y formación de la comunidad educativa sobre aspectos relativos a las ER) y 6 (Proponer y evaluar estrategias de innovación docente en Aprendizaje-Servicio que permitan formar y sensibilizar al alumnado universitario, y que contribuyan a dar respuesta a las necesidades detectadas en los objetivos anteriores).

La promoción de estudiantes del grado de maestro finalizó los estudios en el curso 2020-21, momento en el que se llevó a cabo la investigación que se presenta dirigida a valorar el impacto de la campaña respecto al conocimiento de las ER por parte de los docentes en formación, con especial atención a los/las estudiantes de 4º curso de educación infantil, primaria y pedagogía, con quienes se han llevado a cabo un mayor número de experiencias formativas relacionadas con las ER.

Conocer el impacto de la mencionada campaña de sensibilización es fundamental para valorar la pertinencia y la relevancia de realizar acciones que, basadas en el Aprendizaje-Servicio, acerquen las ER a los planes de estudio de la educación primaria, permitiendo un mayor y mejor conocimiento de las necesidades del alumnado con ER y facilitando una atención personalizada e inclusiva.

1 Reglamento (CE) No 141/2000 del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 1999 sobre medicamentos huérfanos.

1996

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Estado de la cuestión

El desconocimiento de las ER afecta a los procesos de escolarización, provocando, entre otras cosas, un rechazo social debido a la falta de información sobre estas enfermedades por parte de la sociedad en general y de los equipos docentes en particular. Este desconocimiento impacta en aspectos relacionados con la adaptación a la escuela, a la atención y a la socialización (Spijkerboer *et al.*, 2007). Las continuas hospitalizaciones provocan, además, absentismo escolar (Rolim de Holanda & Collet, 2012) que tiene un gran número de repercusiones en su aprendizaje.

Hysing *et al.* (2007) señalan la importancia de detectar los problemas emocionales y conductuales que se manifiestan en este colectivo de estudiantes, problemas que, en muchos casos, son difíciles de identificar debido al desconocimiento de la enfermedad y de su sintomatología, especialmente en todo aquello no relacionado con problemas médicos. La mayoría de profesionales de la educación no disponen de formación suficiente para detectar estas necesidades y poder ofrecer soluciones eficaces para adaptar sus intervenciones (Fernández y Grau, 2014; Verger *et al.*, 2017), lo que se traduce en ocasiones en indecisiones en el proyecto educativo del centro, en el propio currículum e, incluso, en la oferta de actividades extraescolares. En cualquier caso, es muy importante entender que las acciones académicas son igual de importantes para el alumnado con o sin enfermedad (Nabors *et al.* 2008) aunque profesores y familias coinciden en señalar que los niños enfermos están en desventaja en comparación con otros niños y las adaptaciones curriculares emergen como piezas clave, aunque no siempre sus esfuerzos reciben una respuesta positiva por parte de compañeros y maestros (Verger *et al.*, 2020). Esta falta de comprensión aumenta a medida que avanza la edad. Jóvenes con ER señalan el desconocimiento de la enfermedad como causa de esta incomprensión y manifiestan que cuando se dispone de información, se observa un cambio en su actitud (Ozerinjauregi y Darretxe 2014; Saenz et al, 2015). En este sentido, los docentes reconocen que necesitan tener más información sobre las ER, lo que repercute no solo en dificultades para adaptar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje a sus necesidades, también en todo aquello referente a ofrecer información sobre la situación del alumno al resto de la clase (Alfaro y Negre, 2019).

Hipótesis o definición del problema de investigación

La hipótesis de este estudio es que los estudiantes de primero a tercero de los grados de magisterio de educación (infantil y primaria) y pedagogía tendrán menos conocimientos sobre las enfermedades raras, así como más concepciones erróneas, que los estudiantes de cuarto curso. Los estudiantes de 4º curso, al haber participado en un mayor número de experiencias formativas relacionadas con las ER, tienen un mayor conocimiento sobre este tipo de enfermedades que sus co-iguales en cursos inferiores.

Objetivos de la investigación

El objetivo es el de evaluar las diferencias de conocimientos entre ambos grupos de estudiantes, por lo que se analiza la influencia de la formación específica sobre ER recibida por los estudiantes de cuarto curso en comparación con el otro grupo.

Metodología

Se utilizó el cuestionario como método de recogida de información, la cual se analizó mediante la metodología cuantitativa. La variable diana es el conocimiento de los estudiantes de los grados de maestro sobre las enfermedades raras (ER). Los participantes son N=419 estudiantes,

1997

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

siendo de primero a tercer curso n_{1-3}=280 y los de cuarto curso n_4=139, de los grados de maestro de educación infantil y primaria, y del grado de pedagogía.

El nivel de conocimientos sobre las enfermedades raras se estudió mediante el Rare Disease Knowledge Questionnaire (RDKQ), adaptado a partir del cuestionario de conocimientos sobre el autismo (AKQ) utilizado en Haimour & Obaidat (2013). La primera parte contiene preguntas sobre las variables demográficas de interés (género, estudios, curso) y, al igual que el AKQ, contiene una pregunta sobre el contacto previo con personas que padecen una ER. La segunda parte contiene 30 preguntas adaptadas de los mismos autores dirigidas a medir el conocimiento sobre las ER, evaluando el conocimiento de información general sobre las enfermedades raras, y cómo afectan en diferentes ámbitos a los niños y jóvenes que las padecen. Se trata de preguntas presentadas como declaraciones con 3 opciones de respuesta: Verdadero (1), Falso (2) y No lo sé (3). Un grupo de 6 profesionales expertos en diferentes ámbitos relativos a las ER calificaron la validez del contenido y su estructura. La validación por jueces es importante a la hora de realizar inferencias de los resultados (Escofet *et al.*, 2016). El siguiente paso es el de introducir los cambios sugeridos por los expertos en una segunda versión del documento. Finalmente, la validación de la fiabilidad se calcula mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Permite medir la consistencia interna evaluando cuánto mejoraría o empeoraría la fiabilidad del cuestionario si se excluye un ítem determinado, debiendo ser un valor superior a 0,7. El análisis de fiabilidad muestra un valor de alfa de Cronbach α=0,819, por lo que se concluye que hay consistencia interna en el instrumento.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados obtenidos en el cuestionario se analizan estadísticamente mediante los descriptivos de las variables, así como la prueba T de diferencia de medias. Por cada respuesta correcta se puntúa 1 y por cada respuesta incorrecta o «No lo sé» se suma 0. Las puntuaciones directas de cada participante de los cuestionarios se puntúan de 0 a 30, mientras que la puntuación total en cada pregunta es de 0 a 419. La puntuación final se transforma en porcentajes, de manera que si la puntuación está entre 50-70% su conocimiento se considera «aceptable». Si es superior a 70% se considera «bueno», mientras que si es menor a 50% se considera «débil» (Haimour & Obaidat, 2013).

Las respuestas varían entre el 11.69% y el 87,82% de aciertos. Los ítems que tienen un porcentaje superior al 50% son 17 (4, 5, 6, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 28 y 29), mientras que 13 están por debajo (1, 2, 3, 7, 8, 11, 13, 14, 19, 24, 26, 27 y 30). El nivel de conocimiento medio del cuestionario es del 52.98% (222 aciertos) con una media (m=0.5298) y se encuentra en el intervalo (50%-70%), lo que sugiere que el nivel de conocimiento de las enfermedades raras es «aceptable», aunque rozando el nivel «débil».

Respecto a las posibles diferencias en el conocimiento de los estudiantes sobre las enfermedades raras en función de diferentes variables (el género, el nivel educativo o curso, y el contacto previo con personas que padecen ER) se han estudiado los descriptivos de las respuestas (media y desviación estándar), así como los resultados de la prueba T (ver la siguiente tabla).

1998

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Tabla 1

Pruebas T según el género, los estudios y el contacto previo

		N	Media	SD	t	df	p
Género	Femenino	348	0.529	0.1510	-0.183	417	0.855
	Masculino	71	0.533	0.1650			
Curso	1-3	280	0.5179	0.1442	-2.286	417	0.023
Contacto	4	139	0.5540	0.1671			
	Sí	117	0.5735	0.1431	3.693	417	0.002
	No	302	0.5129	0.1535			

Las puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario no difieren según el género del participante. El grupo femenino (n=348) tiene una media (m=0.529) lo que es un 52.9% de respuestas correctas, mientras que el grupo masculino (n=71) tiene una media (m=0.533) equivalente al 53.3% de aciertos. La prueba T entre las medias muestra un valor de t(417)=-0.183 y una significación p=0.855. Con $p \geq 0.05$ no se encuentran diferencias significativas en las medias de la variable género y, por lo tanto, los resultados son independientes del género del encuestado. Para la variable «Curso» resulta interesante ver si hay diferencias entre los participantes que han recibido poca o ninguna formación sobre enfermedades raras (primero, segundo y tercero) frente a los que sí (cuarto). El grupo sin formación (n=280) tiene una media (m=0.5179) inferior a la media total. Se considera que el nivel de conocimiento es «Aceptable». El grupo con formación (n=139) tiene una media superior (m=0.5540). La prueba T de las medias arroja un valor t(417)=-2.286 en una p=0.023. Estos resultados indican que existe una diferencia estadísticamente significativa entre el nivel de conocimientos sobre ER de los participantes de los primeros cursos frente al nivel de cuarto. Con respecto al efecto de si el participante conoce o no a una persona con una ER, la tercera variable a la que llamamos «Contacto», se encontraron diferencias en las puntuaciones medias. Aquellos que han tenido un contacto previo con afectados (n=117) tienen una media (m=0.5735), mayor que los que no tienen contacto (n=302) cuya media es (m=0.5129). La prueba T entre las medias t(417)=3.693 y un valor (p=0.002) indican que la diferencia entre las medias es estadísticamente significativa y, por tanto, se afirma que los participantes que conocen a una persona afectada por una ER tienen un mayor conocimiento sobre ellas.

Como se muestra en la tabla 2, con respecto a las diferencias entre el conocimiento de los participantes según sus estudios, en el caso del grado de educación infantil (n=91), la media de respuestas correctas es (m=0.559), y se encuentra por encima del valor promedio (m=0.5298). Se considera que el nivel de conocimiento es «Aceptable». En el grado de educación primaria (n=232) la media (m=0.5283). Se encuentra por debajo de la media, aunque se considera «Aceptable». En pedagogía el conocimiento es menor (m=0.4985), está por debajo del 50% y se considera «Débil».

1999

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Tabla 2

Estadísticos descriptivos según los estudios

	Estudios		
	E. primaria	**E. Infantil**	**Pedagogía**
N	232	91	89
Media	0.5283	0.5590	0.4985
SD	0.1570	0.1387	0.1467

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las personas que padecen enfermedades raras se encuentran en muchos casos incomprendidos y desamparados, sobre todo si la enfermedad es invisible. El desconocimiento general sobre estas afecciones deriva en una falta de apoyo social que en algunos casos se convierte en rechazo social. Resulta evidente la necesidad imperante de incluir adecuadamente en el proceso educativo a estos pacientes pediátricos, para poder asegurar un adecuado desarrollo, no sólo educativo, sino también personal. Las acciones en este sentido deben iniciarse desde la base de la educación, es decir, los maestros y maestras de la escuela. Por ello, el propósito del estudio fue esclarecer los conocimientos que tienen los futuros maestros de escuela y pedagogos sobre las ER y averiguar si la formación que se les da sobre ER resulta de utilidad. Para ello se analizan las diferencias en el conocimiento de los estudiantes dependiendo del curso académico en el que se encuentran.

En general, las puntuaciones de los estudiantes indican que el nivel medio de conocimiento es «Aceptable» ya que se encuentra en el intervalo 0,5-0,7. Varios estudios muestran que la mayoría de los voluntarios en el ámbito social son mujeres (Morales *et al.*, 2009; Vallaeys, 2013), por lo que se analizó si existen diferencias en el conocimiento sobre las ER entre ambos sexos y se observa que la media del grupo femenino es superior, sin embargo, esta diferencia no es significativa. Contrariamente, los estudiantes de 1ero a 3er curso obtienen unas puntuaciones significativamente menores que los de 4to curso, lo que indica que la formación que reciben sobre ER resulta de utilidad. Aun así, ambos grupos obtienen una valoración de «Aceptable».

El factor más relevante que influye sobre el conocimiento de las enfermedades resulta ser el contacto previo con alguien que padece una ER, independientemente del contexto. El grupo de estudiantes que conocían a un paciente pediátrico obtiene la mayor puntuación en el RDKQ. Cabe destacar que en este caso también se encuentra en el intervalo 0,5-0,7. Finalmente, en función del grado, los estudiantes del grado de pedagogía muestran tener un gran número de creencias incorrectas y un gran desconocimiento sobre las ER, con una puntuación por debajo del umbral 0,5 y considerada como «Débil». Los estudiantes con mayor capacitación son los maestros de educación infantil (m=0,559).

Si bien se concluye que el conocimiento de los estudiantes de 4º mejora posteriormente a la formación, los conocimientos siguen siendo insuficientes por lo que resulta esencial preparar a los estudiantes de manera adecuada para tratar con los alumnos que padecen ER. Capacitar a los docentes en formación es el primer paso para lograr la inclusión de los pacientes pediátricos en las aulas y poder ofrecer soluciones educativas eficaces e inclusivas.

2000

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfaro Consuegra, A., & Negre Bennasar, F. (2019). Análisis de las necesidades de información que presentan los docentes respecto a la atención educativa del alumnado con enfermedades raras. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *22*(1). https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.326341

Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., & Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista mexicana de investigación educativa*, *21*(70), 929-949.

Eurobarómetro (2011). EUROBAROMETER 74.3. Recuperado de: http://ec.europa.eu/health/rare_diseases/eurobarometers/index_en.htm

Fernández, M. & Grau, C. (2014). Necesidades educativas, asistenciales y sociales especiales de los niños con enfermedades minoritarias: propuestas para una atención interdisciplinar. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 97-124.

Haimour, A. I., & Obaidat, Y. F. (2013). School Teachers' Knowledge about Autism in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, *3*(5), 45-56.

Hysing, M., Elgen, I., Gillberg, C., Lie, S.A. & Lundervold, A.J. (2007). Chronic physical illness and mental health in children. Results from a large-scale population study. *Journal of Child Psycholy and Psychiatry*, *48*(8), 785–792. 10.1111/j.1469-7610.01755.x

Morales, F. M., Cerezo, M. T., Fernández, F. J., Infante, L., & Trianes, M. V. (2009). Eficacia de una intervención para incrementar apoyo social en adolescentes discapacitados motores a partir del voluntariado de estudiantes de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *41*(1), 141-150.

Nabors, L.A., Little, S.G., Akin-Little, A. & Iobst, E.A. (2008). Teacher knowledge of and confidence in meeting the needs of children with chronic medical conditions: pediatric psychology's contribution to education. *Psychology in the Schools*, *45*(3), 217-226.

Ozerinjauregi, N. y Darretxe, L. (2014). Aportaciones desde la experiencia de las personas con enfermedades minoritarias (EM) para la mejora del sistema educativo.*Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 50--67. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4991894

Rolim de Holanda, E. & Collet, N. (2012). Escolarização da criança hospitalizada sob a ótica da familia. *Texto & Contexto Enfermagem*, 21(1), 34-42. http://www.scielo.br/pdf/tce/v21n1/a04v21n1

Saenz, J.M., Martín, O., García, J. y Orelles, I. (cood.). (2015) La innovación escolar desde la perspectiva de personas con enfermedades raras en el País Vasco: Historias de vida, prácticas escolares, necesidades del sistema educativo y propuestas de mejora para una escuela y sociedad inclusiva. FEDER Euskadi G--91018549. http://www.fmfspain.com/wp--content/uploads/2015/11/La--Innovaci%C3%B3n--escolar--Enfermedades--Raras--INKLUNI--Feder.pdf

Spijkerboer, A.W., Utens, E.M.W., Bogers, A.J.J.C., Verhusl, F.C. & Helbing, W.A. (2008). Long-term intellectual functioning and school-related behavioural outcomes in children and adolescents after invasive treatment for congenital heart disease. *British Journal of Developmental Psychology*, *26*(4), 457-70.

Vallaeys, F. (2013). El voluntariado solidario: ventajas y peligros. *Disponible en línea: www. rsu. uninter. edu.*

Verger, S., Negre, F., Rosselló, M. R., & Paz-Lourido, B. (2020). Inclusion and equity in educational services for children with rare diseases: Challenges and opportunities. *Children and Youth Services Review*, *119*, 105518.

2001

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Verger, S.; De la Iglesia, B.; Paz, B. y Negre, F. (2017). Informe de situación sobre la escolarización del alumnado con enfermedades poco frecuentes en las Islas Baleares. En J. Monzón, I. Aróstegui, N. Ozerinjauregi (coords.), Alumnado con enfermedades poco frecuentes y escuela inclusiva (119--148). Octaedro Editorial.

2002

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NAS ESCOLAS PORTUGUESAS: DIFICULDADES SENTIDAS PELA COMUNIDADE ESCOLAR[1]

Marília Cid
Marcelo Coppi
Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) da Universidade de Évora (Portugal)

Resumo: Apresentam-se resultados de um estudo destinado a identificar as dificuldades apontadas no uso de Plataformas e Tecnologias Digitais por diversos membros da comunidade escolar em Portugal continental. Responderam a um questionário, aplicado entre novembro de 2020 e março de 2021, 145 líderes escolares, 1753 professores, 2041 alunos e 229 assistentes técnicos. Nas respostas, professores e lideranças apontaram maior número de dificuldades, sobretudo ligadas a questões técnicas relativas a falhas no acesso à *internet* da escola, insuficiência de equipamentos e obsolescência do parque informático, mas também consideraram a falta de formação como um problema. Os alunos indicaram o funcionamento das plataformas e as falhas de acesso à *internet*, e ainda a falta de conhecimentos enquanto utilizadores. Já os assistentes técnicos, para além do funcionamento das plataformas, mencionaram a insuficiência de formação e a falta de conhecimentos. Todos referiram que as dificuldades foram agravadas pela situação decorrente da pandemia covid-19.

Palavras-chave: tecnologias digitais, comunidade escolar, Covid-19

Abstract: The results of a study aimed at identifying the difficulties identified in the use of Digital Platforms and Technologies (PTD) by different members of the school community in mainland Portugal are presented in this paper. A questionnaire was applied, between November 2020 and March 2021, to 145 school leaders, 1753 teachers, 2041 students and 229 technical assistants. Teachers and leaders pointed out a greater number of difficulties, mainly related to technical issues as failures in the school's internet access, insufficient equipment or obsolescence of the computer fleet, but they also considered the lack of training as a problem. The students indicated the platforms functioning and the failures in internet access, but also the lack of knowledge as users. The technical assistants, in addition to the platforms functioning, mentioned insufficient training and lack of knowledge. All referred that the difficulties got worse after the covid-19 pandemic.

Keywords: digital technologies, school community, Covid-19

1 Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito da Bolsa de Investigação de Doutoramento em Ciências da Educação com referência UI/BD/151034/2021 e dos Projetos EDG/29069/2017 e UIDB/04312/2020.

2003

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUÇÃO

O novo quadro estratégico rumo ao Espaço Europeu da Educação (2021-2030) determina que a tecnologia digital deve desempenhar um papel crucial numa educação de qualidade (CNE, 2021). Nesse sentido, a União Europeia (2021) estabelece como uma das suas prioridades «melhorar a qualidade, a equidade, a inclusão e o sucesso de todos em matéria de educação e formação» (p. 3) e reconhece que a tecnologia digital «pode promover uma verdadeira inclusão — desde que sejam resolvidas em paralelo as questões relacionadas com o fosso digital, em termos de infraestruturas digitais, de conectividade e de acesso a dispositivos, equipamentos, recursos e competências digitais» (p. 7).

O desenvolvimento de competências digitais torna-se, assim, uma necessidade para a melhoria e inovação do sistema educativo. Para dar resposta a este desiderato e a pensar também nas escolas, o Conselho de Ministros português criou, em 2020, o Plano de Ação para a Transição Digital (Presidência do Conselho de Ministros, 2020), no qual se inclui um programa de digitalização para as escolas (Medida 1), destinado a disponibilizar equipamento individual, conectividade móvel gratuita para alunos, docentes e formadores, proporcionando um acesso de qualidade à *internet* na escola, o acesso a recursos educativos digitais de qualidade e ferramentas de colaboração em ambientes digitais. Para além disso, o programa aposta também na capacitação de docentes, formadores e técnicos, de forma a garantir a aquisição das competências necessárias a este novo contexto digital.

As políticas europeias têm vindo a procurar dar resposta a esta crescente digitalização das instituições de ensino e à necessidade de capacitar os cidadãos para comunicarem e interagirem através das tecnologias, através de várias iniciativas, sendo disso exemplos a Estratégia Europa 2020 (Comissão Europeia, 2010), o renovado Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027 (Comissão Europeia, 2020) ou a iniciativa Uma Europa Preparada para a Era Digital (Comissão Europeia, 2021).

As plataformas e tecnologias digitais (PTD) têm ocupado, em consequência, um espaço cada vez mais proeminente no espaço escolar, muito por força da influência da sociedade como um todo, como também pela mais valia que podem trazer, não apenas no acesso à informação, como também na gestão, comunicação e interação entre os diversos elementos da comunidade escolar, reconhecendo-se as vantagens que as PTD trazem para a comunicação entre docentes, não docentes, lideranças, alunos e pais e encarregados de educação (Calvet *et al.*, 2019; Catalão & Pires, 2020; Fernandes & Figueiredo, 2020)there is an increasing need to implement new channels of information and communication with families, as new technologies are a fundamental tool. Furthermore, if we consider the presence of foreign students in the center, this need is even more pressing. A new emerging channel is educational platforms. The focus is on their use as an innovative element in school-family communication and on how to improve family involvement in the school. This paper is framed in the project \»cultural diversity and equal opportunities at school\» (recercaixa2015 call.

A utilização das PTD não está, no entanto, isenta de dificuldades e constrangimentos. Vários estudos apontam para alguns dos obstáculos mais recorrentes: falta de competência do utilizador; pouca experiência de uso; conhecimento insuficiente; resistência ao uso das tecnologias; equipamentos insuficientes; dificuldade de acesso à Internet; falta de informação sobre privacidade e segurança na Internet; atitudes das lideranças (Fernandes & Figueiredo, 2020; Rodrigues, 2018).

2004

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Algumas dessas dificuldades e constrangimentos tornaram-se mais evidentes com a pandemia de COVID-19 que, apesar de ter forçado e intensificado o seu uso, tornou evidentes lacunas profundas, como o relatório do Conselho Nacional de Educação anuncia:

> Embora a tecnologia digital tenha permitido a educação à distância durante a pandemia de COVID-19, esta situação evidenciou as disparidades subjacentes ao acesso aos dispositivos digitais, à conectividade e a outras formas de clivagem digital, como as competências digitais dos aprendentes, dos educadores e dos cuidadores e a disponibilidade de apoio relacionado com estas últimas. (CNE, 2021, p. 25)

A pandemia chamou a atenção para a necessidade de se «investir no desenvolvimento de competências digitais para todos os cidadãos, fez crescer a consideração pela sua importância entre professores e outros agentes educativos, e demanda agora a sua capacitação profissional em termos de domínio de tecnologias e literacia digital» (CNE, 2021, p. 279).

O estudo apresentado nesta comunicação pretendeu ouvir os membros da comunidade escolar relativamente às dificuldades sentidas no uso das PTD nas suas atividades diárias e, para além disso, auscultar se a pandemia decorrente da COVID-19 gerou outros problemas e obstáculos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a recolha de dados, o estudo recorreu à aplicação de quatro questionários, destinados a lideranças, a professores, a alunos e a assistentes técnicos de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas de Portugal continental, respondidos entre novembro de 2020 e março de 2021. Os instrumentos foram validados mediante a avaliação por um painel de especialistas e através da realização de um teste piloto a uma amostra por conveniência. A aplicação destes instrumentos foi autorizada pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGICD), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), sob o registo n.º 0566300006.

Responderam ao questionário 145 líderes escolares, 62.1% (N = 90) do sexo feminino e 37.9% (N = 55) do sexo masculino, com média de idade de 53.12 anos (DP = 6.27); 1753 professores, 77.2% (N = 1354) do sexo feminino e 22.8% (N = 399) do masculino, com a média de idade de 50.95 anos (DP = 7.11); 2041 alunos, 57.8% (N = 1179) do sexo feminino e 42.2% (N = 862) do masculino, cuja média de idade era de 14.89 (DP = 2.39) anos; e 229 assistentes técnicos, 84.7% do sexo feminino e 15.3% do sexo masculino, com a média de idade de 49.15% anos (DP = 8.12).

Os procedimentos estatísticos incluíram análises de frequências e foram realizados no *software* SPSS v. 28.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados evidenciaram que o grupo dos professores é o que encontra maiores dificuldades no uso das PTD para as suas atividades escolares diárias (53.7%), seguido pelo grupo das lideranças (45.5%), dos assistentes técnicos (35.8%) e dos alunos (17.9%), conforme apresentado na Figura 1.

2005

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

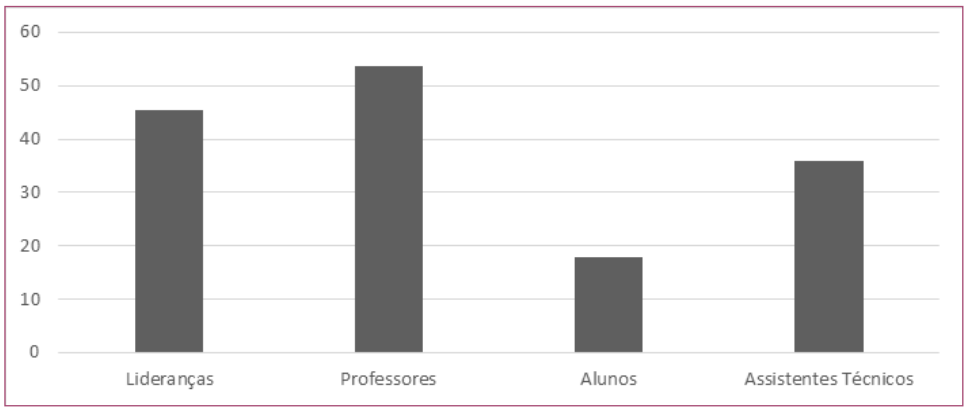
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 1

Frequência relativa de lideranças, professores, alunos e assistentes técnicos quanto às dificuldades na utilização das PTD para as suas atividades escolares diárias.

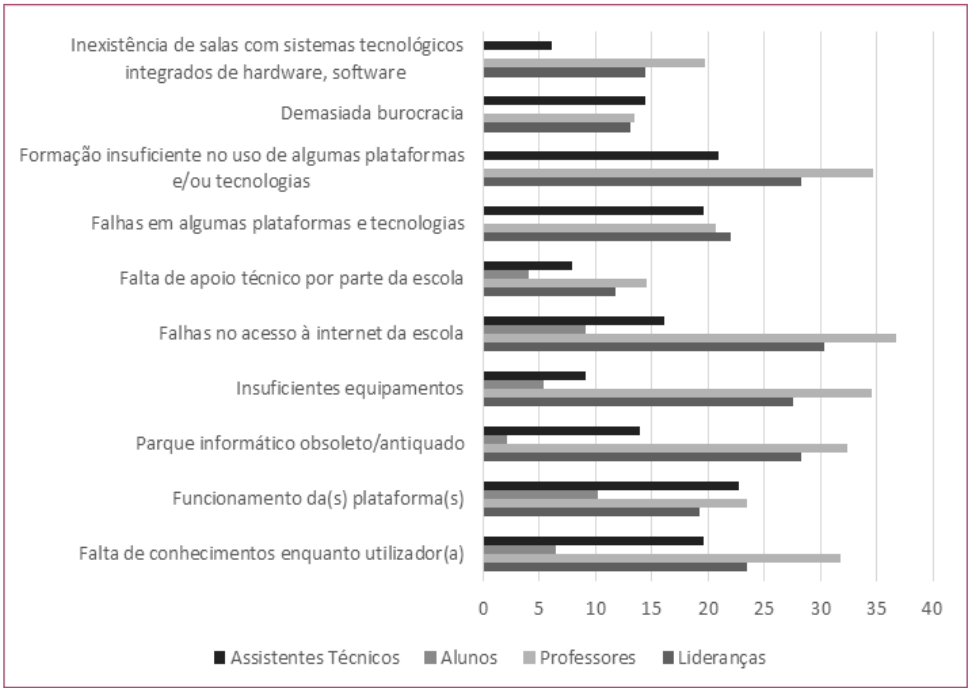


Analisando os problemas individualmente (Figura 2), observa-se que, para os professores e para as lideranças, as principais dificuldades estão relacionadas com as falhas no acesso à *internet* da escola, com a falta de formação no uso de algumas PTD, com a insuficiência de equipamentos e com a obsolescência do parque informático. Os professores também indicaram a falta de conhecimentos enquanto utilizadores como constrangimento. No caso dos assistentes técnicos, verificou-se que o funcionamento das PTD, a formação insuficiente no seu uso, a falta de conhecimentos enquanto utilizadores e as falhas em algumas PTD foram os principais problemas encontrados. Já os alunos indicaram o funcionamento das PTD e as falhas no acesso à *internet* da escola como principais dificuldades, mas não deixaram de indicar também a falta de conhecimentos enquanto utilizadores como um fator limitante.

Estes resultados evidenciam que, apesar do caminho já percorrido, ainda muito tem de ser feito nas escolas, no sentido da melhoria das condições técnicas e na disponibilização de meios/equipamentos tecnológicos.

Figura 2

Frequência relativa dos membros da comunidade escolar quanto aos diferentes problemas e dificuldades na utilização das PTD para as suas atividades escolares diárias



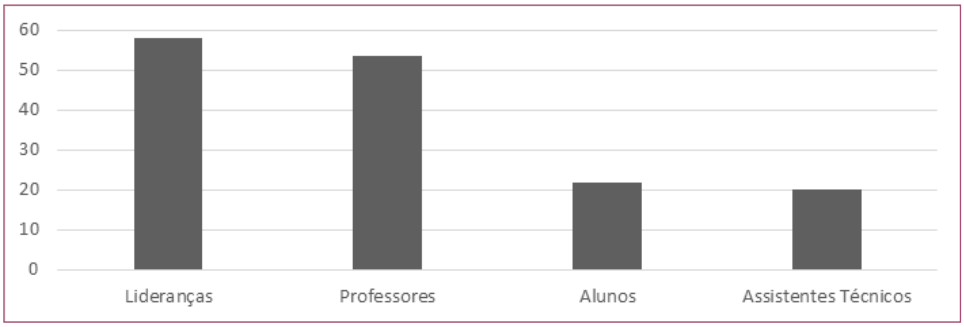
No que diz respeito aos conhecimentos acerca do uso das PTD, constata-se que, apesar de ser frequente e generalizado o uso de tecnologias digitais, são relatadas dificuldades. De acordo com Bergdahl *et al.* (2020), uma das razões prende-se com o facto de não serem geralmente utilizadas com a finalidade de adquirir e alargar conhecimentos e competências.

A insuficiência de formação é um fator transversal a todos os respondentes, das lideranças e professores, aos assistentes técnicos e alunos, pelo que deverá ser uma aposta em permanência. Estudos feitos a nível europeu sobre a utilização das TIC pelos agregados familiares e pelos indivíduos mostram essa premência, sendo que um dos resultados mostrou que, em 2019, um quinto dos jovens (entre os 16 e os 24 anos) na UE ainda não dispunha de competências digitais básicas (União Europeia, 2021).

Quando questionados se a situação decorrente da quarentena, devida à COVID-19, gerou outros problemas e/ou dificuldades, 57.9% das lideranças, 53.6% dos professores, 21.9% dos alunos e 20.1% dos assistentes técnicos responderam que sim (Figura 3).

Figura 3

Frequência relativa de lideranças, professores, alunos e assistentes técnicos que afirmaram que a situação decorrente da quarentena devida à COVID-19 gerou outros problemas e /ou dificuldades no uso das PTD



A pandemia veio alterar as rotinas escolares, pôs em questão as práticas habituais dos seus atores e veio manifestamente tornar visível e agravar desigualdades. A escola foi confrontada com «uma alteração invasiva do seu modo de organização e com a urgência de repensar as suas estratégias pedagógicas e as potencialidades da sua autonomia» (CNE, 2021, p. 152). Nesse sentido, será de destacar o papel das lideranças que «tiveram de reorganizar tempos, ativar plataformas que permitissem a exposição e a interação digital» (p.289). Analisando os problemas referidos, observa-se que a falta de equipamentos e o acesso dos alunos à *internet* foi o mais indicado por lideranças, professores e assistentes técnicos, enquanto os alunos citaram a compreensão da matéria como a maior dificuldade (Figuras 4, 5, 6 e 7).

Figura 4

Outros problemas e dificuldades decorrentes da pandemia mencionados por lideranças

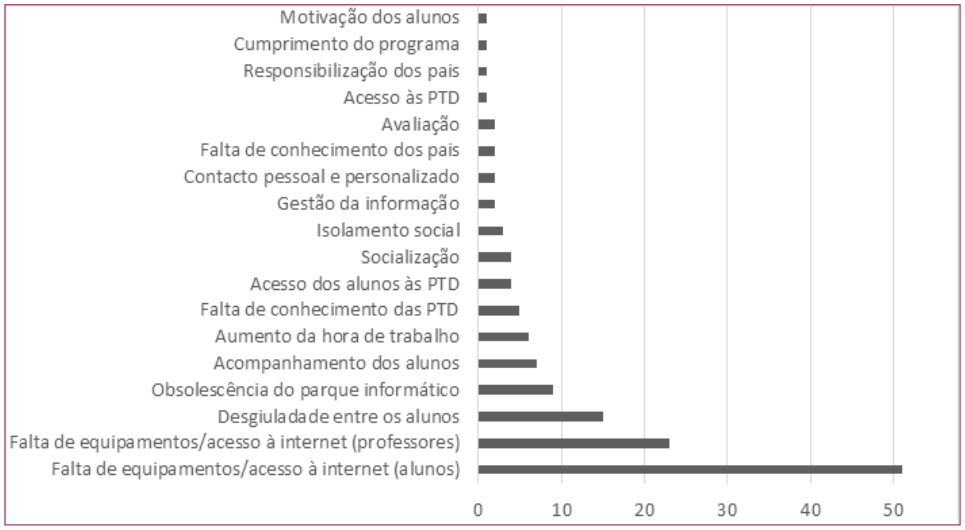


Figura 5

Outros problemas e dificuldades decorrentes da pandemia mencionados por professores

2008

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 6

Outros problemas e dificuldades decorrentes da pandemia mencionados por alunos

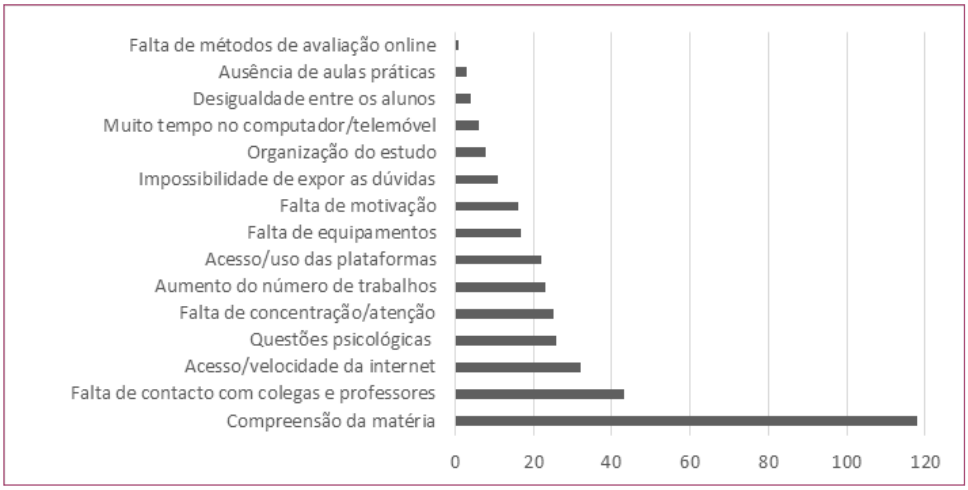
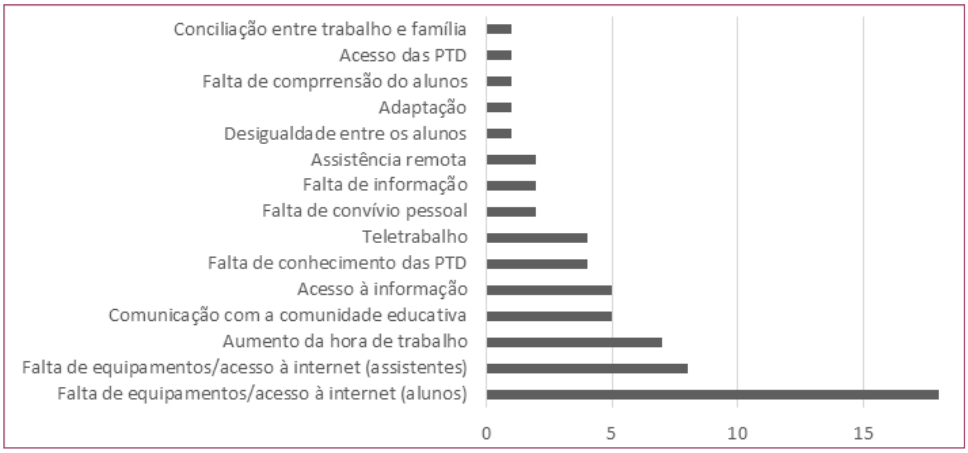


Figura 7

Outros problemas e dificuldades decorrentes da pandemia mencionados por assistentes técnicos



Os problemas mais relatados por líderes, professores e técnicos vêm ao encontro do exposto por Silva e Ribeirinha (2020), quando constatam que, em Portugal, apesar de 94.5% das residências com crianças até aos 15 anos possuírem acesso à *internet*, os outros 5.5% «representam cerca de 50 mil alunos em exclusão digital» (p. 199).

No caso dos alunos, as duas principais dificuldades indicadas foram a compreensão da matéria e a falta de contacto com colegas e professores, respetivamente. Também os professores assinalaram a falta de contacto e comunicação com os alunos e o acompanhamento destes como os principais problemas durante a quarentena. Estes resultados respaldam o estudo de Lucas *et al.* (2020), os quais assinalam que, em média, os professores tinham contacto com apenas 60% dos alunos e que 90% dos professores consideraram que o desempenho dos alunos estava abaixo do esperado para aquela época do ano letivo. Quanto à ausência de contacto, Magalhães *et al.* (2020) verificaram uma difícil adaptação à falta de contacto com os colegas e com o professores devido à mudança de rotina durante a quarentena.

Vale destacar a questão da desigualdade social, citada por todos os grupos respondentes. Este problema foi observado em diversas pesquisas como uma das maiores dificuldades

associadas ao ensino remoto (Honorato & Marcelino, 2020; Ludovico *et al.*, 2020; Rondini *et al.*, 2020)em função das ações empreendidas no ensino remoto, para que não haja prejuízos no processo ensino-aprendizagem dos estudantes. A relevância do tema está na possibilidade de, a partir das experiências relatadas pelos professores, estabelecer indicativos para a constituição de políticas públicas que motivem e fomentem uma educação de qualidade em nosso país. A abordagem é qualitativa e exploratória, com aplicação de questionário online, direcionado aos professores que atuavam em sala de aula e passaram a atuar no ensino remoto. A partir das contribuições de Libâneo (1994; 2011. Devido ao quadro económico das famílias, principalmente de baixos rendimentos, o acesso à internet, aos computadores e aos *smartphones* e às PTD ficaram limitados, deixando em desvantagem aqueles que não possuem acesso ou possuem um acesso limitado a estes recursos.

Salienta-se, também, o aumento das horas de trabalho, indicado por lideranças escolares, professores e assistentes técnicos, e o aumento no número de tarefas, apontado pelos alunos. No caso dos professores, o cansaço, o tempo para aprender a utilizar as PTD, o facto de estarem o tempo todo no local de trabalho e a conciliação entre a vida profissional e familiar foram os principais problemas indicados. Os assistentes técnicos reportaram o aumento do volume de comunicações, o acúmulo de trabalho e, por vezes, a duplicação dos procedimentos. Já as lideranças escolares indicaram o aumento de trabalho, por exemplo, na gestão dos recursos humanos e dos equipamentos, do acréscimo de informação, de contactos e da monitoração de processos. Por fim, os alunos revelaram que o número de trabalhos durante o ensino remoto não corresponde à quantidade de trabalhos realizados nas aulas presenciais. Estes problemas e dificuldades citados podem estar associados à necessidade de adaptação abrupta ao ensino remoto, gerando uma carga de stresse, ansiedade e esgotamento (Flores *et al.*, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo, que teve como objetivo identificar problemas detetados no uso das PTD pelos diferentes membros da comunidade escolar, evidenciou que os professores relatam mais dificuldades no uso das PTD, seguidos pelas lideranças escolares, assistentes técnicos e alunos.

Todos apontam, em diferentes graus, problemas relacionados com o acesso à *internet* e equipamentos tecnológicos, mas também com a falta de conhecimentos enquanto utilizadores e formação insuficiente no uso de algumas PTD.

No que diz respeito à situação decorrente da quarentena devida à COVID-19, foram mais as lideranças e os professores a identificar novos problemas e dificuldades no uso das PTD. De facto, as lideranças, de topo e intermédias, tiveram de encontrar respostas educativas, reorganizando tempos e ativando plataformas que permitissem a interação digital e a colaboração entre todos os elementos da comunidade escolar.

Em síntese, as PTD são cada vez mais utilizadas nas escolas portuguesas, mas ainda levantam um conjunto de dificuldades e constrangimentos na sua utilização que importa enfrentar, sendo necessário criar condições que promovam competências digitais «básicas e avançadas a todos os níveis e em todos os tipos de educação e formação, a fim de aproveitar plenamente o potencial da educação digital para criar ambientes de ensino e aprendizagem mais inclusivos e bem-sucedidos» (União Europeia, 2021, p. 10).

2010

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bergdahl, N., Nouri, J. & Fors, U. (2020). Disengagement, engagement and digital skills in technology-enhanced learning. *Education and Information Technologies*, *25*, 957–983. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10639-019-09998-w

Calvet, N. L., Bernad Cavero, O., & Aleandri, G. (2019). Digital educational platforms: an emerging school-family communication channel. *World Conference on Future of Education*, 20–29. https://doi.org/10.33422/wcfeducation.2019.09.517

Catalão, A., & Pires, C. (2020). As plataformas informáticas como instrumentos de regulação da organização e gestão escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, *Número Especial*, 85–110.

CNE. (2021). *Educação em tempo de pandemia. Problemas, respostas e desafios das escolas.* Conselho Nacional de Educação (CNE). https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao_em_tempo_de_Pandemia.pdf

Comissão Europeia. (2010). Comunicação da Comissão - Europa 2020. In *Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Comissão Europeia.

Comissão Europeia. (2020). *Plano de ação para a educação digital 2021-2027*. Comissão Europeia. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_pt

Comissão Europeia. (2021). *Orientações para a digitalização até 2030: a via europeia para a década digital.* https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:12e835e2-81af-11eb-9ac9-01aa75ed71a1.0023.02/DOC_1&format=PDF

Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2020). Tecnologias educativas e plataformas digitais na gestão educacional: o que evidenciam os discursos académicos. *Laplage Em Revista*, *6*(Especial), 24-38.

Flores, M. A., Machado, E. A., Alves, P., & Vieira, D. A. (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa de Educacao*, *34*(1), 5–27. https://doi.org/10.21814/RPE.21108

Honorato, H. G., & Marcelino, A. C. K. B. (2020). A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: a visão dos professores. *Revista Diálogos Em Educação*, *1*(1), 208-220. https://doi.org/10.29327/218479.1.1-17

Lucas, M., Nelson, J., & Sims, D. (2020). *Schools' responses to Covid-19: pupil engagement in remote learning*. NFER.

Ludovico, F. M., Molon, J., Barcellos, P. da S. C. C., & Franco, S. R. K. (2020). Covid-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. *Interfaces Científicas - Educação*, *10*(1), 58–74. https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p58-74

Magalhães, P., Gouveia, R., Lopes, R. C., & Silva, P. A. (2020). *O impacto social da pandemia. Estudo ICS/ISCTE Covid-19.* Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e Instituto Universitário de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/42911

Presidência do Conselho de Ministros. (2020). *Plano de ação para transição digital.* https://doi.org/https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/30/2020/04/21/p/dre

Rodrigues, A. L. (2018). Dificuldades e desafios na integração das tecnologias digitais na formação de professores - estudos de caso em Portugal. *Revista Contrapontos*, *19*(4), 354–373.

Rondini, C. A., Pedro, K. M., & Duarte, C. dos S. (2020). Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. *Interfaces Científicas - Educação*, *10*(1), 41–57. https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57

2011

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Silva, B. D., & Ribeirinha, T. (2020). Cinco lições para a educação escolar no pós covid-19. *Interfaces Científicas - Educação*, *10*(1), 194–210. https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p194-210

União Europeia. (2021). *Conclusões do conselho sobre a equidade e a inclusão na educação e na formação a fim de promover o sucesso educativo para todos*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52021XG0610(01)

2012

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

O EFEITO DE ESPELHO DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS. O OLHAR DOS INSPETORES [1]

Isabel Fialho
Maria José Silvestre
Universidade de Évora – CIEP, Évora (Portugal)

Resumo: Neste trabalho apresentam-se resultados de um estudo em que se dá a conhecer a opinião dos inspetores da Inspeção-Geral da Educação e Ciência sobre o efeito da Avaliação Externa de Escolas (AEE) na produção e (re)construção de (auto)conhecimento sobre as escolas avaliadas. Os dados foram recolhidos através de entrevistas realizadas a seis inspetores. A AEE é considerada, por todos os inquiridos, como a atividade da inspeção que maior impacto tem na comunidade educativa e constitui também, na perspetiva dos inquiridos, um instrumento fundamental para a tomada de decisões locais e de política educativa, permitindo ainda identificar as singularidades de cada escola. Considera-se que durante o processo de avaliação externa há lugar à produção de uma determinada imagem pública da escola e reforça-se a ideia de que a AEE é indutora de melhoria organizacional. Sublinha-se a mais-valia de algumas das alterações do Programa de AEE, relativamente ao referencial dos dois ciclos anteriores. Um desses aspetos é a observação da prática educativa e letiva. Este aspeto é considerado, por parte dos inquiridos, uma das alterações metodológicas do programa de AEE mais interessantes e impactantes. Também a autonomia do domínio da Autoavaliação é referida como uma das alterações a destacar. Estes dados são discutidos à luz de outros estudos de referência.

Palavras-chave: escola, avaliação externa, inspetor

Abstract: This paper presents the results of a study in which the opinion of inspectors from the General Inspection of Education and Science about the effect of the External Evaluation of Schools (EES) on the production and (re)construction of (self) knowledge about the evaluated schools is presented. For data collection, interviews were conducted with six inspectors. EES is considered by all respondents as the inspection activity that has the greatest impact on the educational community and is also, from the respondents' perspective, a fundamental instrument for local decision-making and educational policy, also allowing the identification of singularities from each school. It is considered that the external evaluation process produces a certain public image of the school. The idea that EES induces organizational improvement is reinforced. The added value of some of the amendments to the EES Program is highlighted, in relation to the reference of the two previous cycles. One of these aspects is the observation of educational and teaching practice. This aspect is considered, by the respondents, one of the most interesting

1 Este trabalho está inserido no projeto de investigação financiado pela FCT: «Mecanismos de mudança nas escolas e na Inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo da Avaliação Externa de Escolas no ensino superior em Portugal» (PTDC/CED-EDG/30410/2017).

and impacting methodological changes in the EES program. The autonomy of the Self-Assessment domain is also mentioned as one of the changes to be highlighted. These data are discussed and compared with other reference studies.

Keywords: school, external evaluation, inspector

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se no projeto de investigação «*Mecanismos de mudança nas escolas e na Inspeção. Um estudo sobre o 3.º ciclo da Avaliação Externa de Escolas no ensino superior em Portugal*» – MAEE[2]. O estudo funda-se na intencionalidade de contribuir para o alargamento do conhecimento científico na área das metodologias qualitativas, centrando-se no Eixo 3. do AIDIPE, tendo como foco a avaliação parcelar do Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE) português.

Este Programa de AEE é da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) e tem como objetivo a promoção da melhoria da qualidade do serviço educativo e do funcionamento das escolas. Encontra-se presentemente no 3.º ciclo avaliativo. O 1.º ciclo de avaliação deste processo decorreu entre 2006 e 2011, o 2.º ciclo avaliativo decorreu entre 2011 e 2017 e o 3.º ciclo teve início em 2018. O referencial que estrutura o processo de recolha de dados e apoia a elaboração do relatório devolvido às escolas tem evoluído, ao longo dos três ciclos de vida do programa. Atualmente, o referencial estrutura-se em torno de quatro domínios: autoavaliação, liderança e gestão, prestação do serviço educativo e resultados. As equipas que realizam a AEE são constituídas por dois inspetores da IGEC e dois peritos externos, normalmente académicos.

Este estudo dá conta da perceção de seis inspetores com experiência no 3.º ciclo da AEE, sobre esse programa.

MÉTODO

Centrámo-nos no paradigma interpretativista, tendo levado a cabo uma abordagem predominantemente qualitativa, que teve por base a análise discursiva, por considerarmos que seria esta a que melhor responderia aos objetivos da investigação.

Questões e objetivo do estudo

Com vista à explanação da temática selecionada para este estudo, focalizámos a nossa reflexão na busca de respostas para a questão de partida: «Como é percecionado pelos inspetores o efeito da AEE na produção e (re)construção de (auto)conhecimento sobre as escolas avaliadas?»

Daqui decorrem os dois objetivos desta investigação: **(i)** Conhecer a perceção dos inspetores, relativamente aos efeitos/impactos da AEE sobre a (auto)imagem da escola; **(ii)** Conhecer a perceção dos inspetores sobre os efeitos/impactos da AEE sobre a (re)construção do conhecimento que a escola e a comunidade têm sobre aquela.

2 Projeto de investigação financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal (PTDC/CED-EDG/30410/2017).

Metodologia

Metodologicamente, recorremos à análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas a seis inspetores da Inspeção-Geral de Educação e Ensino Superior (IGEC). Como critério para a seleção dos inquiridos foi definida a obrigatoriedade de ter experiência no 3.º ciclo do programa de Avaliação Externa de Escolas.

A recolha e a análise dos dados iniciaram-se após a produção da matriz de categorização, que incluiu a definição das subcategorias, usadas na análise de conteúdo (Bardin, 1995).

RESULTADOS

Considerando os objetivos do estudo, importa sublinhar que a análise discursiva revelou que a atividade de AEE é considerada, por todos os inquiridos, como a «atividade da inspeção que maior impacto tem na comunidade educativa» (E1) em particular e na sociedade em geral (E6), incluindo os «decisores políticos» (E3). Tal relevância advém do facto de a AEE ter a capacidade de tornar visível a toda a comunidade educativa aspetos que, de outra forma, estariam ocultados ou seriam desapercebidos dos atores escolares (E4) e de englobar «os diferentes aspetos do funcionamento das escolas» (E6), fornecendo delas uma visão global e tornando «transparente» (E3), aos olhos das comunidades educativas, o trabalho que as escolas realizam. Trata-se, para alguns dos inquiridos, da atividade da IGEC que produz «um retrato fiável da escola» (E1).

O grande objetivo da AEE é, para alguns dos inquiridos, provocar uma «interpelação» (E1) e, consequentemente, um *autoquestionamento intencional* (E1, E4, E3, E5). «Chegar alguém à escola que (...) tira [as pessoas] da sua zona de conforto poderá ter algum impacto, levar a uma melhoria do serviço que é prestado» (E1).

Nas relações da escola com a comunidade educativa, regista-se, por um lado, que a AEE tem a *capacidade de aumentar os vínculos afetivos entre a escola e a comunidade*: escola e comunidade revelam-se, nesta experiência da AEE, como entidades «parceiras» [«dá-me a sensação de que a colaboração [entre a escola e a comunidade] (...) é cada vez mais efetiva» (E2)]. Para tal contribui o facto de o Relatório da AEE ser tornado público (E4, E5, E6). Por outro lado, a AEE «tem vindo a ajudar a perceber a importância da escola para a comunidade e da comunidade para a escola» (E3).

A AEE constitui também, na perspetiva dos inquiridos, «um instrumento fundamental para a tomada de decisões» (E3, E4, E5, E6), quer internas [desocultando problemas desapercebidos pela escola (E4); obrigando a escola «a refletir, a questionar-se» (E4)], quer dos decisores políticos (E2, E3, E4, E5). Tal como é *um instrumento da tutela capaz de detetar e sublinhar as singularidades de cada organização escolar* (E2, E4). As unidades de gestão escolares têm a possibilidade, aquando da AEE, de «mostrar (...) algo de inovador (...) [que tenham criado] e de o partilhar [com outras escolas]» (E2), de dar a ver/conhecer «como é que (a escola) está efetivamente a funcionar» (E3), até porque o olhar treinado das equipas avaliativas permite-lhes ver não só «aquilo que nos querem mostrar» (E3), mas também «aquilo que efetivamente as escolas são» (E3) e aperceberem-se das estratégias «de *marketing*» (E3) que as escolas usam durante a intervenção avaliativa.

O percurso investigativo permitiu-nos perceber que alguns inquiridos consideram que, durante o processo de avaliação externa de uma escola, há lugar *à produção de uma «imagem pública da escola»* (E5) e que, ao longo do tempo, as escolas têm sabido produzir essa imagem pública de forma mais «autêntica e natural» (E4) e menos encenada ou teatralizada. A AEE

acaba por ter um papel «simbólico (…) que gera uma certa confiança social» (E4) relativamente ao trabalho que a escola produz.

O olhar que a AEE produz sobre cada unidade de gestão escolar chega, neste 3.º ciclo avaliativo, à sala de aula, com a observação da prática letiva. Este aspeto é considerado, por parte dos inquiridos, uma das alterações metodológicas do programa de AEE mais interessantes e impactantes (E2, E4, E6), já que a «observação da prática educativa ou letiva (…) exige um grande envolvimento dos docentes» (E1).

Encontramos no discurso dos respondentes a expressão da ideia de que a AEE é *indutora de melhoria organizacional*, quando as equipas avaliativas se permitem «apresentar sugestões, refletir com a escola» (E1) e concretizm uma «vertente formativa» (E1) da avaliação.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A análise dos resultados permitiu-nos concluir que, do ponto de vista dos inquiridos, o impacto da AEE nas organizações educativas reside na *indução de um esforço de autoconhecimento* («ter posto as escolas a fazer um esforço para pensarem por elas próprias, (…) a pensarem sobre si próprias, a fundamentarem as suas opções com base naquilo que conhecem do seu trabalho» (E3). De facto, o processo avaliativo permite «conhecer como e porque funcionam de um determinado modo as escolas, para compreender e explicar a sua natureza (formulação de teorias) e para melhorar a sua prática, enriquecendo a tomada de decisões» (Santos Guerra, 2003, p. 51). Segundo o discurso dos inquiridos, *o papel do inspetor na AEE é o de recolher e devolver informações* [«o inspetor vai ter acesso a uma panóplia de informação que lhe vai permitir identificar as áreas de melhoria e eventualmente propor algumas ações que ajudem a escola nesse proceso de melhoria» (E1)]. A devolução de informação à escola e aos atores escolares acaba por ter um efeito de espelho, que pode resultar num «despoletar de outra forma de olhar para as suas práticas» (E2). Alguns estudos revelam que foi sobretudo a nível organizacional que os impactos e efeitos da AEE se fizeram sentir nas organizações escolares (Pacheco, 2016; Inácio, 2013; Oliveira, 2017).

A forma como as escolas veem a AEE parece estar intimamente relacionada com as classificações obtidas (E1, E2, E3). Contudo, a maior relevância dada ao programa de AEE parece ser atribuída pelos diretores escolares, que «sentem que a avaliação externa pode ajudá-los a fazer mexer com o resto da escola» (E3). A AEE surge igualmente associada à assunção de responsabilidades, podendo induzir a motivação das lideranças de topo e intermédias. Esta divergência de pontos de vista e de interpretações da realidade é natural (Alves, 1999; Santos Guerra, 2002), tanto mais que a realidade observada é de natureza altamente complexa. Porém, o retrato produzido pela AEE corre o risco de ser ilusório ou distorcido, por via do efeito de *marketing* da escola no reflexo proporcionado à equipa avaliativa.

O discurso dos inquiridos sublinhou a importância da autoavaliação no novo referencial do programa do 3.º ciclo da AEE, uma vez que constitui um domínio autónomo. Tal autonomia e destaque deve dar nota às escolas, segundo os inquiridos, da relevância do autoquestionamento, da autoanálise e do autorretrato. Como demonstram vários estudos, é desejável e até frutífera a articulação entre a avaliação externa e a autoavaliação (Castro & Alves, 2013; Fialho *et al.*, 2021; Gomes, 2011; Silvestre, 2013). Regista-se que, da perceção dos inquiridos, *o feedback que a AEE fornece às escolas avaliadas acaba por ser impulsionador de mudança e por potenciar o desejo de melhoria.*

O facto de a AEE, neste 3.º ciclo avaliativo do programa, o chegar à sala de aula pode abrir portas para atividades rotinetiras de supervisão pedagógica (o desejável), incluindo a supervisão interpares.

Nas palavras de um dos inquiridos, o efeito de espelho da AEE resulta num «olhar externo, um olhar crítico, mas um olhar construtivo» (E4) de um determinado momento da vida de uma escola, potenciando «momentos de reflexão e de interação conjunta» (E4), capazes de resultar na melhoria organizacional desejada por todos os intervenientes no processo avaliativo, avaliados e avaliadores.

Alguns estudos mostraram, contudo que *apenas em algunas unidades de gestão escolar o potencial formativo da AEE foi aproveitado pelas escolas.* Assim, o efeito de espelho que se espera que a AEE consiga ter sobre as escolas, pode ou não concertizar-se, em função das dinâmicas próprias de cada uma das organizações escolares, isto é, das suas circunstâncias peculiares, da dinâmica dos seus atores e, sobretudo, da capacidade destes para aproveitarem a janela de oportunidade que o olhar externo abriu – o que pode permitir ultrapassar a função de prestação de contas, induzindo nos atores a ação que os capacite para a tomada de decisões e para a regulação consequente do funcionamento da sua escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, J. (1999). A Escola e as lógicas de acção – As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte. Edições ASA.

Alves, J. M., Machado, J., y Veiga, J. (2014). A promoção da autoavaliação nas escolas – a experiência do SAME, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, *14*, 41-66.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Castro, H., y Alves, J. (2013). A avaliação de escolas: o gerenciamento da imagem ao serviço da legitimação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, *13*, 49-82.

Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M.J., Correia, A. P., y Gomes, S. (2021). Dos impactos e efeitos da avaliação externa aos mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. In M. P. Bermúdez (Ed.), Avances en ciencias de la educación. Investigacion y prática (pp.81-87). Editorial Dykinson.

Gomes, S., Silvestre, M. J., Fialho, I., y Cid, M. (2011). Modelos e práticas de (auto)avaliação em escolas do Alentejo. *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía.* A Coruña. Universidade da Coruña [CD-ROM]

Inácio, M. J. (2013). A A Avaliação Externa da Escola: contributo para a promoção da qualidade institucional Estudo num Agrupamento de Escolas. Dissertação de Metrado. Universidade Aberta.

Oliveira, M. P. (2017). *Avaliação Externa da Escola. Uma reflexão sobre o processo de regulação da escola.* Relatório de Atividade Profissional para obtemção do grau de Mestre. Universidade Católica Portuguesa.

Pacheco, J. A. (2016). Resultados globais do projeto. In C. Barreira, M. Bidarra, & M. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 263–271). Porto Editora.

Santos Guerra, M. (20003). Tornar visível o quotidiano – teoría e prática de avaliação qualitativa das escolas.: Edições ASA.

Silvestre, M. J. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas.* Tese de Doutoramento. Universidade de Évora.

2017

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Eloísa Reche Urbano
Belén Quintero Ordóñez
Ignacio González López
Universidad de Córdoba (España)

Resumen: Este trabajo ha supuesto analizar la presencia de las materias relacionadas con la Educación Plástica y Visual en la titulación de Grado en Educación Primaria en las Universidades españolas, en atención a establecer el peso específico que tienen en los distintos planes de estudios, el carácter formativo que poseen y la comunidad autónoma donde prevalecen, la descripción del curso en el que se imparten y el análisis de su nomenclatura. Por medio de un diseño no experimental se han implementado cuatro momentos de trabajo que comenzaron con la localización de los planes de estudios y las guías docentes que trabajan los contenidos señalados, se ha registrado y analizado la información y se han extraído las concusiones pertinentes. Los resultados evidencian la presencia de 157 guías docentes con cargas lectivas diversas en una o varias asignaturas, caracteres formativos diferentes desde lo básico a lo optativo, la impartición preferente en los cursos tercero y cuarto y con nomenclaturas tan diversas que dan a entender la prioridad que cada institución da a los contenidos específicos que las configuran.

Palabras clave: educación plástica y visual, educación Primaria, planes de estudios, formación básica

Abstract: This work has meant analyzing the presence of the subjects related to Visual and Plastic Education in the degree in Primary Education in Spanish Universities, in attention to establishing the specific weight they have in the different studies plants, the formative character they possess and the autonomous community where they prevail, the description of the course in which they are taught and the analysis of their nomenclature. Through a non-experimental design, four working moments have been implemented that began with the localization of the curricula and teaching guides that work on the contents mentioned, the information has been recorded and analyzed and the relevant concussions have been extracted. The results show the presence of 157 teaching guides with different teaching loads in one or more subjects, different training characters from the basic to the optional, the preferential delivery in the third and fourth courses and with such diverse nomenclatures that they give to understand the priority that each institution gives to the specific contents that make them up.

Keywords: plastic and visual education, primary education, study plan, basic training

2018

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

La Educación Artística es una de las áreas del currículo de Educación Primaria, común a todos los ciclos, que se desdobla en dos disciplinas, siendo la Educación Plástica y Visual una de ellas y Música y Danza la otra opción (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria).

La Educación Plástica y Visual, de carácter específico en la etapa de Educación Primaria, tiene una especial relevancia en la educación del menor al propiciar el desarrollo de su formación integral, ser una herramienta de enseñanza interdisciplinar, además de la aportación de los conocimientos y las destrezas asociadas a la propia disciplina, en las que operan actividades como la percepción visual, táctil y kinestésica, la creatividad, la inteligencia espacial, el pensamiento y memoria visual, así como la sensibilidad estética, entre otros aspectos (Acaso, 2009; Fontal, Marín y García, 2015).

Para atender a ello, la planificación de la asignatura va más allá de un mero dibuja, pinta y colorea, necesitando que el docente que la imparta tenga la cualificación apropiada (Gutiérrez, 2012), al igual que ocurre con otras materias específicas, dígase Educación Musical o Educación Física, las cuales ambas cuentan con una mención propia. Sin embargo, en los planes de estudios conducentes a la obtención del Grado en Educación Primaria, la formación en esta área se realiza a través de una sola materia en la mayoría de las universidades españolas.

Una primera aproximación a la formación universitaria que recibe en España el futuro docente de Educación Primaria sobre esta disciplina pone de manifiesto la disparidad que envuelve este aspecto, al contemplar que solo unas pocas universidades ofertan una mención cualificadora que desarrolla estas competencias y algunas tienen varias asignaturas de carácter obligatorio (Ministerio de Universidades, 2022).

El nuevo Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, en su artículo 14. *Directrices generales para el diseño de planes de estudios de las enseñanzas de Grado*, indica que el plan de estudios que habilita para el desarrollo de actividades profesionales reguladas deberá estructurarse y organizarse atendiendo a lo dispuesto a tal efecto por el Gobierno o en su caso siguiendo la normativa europea respectiva. En esta línea, llama la atención la distinción que se hace con respecto a las disciplinas específicas, mencionadas con anterioridad, que se cursan en la etapa de Educación Primaria, lo que mueve a abordar el trabajo que se presenta.

OBJETIVOS

La meta prioritaria de este trabajo ha supuesto analizar la presencia de las materias de Educación Artística, en concreto lo relacionado con la Educación Plástica y Visual, en la titulación de Grado en Educación Primaria, en las Universidades españolas.

Dar respuesta a esta meta ha supuesto formular los siguientes interrogantes:

—¿Existe disparidad en el peso específico que tienen las asignaturas del ámbito de la Expresión Plástica y Visual en la globalidad de los planes de estudios de las diversas universidades españolas?

—¿Poseen las asignaturas el mismo carácter dentro del plan de estudios en cada universidad española?

—¿Estas materias se imparten en el mismo curso académico?

2019

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

MÉTODO

El presente estudio responde a un diseño no experimental de carácter descriptivo y transversal (McMillan y Schumacher, 2005), que atendió a las siguientes fases:

—*Localización de la información*: búsqueda de las universidades españolas en las que se imparten la titulación de Grado en Educación Primaria. Acceso a las páginas web de las instituciones para la exploración de los Planes de Estudios y las correspondientes guías docentes relacionadas con el tema objeto de estudio.

—*Registro de la información*: descarga de las guías docentes halladas y posterior volcado de la información al programa estadístico SPSS, versión 27.

—*Tratamiento y análisis de la información*: clasificación de los diversos elementos objeto de estudio y análisis de los resultados obtenidos.

—Extracción de conclusiones.

Como se ha comentado, se utilizaron como fuente de información las guías docentes de la titulación del Grado en Educación Primaria que se imparten en las universidades españolas. El acceso a la información se realizó a través de la base de datos del RUCT (Registro de Universidades, Centros y Títulos, Ministerio de Universidades, 2022), obteniendo un total de 87 centros que ofertan dicha titulación, de los cuales 48 son de carácter público (55.2%), 27 privados (31%) y 12 centros adscritos (13.8%) (véase tabla 1).

Tabla 1

Distribución de los centros en los que se imparte el título de Grado en Educación Primaria en función de la Comunidad Autónoma

Comunidad Autónoma	Carácter			Total
	Público	Privado	Centro adscrito	
Andalucía, Ceuta y Melilla	8	1	6	15
Aragón	1	1	-	2
Principado de Asturias	1	-	1	2
Islas Baleares	1	1	-	2
Canarias	2	-	-	2
Cantabria	1	-	-	1
Castilla y león	9	3	1	13
Castilla-La Mancha	1	-	-	1
Cataluña	5	5	-	10
Comunidad Valenciana	3	4	-	7
Extremadura	1	-	-	1
Galicia	4	-	1	5
Comunidad de Madrid	3	7	3	13
Región de Murcia	1	1	-	2
Comunidad Foral de Navarra	1	1	-	2

2020

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Comunidad Autónoma	Carácter			Total
	Público	Privado	Centro adscrito	
País Vasco	3	2	-	5
La Rioja	1	1	-	2
Cuidad Autónoma de Ceuta	1	-	-	1
Ciudad Autónoma de Melilla	1	-	-	1
Total	48	27	12	87

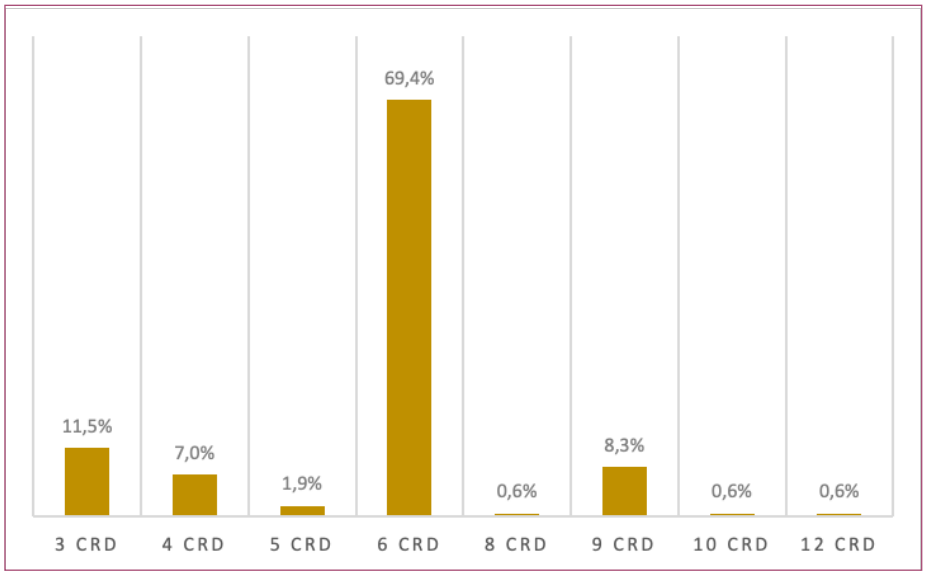
Localizadas las instituciones en las que se imparte la titulación objeto de estudio, se procedió a la búsqueda de las materias relacionadas con la Educación Plástica y Visual a partir de descriptores clave como: educación artística, educación plática, educación visual y dibujo artístico. En el caso de aquellas guías cuyo título presentaba alguna dificultad de compresión para su inclusión en el listado final se atendió a sus contenidos. La plataforma del Ministerio de Universidades arrojó un total de 157 guías docentes que fueron organizadas en atención a su carga crediticia, el carácter formativo (básico, obligatorio u optativo) y el nivel educativo en el que se imparte (1º, 2º, 3º o 4º). Asimismo, se llevó a cabo una descripción de los títulos de cada una de ellas. Para el análisis de la información hallada se procedió al estudio de los descriptivos básicos (frecuencias y porcentajes).

RESULTADOS

Atendiendo a la primera de las cuestiones planteadas, los resultados revelaron la divergencia en cuanto a la carga crediticia de las materias halladas (véase figura 1), siendo el 69,4% de ellas de 6 créditos seguido del 11,5% con 3 créditos. No obstante, con una representación mínima, llama la atención la presencia de algunas asignaturas con 10 y 12 créditos (0.6% respectivamente).

Figura 1

Porcentaje de carga crediticia



2021

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Por otro lado, el análisis del carácter de estas dentro del Plan de estudios indicó que la mayoría de las asignaturas son de naturaleza obligatoria (67.5%), seguido de las que son optativas (29.9%) y siendo un mínimo de carácter básico (2.5%) (véase gráfico 2). Esto se convierte en un indicador que revela la escasa relevancia que dentro de los planes de estudios tiene la asignatura en las diferentes universidades en las que se imparte, elemento que se confirma con los datos que se recogen en la tabla 2, que representa la presencia que dentro de los planes de estudios tiene este contenido. Hay que señalar que el 62% de las instituciones que imparten el Grado en Educación Primaria incluyen una única materia relativa a la Educación Plástica y Visual, reduciéndose al 23% las instituciones donde se imparten 2, un 8.1% incluyen 3, un 2,3% incorporan 4 y 5 respectivamente y en una única institución se cuenta con 6 o 7 materias objeto de análisis.

Tabla 2

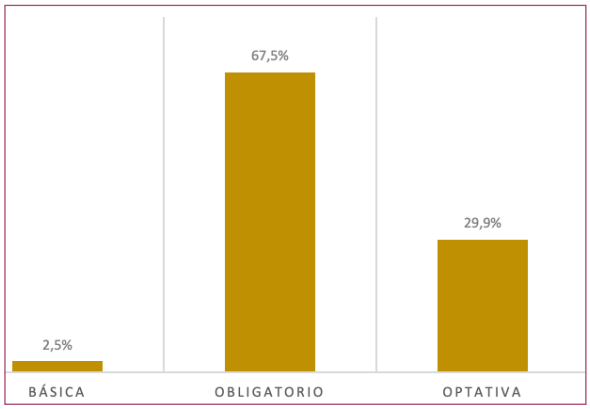
Presencia de asignaturas por universidad en el Grado en Educación Primaria

Número de asignaturas por universidad	f	%
1	54	62.0
2	20	23.0
3	7	8.1
4	2	2.3
5	2	2.3
6	1	1.15
7	1	1.15
Total	87	100

Atendiendo al carácter básico, obligatorio u optativo que tienen estas asignaturas, los datos de la figura 2 reflejan que el 67.7% de las materias ofertadas son de carácter obligatorio, es decir, propias de la profesión para las que capacita el título de Grado en Educación Primaria; un 29.9% son optativas o de libre elección por parte del alumnado cuya meta es completar las competencias que preparan para el ejercicio profesional; y solamente un 2.5% son identificadas de carácter básico, o lo que es lo mismo, propias de la rama de conocimiento en la que se inserta el título, en este caso, las Ciencias Sociales y Jurídicas.

Figura 2

Porcentaje del carácter de las materias



2022

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Ha sido interés de este estudio evidenciar la presencia de estas asignaturas en las diferentes comunidades autónomas, atendido al contexto geográfico del título como condicionante de la presencia de los contenidos relativos a la Educación Plática y Visual en la futura profesión de Educación Primaria. Los datos ofrecidos por la tabla 3 indican que en Andalucía (incluidas Ceuta y Melilla), Aragón, Asturias, Cantabria, Islas Baleares y Región de Murcia, las materias relativas a esta disciplina son en exclusiva de carácter obligatorio. En Navarra (80%), Madrid (72.2%), Castilla y León (66.7%), Galicia (66.7%) y País Vasco (66.7%) es donde más se revela este carácter de obligatoriedad, tras las comunidades citadas anteriormente. Son entendidas como básicas estas materias solamente en el País Vasco (33.3%), la Comunidad Valenciana (9.1%) y Cataluña (2.8%). La optatividad está presente, en mayor medida, en Cantabria (75%), La Rioja (66.7%) y Cataluña (50%).

Tabla 3

Carácter de las asignaturas que se imparte en cada Comunidad Autónoma

Comunidad Autónoma	Carácter						Total
	Básica		Obligatorio		Optativa		
	f	%	f	%	f	%	
Andalucía, Ceuta y Melilla	0	0.0	20	100.0	0	0.0	20
Aragón	0	0.0	2	100.0	0	0.0	2
Asturias	0	0.0	2	100.0	0	0.0	2
Canarias	0	0.0	3	100.0	0	0.0	3
Cantabria	0	0.0	1	25.0	3	75.0	4
Castilla y León	0	0.0	18	66.7	9	33.3	27
Cataluña	1	2.8	17	47.2	18	50.0	36
Comunidad Valenciana	1	9.1	8	72.7	2	18.2	11
Galicia	0	0.0	6	66.7	3	33.3	9
Islas Baleares	0	0.0	2	100.0	0	0.0	2
Madrid	0	0.0	13	72.2	5	27.8	18
Navarra	0	0.0	4	80.0	1	20.0	5
País Vasco	2	33.3	4	66.7	0	0.0	6
Región de Murcia	0	0.0	3	100.0	0	0.0	3
Rioja	0	0.0	3	33.3	6	66.7	9
Total	4	2.5	106	67.5	47	29.9	157

Con respecto al nivel académico en el que se cursa la materia, un 32.5% de la oferta se ubica en tercero, seguido de las que se imparten en segundo (28.7%), escenario en el que se localizan las materias de carácter obligatorio o propias de la profesión para la que habilita el grado. El 25.5% se imparten en cuarto curso y son de carácter optativo. Son un mínimo las que se sitúan en primer curso (8.3%), entendiendo que en este se imparten las materias relativas a la formación básica o común a todas las titulaciones relativas a la rama de concomiendo de Ciencias Sociales y Jurídicas.

2023

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

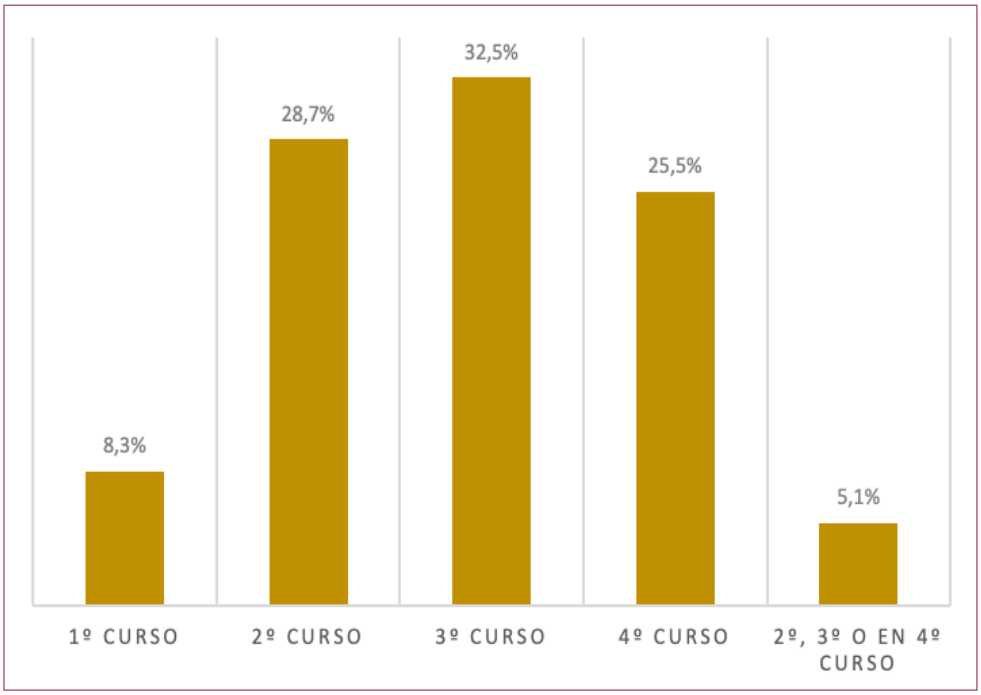
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 3

Porcentaje del nivel académico en el que se imparten las materias



En lo relativo a los títulos de materias, se han recogido 115 nomenclaturas lo que indica una alta diversidad a la hora de afrontar contenidos similares en la formación de las maestras y los maestros de Educación Primaria. Algunas de ellas difieren en pequeños matices, donde destaca el orden en el que se indican en la acotación de la materia. Términos como didáctica de la expresión plástica y/o visual, dibujo artístico, educación artística y artes visuales son los más representativos. No obstante, es relevante encontrar términos que circundan alrededor de estos contenidos como como son: creatividad, calidad, multiculturalidad, inclusión y pensamiento crítico, lo que identifica el carácter que se da en algunas instituciones a esta materia dentro de la naturaleza del plan de estudios.

CONCLUSIONES

La puesta en marcha de este estudio ha resultado de extremo interés al no haberse encontrado precedentes sobre el análisis de la formación que reciben los futuros docentes españoles, de la etapa de Educación Primaria, con respecto al ámbito de la Educación Plástica y Visual.

Gracias a la investigación realizada, se ha podido constatar que existen discrepancias entre la formación que reciben los diferentes estudiantes sobre esta disciplina en función de la comunidad autónoma en la cual cursan sus estudios, lo que incita a cuestionar hasta qué punto, con la implementación de los Grados, se ha velado por una uniformidad en la cualificación de los futuros profesionales de la docencia.

Entre algunos de los aspectos a destacar, se podido confirmar que la carga crediticia asociadas a las materias en su mayoría corresponde a 6 créditos, pero esta realidad hay que apreciarla atendiendo, además, al número de asignaturas ofertadas en cada universidad, pues los datos analizados indican que, en este aspecto, la formación no es homogénea. A ello se suma la

2024

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

diferencia con respecto al carácter de estas que, aunque un número significativo de asignaturas son obligatorias, diversos planes de estudios recogen otras opciones, bien como parte de la formación propia de la titulación, así como optativas que habría que ratificar si corresponden a las pocas ofertas de mención en Educación Artística.

Por último, este estudio invita a profundizar sobre la estructura del perfil competencial de cada universidad, en las materias adscritas al área conducentes a la cualificación para impartir la asignatura Educación Plástica y Visual en la etapa de Educación Primaria, con la finalidad de poder establecer unas directrices que unifique la formación de los docentes en esta área y, con ello, se vele por la calidad de la enseñanza de los menores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades.* Catarata.

Fontal, O., Marín, S. y García, S. (2015). *Educación de las Artes Visuales y Plásticas en Educación Primaria.* Paraninfo.

Gutiérrez, M.R. (2012). *Reflexiones en torno a la planificación y desarrollo del currículum artístico. Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia.* COLBAA.

McMillán, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual.* Pearson Educación.

Ministerio de Universidades (2022). *Registro de Universidades, Centros y Títulos.* Ministerio de Ministerio de Universidades. https://www.educacion.gob.es/ruct/home.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

2025

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INFLUENCIA DE LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LAS TIC EN SU USO PERSONAL-PROFESIONAL Y EN EL AULA

Lidia Márquez-Baldó
Gonzalo Almerich Cerveró
Natividad Orellana Alonso
Isabel Díaz-García
Universitat de València (España)

Resumen: En este trabajo, se pretende conocer la influencia de las actitudes hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Valenciana en el uso que realizan de estas herramientas en el ámbito personal-profesional y en el aula con el alumnado. Para ello, se ha realizado un estudio correlacional transversal y explicativo, utilizando un cuestionario para la recogida de información. Los participantes, seleccionados mediante muestreo accidental, son 1002 docentes de centros educativos de la Comunidad Valenciana. Se ha comprobado, a partir de un análisis de regresión lineal que las actitudes hacia las TIC influyen en el uso personal-profesional y en el aula con el alumnado, siendo mayor el tamaño del efecto en Educación Primaria y en el uso personal-profesional. Como conclusión, el profesorado ha de formarse para un mayor nivel de integración de las TIC en el aula.

Palabras clave: actitudes del profesorado, usos de la tecnología en educación, integración de la tecnología, docentes de educación primaria, docentes de educación secundaria

Abstract: This work pretends to know the influence of the attitudes towards the Information and Communication Technologies in Primary and Secondary school teachers of the Valencian Community in the use they make of these tools in the personal-professional field and in the classroom with the students. For this, a cross-sectional correlational and explanatory survey study has been carried out, using a questionnaire for collecting information. The participants, selected by intentional sampling, are 1002 teachers from schools in the Valencian Community. It has been verified, based on a linear regression analysis, that attitudes towards ICT influence personal-professional and in the classroom with students use, with the effect size being greater in Primary Education and in personal-professional use. In conclusion, teachers must be trained for a higher level of ICT integration in the classroom.

Keywords: teacher attitudes, technology uses in education, technology integration, elementary school teachers, secondary school teachers

2026

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

Son diversos los estudios que analizan el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por parte de los y las docentes de distintos niveles educativos. Tradicionalmente, se han diferenciado dos tipos de usos de los recursos tecnológicos por parte del profesorado: personal-profesional y en el aula con el alumnado (Gil-Flores *et al.*, 2017; Liu *et al.*, 2016; Spiteri y Rundgren, 2020; Suárez-Rodríguez *et al.*, 2018). Según Suárez-Rodríguez *et al.* (2018), el primero, personal-profesional, hace referencia al uso que realiza el profesorado para su práctica de enseñanza sin alumnado (planificación de la enseñanza, creación de materiales, tareas de gestión, etc.), mientras que el segundo, uso en el aula con el alumnado, se refiere el uso que hace el profesorado en el aula con el alumnado (explicación de contenidos, tareas con el alumnado en el aula, etc.).

Un factor que influye en este uso de las TIC son las actitudes, entendidas como predisposiciones estables para valorar y actuar. Las actitudes positivas sirven como facilitadoras de la integración de las TIC, dado que suponen un mayor uso tanto en casa como en la escuela y ayudan a encontrar soluciones ante posibles dificultades que surjan, mientras que las actitudes negativas o no comprometidas dificultan estos procesos, pues tienen un menor uso de las TIC (Gargallo *et al.*, 2006). Además, otras investigaciones han confirmado la influencia de las actitudes de los y las docentes hacia las TIC en el uso que realizan de estas herramientas. Padilla (2018) identifica una relación importante entre las actitudes hacia las tecnologías y el uso de estas, produciéndose un círculo vicioso entre actitudes negativas y desinterés para incorporarlas al proceso de aprendizaje. También Paz *et al.* (2022) describen una influencia estrecha de las actitudes en el uso de las tecnologías, indicando que actitudes positivas conllevan mayor frecuencia de usos educativos.

Todos estos estudios han abordado el concepto de las actitudes hacia las TIC desde diferentes perspectivas, entendiéndolas como percepción de la propia eficacia hacia su uso, valoración personal de las tecnologías, sentimientos de ansiedad ante su uso, percepción de facilidad o dificultad para implementarlas, motivación extrínseca, percepción de la utilidad que tienen, consideración de las tecnologías como herramienta para la mejora, intención de uso, perspectiva socio-ideológica y percepción de la necesidad de su uso.

En la presente investigación, se abordan las actitudes hacia las tecnologías y su integración en las prácticas docentes tratando de integrar todas estas perspectivas.

MÉTODO

Objetivos

El objetivo general del presente estudio es la influencia de las actitudes hacia las TIC en el uso personal-profesional y en el aula con el alumnado en función de la etapa educativa.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

—Analizar la actitud de los profesores y las profesoras ante las tecnologías de la información y la comunicación.

—Analizar el uso que los y las docentes realizan de las TIC tanto en el ámbito personal-profesional como en el aula con el alumnado.

—Analizar la influencia de las actitudes en el uso de las TIC tanto en el ámbito personal-profesional como en el aula con el alumnado.

2027

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

—Comprobar si existen diferencias en estos aspectos entre los niveles educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria.

Diseño de investigación y procedimiento

El diseño utilizado en este estudio es de tipo transversal y explicativo, empleando un diseño cuantitativo no experimental y, concretamente, un estudio correlacional.

Participantes

La muestra está constituida por 1002 docentes de centros educativos de la Comunidad Valenciana, seleccionados mediante un muestro no probabilístico accidental.

En cuanto al género, el 59,2% son profesoras y el 40,8% son profesores. El 35,5% del profesorado imparten docencia en Educación Primaria y el 64,5% en Educación Secundaria.

Instrumento

El instrumento de recogida de información ha sido el cuestionario *Protocolo Innovatic para el profesorado* (2016), en el cual se recoge información de los y las docentes sobre diversos aspectos relativos a las TIC. En este estudio se ha utilizado los apartados correspondientes al uso de las TIC del profesorado, que incluye dos apartados -uso personal-profesional y uso en el aula con el alumnado- y las actitudes hacia las TIC.

En el estudio que aquí presentamos se han utilizado los siguientes factores:

—Puntuación global de la dimensión actitudes hacia las TIC que se compone de 31 ítems, valorados con una escala Likert de seis puntos -Totalmente en desacuerdo (1) a Totalmente de acuerdo (6)-. El coeficiente de fiabilidad obtenido α de Cronbach= .87.

—Puntuación global de la dimensión uso personal-profesional. Se pregunta al profesorado sobre el uso que realiza de diversos recursos tecnológicos para sus tareas personales-profesionales sin el alumnado. La escala se compone de 39 ítems, valorados con una escala Likert de cinco puntos –Nada (1) a Mucho (5). El coeficiente de fiabilidad obtenido α de Cronbach= .91

—Puntuación global de la dimensión uso en el aula con alumnado. Se pregunta al profesorado sobre el uso que realiza de diversos recursos tecnológicos para sus tareas en el aula con el alumnado. La escala se compone de 39 ítems, valorados con una escala Likert de cinco puntos –Nada (1) a Mucho (5). El coeficiente de fiabilidad obtenido α de Cronbach= .90.

Análisis de datos

Los análisis de datos que se han realizado son análisis descriptivos, la prueba U de Mann-Whitney y regresión lineal, mediante el programa SPSS.

RESULTADOS

Análisis descriptivos

Como se puede observar en la Figura 1, las actitudes mostradas por los y las docentes hacia las tecnologías de la información y la comunicación son positivas, mostrando puntuaciones medias medio-altas tanto en Educación Primaria (= 4,87; D.T. = 0,50) como en Educación Secundaria (= 4,82; D. D.T.= 0,57). Tras la prueba U de Mann-Whitney (U de Mann-Whitney = 108931,000; p = ,500) no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria.

2028

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

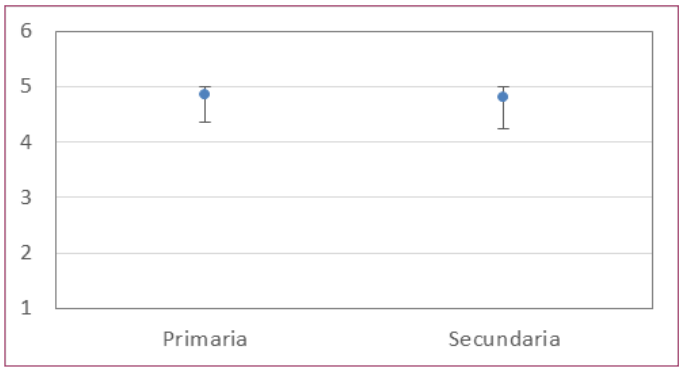
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 1

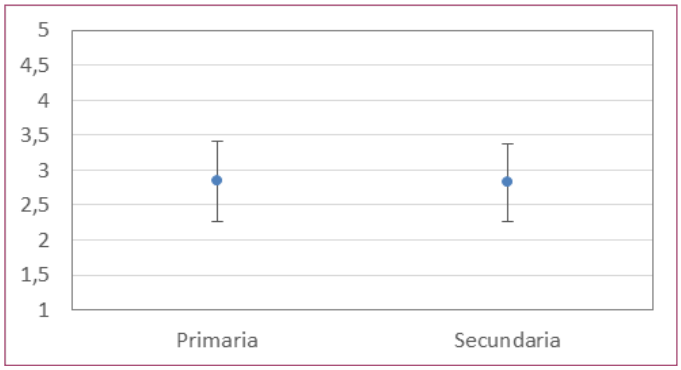
Puntuaciones medias y desviaciones típicas de las actitudes de los y las docentes hacia las TIC



Respecto al uso personal-profesional que realizan de las TIC (Figura 2), se encuentra un nivel medio en ambos niveles educativos (Educación Primaria: = 2,84; D.T.= 0,57 y Educación Secundaria: = 2,83; D.T.= 0,55). Tras la prueba U de Mann-Whitney (U de Mann-Whitney = 108323,000; p = ,415) no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria.

Figura 2

Puntuaciones medias y desviaciones típicas del uso personal-profesional de las TIC



Por último, como se refleja en la Figura 3, en el caso del uso de las TIC en el aula con el alumnado el nivel es medio-bajo, tanto en Educación Primaria (= 2.51; D.T.= 0.60) como en Educación Secundaria (= 2.59; D.T.= 0.57). Tras la prueba U de Mann-Whitney (U de Mann-Whitney = 100143,500; p = ,029) se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado, de forma que el profesorado de Educación Primaria usa menos los recursos tecnológicos en el aula con el alumnado que el profesorado de Educación Secundaria.

2029

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

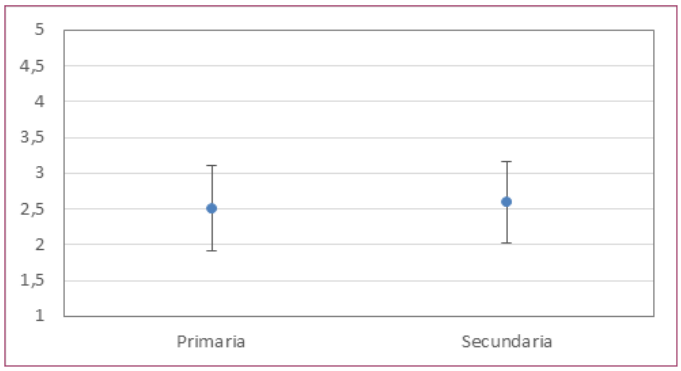
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 3

Puntuaciones medias y desviaciones típicas del uso de las TIC en el aula con el alumnado



Influencia de la actitud de los y las docentes hacia las TIC en el uso personal-profesional que realizan de estas

En cuanto a la influencia de las actitudes hacia las TIC sobre el uso de los recursos tecnológicos personal-profesional en función de la etapa, se ha realizado un modelo de regresión lineal simple para cada etapa, en el cual la variable criterio es el uso personal-profesional y la variable predictora la actitud hacia las TIC.

El modelo de regresión planteado en Educación Primaria ha resultado significativo ($F_{1,349}$ = 33,027; p = ,000), con una explicación por parte de las actitudes TIC respecto del uso personal-profesional del 29,3% (R^2 ajustada = ,293), con lo que el tamaño del efecto es grande (Cohen *et al.*, 2003).

En cuanto a la Educación Secundaria, el modelo de regresión planteado también es significativo ($F_{1,638}$ = 44,584; p = ,000), con una explicación por parte de las actitudes TIC respecto del uso personal-profesional del 22,6% (R^2 ajustada =, 226), con lo que el tamaño del efecto es mediano (Cohen *et al.*, 2003).

Influencia de la actitud de los y las docentes hacia las TIC en el uso que realizan de estas en el aula con el alumnado

En cuanto a la influencia de las actitudes hacia las TIC sobre el uso de los recursos tecnológicos en el aula con alumnado en función de la etapa, se ha realizado un modelo de regresión lineal simple para cada etapa, en el cual la variable criterio es el uso en el aula con alumnado y la variable predictora la actitud hacia las TIC.

El modelo de regresión planteado en Educación Primaria ha resultado significativo ($F_{1,344}$ = 16,335; p = ,000), con una explicación por parte de las actitudes TIC respecto del uso en el aula con alumnado del 13,2% (R^2 ajustada = ,132), con lo que el tamaño del efecto es mediano (Cohen *et al.*, 2003).

En cuanto a la Educación Secundaria, el modelo de regresión planteado también es significativo ($F_{1,633}$ = 22,748; p = ,000), con una explicación por parte de las actitudes TIC respecto del uso en el aula con alumnado del 10,9% (R^2 ajustada =, 109), con lo que el tamaño del efecto es mediano (Cohen *et al.*, 2003).

2030

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos muestran unas actitudes positivas por parte del profesorado hacia las tecnologías de la información y la comunicación y hacia su integración en el aula, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, y sin diferencias estadísticamente significativas entre ambas etapas. Esta información coincide con la reflejada en otros estudios anteriores realizados en diferentes niveles educativos (Aminullah *et al.*, 2019; Semerci y Kemal, 2018; Scherer *et al.*, 2018). No obstante, es preciso contemplar también investigaciones que reflejan algunas actitudes negativas hacia las tecnologías, tales como que requieren mucho tiempo y esfuerzo o que no se reúnen las competencias necesarias para realizar un uso correcto de estas (Dong, 2018). Es preciso dar respuesta a estas inquietudes y dificultades que encuentra el profesorado para favorecer la integración de las tecnologías en sus prácticas.

En cuanto al uso de los recursos tecnológicos por parte del profesorado, el nivel es medio en el ámbito personal-profesional tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre ambas etapas. En el caso del uso en el aula con alumnado, el nivel de uso del profesorado es medio-bajo en ambas etapas, siendo el profesorado de Educación Secundaria quien realiza un uso mayor de los recursos tecnológicos.

Aunque como se ha afirmado, una actitud positiva hacia las TIC no garantiza que el profesorado incorpore su uso a sus prácticas, sí que se ha podido comprobar la influencia de las actitudes en el uso que se realiza de las tecnologías. Esto es así especialmente en el ámbito personal-profesional, siendo que la influencia en el uso en el aula con el alumnado es menor. Del mismo modo, esta influencia se da en mayor medida en el nivel educativo de Educación Primaria que en Educación Secundaria. Asimismo, se puede resaltar que en el profesorado de Educación Primaria y en el uso personal-profesional el tamaño del efecto es grande, y mediano en los otros tres casos.

Estos resultados coinciden con los hallados por múltiples autores. Ejemplos de ello son Mejía *et al.* (2018), quienes comprobaron que la resistencia a integrar las TIC en las prácticas de los y las docentes se asocia con la falta de confianza en los beneficios de estas, o Sabiri (2020) quienes concluyen que la falta de confianza en las propias competencias, actitudes conservadoras o escasos conocimientos de los beneficios de la tecnología suponen barreras para la integración de estas herramientas en las prácticas de los y las docentes.

Por ello, es preciso desarrollar acciones dirigidas al desarrollo de actitudes positivas hacia las TIC que favorezcan la integración de estas en las prácticas educativas, tanto de tipo personal-profesional como en el aula con el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aminullah, A., Loeneto, B.A., y Vianty, M. (2019). Teachers' attitudes and problems of using ICT in teaching EFL. *English Review. Journal of English Education, 8*(1), 147-156. https://doi.org/10.25134/erjee.v8i1.2324

Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., y Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences.* Routledge.

Dong, C. (2018). 'Young children nowadays are very smart in ICT' – preschool teacher' perceptions of ICT use. *International Journal of Early Years Education.* https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1506318

2031

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Gargallo, B., Suárez, J., y Almerich, G. (2006). La influencia de las actitudes de los profesores en el uso de las nuevas tecnologías. *Revista Española de Pedagogía, (233),* 45-66.

Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., y Torres-Gordillo, J.-J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characterisTIC and school infrastructure. *Computers in Human Behavior, 68*, 441-449. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.057

Liu, F., Ritzhaupt, A.D., Dawson, K., y Barron, A.E. (2016). Explaning technology integration in K-12 classrooms: a multilevel path analysis model. *Educational Technology Research and Development, 65*, 798-813. https://doi.org/10.1007/s11423-016-9487-9

Mejía, A., Villareal, C.P., Suarez, C.A., y Villamizar, C.F. (2018). Estudio de los factores de resistencia al cambio y actitud hacia el uso educativo de las TIC por parte del personal docente. *Ética, educación e investigación, 7*(2), 53-56. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/428

Padilla, S. (2018). Usos y actitudes de los formadores de docentes ante las TIC. Entre lo recomendable y la realidad de las aulas. *Apertura (Guadalajara, Jal.), 10*(1), 132-148. https://doi.org/10.32870/ap.v10n1.1107

Paz, L.E., Gisbert, M., y Usart, M. (2022). Competencia digital docente, actitud y uso de tecnologías digitales por parte de profesores universitarios. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación,* (63), 93-130. https://doi.org/10.12795/pixelbit.91652

Sabiri, K.A. (2020). ICT in EFL teaching and learning: a systematic literature review. *Contemporary Educational Technology, 11*(2), 177-195. https://doi.org/10.30935/cet.665350

Semerci, A., y Kemal, M. (2018). Examining high school teacher's attitudes towards ICT use in education. *International Journal of Progressive Education, 14*(2), 93-105. https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.139.7

Scherer, R., Tondeur, J., Siddiq, F., y Baran, E. (2018). The importance of attitudes toward technology for pre-service teachers' technological, pedagogical, and content knowledge: comparing structural equation model approaches. *Computers in Human Behavior, 80*, 67-80. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.003

Spiteri, M., y Chang, S.N. (2020). Literature review on the factors affecting primary teachers' use of digital technology. *Technology, Knowledge and Learning, 25*, 115-128. https://doi.org/10.1007/s10758-018-9376-x

Suárez-Rodríguez, J., Almerich, G., Orellana, N., y Díaz-García, I. (2018). A basic model of integration of ICT by teachers: competence and use. *Educational Technology Research and Development, 66*, 1165-1187. https://doi.org/10.1007/s11423-018-9591-0

2032

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EFECTO DEL ESTILO COMUNICATIVO DEL DOCENTE EN LA PASIÓN HACIA EL APRENDIZAJE Y EL TIEMPO DEDICADO A ESTUDIAR[1]

Leticia Marrero-Déniz
Zuleica Ruiz-Alfonso
Rebeca Durán-Díaz
Universidad de La Laguna (España)

Resumen: El objetivo de este estudio fue analizar el efecto de los diferentes estilos comunicativos (EC) que utiliza el profesorado en el aula en la pasión hacia el aprendizaje y el tiempo que el alumnado dedica a estudiar fuera del horario escolar. Para ello, se exploró en una muestra de 430 estudiantes y a través de un análisis de senderos (*path analysis*), la relación entre tres tipos de EC: el que refuerza los beneficios de implicarse en la actividad o *gain framing style* (*GFS*), el que refuerza el coste o los aspectos negativos de no implicarse en la actividad o *loss framing style* (*LFS*) y el que refuerza que no existen contingencias entre el comportamiento del alumnado y los resultados que obtiene o *amotivation framing style* (*AFS*), la pasión del alumnado y el tiempo que dedica a estudiar. Los resultados confirmaron las hipótesis planteadas. El *GFS* predijo significativa y positivamente la pasión, el *LFS* se relacionó significativa y negativamente con la pasión y el *AFS* no se relacionó significativamente con la pasión. A su vez, la pasión predijo el tiempo de estudio y se encontraron evidencias de mediación de la pasión entre el EC y el tiempo dedicado a estudiar.

Palabras clave: estilo comunicativo, calidad didáctica, efectividad de la enseñanza, pasión, dedicación

Abstract: The aim of this study was to analyze the effect of teachers' communicative style (CS) on students' passion for learning and the time they spend studying after school hours. To this end, we conducted a path analysis in a sample of 430 students to explore the relation between three types of CS – gain framing (GFS), loss framing (LFS) and amotivational style (AFS) – students' passion and time devoted to study. Results confirmed the hypotheses tested. The GFS significantly and positively predicted students' passion, the LFS was significantly and negatively related to passion and the AFS was not significantly related to passion. In turn, passion predicted students' dedication to studying, and findings also evidence the mediating role of passion between CS and time devoted to study. Findings evidence, for the first time in the literature, the effect of different teachers' communicative styles on students' passion and dedication.

1 La segunda autora de esta contribución ha participado en este trabajo financiada por las ayudas postdoctorales Juan de la Cierva-Formación del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+I del Ministerio Español de Ciencia e Innovación [FJCI-2017-31844].

Keywords: communicative style, teaching quality, teacher effectiveness, passion, dedication

INTRODUCCIÓN

Numerosas investigaciones evidencian la mejora del aprendizaje y el funcionamiento académico del alumnado en función de los comportamientos específicos que adopta el profesorado en clase (Hornstra *et al.*, 2021). Estas conductas afectan, entre otros, al rendimiento académico del alumnado (Lazarides *et al.*, 2021).

Entre los comportamientos específicos de los docentes, el tipo de mensajes que utiliza el profesorado en el aula tiene un papel relevante, afectando al compromiso del alumnado (Nicholson y Putwain, 2020), la autoeficacia (Putwain *et al.*, 2016), la motivación por aprender (Santana-Monagas *et al.*, 2022), la ansiedad (Putwain y Best, 2011) y el rendimiento académico (Santana-Monagas *et al.*, 2022), entre otros.

Sin embargo, hasta el momento no se ha analizado el efecto del EC del profesorado en la pasión del alumnado y el tiempo que dedica a estudiar. En este estudio se analiza la relación entre estas variables, explorando si los diferentes tipos de mensajes utilizados por el profesorado predicen la pasión y si esta, a su vez, media la relación entre el EC y el tiempo dedicado al estudio.

El estilo comunicativo del profesorado

El marco teórico más utilizado para estudiar el EC de los docentes proviene de la Teoría del Encuadre, propuesta por Tversky y Kahneman (1986) y desarrollada en el ámbito educativo principalmente por Putwain y colaboradores (p.ej.: Nicholson & Putwain, 2020; Putwain *et al.*, 2016; Symes & Putwain, 2016). Este marco teórico se ha utilizado para analizar las consecuencias de los tipos de mensajes que utilizan los docentes en el aula para involucrar a sus estudiantes en una actividad. Estos mensajes pueden enfatizar los beneficios de implicarse en la actividad (*GFS*; p.ej.: «Si haces los deberes aprenderás más») o los costes de no implicarse en ella (*LFS*; p.ej.: «Si no haces los deberes te quedarás sin recreo»). Por otra parte, desde el marco de la Teoría de la Autodeterminación (*SDT*; Deci y Ryan, 1985) diferentes autores también han explorado el EC de los docentes como uno de los factores de calidad didáctica (p.ej.: León *et al.*, 2017; Ruiz-Alfonso *et al.*, 2021). Recientemente y en un intento de fusionar la Teoría del Encuadre y la *SDT*, Santana-Monagas *et al.* (2022) han propuesto que, además de la utilización de mensajes que enfaticen los beneficios o los costes de implicarse/no implicarse en la actividad, los docentes también pueden utilizar mensajes que destaquen la inexistencia de contingencias entre el comportamiento del alumnado y los resultados que obtiene (*AFS;* p.ej.: «Aunque estudies, no aprobarás»).

El estudio del EC de los docentes está despertando el interés de la comunidad científica y numerosas investigaciones han evidenciado su efecto en variables como el compromiso del alumnado, su rendimiento o autoeficacia (p.ej.: Nicholson & Putwain, 2020; Putwain & Symes, 2011; Symes & Putwain, 2016). Sin embargo, la mayoría de los estudios previos se han centrado en analizar cuáles son las consecuencias de la utilización de mensajes negativos en el aula (*LFS*) y muy pocos (p.ej.: Santana-Monagas *et al.*, 2022) se han orientado al estudio de la influencia de los diferentes tipos de mensajes. Hasta ahora, además, no se ha analizado el efecto del EC de los docentes en la pasión o el tiempo que dedica el alumnado a estudiar. Explorar la influencia de una variable susceptible de modificación como el EC de los docentes facilita el diseño e implementación de intervenciones basadas en evidencias para mejorar el funcionamiento académico de los discentes.

Pasión hacia el aprendizaje

La pasión, entendida como una fuerte inclinación hacia una actividad que a una persona le gusta mucho o incluso ama, con la que el sujeto se siente identificado y a la que dedica mucho tiempo y esfuerzo de manera estable, ha sido principalmente estudiada desde el Modelo Dualístico de la Pasión (Vallerand *et al.*, 2003; Vallerand, 2015). Especialmente durante la última década, se ha evidenciado la influencia de la pasión del alumnado en variables como el rendimiento académico (Bélanger y Ratelle, 2021), la curiosidad intelectual (Ruiz-Alfonso y León, 2018), la autorregulación (Sverdlik *et al.*, 2021), la procrastinación (Peixoto *et al.*, 2021), la creatividad (Grohma *et al.*, 2017) o la dedicación (Moeller *et al.*, 2017).

Sin embargo, la mayoría de los estudios previos se han centrado directamente en analizar el efecto de los diferentes tipos de pasión (armoniosa y obsesiva), obviando la evaluación del criterio pasión (*passion criteria*) y asumiendo que todos los participantes sentían algún nivel de pasión hacia la actividad objetivo de estudio. Atendiendo a Vallerand (2015, p. 77) se debería evaluar en primer lugar el nivel del criterio pasión para posteriormente analizar el efecto de los diferentes tipos.

En este estudio, analizamos el efecto del criterio pasión del alumnado en el tiempo que dedica a estudiar, así como su rol mediador entre el EC del docente y la dedicación.

MÉTODO

Participantes

Participaron 407 estudiantes (232 mujeres, 164 hombres y 11 sin especificar) de 75 clases y 24 especialidades que cursaban el Grado Profesional de Música en España. La edad media del alumnado fue 15,96 años (DT = 7,09). Todos los participantes y familiares fueron informados de la confidencialidad de los datos y de la voluntariedad de la participación en el estudio.

Instrumentos

Los participantes contestaron preguntas demográficas y completaron un cuestionario con escalas tipo Likert de 7 puntos (1 = nada de acuerdo; 7 = completamente de acuerdo). Se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para evaluar la estructura de las escalas y se utilizó el Omega de McDonald (1999) para analizar la fiabilidad.

EC: 16 ítems de la escala desarrollada por León *et al.* (2019). Seis ítems para evaluar el *GFS* (p.ej.: Mi profesor/a me dice que si estudio y trabajo duro me sentiré orgulloso/a de mí mismo), seis ítems para evaluar el *LFS* (p.ej.: «Mi profesor/a me dice que si no me esfuerzo me castigará) y seis ítems para evaluar el *AFS* (p.ej.: «Mi profesor/a me dice que, aunque me esfuerce, no aprobaré). Validez factorial y fiabilidad: $\chi 2$ (406, 99) =451.765 ($p<.001$), RMSEA=.09, CFI=95 y TLI=.94. Omega de McDonald=.96.

Pasión: Cinco ítems de la subescala *Passion Criteria* de la versión española (Chamarro *et al.*, 2015) de la Escala de Pasión (Vallerand *et al.*, 2003). Validez factorial y fiabilidad: CFA=modelo no identificado, por lo que no se pudieron calcular los índices de ajuste. Omega de McDonald=.91.

Dedicación: Pregunta abierta en la que los participantes informaron del tiempo semanal dedicado al estudio.

Análisis de datos

Se calcularon las medias, desviaciones típicas y correlaciones entre las principales variables. Se utilizó el Método de Máxima Verosimilitud con Información Completa (Enders, 2010) para calcular los datos perdidos. Para evaluar las hipótesis, se realizó un análisis de senderos (*path analysis*) en el que el EC predijo la pasión de los estudiantes y esta, a su vez, la dedicación. Para estimar el modelo de la manera más precisa posible se tuvo en cuenta la naturaleza grupal de los datos. El papel mediador de la pasión se evaluó siguiendo las recomendaciones de Hayes (2018) y MacKinnon (2008). Los efectos indirectos y los errores estándar se calcularon utilizando el Método Delta (Sobel, 1982).

RESULTADOS

Resultados preliminares (Tabla 1)

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las principales variables

Variable	M	SD	1	2	3	4	5
1. *GFS*	3.42	.930					
2. *LFS*	1.68	.720	.241**				
3. *AFS*	1.17	.526	-.223**	.254**			
4. Pasión	4.2	.727	.140**	-.073	-.117*		
5. Dedicación	7.13	9.02	.026	.066	.011	.238**	-

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Evaluación del modelo

Los resultados mostraron excelentes índices de ajuste para el modelo: $\chi 2$ (406,3) = 3,395 (p=.334), RMSEA=.01, CFI=.98, TLI=.97. En cuanto a la relación entre las variables (Figura 1), el *GFS* predijo significativamente la pasión (β=.333; SE=.053; *p*<.01), el *LFS* se relacionó de manera negativa y significativa con la pasión (β=-.106; SE=.048; *p*<.05) y el *AFS* no estuvo relacionado con la pasión (β=.027; SE=.049; *p*=.572). A su vez, la pasión predijo el tiempo dedicado a estudiar (β=.213; SE=.060; *p*<.01). También se observaron evidencias de mediación de la pasión: el efecto directo entre EC y dedicación no fue significativamente diferente de 0 en ninguno de los estilos (*GFS*: β=.000; SE=.044; *p*=.992; *LFS*: β=.072; SE=.037; *p*=.052; *AFS*: β=.022; SE=.041; *p*=.598). Sin embargo, los efectos indirectos no estandarizados en el modelo completamente mediado fueron significativamente diferentes para *GFS* (β=1.504; SE=.341; *p*=.000) y *LFS* **(β=-.415; SE=.194;** *p*=.033).

2036

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

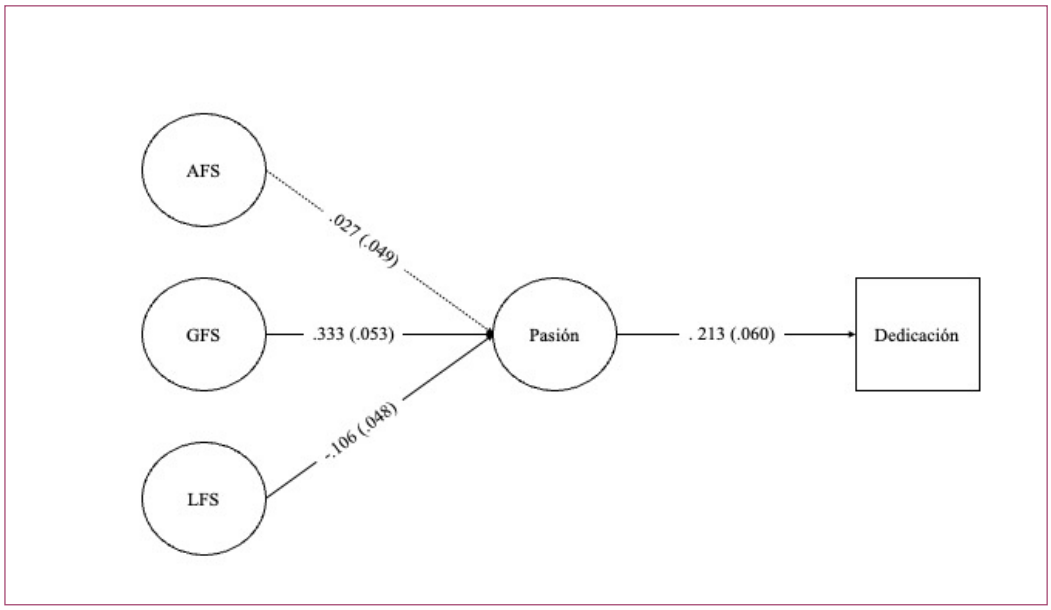
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 1

Resultados del modelo hipotetizado



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se analiza la relación entre el EC del profesorado, la pasión del alumnado y el tiempo que dedica a estudiar. Los resultados mostraron evidencias que permiten confirmar las hipótesis inicialmente planteadas: el *GFS* predijo significativa y positivamente la pasión, el *LFS* se relacionó de manera significativa y negativa con la pasión y el *AFS* no se relacionó significativamente con la pasión. A su vez, la pasión predijo el tiempo dedicado a estudiar y medió la relación entre el EC y la dedicación. Estos resultados muestran que únicamente los mensajes de los docentes que enfatizan los beneficios de implicarse en la actividad favorecen la pasión del alumnado, lo que a su vez está relacionado con una mayor dedicación al estudio fuera del horario escolar.

En este trabajo se analiza por primera vez en la literatura la relación entre el EC de los docentes, la pasión y la dedicación. No obstante, se puede considerar que nuestros resultados son consistentes con estudios previos que han explorado el efecto de los comportamientos del profesorado en el desarrollo de la pasión del alumnado (p.ej.: Ruiz-Alfonso & León, 2017; 2018). También coinciden con otros estudios que han evidenciado que los mensajes del profesorado que enfatizan el coste de no implicarse en la actividad se relacionan con conductas menos adaptativas (p.ej.: Nicholson & Putwain, 2020; Putwain *et al.*, 2016) y con los que han evidenciado la relación entre pasión y dedicación (p.ej.: Bonneville-Roussy *et al.*, 2013; Moeller *et al.*, 2017, Stoeber *et al.*, 2011).

Los resultados de este estudio ofrecen por primera vez evidencias sobre el efecto de los tres tipos de EC en la pasión del alumnado, así como contribuyen a la ampliación de la literatura científica sobre los beneficios de la pasión en el contexto educativo y su influencia en variables como la dedicación. Explorar la influencia de una variable susceptible de modificación como el EC de los docentes facilita el diseño e implementación de intervenciones basadas en evidencias para mejorar el funcionamiento académico de los discentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bélanger, C., & Ratelle, C. F. (2021). Passion in University: The role of the Dualistic Model of Passion in explaining students' academic functioning. *Journal of Happiness Studies*, *22*(5), 2031-2050. https://doi.org/10.1007/s10902-020-00304-x

Bonneville-Roussy, A., Vallerand, R. J., & Buffard, T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences*, *24*, 22-31. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.015

Chamarro, A., Penelo, E., Fomieles, A., Obersrt, Ú., Vallerand, R. J., & Fernández-Castro, J. (2015). Psychometric properties of the Spanish version of the Passion Scale. *Psicothema*, *27*(4), 2-409.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Plenum.

Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis.* Guilford Press.

Grohma, M. G., Ivcevic, Z., Silvia, P., & Kaufman, S. B. (2017). The role of passion and persistence in creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *11*(4), 376-385. https://doi.org/10.1037/aca0000121

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). Guilford Press.

Hornstra, L., Stroet, K., & Weijers, D. (2021). Profiles of teachers' need-support: How do autonomy support, structure, and involvement cohere and predict motivation and learning outcomes? *Teaching and Teacher Education*, *99*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103257

Lazarides, R., Fauth, B., Gaspard, H., & Göllner, R. (2021). Teacher self-efficacy and enthusiasm: Relations to changes in student-perceived teaching quality at the beginning of secondary education. *Learning and Instruction*, *73*, 101435. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101435

León, J., Medina-Garrido, E., & Núñez, J. L. (2017). Teaching quality in math class: The development of a scale and the analysis of its relationship with engagement and achievement. *Frontiers in Psychology*, *8*(895). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00895

León, J., Santana-Monagas, E., Loro, J. F., & Núñez, J. L. (2019). *How can teachers encourage study? Preliminary validation of an assessment tool for messages in the classroom.* I Congreso Internacional de Educación e Intervención: Psicoeducativa, Familiar y Social: Vol. 262.

MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis.* Lawrence Erlbaum Associates.

McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment.* Mahwah, NJ: Erlbaum

Moeller, J., Dietrich, J., Eccles, J. S., & Schneider, B. (2017). Passionate Experiences in Adolescence: Situational Variability and Long-Term Stability. *Journal of Research on Adolescence*, *27*(2), 344–361. https://doi.org/10.1111/jora.12297

Nicholson, L. J., & Putwain, D. (2020). A cross-lagged panel analysis of fear appeal appraisal and student engagement. *British Journal of Educational Psychology*, *90*(3), 830–847. https://doi.org/10.1111/bjep.12334

Peixoto, E. M., Pallini, A. C., Vallerand, R. J., Rahimi, S., & Silva, M. V. (2021). The role of passion for studies on academic procrastination and mental health during the COVID-19 pandemic. *Social Psychology of Education*, *24*(3), 877–893. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09636-9

Putwain, D., & Best, N. (2011). Fear appeals in the primary classroom: Effects on test anxiety and test grade. *Learning and Individual Differences*, *21*(5), 580–584. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.007

Putwain, D., Remedios, R., & Symes, W. (2016). The appraisal of fear appeals as threatening or challenging: Frequency of use, academic self-efficacy and subjective value. *Educational Psychology*, *36*(9), 1677–1697. https://doi.org/10.1080/01443410.2014.963028

Putwain, D., & Symes, W. (2011). Teachers' use of fear appeals in the Mathematics classroom: Worrying or motivating students? *British Journal of Educational Psychology*, *81*(3), 456–474. https://doi.org/10.1348/2044-8279.002005

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2017). Passion for math: Relationships between teachers' emphasis on class contents usefulness, motivation and grades. *Contemporary Educational Psychology*, *51*, 284–292. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.010

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2018). Teaching quality: Relationships between passion, deep strategy to learn and epistemic curiosity in math. *School Effectiveness and School Improvement*, *30*(2), 1-19. https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1562944

Ruiz-Alfonso, Z., León, J., Santana, L. E., & González, C. (2021). Teaching quality: An explanatory model of learning in Secondary Education. *Psicología Educativa*.

Santana-Monagas, E., Putwain, D. W., Núñez, J. L., Loro, J. F., & León, J. (2022). Do teachers' engaging messages predict motivation to learn and performance? *Revista de Psicodidáctica*, *27*(1), 86–95. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.11.001

Sobel, M. E. (1982). Asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhart (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 290–312). Jossey-Bass.

Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, *31*(4), 513–528. https://doi.org/10.1080/01443410.2011.570251

Sverdlik, A., Rahimi, S., & Vallerand, R. J. (2021). Examining the role of passion in university students' academic emotions, self-regulated learning and well-being. *Journal of Adult and Continuing Education*, 147797142110373. https://doi.org/10.1177/14779714211037359

Symes, W., & Putwain, D. (2016). The role of attainment value, academic self-efficacy, and message frame in the appraisal of value-promoting messages. *British Journal of Educational Psychology*, *86*(3), 446–460. https://doi.org/10.1111/bjep.12117

Tversky, A., & Kahneman, D. (1986). Rational choice and the framing of decisions. *The Journal of Business*, *59*(4), 251–278.

Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion: A dualistic model* (R. J. Vallerand (ed.)). Oxford University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Vallerand, R. J., Blanchard, C. M., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C. F., Leonard, M., Gagne, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'Ame: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(4), 756–767. https://doi.org/10.1037/0022-3514-85.4.756

2039

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REDES SOCIALES COMO CANALES DE ACCESO AL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO DE PROFESORADO NO UNIVERSITARIO[1]

Beatriz Marcano
Elías Said-Hung
Universidad Internacional de La Rioja (España)

Resumen: Las redes sociales se han considerado uno de los medios más efectivos para la comunicación y diseminación del conocimiento científico en educación. En este estudio se planteó como objetivo conocer la relevancia que tienen las redes sociales para el acceso al conocimiento científico del profesorado de educación obligatoria de España. Se aplicó una metodología cuali-cuatitativa en la que se implementó una encuesta online y entrevistas en profundidad. Participaron 1336 docentes de los cuales 463 completaron la encuesta final diseñada (e=+/-3 y confianza de 95%), y 25 aceptaron realizar entrevistas a profundidad. Los resultados apuntan hacia una percepción de las redes sociales como útiles para adquirir conocimientos científicos, pero son poco usadas para ello; el conocimiento producto de investigación en las redes sociales resulta poco atractivo y de difícil comprensión; hay mayor uso de redes sociales generalistas como Facebook y Twitter para acceder al conocimiento especializado en educación. Se propone la implementación de actividades formativas para incentivar el máximo aprovechamiento de las redes sociales por parte del colectivo del profesorado no universitario para acceder al conocimiento científico educativo.

Palabras clave: redes sociales, información científica y técnica, profesorado

Abstract: Social networks have been considered one of the most effective means of communication and dissemination of scientific knowledge in education. The aim of this study was to determine the relevance of social networks for access to scientific knowledge among teachers of compulsory education in Spain. A quali-qualitative methodology was applied in which an online survey and in-depth interviews were implemented. A total of 1,336 teachers, of whom 463 completed the final designed survey (e=+/-3 and 95% confidence), and 25 agreed to carry out in-depth interviews. The results point to a perception of social networks as useful for acquiring scientific knowledge, but they are little used for this purpose; the knowledge produced by research in social networks is not very attractive and difficult to understand; there is greater use of general social networks such as Facebook and Twitter to access specialized knowledge in education. We propose the implementation of training activities to encourage the maximum use of social networks by non-university teachers to access educational scientific knowledge.

1 Derivado del Proyecto Comunicación y diseminación científica, en materia educativa en España, a través de las redes sociales (FCT-20-15761), elaborado con la colaboración de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología - Ministerio de Ciencia e Innovación.

2040

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Keywords: social media, scientific and technical information, teachers

INTRODUCCIÓN

El auge de las redes sociales en nuestras sociedades no solo ha implicado la transformación de los referentes comunicativos tradicionales, desde el punto de vista general, sino una cada vez más necesaria toma de consciencia del reto que deben asumir los actores y agentes científicos en la tarea de la divulgación y difusión de los resultados. Cada día es más necesario garantizar la visibilidad del conocimiento generado desde la academia, para cumplir con el carácter social de las tareas de investigación y el fomento de la cultura o educación científica. Este reto se ha venido abordando, no solo, desde el estudio destinado a comprender el uso y medidas que se han venido llevado a cabo para la promoción de este tipo de escenarios de comunicación digital en diferentes campos del saber científico y actores relacionados con estos (De Filippo *et al.*, 2019, Freire *et al.*, 2014; Fressoli & De Filippo 2021; Rodríguez-Fernández *et al.*, 2018; Sánchez-Santamaría & Aliaga, 2018; Torres & Milanés 2014;); sino también, desde el desarrollo de acciones destinadas a la formación de la cultura de la investigación dirigida a fomentar la conexión del mundo de la investigación con las prácticas educativas y el desarrollo de nuestras sociedades, en general. Todo ello, enmarcado desde inicio del siglo XXI, ante el auge de movimientos como el Open Access y Open Science que destacan las potencialidades que traen consigo la cada vez más interconexión en internet para el desarrollo de nuestras sociedades, desde la promoción de una cultura o educación científica basada en la innovación, la colaboración, la transparencia y el acceso abierto de saberes tanto a nivel académico como a lo largo de toda la sociedad (Ramírez-Montoya & García-Peñalvo, 2017; Mirowski, 2018).

Pese a lo expuesto en el párrafo anterior y un creciente aumento en el conocimiento y uso de los escenarios digitales actuales (ej. redes sociales) a nivel académico universitario, el nivel de comunicación y diseminación realizada con fines de promoción científica y desarrollo de prácticas educativas en ellos sigue siendo bajo, tal como apuntan estudios realizados por autores como Rodríguez-Fernández *et al.* (2018), Gülbahar *et al.* (2017). Algo, que no favorece el aprovechamiento del conocimiento generado por estos, tanto a nivel social (general) como a nivel de la formación continua necesaria a nivel profesional, por parte de colectivos ajenos a este sector. En nuestro caso nos referimos a los profesionales dedicados a la educación, quienes deben hacer frente a una constante adaptación de prácticas educativas a su cargo, de acuerdo con las realidades inherentes a sus estudiantes y espacios formativos donde ejercen su labor educativa. Una realidad que, autores como Cobos (2016), Pereira, Pineda y Espinoza (2017), Escudero, González y Rodríguez (2018), así como la OECD (2020, 2018), entre otros, no han perdido ocasión en dar cuenta de la necesaria promoción de procesos destinados a fomentar y garantizar un marco de formación continua a nivel educativo, capaz de responder a los retos socioeducativos actuales. Un escenario que, no solo, viene dada por las transformaciones del ecosistema comunicativo, a causa de los avances tecnológicos, sino también (recientemente) a causa de los nuevos contextos sociosanitarios impuestos a causa del Covid-19. Por lo hasta ahora expuesto es que, se propone este trabajo, como acción destinada a favorecer el acceso a conocimiento (desde los objetivos específicos propuestos), que ayude a comprender, identificar recomendaciones y promover acciones formativas, destinadas a mejorar las estrategias de comunicación y diseminación científica puestas en marcha a través de las redes sociales, por parte de los investigadores que centran su labor en la generación de conocimiento asociado a temas afines al sistema educativo; y que los

profesionales dedicados a este sector, puedan identificar mejor cómo sacar también un mejor provecho de este tipo de escenarios, para su formación continua y mejora constante de sus prácticas educativas. Todo, con un único fin de, ayudar a que un mayor número de investigadores, contribuyan al cumplimiento de la función social que tienen las instituciones de educación superior, pública y privada, a favor del desarrollo y transformación social y educativo, en nuestro caso.

Objetivo: Conocer la relevancia que tienen las redes sociales empleadas por los profesionales dedicados a la educación obligatoria en España, como canales de acceso al conocimiento científico en relación con la labor ejercida por éstos.

MÉTODO

Tipo de Para el abordaje de este objetivo se implementó una metodología de investigación cuantitativa e Investigación cualitativa en la que se buscaba profundizar en aquellas prácticas del profesorado no universitario sobre el uso de las RRSS para el acceso al conocimiento científico producido en el área educativa y las repercusiones en sus prácticas docentes. Para ello, se llevaron a cabo encuestas online dirigidas a profesionales dedicados a la educación obligatoria en España, que se encontraban en situación laboral, al momento de llevar a cabo el trabajo de campo puesto en marcha en esta propuesta, en los Centros de Enseñanza de Régimen General, público o privado, en España. La encuesta aplicada se validó previamente con una muestra piloto. Este procedimiento se hizo para asegurar el correcto funcionamiento del instrumento, en términos de comprensión de las preguntas formuladas en ella, a nivel de la población estudiada. La encuesta fue realizada de forma online con el aplicativo *Quentionpro*. Los aspectos abordados en dicha encuesta fueron: percepción de utilidad de las redes sociales para el acceso al conocimiento científico relacionado con sus labores docentes; frecuencia de uso de redes sociales para el acceso a este tipo de conocimiento; redes sociales empleados para el acceso a contenido científico; y tipo de contenido accedido a través de las redes sociales; entre otros. En total participaron 1.336 docentes, de los cuales 463 completaron la encuesta final diseñada (e=+/-3 y 95% de confianza).

Una vez aplicada la encuesta y procesado los datos recabados en ella, se llevaron a cabo las entrevistas a profundidad con el fin de ahondar en información cualitativa que ayudara a comprender mejores aspectos relacionados con el objetivo planteado. Los participantes de esta fase de la investigación fueron aquellos que manifestaron su disposición a participar directamente en la encuesta aplicada, donde se pedía cada participante autorizar e incluir sus datos personales para un posterior contacto a su vez garantizando el carácter anónimo y la protección de los datos recogidos desde los instrumentos. Se realizaron 25 entrevistas semi estructuradas en la que se profundizó en los aspectos abordados en la encuesta. Para la realización de la entrevista se empleó la plataforma TEAMS. Se realizaron los respectivos análisis de los datos recolectados y se encontraron los resultados que se presentan en el siguiente apartado.

RESULTADOS

A continuación, presentamos los principales resultados para dar respuesta al objetivo planteado en esta ocasión. Se consideran la percepción de la utilidad, la frecuencia de uso, el tipo de redes más usadas y el tipo de contenido al que se accede en las redes sociales manteniendo el punto de referencia al conocimiento proveniente de investigaciones científicas. Así pues, tenemos que, en

cuanto a la percepción de utilidad de las redes sociales para el acceso al conocimiento científico relacionado con las labores realizadas por los docentes, las redes sociales son percibidas como medios de comunicación e interacción que puede ayudarlos a tomar ideas para sus laborares en el aula, pero no como medios de acceso a conocimiento que sirva para su formación continua. Destacan la existencia de una comunidad educativa multidisciplinar donde conectan con otros profesionales, pero no de carácter científico. Se reconocen los aportes que obtienen de las redes sociales según los perfiles de sus áreas de interés o campos disciplinares. Algunos señalan que buscan acercarse al conocimiento científico, pero consideran que a veces es poco práctica y de difícil lectura.

En cuanto a la frecuencia de uso de redes sociales para el acceso a este tipo de conocimiento, señalan que lo hacen cuando necesitan buscar alguna información específica, preparar algún tema nuevo o por la recomendación de algún compañero o comunidad educativa en la que se encuentren. Señalan que las actividades docentes compiten con el tiempo de dedicación a las redes sociales y muchos no se consideran muy hábiles para la búsqueda de información en ellas lo que obstaculiza la dedicación a las redes sociales.

Otro aspecto que destaca es que las redes sociales más empleados para el acceso a contenido científico son redes generalistas como Facebook, Twitter, Instagram o YouTube. Muchos no conocen redes sociales académicas, aunque si algunos repositorios de recursos educativos. Los participantes en el estudio señalan que buscan acercarse al conocimiento científico, pero consideran que a veces es poco práctico y de difícil lectura. Algunos mencionan una red de divulgación científica en su especialidad, pero en general se desconocen perfiles sociales de los centros de investigación nacionales o de los centros universitarios.

Los tipos de contenidos que buscan en las redes sociales son aquellos que les resulten prácticos, de fácil aplicación a las labores de aula, quieren tomar ideas de actividades, buscan materiales didácticos y también nuevas metodologías para llevarlas al aula y hacer que los estudiantes aprendan mejor, que les resulte más fácil el proceso de aprendizaje.

Otro aspecto destacable es la preminencia del uso de Facebook, como red social de contacto con otros docentes y con grupos de comunidades de docentes tanto de los centros educativos como de los niveles educativos en los que ejercen funciones. YouTube, también se muestra como una alternativa de uso para el acceso a material divulgativo del conocimiento científico en educación. Se manifiesta cierto efecto halo en que las generaciones más jóvenes son más usuarias de las redes sociales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las redes sociales en la actualidad son las principales vías de divulgación y difusión del conocimiento científico, y así lo reconocen los propios investigadores (Rodríguez-Fernández *et al.*, 2018). Sin embargo, el uso que hacen los docentes de educación obligatoria en España de las redes sociales como canales de acceso al conocimiento científico es escaso, aunque las reconocen como medios útiles para ello, lo que coincide con la visión de los investigadores, quienes las valoran y reconocen su utilidad, pero hacen uso es escaso de estas como lo encontró Rodríguez-Fernández *et al.* (2018).

Para los docentes que participaron en la investigación el acceso al conocimiento científico les resulta complicado y de difícil comprensión lo que coincide con Gülbahar *et al.* (2017). Así mismo, el querer usar las redes sociales como canales de acceso al conocimiento especializado

en sus disciplinas delata la valoración que hacen de las redes sociales para su actualización y para mantenerse en contacto con comunidades de aprendizaje del ámbito educativo en los diferentes niveles de formación. Es por ello por lo que los productos de investigación educativa deben ser divulgados en los formatos pertinentes, atractivos y adaptados a los formatos que poseen las redes sociales de manera que puedan ser más aprovechables por el público objetivo al que son dirigidos, en este caso a los docentes y en este sentido coincidimos con Sánchez-Santamaría y Aliaga (2019).

Los resultados también invitan a la reflexión sobre los objetivos de la ciencia abierta y las acciones que se han realizado para el logro de estos en el sentido de poner a disposición del colectivo los resultados de la actividad investigadora. Pareciera que no basta con dejarla accesible, sino que hay que motivar e incentivar el aprovechamiento de estos recursos. (De Filippo *et al.* 2019; Fressoli & De Filippo, Ramírez-Montoya & García-Peñalvo, 2018).

El proyecto del cual se desprende esta investigación espera favorecer el acceso a conocimiento que permita llevar acciones formativas y divulgativas que ayuden a un mejor aprovechamiento de las redes sociales para la comunicación y diseminación del conocimiento científico generado por parte de los investigadores, y una mayor apropiación social de éste, a nivel de los profesionales dedicados a la educación obligatoria en España. Lo que, al menos potencialmente, podrá incidir en la mayor visibilidad e impacto social de la ciencia centrada en el avance del sector educativo, tanto en general como en España, y en un aumento de los recursos destinados a la formación continuada de los profesionales relacionados con este sector.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Filippo, D., Silva, P., & Borges, M. (2019). Caracterización de las publicaciones de España y Portugal sobre Open Science y análisis de su presencia en las redes sociales. *Revista Española De Documentación Científica, 42*(2), 235. https://doi.org/10.3989/redc.2019.2.1580.

Freire, F. C., Rogel, D. E. R., & Hidalgo, C. V. R. (2014). La presencia e impacto de las universidades de los países andinos en las redes sociales digitales. *Revista latina de comunicación social,* (69), 571-592. https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1025

Fressoli, M., & De Filippo, D. (2021). Nuevos escenarios y desafíos para la ciencia abierta. Entre el optimismo y la incertidumbre. Arbor, 197(799), a586. https://doi.org/10.3989/arbor.2021.799001

Gülbahar, Y., Rapp, C., Kilis, S., & Sitnikova, A. (2017). Enriching higher education with social media: Development and evaluation of a social media toolkit. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 18*(1), 23-39. https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i1.2656

Mirowski, P. (2018). The future(s) of open science. *Social Studies of Science, 48*(2), 171–203. https://doi.org/10.1177/0306312718772086

Ramírez-Montoya, M. S., & García-Peñalvo, F. J. (2018). Co-creación e innovación abierta: Revisión sistemática de literatura. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación.* https://doi.org/10.3916/C54-2018-01

Rodríguez-Fernández, M.M., Sánchez Amboage, E., & Martínez-Fernández, V.-A. (2018). Utilización, conocimiento y valoración de redes sociales digitales científicas en las universidades gallegas. *Profesional De La Información, 27*(5), 1097–1107. https://doi.org/10.3145/epi.2018.sep.13

Sánchez-Santamaría, J., Aliaga, F., (2019). *Revistas Científicas de Educación en Redes Sociales y Científicas: presencia, frecuencia, tipo de información y usos.* Aula Magna 2.0. https://cuedespyd.hypotheses.org/6439

Torres-Salinas, D., & Milanés-Guisado, Y. (2014). Presencia en redes sociales y altmétricas de los principales autores de la revista El profesional de la información. *Profesional De La Información, 23*(4), 367–372. https://doi.org/10.3145/epi.2014.jul.04

2045

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CAMBIO CLIMÁTICO EN ALUMNADO GRANADINO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA[1]

Enrique González-Muñoz
Pablo Ángel Meira-Cartea
Amor Escoz-Roldán
José Gutiérrez-Pérez
Universidad de Granada (España)

Resumen: El presente trabajo muestra un análisis del conocimiento (causas, consecuencias, procesos biofísicos y soluciones paliativas), creencias y percepciones sobre el Cambio Climático (CC) por parte del alumnado granadino de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La teoría de las representaciones sociales sirve de marco teórico para la interpretación y discusión de resultados. La muestra está integrada por un total de 127 estudiantes de 1º y 4º de ESO de 3 institutos granadinos. Los resultados revelan la existencia de un nivel de conocimiento sobre CC que responde a una alfabetización científico-climática media sobre el tópico. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre la variable dependiente, nivel de alfabetización climática, y las variables independientes (curso, percepción de riesgo y la mayoría de las fuentes de información y/o actividades de compromiso proambiental). Las excepciones son: el papel de familia y amistades como informadores en relación con las causas del CC, y la participación en acciones por el clima organizadas por los institutos respecto al conocimiento general sobre CC y las soluciones paliativas.

Palabras clave: cambio climático, enseñanza secundaria, educación ambiental, educación para el desarrollo sostenible

Abstract: This investigation shows an analysis of knowledge (causes, consequences, biophysical processes and solutions), beliefs and perceptions about Climate Change (CC) of secondary education students, using, the theory of social representations as a fundamental framework. The sample is made up of 127 Granada students from 3 middle schools. The results reveal the existence of a level of CC knowledge that responds to an average scientific climatic literacy. No significant differences are observed between climatic literaty and independent variables such as the course, risk perception and sources of information and/or enhancement pro-environmental activities. The exceptions are: the role of family and friends as informants in relation to the causes of CC, and participation in climate actions organized by the institutes, wich influences general knowledge about CC and palliative solutions.

1 Proyecto RESCLIMA-EDU 2, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (RTI2018-094074-B-I00). Este trabajo ha sido posible gracias a la Universidad de Granada y la ayuda para FPU del Gobierno de España (FPU20/03615).

Keywords: climate change, secondary education, environmental education, education for sustainable development

INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios han demostrado la existencia objetiva de una crisis ecológica a nivel global, cuya principal causa es la actividad humana. Las evidencias de la rápida aproximación a «umbrales de gran transcendencia global, incluyendo los relativos al sistema climático» (Heras *et al.*, 2019, p.389) ponen en alerta a la comunidad científica pues, si se cruzan dichos umbrales se prevé que la vuelta a condiciones remotamente similares a las contemporáneas no sería posible en milenios (García-Vinuesa *et al.*, 2019; Heras *et al.*, 2019).

Una de las problemáticas socioambientales más graves, en la cual se centra este estudio, es el CC, un fenómeno complejo, abstracto y sistémico cuya interpretación científica necesariamente «se objetiva, se acomoda y se afianza en el sistema de representaciones del saber común» (Meira *et al.*, 2018, p.1765); sin embargo, la representación social no siempre es fidedigna respecto a la información científica original, pues sufre adaptaciones y transformaciones para adaptarse a las estructuras de conocimiento previas (Arto *et al.*, 2017). Son necesarias capacidades de pensamiento crítico, análisis de la realidad, conocimientos científicos sólidos, entre otros aspectos, para evitar la persistencia de errores, creencias y mitos que se alejan y distorsionan dicho modelo (García-Vinuesa *et al.*, 2019; Heras *et al.*, 2019).

La educación desempeña un papel fundamental como herramienta que capacite al estudiantado en el proceso de adaptación al medio, favoreciendo la construcción proactiva de conocimientos, actitudes y comportamientos ambientalmente responsables y sostenibles (Meira *et al.*, 2017; Heras *et al.*, 2019).

La población adolescente, conformada en su gran mayoría por alumnado de ESO, constituye un importante segmento de la sociedad, teniendo un papel crucial en el devenir de esta. Por lo que su implicación en la adopción de medidas activas frente al CC requiere, necesariamente, una representación social fidedigna respecto al conocimiento científico, así como actitudes, percepciones y creencias adecuadas a la realidad de este fenómeno (Escoz *et al.*, 2017; García-Vinuesa *et al.*, 2019; Heras *et al.*, 2019).

El presente estudio se analiza el nivel de alfabetización científica de las representaciones sociales del CC en alumnado granadino de ESO. Además, se estudia el posible efecto que el curso académico, riesgo percibido, fuentes de información consultadas y/o participación en actividades acerca del CC pudiera tener sobre dichas representaciones sociales.

MÉTODO

Se trata de un estudio descriptivo-exploratorio, de carácter cuantitativo. Se ha utilizado el software SPSSv.26 para el tratamiento estadístico (descriptivos y pruebas no paramétricas) de los datos obtenidos.

La muestra son 127 estudiantes de 3 Institutos de Educación Secundaria de Granada, todos ellos llevan a cabo procesos de ambientalización curricular. El 54,30% se encuentra en 1ºESO y el 45,7% en 4ºESO; comprenden edades entre 12 y 18 años (media=13,98). El 40,3% de la muestra se identifican como mujer y el 59,70% como hombre.

El instrumento utilizado, elaborado ad hoc, es la tercera generación del cuestionario aplicado en fases anteriores del Proyecto RESCLIMA-EDU2, sometido a diversas revisiones de expertos y pilotajes previos (Meira *et al.*, 2018 y García-Vinuesa *et al.*, 2019). Consta de 7 bloques, de los cuales se han analizado en este estudio los cinco primeros (Tabla 1).

Tabla 1

Bloques del cuestionario

Bloque/Dimensión	N.º Ítems
B1. Información personal	6
B2. Conocimientos sobre CC	27
B2. Dimensión 1. Causas del CC	8
B2. Dimensión 2. Consecuencias del CC	5
B2. Dimensión 3. Procesos biofísicos del CC	8
B2. Dimensión 4. Soluciones paliativas al CC	5
B3. Creencias y percepciones sobre CC	8
B4. Fuentes de información sobre CC	7
B5. Actividades compromiso proambiental	4
B6. Emociones respecto al CC	10
B7. Planes/acciones globales, locales e instituto	3

Se han realizado pruebas de fiabilidad al B2 del cuestionario, obteniendo una puntación para Alfa de Cronbach de 0,76. Este resultado denota, en la muestra, una buena consistencia interna del instrumento (González y Pazmiño, 2015). Además, obtienen significaciones inferiores a α=0,01 en las pruebas de aditividad de Tukey y T^2 de Hotelling, permitiendo su estudio por dimensiones.

RESULTADOS

Cabe destacar como dato global que ante la «Q28. ¿Crees que el cambio climático está ocurriendo?», el 96,10% de la población respondió afirmativamente, frente a un 3,90% que negó la existencia del mismo.

Conocimientos del alumnado granadino de ESO sobre CC

Para la interpretación de los resultados obtenidos se han utilizado los tres niveles de alfabetización climática en una escala de 1-4: Nivel bajo = $\bar{x}$<2,50; Nivel medio = 2,50< $\bar{x}$<3 y Nivel alto = $\bar{x}$>3.

La puntuación total de conocimientos sobre CC (Figura 1) es de 2,76 **± 0,28**, indicando que la muestra de estudiantado granadino de ESO, en general, posee unos conocimientos sobre CC adecuados, pues alcanza un nivel de alfabetización climática (AC) intermedio. Este nivel de AC intermedio se replica para tres de las cuatro dimensiones, concretamente para D1, D2 y D3, exceptuando D4 en la cual la población de ESO un nivel de AC alto.

2048

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

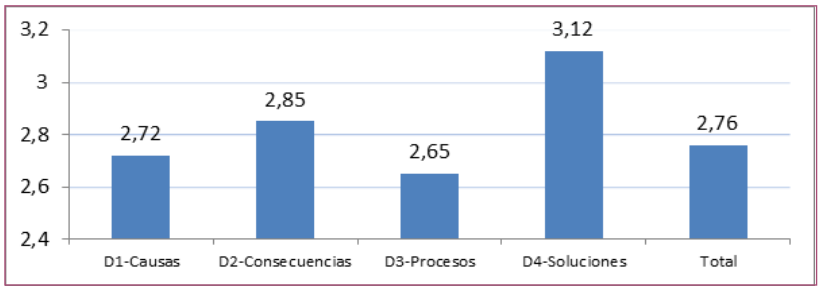
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 1

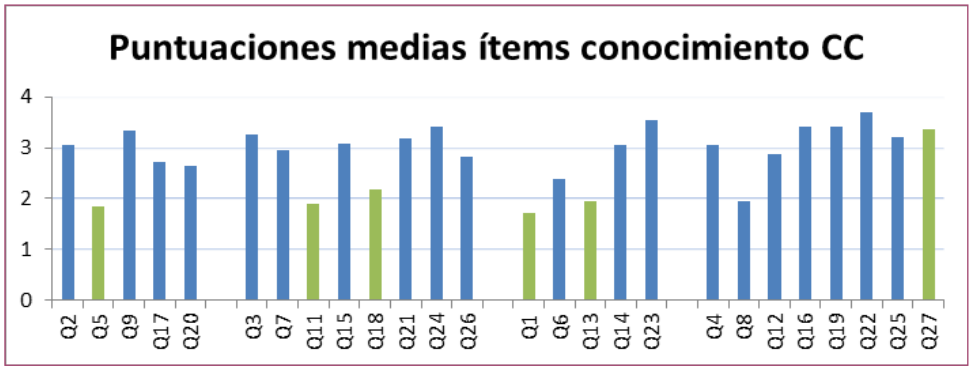
Puntuaciones medias de conocimientos sobre CC



Los resultados presentados en la Figura 2 y las Tablas 2-6, revelan que el alumnado obtiene un nivel alto de AC en un 55,56% de los ítems, mientras que el medio y bajo acumulan 22,22% cada uno.

Figura 2

Puntuaciones medias de ítems conocimientos sobre CC



Nota. Las columnas verdes marcan puntuaciones invertidas de enunciados erróneos/incorrectos científicamente. La línea roja marca el límite del nivel bajo de AC (2,50).

Tabla 2

Clasificación ítems por niveles de AC

	Enunciado correcto científicamente	Enunciado incorrecto científicamente (EIC)
Nivel alto (M>3)	Q2, Q3, Q4, Q9, Q10, Q14, Q15, Q16, Q19, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25	Q27
Nivel medio (2,50<M<3)	Q6, Q7, Q12, Q17, Q20, Q26	
Nivel bajo (M<2,50)	Q8	Q1, Q5, Q11, Q13, Q18

Tabla 3

Estadísticos generales Dimensión 1. Causas del CC

	% respuesta				x̄	Me	DS
	1	2	3	4			
Q2.-El CO2 (Dióxido de Carbono) es un componente natural de la atmósfera	9,40	18,10	29,10	43,30	3,06	3	±1
Q5.-La actividad humana provoca el efecto invernadero (I)*	8,7	13,4	32,3	45,7	1,85	2	±0,96
Q9. Las actividades humanas han provocado el CC actual	11,8	5,5	20,5	60,2	3,33	4	±1,02
Q17.-La forma en que producimos nuestros alimentos es una de las causas del CC	15,7	25,2	31,5	27,6	2,71	3	±1,04
Q20.-El efecto invernadero es un fenómeno natural»	22,8	21,3	25,2	30,7	2,64	3	±1,15

Tabla 4

Estadísticos generales Dimensión 2. Consecuencias del CC

	% respuesta				x̄	Me	DS
	1	2	3	4			
Q3.-Muchas islas y zonas costeras quedarán sumergidas debido del CC	11	7,90	25,20	55,90	3,26	4	± 1,01
Q7.-La subida de las temperaturas extenderá algunas enfermedades tropicales	9,40	13,40	48,80	28,30	2,96	3	± 0,89
Q11.-El CC provocará más cánceres de piel(I)*	7,10	15,70	36,20	40,90	1,89	2	± 0,92
Q15.-Con la subida de las temperaturas las tormentas, las inundaciones y las sequías serán más frecuentes	15	7,90	29,9	47,20	3,09	3	±0,79
Q18.-El CC aumentará el número de terremotos y tsunamis(I)*	11	20,50	42,50	26	2,17	2	±0,94
Q21.-Los océanos están siendo afectados negativamente por el CC	8,70	13,40	29,90	48	3,17	3	±0,97
Q24.-Muchos seres vivos se están extinguiendo debido al CC	6,30	7,90	25,2	60,60	3,40	4	±0,88
Q26.-Con el CC muchas personas tendrán que abandonar sus hogares	13,40	24,40	29,10	33,10	2,82	3	±1,04

2050

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Tabla 5

Estadísticos generales Dimensión 3. Procesos biofísicos del CC

	% respuesta				x̄	Me	DS
	1	2	3	4			
Q1.-El agujero de la capa de ozono causa el deshielo de los polos(I)*	9,40	6,30	31,50	52,80	1,72	2	±0,95
Q6.-El efecto invernadero permite la existencia de vida en la Tierra	30,70	21,30	26	22	2,39	3	±0,96
Q13.-La lluvia ácida causa el CC(I)*	22,80	28,30	26	22,80	2,51	2	±1,08
Q14.-El efecto invernadero ocurre cuando algunos gases retienen el calor emitido por la Tierra	11	14,20	33,10	41,70	3,06	3	±1
Q23.-El clima de la Tierra ha sufrido variaciones de temperaturas a lo largo del tiempo	2,40	6,30	25,20	66,10	3,55	4	±0,72

Tabla 6

Estadísticos generales Dimensión 4. Soluciones paliativas al CC

	% respuesta				x̄	Me	DS
	1	2	3	4			
Q4.-Consumir menos es una medida efectiva contra el CC	13,40	14,20	26,80	45,70	3,05	3	± 1,07
Q8.-Reducir el consumo de carne es una medida efectiva contra el CC	42,20	23,60	16,50	12,60	1,94	2	± 1,07
Q12.-Si dejamos de emitir gases de efecto invernadero seremos menos vulnerables al CC	13,40	16,50	40,90	29,10	2,86	3	± 0,99
Q16.-Plantar árboles es necesario para luchar contra el CC	3,90	7,10	32,30	56,70	3,42	4	± 0,79
Q19.-Usar el transporte público es mejor que el transporte privado para luchar contra el CC	8,70	6,30	20,50	64,60	3,41	4	±0,95
Q22.-Reciclar es una acción efectiva frente al CC	1,60	5,50	15	78	3,69	4	± 0,65
Q25.-Son necesarias acciones colectivas frente a las individuales para luchar contra el CC	6,30	7,90	25,20	60,60	3,20	3	± 0,90
Q27.-No podemos hacer nada para evitar las consecuencias del CC(I)*	66,10	13,40	11,80	8,70	3,37	4	± 1

Nota tablas 3-6. (I)* indica que la puntuación x̄ y Me ha sido invertida. x̄=Media; Me=Mediana; DS=Desviación estándar

Los datos expuestos en las Tablas 3, 4, 5 y 6 revelan los ítems más significativos estadísticamente de cada dimensión, aquellos que presentan la $\bar{x}$ más elevada, DS baja y el mayor porcentaje de respuesta acumulado para las opciones «Un poco de acuerdo» (UA) y «Totalmente de acuerdo» (TA). Dichos ítems, son D1 (Q9), D2 (Q24 y Q3), D3 (Q23) y D4 (Q22, Q16 y Q19).

Por otro lado, también son reseñables D1 (Q5), D2 (Q11) y D3 (Q1) pues, pese a ser EIC, obtienen $\bar{x}$ elevadas (sin invertir), DS bajas y porcentajes acumulados en UA y TA considerablemente altos. Asimismo, cabe destacar D4 (Q8) pues, a pesar de ser correcto científicamente, obtiene la $\bar{x}$ más baja de la dimensión.

Conocimientos sobre CC: pruebas no paramétricas con otras variables del estudio

Tabla 7

Prueba de chi-cuadrado (X^2): Conocimientos CC y curso

	***p* (Cursos: 1º y 4ºESO)**
Dimensión 1. Causas CC	0,28
Dimensión 2. Consecuencias CC	0,55
Dimensión 3. Procesos Biofísicos CC	0,19
Dimensión 4. Soluciones paliativas CC	0,07
Total	2,71

Nota. p=significación; Nivel de significación establecido α<0,05*.

Tabla 8

Prueba de chi-cuadrado (X^2): Conocimientos CC y percepción riesgo CC

	***p* (Percepción Riesgo ante CC)**	
	Cuánto puede afectar CC en tu CCAA	**Cuánto puede afectar CC en tu vida diaria**
Dimensión 1. Causas CC	0,70	0,80
Dimensión 2. Consecuencias CC	0,20	0,52
Dimensión 3. Procesos Biofísicos CC	0,81	0,94
Dimensión 4. Soluciones paliativas CC	0,07	0,34
Total	0,98	0,81

Nota. p=significación; α<0,05*.

Tabla 9

X^2: Conocimientos CC y Fuentes de información

	***p* (Fuentes Información)**							
	Inst	**RyP**	**RS**	**TV**	**FyA**	**ONG**	**Int**	**x̄Total**
Dimensión 1. Causas CC	0,31	0,94	0,09	0,60	0,03*	0,39	0,92	0,75
Dimensión 2. Consecuencias CC	0,61	0,76	0,55	0,82	0,66	0,17	0,25	0,77
Dimensión 3. Procesos Biofísicos CC	0,21	0,91	0,48	0,67	0,17	0,94	0,77	0,91
Dimensión 4. Soluciones paliativas CC	0,24	0,72	0,55	0,71	0,47	0,80	0,58	0,97
Total	0,34	0,96	0,25	0,57	0,34	0,28	0,56	0,57

Nota. p=significación; Inst=instituto; RyP=revistas/periódicos; RS=redes sociales; FyA=familiares/amigos; Int=internet; x̄Total=media fuentes de información. α<0,05*.

Tabla 10

X^2: Conocimientos sobre CC y participación en actividades compromiso ambiental

	***p* (Actividades sobre CC)**				
	MEPC	**HEPC**	**AVGE**	**AVCI**	**x̄Total**
Dimensión 1. Causas CC	0,56	0,18	0,26	0,53	0,06
Dimensión 2. Consecuencias CC	0,64	0,19	0,54	0,31	0,07
Dimensión 3. Procesos Biofísicos CC	0,31	0,53	0,62	0,49	0,93
Dimensión 4. Soluciones paliativas CC	0,97	0,67	0,37	0,01**	0,16
Total	0,11	0,35	0,60	0,04*	0,12

Nota. p=significación; MEPC=movimiento estudiantil por el clima; HEPC=huelga estudiantil por el clima; AVGE=actividades voluntarias grupos ecologistas; AVI=actividades voluntarias por el clima en el instituto; x̄Total=media actividades CC. α<0,05* y α<0,01**.

En relación con los resultados obtenidos en las Tablas 7, 8, 9 y 10, no se encuentran diferencias significativas respecto al nivel de conocimientos sobre CC y las variables curso, percepción de riesgo y la mayoría de las fuentes de información y actividades analizadas.

La excepción es el uso de FyA como fuente de información respecto a las causas del CC (*p*=0,03*) con una asociación moderada entre dichas variables (V de Cramer=0,37) y, por otro lado, la participación en AVCI que influye en relación con 1) el conocimiento general sobre CC (*p*=0,04*), con una asociación cuasi fuerte (V Cramer=0,59), y 2) las soluciones paliativas (*p*=0,01**) con asociación moderada (V Cramer=0,49).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos indican que la población de ESO granadina presenta un nivel de AC medio en conocimientos sobre CC y un nivel alto en soluciones paliativas. Además, existe una presencia mínima de negacionismo ante el CC (3,90%), alejándose del 9,30% en la población española general (Meira *et al.*, 2013, como se citó en Escoz *et al.*, 2017). Esto coincide con Escoz *et al.* (2017), en población universitaria granadina y santiagués, y Vinuesa-García *et al.* (2019), en estudiantes de Santiago. Sería necesario realizar estudios comparativos entre población de ESO y universitaria para constatar si estas similitudes entre ambos niveles educativos persisten. Por otro lado, solo un ítem de los 21 cuyos enunciados son correctos científicamente obtuvo una puntuación baja. Dicho ítem relaciona el consumo de carne (e indirectamente su producción) con el CC, hecho que se ha constatado en numerosos estudios pero que no llega a consolidarse como parte de las representaciones sociales sobre CC. En fases previas del Proyecto que enmarca esta comunicación, ha demostrado ser un ítem controvertido para la población general y universitaria (Escoz *et al.*, 2017; Meira *et al.*, 2018; Vinuesa-García *et al.*, 2019) y, ahora, para los estudiantes de secundaria del presente estudio. Asimismo, 5 de los 6 ítems incorrectos/erróneos científicamente acumularon niveles bajos de EC. Dichos ítems vinculan el CC con el agujero de la capa de ozono, lluvia ácida, terremotos, tsunamis, etc. Esta situación demuestra una prevalencia de la cultura común frente a la científica en la construcción de las representaciones sociales sobre CC en alumnado de ESO.

La repercusión positiva de utilizar familiares y amigos como fuente de información prioritaria sobre causas del CC puede deberse al componente afectivo, actitudinal y comportamental que juega un papel fundamental en la adolescencia.

No hay repercusiones en el nivel de conocimientos sobre CC y/o AC en relación con el curso (1º vs 4ºESO) y uso del instituto como fuente de información (menor vs mayor frecuencia), revelando una posible falla en la educación formal y una necesaria acción de mejora para una representación social más acorde con los modelos científicos. Sin embargo, el alumnado que participa activamente en acciones voluntarias por el clima, organizadas por el instituto, presenta una mejora considerable en la AC de su conocimiento sobre CC. Esto contradice, en cierta medida, el estudio de Vinuesa-García *et al.* (2019), donde las fuentes de información y/o las actividades no tuvieron efectos significativos en el conocimiento sobre CC de estudiantes universitarios.

Sería necesario seguir con esta la línea de investigación, ampliando la muestra a nuevas provincias y CCAA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arto, M., Meira, P.A., y Gutiérrez, J. (2017). Climate literacy among university students in Mexico and Spain: influence of scientific and popular culture in the representation of the causes of CC. *Internation Journal of Gobal Warming 12*(3-4) 10.1504/IJGW.2017.084791

Escoz, A., Gutiérrez, J., Arto, M., y Meira, P. (2017). La representación social del CC en el alumnado universitario español de Ciencias e Ingeniería. *Enseñanza de las ciencias 1*, 1765-1770. https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/335700/426508

García-Vinuesa, A., Meira, P.A., Arto, M., y Bisquert, K. (2019). Social representations of CC in a group of college students from the University of Santiago de Compostela: common culture vs. scientific culture. *Eco-thinking, 1*(1), s.n.

González, J., y Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando, 2*(1), 62-67.

Heras, F., Marcén, C., y Benayas, J. (2019). Educación, ambiente y sostenibilidad: reflexiones y perspectivas en J. Benayas y C. Marcén (Ed.), *Hacia una Educación para la Sostenibilidad. 20 años después del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España* (2ª ed., pp.333-358). Centro Nacional de Educación Ambiental.

Meira, P.A., Gutierrez, J., Arto, M., y Escoz, A. (2018). Influence of academic education vs. common culture on the climate literacy of university students. *PsyEcology, 9*, 301-340. 10.1080/21711976.2018.1483569

2055

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PROFUNDIZANDO EN LA SEGREGACIÓN ESCOLAR POR NIVEL SOCIOECONÓMICO. UNA MIRADA LOCAL

Claudia Guiral
Raquel Graña
Ignacio Lizana Peinado
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen: Esta investigación busca profundizar en la segregación escolar por nivel socioeconómico en los centros públicos y privados-concertados de Educación Primaria. Más concretamente, tiene dos objetivos. En primer lugar, estimar la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico y, en segundo, analizar la aportación diferencial de la red pública y la red privada en la segregación escolar global. Para ello se hace uso de los datos del Ayuntamiento de Getafe, una ciudad al sur de la Comunidad de Madrid. Se calculan el índice de Gorard, el índice de Aislamiento y el índice de Hutchens. Los resultados muestran que la segregación escolar en el municipio es muy alta, particularmente dentro de la red pública de centros. Con ello, se observa una segregación escolar marcada por las diferencias dentro de los subsistemas y no entre ellos, lo que parece indicar que existen otros mecanismos de segregación dentro de las redes en los que se debe profundizar.

Palabras clave: segregación escolar, escuela privada, nivel socioeconómico, educación primaria

Abstract: This research investigates socioeconomic school segregation in public and semiprivate primary schools. More specifically, it has two objectives. Firstly, to estimate the magnitude of socioeconomic school segregation and, secondly, to analyse the differential contribution of the public and private networks to overall school segregation. To achieve these objectives, we use data from the City Council of Getafe, a city in the south of the Community of Madrid. We calculate the Gorard index, the Isolation index and the Hutchens index. The results indicate that school segregation in the municipality is very high, particularly within public schools. Thus, school segregation is marked by differences within the sub-systems rather than between them, which seems to indicate that there are other mechanisms of school segregation within the sub-systems that need to be further investigated.

Keywords: school segregation, private education, socio-economic status, primary education

INTRODUCCIÓN

Recientes estudios han puesto de manifiesto que la segregación escolar es uno de los problemas más preocupantes del sistema educativo español (p. ej.: Bonal, 2019; Murillo y Martínez-Garrido,

2018, 2019). La gran mayoría de estos estudios abordan la investigación de la segregación escolar ofreciendo una imagen global de la situación de España (Mancebón y Pérez-Ximénez, 2010; Murillo *et al.*, 2018; Murillo y Martínez-Garrido, 2018, 2019; Murillo y Belavi, 2018), con una mirada particular hacia las Comunidades Autónomas (Benito y Gonzalez-Baeltbó, 2007; Murillo y Martínez-Garrido, 2021; Prieto-Latorre *et al.*, 2021; Prieto-Latorre y Marcenaro-Gutierrez, 2021) o bien presentan la situación española en comparación con otros países (Alegre y Ferrer, 2010; Murillo y Martínez-Garrido, 2018).

Estos trabajos muestran la gravedad y complejidad de la segregación escolar en España, que cuenta con uno de los niveles de segregación escolar por nivel socioeconómico más altos de la Unión Europea (Murillo y Martínez-Garrido, 2018, 2019). Pero con grandes diferencias entre Comunidades Autónomas, habiendo algunas, como la Comunidad de Madrid, donde la magnitud de la segregación escolar para el 10% de estudiantes con menor nivel socioeconómico alcanza valores muy elevados (0,45 medido con el índice de Gorard) y otras, como Castilla y León o Galicia, con unos niveles de segregación inferiores a 0,30 (Murillo y Martínez-Garrido ,2018).

Encontramos también otro grupo de trabajos que estudian la aportación diferencial de los centros privados y los públicos a la segregación escolar (Alegre y Ferrer, 2010; Prieto-Latorre *et al.*, 2019; Mancebón y Pérez-Ximénez; 2010; Murillo y Martínez-Garrido, 2021). Los resultados de estas investigaciones revelan que el porcentaje de la segregación escolar atribuible a la titularidad de los centros es muy variable entre países y Comunidades Autónomas, aun con ello, coinciden señalar que los centros privados, tanto concertados como no concertados, juegan un papel importante en la segregación escolar.

Sin embargo, cada vez surgen más voces en el ámbito de la investigación sobre segregación escolar que apuntan hacia la necesidad de elaborar estudios que hagan una mirada en profundidad a las condiciones políticas o sociales de los contextos urbanos y educativos locales. Desde este enfoque local, en España, destacan los diagnósticos e investigaciones realizadas en Cataluña y algunas ciudades y municipios de esta Comunidad (Bonal et al, 2019; Bayona y Domingo, 2021), en la ciudad de Valencia (Madaria y Vila, 2020; Rodríguez-Victoriano et al, 2019), o en distintas ciudades de Galicia (Santos-Rego et al, 2012), por poner algunos ejemplos.

En esta mirada local aparecen resultados interesantes que ayudan a comprenden la segregación escolar de forma contextualizada. Por ejemplo, Madaria y Vila (2020) encuentran como uno de los hallazgos clave que los centros públicos de la ciudad de Valencia están más segregados que los centros concertados debido a la escasa presencia de escuelas de titularidad privada en la periferia de la ciudad. En esta línea, Bonal y otros (2019) demostraron, para el caso de Barcelona, la relación entre la oferta privada-concertada en los barrios y la magnitud de la segregación escolar en los mismos.

Esta investigación busca hacer una pequeña aportación al estudio de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el contexto local. Concretamente tiene como objetivos:

—Estimar la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico del alumnado de Educación Primaria en el municipio de Getafe.

—Determinar la aportación diferencial de los subsistemas público y privado a la segregación escolar total.

MÉTODO

Para lograr los objetivos propuestos, se ha realizado una explotación secundaria de los datos de la Delegación de Educación y la Delegación de Bienestar Social y Cooperación del Ayuntamiento de Getafe relativos al curso escolar 2020/21. La muestra está conformada por un total de 11.934 estudiantes de Educación Primaria, de los cuales el 75,6% se encuentra escolarizado en alguno de los 28 centros públicos de la localidad y el 24,4% restante en los 9 centros privados-concertados situados en el municipio.

Como variable criterio para estimar la magnitud de la segregación escolar se ha utilizado el nivel socioeconómico, diferenciando al alumnado que percibe una ayuda municipal de comedor de aquel que no percibe dicha ayuda.

Para estimar la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico se ha optado por utilizar dos índices complementarios: el índice de segregación de Gorard y el índice de Aislamiento. Así, el índice de segregación de Gorard calcula el grado de uniformidad en la distribución del alumnado socioeconómicamente desfavorecido. Matemáticamente, se expresa mediante la siguiente fórmula:

$$G = \frac{1}{2}\sum_{1=1}^{k}\left|\frac{x_{i1}}{X_1}\frac{T_1}{T}\right|$$

Donde x_{1i} representa el número de estudiantes con ayuda municipal de comedor en la escuela i; x_1 es el número de estudiantes con esta ayuda en todas las escuelas del área de análisis, T_i es el número total de estudiantes en cada escuela i, y T es número total de estudiantes de todos los centros del sostenidos con fondos públicos del municipio.

El índice de Aislamiento se usará para calcular la segregación escolar en su dimensión de exposición. Es decir, con el índice de Aislamiento se estima la probabilidad de que un estudiante con ayuda municipal de comedor se encuentre con otro estudiante con esta ayuda en la misma escuela. Se calcula mediante la siguiente fórmula:

$$A = \sum_{i=1}^{k}\frac{x_{1i}}{X_1}\frac{x_{1i}}{T_i}$$

Donde x_{1i} representa el número de alumnos y alumnas con ayuda municipal de comedor en la escuela i, X_1 es el número total de estudiantes con ayuda municipal de comedor, respectivamente, en todas las escuelas de Educación Primaria del Municipio Ti es el número total de alumnos en la escuela i.

Para calcular la aportación diferencial de los centros públicos y los centros privados-concertados a la segregación escolar total se hace uso del índice de Hutchens, que cuenta con la propiedad de descomposición aditiva. Su fórmula es la siguiente:

$$H = \sum_{i=1}^{k}\left(\left(\frac{x_{1i}}{X_1}\right) - \sqrt{\frac{x_{2i}}{X_2}\frac{x_{1i}}{X_1}}\right)$$

Donde, x_{1i} y x_{2i} representan el número de alumnos del grupo minoritario y mayoritario respectivamente, en la escuela i., X_1 y X_2 son el número total de estudiantes de ambos grupos en todas las escuelas analizadas.
Descomponiendo la segregación:

$$H = H_{intra} + H_{inter}$$

Donde,

$$H_{intra} = \sum_{g=1}^{G} w_g H_g$$

Con,

$$w_g = \sqrt{\left(\frac{P_g}{P}\right)\left(\frac{R_g}{R}\right)}$$

Donde, g= 1, ..., G subgrupos, y w_g es el peso del subgrupo g, P_g y R_g el número de estudiantes en el subgrupo g con respecto al grupo minoritario y mayoritario P y R. Es decir, distingue la magnitud de la segregación para centros públicos y privados-concertados (intra-subsistema) y la segregación generada entre ambos tipos de centros (inter-subsistemas). El componente intra-subsistema es una suma ponderada de la segregación dentro de cada sector g (público o privado-concertado); y el componente inter-susbistemas es la parte de que determina la proporción de la segregación total se debe a la distribución entre un subsistema y otro.

RESULTADOS

Según los objetivos planteados, se presentan los resultados en dos apartados. En primer lugar, se analiza la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico a partir de dos índices complementarios que nos ayudan a comprender cómo es la distribución del alumnado con ayuda municipal de comedor en los centros escolares de Primaria en el municipio de Getafe. En segundo lugar, se estima la aportación diferencial de los centros públicos y los privados-concertados a la segregación escolar total.

En el municipio estudiado, el 8,5% de los alumnos y alumnas que atienden a un centro de Educación Primaria sostenido con fondos públicos, ya sea público o privado-concertado, perciben una ayuda municipal de comedor. No obstante, una primera mirada a la proporción de estudiantes con esta ayuda en cada uno de los centros revela una distribución muy desigual entre ambos tipos de escuela (Figura 1).

En los centros privados-concertados, solo el 4,5% de los y las estudiantes es beneficiario de la ayuda municipal de comedor, habiendo un centro, el colegio 37, donde el alumnado con esta

2059

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

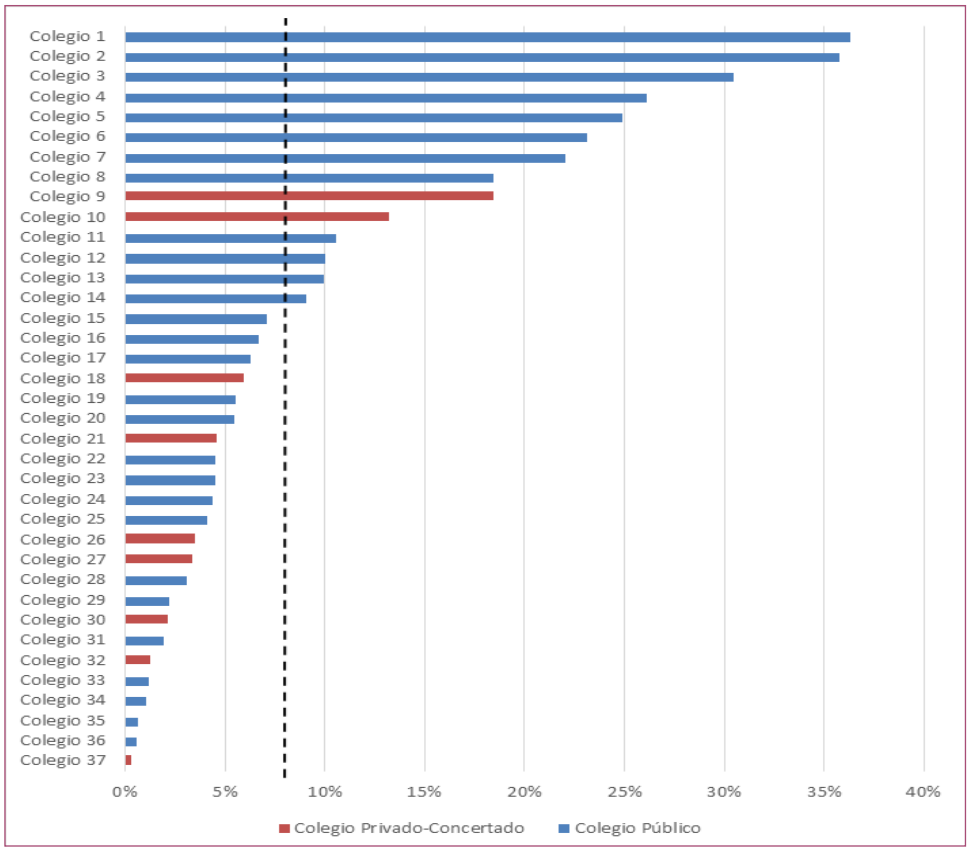
V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

ayuda no representa ni un 1% del total. Solo en dos de los nueve colegios de titularidad privada, el 9 y el 10, la matrícula de estos estudiantes supera la media.

Por su parte, en los centros de titularidad pública el porcentaje de estudiantes con ayuda comedor se duplica, llegando al 9,8%. Aun con ello, existen importantes diferencias entre el porcentaje de alumnado con beca comedor que asisten a uno u otro centro público. Así, encontramos ocho colegios públicos donde el porcentaje de alumnos y alumnas con ayuda comedor supera notablemente la media, llegando a ser tres veces superior en dos de los colegios (1 y 2).

Figura 1

Porcentaje de alumnado con ayuda municipal de comedor en cada escuela



Nota. Elaboración propia a partir de los datos del Ayuntamiento de Getafe

El cálculo de la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico nos ayuda a comprender la desigual distribución del alumnado con ayuda municipal de comedor en los centros de primaria de forma más técnica (Tabla 1). En su dimensión de uniformidad, la segregación escolar por nivel socioeconómico alcanza el valor de 0,41 (medida con el índice de segregación de Gorard). Esta cifra nos indica que para que se diese una distribución equitativa del alumnado con ayuda comedor en el municipio el 41,5% de estos estudiantes, o lo que es lo mismo 420 alumnos y alumnas de Educación Primaria, debería cambiar de centro escolar. La magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico medida con el índice de Aislamiento, por su parte, es de 0,19. Esto indica que la probabilidad de que el alumnado con ayuda municipal de comedor se relacione solo con estudiantes con esta misma ayuda en su centro escolar es del 19%.

2060

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Tabla 1

Segregación escolar por nivel socioeconómico en centros públicos y privados-concertados de Educación Primaria. Índice de segregación de Gorard e índice de Aislamiento

	Magnitud de la segregación
Índice de segregación de Gorard	0,4153
Índice de Aislamiento	0,1867

Nota. Elaboración propia a partir de los datos del Ayuntamiento de Getafe

Para calcular la aportación a la segregación escolar de los subsistemas público y privado-concertado se usa el índice de Hutchens. El análisis de este índice, que al igual que el índice de Gorard mide la segregación escolar en su dimensión de uniformidad, muestra que la segregación escolar por nivel socioeconómico es sensiblemente superior en las escuelas públicas, con un H bruto de 0,15 frente al 0,14 de los centros privados-concertados (Tabla 2).

Tabla 2

Segregación escolar por nivel socioeconómico en centros públicos y privados-concertados de Educación Primaria. Índice de Hutchens

	H intra-subsistemas						
	Centros públicos			Centros privados			
H total	**H bruto**	**Pond**	**Aport**	**H bruto**	**Pond**	**Aport**	**H inter**
0,1560	0,1467	0,8057	0,1182	0,1360	0,1811	0,0246	0,0132

Nota. Elaboración propia a partir de los datos del Ayuntamiento de Getafe

El índice de Hutchens también nos revela el porcentaje de la segregación total atribuible a las diferencias entre el subsistema público y el privado concertado –componente inter-, y el porcentaje que, por el contrario, se debe a las diferencias dentro de cada subsistema –componente intra-. En este caso, son las diferencias intra-subsistemas las que dan cuenta de la mayor parte de la segregación escolar por nivel socioeconómico. Concretamente, el 91,5% de la segregación escolar en el municipio se debe a la desigual distribución del alumnado dentro de la red pública y dentro de la red privada-concertada.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos dejan dos conclusiones clave. En primer lugar, que el municipio de Getafe tiene un serio problema de segregación escolar por nivel socioeconómico en Educación Primaria. La magnitud de la segregación escolar en la localidad es de 0,41 medida con el índice de Gorard, valor similar al encontrado por Murillo y Martínez-Garrido (2018, 2021) para el alumnado de Secundaria en la Comunidad de Madrid, una de las Comunidades Autónomas con mayor segregación de España. También se observan similitudes con el valor de segregación escolar en su dimensión de exposición encontrado por Murillo y Martínez-Garrido (2021) en la

Comunidad de Madrid, siendo en esta última 0,23 (índice de Aislamiento) y de 0,19 en Getafe. A pesar de que esta comparativa permite diagnosticar la grave situación de segregación en la que se encuentra el alumnado de Educación Primaria en Getafe, es necesario seguir profundizando en la segregación escolar por nivel socioeconómico en esta etapa, tanto en España, como en sus Comunidades Autónomas y sus localidades.

En segundo lugar, esta investigación busca determinar la aportación diferencial de los subsistemas público y privado-concertado a la segregación escolar total. Los datos encontrados muestran que el 91,5% de la segregación escolar en el municipio se debe a la desigual distribución del alumnado dentro de la red pública y de la red privada-concertada, estando los centros públicos ligeramente más segregados. Este preocupante dato, no es una característica única del contexto de Getafe, sino que se ha encontrado en otras ciudades españolas, como por ejemplo en Barcelona (Bonal et al, 2019) o en Valencia (Madaria y Vila, 2020).4

A modo de conclusión, este estudio aporta evidencias sobre cómo la red privada-concertada está contribuyendo a la segregación escolar por nivel socioeconómico, pero también demuestra que existe una fuerte segregación en los centros públicos de Educación Primaria en la que la investigación debe profundizar. Del mismo modo, se reivindica la importancia de abordar este fenómeno generador de graves inequidades desde lo local atendiendo a los contextos educativos particulares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegre M. A. y Ferrer G. (2010). How Do School Regimes Tackle Ethnic Segregation: Some Insights Supported in PISA 2006. En J. Dronkers (Ed.), *Quality and Inequality of Education* (pp. 137-162). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3993-4_6

Bayona, J. y Domingo, A. (2021). School segregation of migrants and their descendants in a dual school system: The case of Barcelona. *Population, Space and Place, 27*(8), 1-14. https://doi.org/10.1002/psp.2446

Benito, R. y González-Baetbó, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya.* Mediterrània.

Bonal, X., Zancajo, A. y Scandurra, R. (2019). Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona. *Urban Studies, 56*(15), 3251-3273. https://doi.org/10.1177/0042098019863662

Madaria, B. y Vila, L. E. (2020). Segregaciones escolares y desigualdad de oportunidades educativas del alumnado extranjero en València. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18*(4), 269-299.

Mancebón-Torrubia, María Jesús y Pérez-Ximénez, Domingo (2010): Una valoración del grado de segregación socioeconómica existente en el sistema educativo español. Un análisis por comunidades autónomas a partir de PISA 2006. *Regional and Sectoral Economic Studies, 10*(3), 129-148.

Murillo, F. J. y Belavi, G. (2018). Segregación escolar de los estudiantes extranjeros pobres en España. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, XXII* (603), 1-27. https://doi.org/10.1344/sn2018.22.19894

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2021). Profundizado en la segregación social de los centros de secundaria en la Comunidad de Madrid. *RASE. Revista de Sociología de la Educacion, 14*(3), 348-369. https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.18149

Murillo, F. J., Belavi, G. y Pinilla, L. M. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers. Revista de Sociología, 103*(3), 307-337. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392.

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación, 11*(1), 37-58. https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE, 25*(1), art. 1. https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917

Prieto-Latorre, C., Marcenaro-Gutierrez, O. D. y Vignoles, A. (2021). School segregation in public and semiprivate primary schools in Andalusia. *British Journal of Educational Studies, 69*(2), 175-196. https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1795078

Prieto-Latorre, C. y Marcenaro-Gutiérrez, O. D. (2021). Socioeconomic school segregation in Canary Islands. Applied Economics Letters, 1-5. https://doi.org/10.1080/13504851.2021.1929820

Rodríguez-Victoriano, J. M., De Madaria, B., Gabaldón, E., García, S., Horcas, V., Romero, J. A., Vila, L. y Valero, A. (2019). *Segundo informe del programa de investigación 'Proyecto Mapa Escolar'. El mapa escolar de Valencia: Procesos de elección de centro y segregación escolar.* Universitat de València.

Santos-Rego, M. A., Crespo-Comesaña, J., Lorenzo-Moledo, M. y Godás-Otero, A. (2012). Escuelas e inmigración en España ¿es inevitable la segregación? *Cultura y Educación, 24*(2), 193-205. https://doi.org/10.1174/113564012804932128

2063

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA CHISPA DEL APRENDIZAJE: ACTIVANDO LAS AULAS DE MAGISTERIO CON PEDAGOGÍA AFECTIVA

Carolina Falcón-Linares
Universidad de Zaragoza (España)

Resumen: Esta investigación se contextualiza en la innovación de la formación en magisterio. El marco teórico versa sobre la toma conciencia emocional durante el aprendizaje y la comunicación afectiva como medios para activar el compromiso y el rendimiento. El propósito es implementar una formación docente inicial emocionante y de alto rendimiento que mejore los resultados académicos mediante la estimulación afectiva y el bienestar de los estudiantes. Se realiza un análisis comparativo de rendimiento mediante los datos de las actas de evaluación. Se comparan datos de 7 cursos anteriores a la innovación con datos de 2 cursos en los que se aplica el modelo innovador. Los resultados y conclusiones invitan a reflexionar sobre el sentido actual de la innovación pedagógica. Desde la diversidad de recursos didácticos y tecnológicos, hacia una pedagogía activadora a través del afecto positivo, las emociones epistémicas y la reflexión sobre los procesos afectivos vinculados al aprendizaje.

Palabras clave: formación de profesores, afectividad y sentimiento, conciencia, comportamiento docente

Abstract: This research is contextualized in innovation for teacher education. The theoretical framework is about awareness on learning and affective communication as means to activate commitment and performance. The purpose is to implement exciting and high-performing initial teacher education that improves student outcomes, engagement and satisfaction. A comparative analysis of performance is carried out using the data from the evaluation reports. Data from 7 courses previous to the innovation are compared with data from 2 courses in which the innovative model is applied. Results and conclusions invite us to reflect on the current meaning of pedagogical innovation. From the breadth of didactic and technological resources, towards an activating pedagogy through positive affect, epistemic emotions and reflection on affective processes linked to learning.

Keywords: teacher education, affectivity and feeling, awareness, teacher behaviour

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se contextualiza en una línea de innovación docente en los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Zaragoza. El núcleo temático es la mejora del aprendizaje mediante activación emocional, comunicación afectiva y toma de conciencia emocional

vinculada al aprendizaje profesional. El punto de inicio es un análisis reflexivo de necesidades detectadas en la formación inicial de maestros durante los primeros cursos universitarios. En asignaturas con temática asociada a la epistemología de las ciencias de la educación, los fundamentos de la evaluación y la orientación educativa se han registrado bastantes suspensos y no presentados desde el comienzo del Plan Bolonia (2010). La voz del alumnado coincide en distintos foros en su descenso en la motivación a medida que los contenidos de las materias adquieren dificultad y la carga de trabajo aumenta. Estas asignaturas incluyen constructos complejos, abstractos y fundamentales a la vez; pero están en los primeros semestres de las titulaciones. Por tanto, aquellos estudiantes con menor ritmo de estudio y dificultades de adaptación al contexto o a la exigencia universitaria, optan por priorizar otras asignaturas sobre estas.

El objetivo es implementar una formación inicial en magisterio emocionante y de alto rendimiento, que mejore los resultados a través del bienestar del alumnado y el cuidado afectivo durante el aprendizaje. Se pretende incrementar su motivación y compromiso desde la visión práctica y profesional de los contenidos, para compensar el nivel de abstracción conceptual. Para ello se vinculan las materias con su experiencia como estudiantes, con su memoria afectiva y con los modelos docentes pasados y presentes. Se comienza definiendo un marco teórico que incluya tanto la línea desarrollada con anterioridad, como los nuevos retos. Se trabaja, por tanto, en torno a varios constructos muy relevantes en la formación docente: la toma de conciencia sobre el aprendizaje -incluyendo sus componentes vicario y emocional-, la comunicación afectiva y el método formativo realista-reflexivo.

Cualquier concepción de la naturaleza humana que soslaye el poder de las emociones peca de una lamentable miopía, porque nuestras acciones dependen, incluso más, de nuestros sentimientos que de nuestros pensamientos (Goleman, 1995). El aprendizaje es transformador y modifica las estructuras neurofisiológicas cuando se produce mediante conexión interpersonal afectiva, a través de la comunicación humana (Damasio, 2018). El campo de la educación está comenzando a despertar al poder potencial de las emociones para impulsar el aprendizaje, a partir del desarrollo investigador en psicología y neurociencia (Cavanagh, 2016), superándose la creencia de que el aprendizaje es un asunto serio que se desempeña mejor en entornos tranquilos, rigurosos y objetivos. El papel fundamental de las emociones en las actividades cognitivas de los estudianes está ampliamente demostrado. Pero se mantiene la distancia entre la evidencia científica y lo que se concreta a nivel de actuaciones en los entornos educativos (Li, Douglas y Zhou, 2020).

En relación con la comunicación afectiva, evidencias muy recientes afirman que cuando el contexto de aprendizaje activa las motivaciones personales y los sentimientos, la información se transforma en aprendizaje, las ideas fluyen y se conectan, alcanzándose una interiorización cognitivo-emocional construida sobre la conciencia de bienestar. Existe una sólida relación entre bienestar y aprendizaje, entre equilibrio afectivo y rendimiento (Hughes, Franz y Willis, 2019). De hecho, incluso se ha relacionado la experiencia emocional con los mecanismos de aprendizaje no conscientes para mejorar recuerdos a largo plazo (Dorantes y Balsa, 2020). Por tanto, los procesos intra e interpersonales que conducen al auténtico aprendizaje tienen una doble naturaleza cognitivo-emocional. Implican conexión entre profesorado y alumnado, generando bienestar y altas expectativas mutuas (Hattie, 2008, Shussman, 2017), lo que nos lleva a reflexionar sobre las características de la relación humana que provocamos y gestionamos en las aulas de magisterio.

¿Es una pérdida de tiempo docente la dedicación de unos minutos a generar en clase alegría, curiosidad, satisfacción, intriga, etc.? ¿Se pueden utilizar los conocimientos de las asignaturas

2065

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

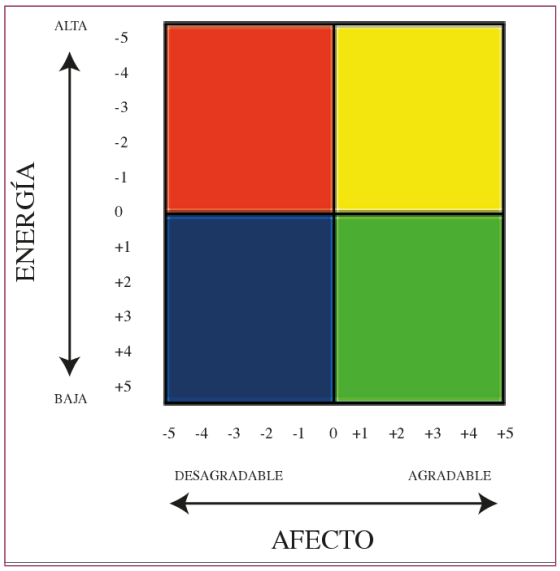
V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

para provocar estados emocionales? Es importante explorar y aprovechar el potencial que tienen las asignaturas para generar altos niveles de afecto y sensibilidad en los estudiantes. Ainsworth y Bell (2020) utilizan el conocimiento explícito de una asignatura, en este caso de la gramática, para generar procesos afectivos evidentes a nivel orgánico. Sus hallazgos demuestran que la gramática puede ser una fuente potencial de placer, asombro e intensidad, cuando se diseña la acción educativa con esa intención. La estimulación emocional vinculada a los contenidos y al proceso de aprendizaje, junto con su toma de conciencia, potencian el aprovechamiento de la asignatura y la eficiencia del método pedagógico. Estos procesos emocionales tienen finalidad epistemológica en sí mismos, pues sustentan la adquisición y transformación de creencias. Las emociones epistémicas juegan un importante papel en nuestros intentos por adquirir creencias, en la motivación para sostenerlas y en el razonamiento para comprender por qué las mantenemos. En estos procesos cognitivos y metacognitivos, las emociones epistémicas, llamadas también emociones intelectuales, son vitales e irremplazables (Morton, 2010).

Para concretar el nivel óptimo de estimulación emocional en cada tipo de actividad se ha utilizado como fundamento teórico el gráfico del modelo RULER (Brackett *et al.*, 2009; Brackett, Rivers, Reyes, y Salovey, 2012). Según dicho modelo, los mejores estados afectivos para el aprendizaje fluctúan entre los colores amarillo y verde en función de la demanda atencional de la tarea, si es necesaria mayor actividad creativa, energía, cooperación o serenidad y calma (Figura 1).

Figura 1

Estados emocionales del Programa RULER (Brackett et al., 2009)



Por otro lado, el método formativo realista-reflexivo (Alsina, Batllori, Falgàs y Vidal, 2019) se utiliza para facilitar la construcción de heurísticos individuales y de grupo asociados a los perfiles profesionales deseables. El concepto de heurístico es complejo por su propia naturaleza social, cognitiva y emocional. Por eso, el aprendizaje mediante la construcción de heurísticos a partir de la experiencia incluye un factor emotivo y azaroso guiado por la imaginación. Conway y Loveday (2015) demuestran que cuando las personas recuerdan, están imaginando; y que cuando imaginan, están utilizando su memoria. Su trabajo se ha utilizado para comprender mejor el papel del aprendizaje vicario de modelos docentes, a partir de la memoria autobiográfica y la

construcción inconsciente de heurísticos. Al tomar conciencia sobre dicho heurístico durante la formación universitaria, se facilita la construcción del juicio profesional. La identidad de grupo, construida en el seno de sus relaciones sociales, agiliza la toma de decisiones a partir de heurísticos vinculados a la misma (Häusser, Junker y Dick, 2020). Este campo aporta un conocimiento muy interesante para comprender la construcción de la identidad profesional docente, tanto individual como colectiva. Para diseñar un programa educativo que acompañe a los estudiantes en estos procesos, es relevante saber cómo influyen el apoyo social mutuo, la autoeficacia colectiva, los mecanismos de atribución y evaluación con respecto al estrés y los recursos, entre otros factores significativos. Todos estos aspectos han sido considerados para el diseño de la relación educativa innovadora dentro del aula de magisterio.

MÉTODO

Se realiza un estudio cuantitativo descriptivo con sentido exploratorio. El propósito es comparar los resultados académicos obtenidos en los dos años del estudio con los resultados académicos de los siete años anteriores. La hipótesis de partida es que la innovación en el modelo docente incrementará el compromiso y el rendimiento en las asignaturas. Durante dos cursos académicos, la autora del estudio aplica un modelo docente para facilitar estados de afecto positivo durante el aprendizajes modelos docentes pasados y presentes, etc. y acompañar en la construcción de heurísticos individuales y de grupo asociados a los perfiles profesionales deseables (cuadro 1). Las sesiones de dos horas se dividen en actividades de máximo veinte minutos que alternan ejercicios de activación y concentración, exposición teórica, trabajo cooperativo, toma de conciencia, feedback, prácticas y gamificación. Existe un profundo trabajo docente de creación de actividades y materiales, así como de diseño pormenorizado de las sesiones. El constante objetivo es mantener niveles óptimos de estimulación emocional y motivación hacia las tareas, de modo que se incremente el aprovechamiento y el rendimiento intelectual.

Cuadro 1

Estructura teórico-práctica del modelo docente

ACCIÓN CON DOBLE SENTIDO DE APRENDIZAJE: EXPLÍCITO Y VICARIO	
Estrategias de programación y dinamización de las sesiones presenciales: — Comenzar cada sesión: atención plena - sentimiento positivo - curiosidad. — Dividir las sesiones en actividades de 15-20 minutos. — Introducir los conceptos más complejos como primera actividad. — Observación y empatización con el grupo: buscar feedback atencional. — Alternar trabajo individual (retos individuales) con trabajo cooperativo (retos grupales). — Trabajar la curiosidad y la intuición: dilemas, cuestiones abiertas, retos en prospectiva, búsquedas guiadas de información, juego de preguntas encadenadas, ... — Evaluación formativa bidireccional: profesor-estudiantes y entre iguales **Estrategias de asociación de emociones epistémicas a las asignaturas:** — Actividades que demandan alto nivel de implicación socioemocional y creativa. — Rutinas de pensamiento y experimentación emotiva: toma de conciencia emocional durante las etapas en PBL y estudios de caso. — Introducción de vocabulario sobre emociones en los contenidos, desde los más abstractos hasta los de aplicación técnica. — Compensar la resistencia natural ante un nuevo modelo docente (incertidumbre y desconfianza), como ejemplos in vivo del conservadurismo propio de otros contextos educativos. **Estrategias de construcción de identidad docente:** — Reflexión y concienciación sobre el aprendizaje a través de la narrativa y la memoria emocional. — Integración de competencias transversales docentes de manera explícita y evaluable: gestión emocional, crecimiento personal, liderazgo creativo, comunicación y compromiso social. — Énfasis en una competencia específica de las asignaturas impartidas «iniciativa e innovación en la profesión docente»: proceso y actitud para observar, reflexionar y actuar en contextos educativos. — Vinculación de los contenidos de las asignaturas con sus posibilidades de transferencia a la profesión: aprendizaje consciente - dirección, sentido, valor - transferencia e integración. — Debates sobre aprendizaje vicario de modelos docentes y los sentimientos asociados a dichos modelos.	**Pedagogía Afectiva** Activación emocional positiva al comienzo y entre actividades. Sensibilización y concienciación emocional. Coherencia ética respecto al discurso docente. Optimismo y humor positivo. Cercanía y confianza. Refuerzo positivo mediante halagos y cariño.

Participantes y obtención de datos

El desarrollo del modelo docente se produce durante dos cursos académicos (2017-18 y 2018-19), en 4 grupos de docencia correspondientes a 2 asignaturas distintas. Participan 243 estudiantes. Se acumulan en una hoja excel las calificaciones obtenidas en 1ª convocatoria por los 243 estudiantes y a estos datos se les denomina Grupo 1. En los siguientes cursos no se han contabilizado los datos porque, debido a la docencia virtual y semipresencial, el modelo ha sido adaptado y no se ha podido desarrollar en igualdad de condiciones.

2068

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Por otro lado, se recuperan y acumulan las calificaciones obtenidas en 1ª convocatoria, en las mismas asignaturas, en el periodo previo 2010-17. Con los datos de estos años se realiza una asignación aleatoria al denominado Grupo 0, con un número similar de estudiantes/curso. Se registran las calificaciones de 255 estudiantes para este grupo.

Es importante aclarar que tanto los instrumentos de evaluación como las rúbricas se mantienen durante todos los años de docencia, por lo que los criterios y el nivel de exigencia ha sido los mismos en los dos grupos comparados.

RESULTADOS

Se calcula la distribución de frecuencias por categorías de calificaciones en ambos grupos y se comparan. El rendimiento académico mejora tras la implementación del modelo docente (Cuadro 1), tal y como se observa en la Tabla 1 y en la Figura 2:

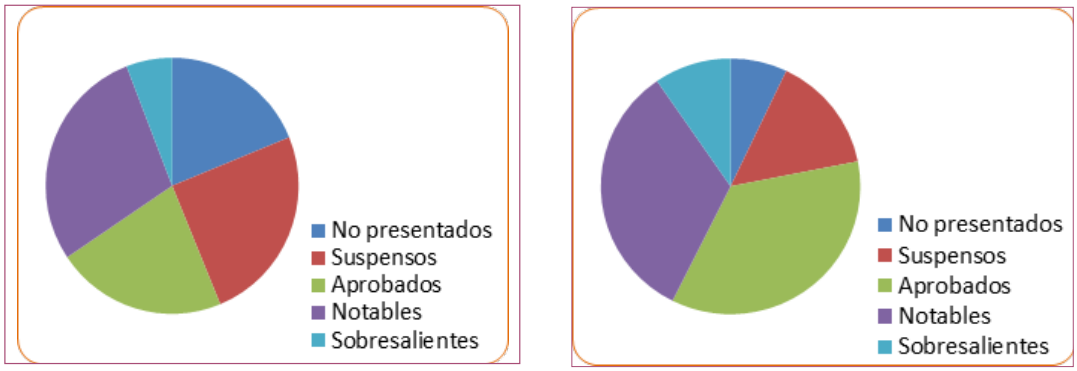
Tabla 1

Comparación de resultados académicos

Grupo 0	N=255		**Grupo 1**	N=243	
No Presentados	N=48	**18,82%**	**No presentados**	N=21	**7,07%**
Presentados	N=207	**81,18%**	**Presentados**	N=222	**92,93%**
Suspenso		24,96%	Suspenso		14,80%
Aprobado		21.80%	Aprobado		35,51%
Notable		28,55%	Notable		33,03%
Sobresaliente		5,87%	Sobresaliente		9,59%
Nota media (de 0 a 10) = 5.71			**Nota media (de 0 a 10) = 6.82**		

Figura 2

Comparación ilustrativa: Grupo 0 (Izda.) vs. Grupo 1 (Dcha.)



Destaca la reducción de estudiantes «no presentados». El porcentaje de estudiantes evaluados en primera convocatoria en los cursos 2010-17 es de 81,18% como promedio. El porcentaje de estudiantes presentados en primera convocatoria en los dos cursos del estudio es 92,93%.

También mejoran las calificaciones medias, evidenciándose mejor rendimiento en los cuatro grupos de docencia asignados al Grupo 1 (años de la innovación). En el tramo de 2010-17 la nota media es 5,71 con un 24,96% de suspensos y en los cursos 2017-19 la nota media es 6,82 con un 14,80% de suspensos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio invita a reflexionar sobre el sentido actual de la innovación pedagógica, que se caracteriza por incrementar el abanico de recursos didácticos y, especialmente, tecnológicos. Mediante este estudio comparativo se propone redirigir la mirada de la innovación hacia una pedagogía activadora del aprendizaje mediante la emoción y la comunicación afectiva. El trabajo específico y directo en el aula desde el afecto positivo ha aportado eficacia al proceso de enseñanza-aprendizaje (Cavanagh, 2016), evidente a través de los resultados cuantitativos. Pero también, ha aportado visibilidad a la trascendencia que tiene el aprendizaje sensible y vocacional para la formación inicial de los docentes (Shaughnessy y Boerst, 2018). El modelo estratégico, articulado transversalmente por la pedagogía afectiva, ha dinamizado la participación auténtica y negociada, *activando* el aprendizaje del estudiante, en lugar de sólo facilitarlo (Hattie, 2008).
Se ha aplicado una metodología docente fundamentada en la creencia firme de que el pensar, decir y hacer respecto a la enseñanza puede estar predeterminado por cada contexto de formación. Pero que también existen las posibilidades transformadoras de realizar una lectura re-enfocada hacia lo esencial en nuestra pedagogía humanizadora (Patience, 2008). Este reconocimiento ha llevado a focalizar la docencia desde la formación e investigación en torno a la afectividad, en todos los planos posibles. Se han desnaturalizado rutinas y concepciones, activando «al menos» la curiosidad y las emociones epistémicas durante las actividades de aprendizaje. Se matiza «al menos» porque el diseño de la docencia no ha priorizado dar respuestas, sino establecer objetivos de aprendizaje compartidos, lo que abre una línea de trabajo muy extensa para reafirmar y aumentar la validez de estos resultados.

La mejora en las calificaciones medias es relevante y significativa, pero el dato que más satisfacción aporta a la investigadora-docente es el incremento en el número de estudiantes que se presentan a 1ª convocatoria. Es un reflejo del mantenimiento de la motivación y del compromiso durante el semestre, es decir, la reducción del abandono de la asignatura para siguientes convocatorias. En el futuro se podría investigar si este resultado correlaciona con variables como la percepción de autoeficacia y la motivación de logro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainsworth, S., & Bell, H. (2020). Affective knowledge versus affective pedagogy: the case of native grammar learning. *Cambridge Journal of Education, 50*(5), 597-614. https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1751072

Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M., & Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, *30*(1), 55-74. https://doi.org/10.5209/RCED.55466

Brackett, M.A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S.E., Elbertson, N., Chisholm, C., & Salovey, P. (2009). A sustainable, skill–based model to building emotionally literate schools. En R. Thompson,

2070

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

M. Hughes & J.B. Terrell (eds.), *Handbook of developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and tools* (pp. 329-358). John Wiley & Sons.

Brackett, M.A., Rivers, S.E., Reyes, M.R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences* 22(2), 218-224. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002

Cavanagh, S.R. (2016). *The Spark of Learning*: *Energizing the College Classroom with the Science of Emotion.* West Virginia University Press.

Conway, M.A., & Loveday, C. (2015). Remembering, imagining, false memories and personal meanings. *Consciousness and Cognition, 33*, 574-581.

Damasio, A. (2018). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia.* Ed. Destino.

Dorantes, D.J., & Balsa, A. (2020). A Neuroscience-Based Learning Technique: Framework and Application to STEM. *International Journal of Education and Pedagogical Sciences 14*(3), 197-200.

Goleman, D (1995). *Emotional Intelligence.* Bantam Books, Inc.

Hattie, J. (2008). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses in education.* Routledge.

Häusser, J. A., Junker, N. M., & Dick, R. (2020). The how and the when of the social cure: A conceptual model of group- and individual-level mechanisms linking social identity to health and well-being. *European Journal of Social Psychology.* https://doi.org/10.1002/ejsp.2668

Hughes, H., Franz, J., & Willis, J. (Eds.) (2019). *School Spaces for Student Wellbeing and Learning. Insignts from Research and Practice.* Springer.

Li, L., Douglas, A., & Zhou, J. (2020). The role of Positive Emotions in Education: A Neuroscience Perspective. *Mind, brain and education 14*(3), 220-234.

Morton, A. (2010). Epistemic Emotions. En Goldie, P. (Ed.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion.* Oxford University Press.

Shussman, Y.M. (2017). Environmental psychology and classroom design as a tool for promoting meaningful learning. *Australian Educational Leader, 39*(1), 48-52.

2071

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DIFERENCIAS POR CURSO EN LAS MOTIVACIONES HACIA EL VOLUNTARIADO DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA[1]

Sabina Checa Caballero
Natividad Orellana Alonso
Gonzalo Almerich Cerveró
Jesús M. Suárez Rodríguez
Sara Cebrián Cifuentes
Universitat de València (España)

Resumen: Las razones que mueven al alumnado universitario a participar en voluntariado son diversas, y entre ellas se encuentra la oportunidad que este supone para la adquisición de aprendizaje, la puesta en práctica de competencias sociales y profesionales y la obtención de experiencia prelaboral, además de la concepción del mismo como medio para acercarse al mercado laboral y de dar buena imagen a posibles entidades contratantes. El objetivo del estudio se centra en conocer las motivaciones para participar en voluntariado del alumnado de Grado en Educación Social de la Universitat de València, así como analizar si existen diferencias entre el estudiantado recién llegado a la Universidad (1er curso) y aquel próximo a terminar sus estudios (4º curso). Para ello se ha empleado un diseño de investigación cuantitativo, a través de la administración de una versión traducida y validada del *Volunteer Function Inventory* (Clary y Snyder, 1998). Los resultados muestran que las motivaciones más importantes para el alumnado están relacionadas con la adquisición de conocimiento, la expresión de valores solidarios y la mejora del currículum. Asimismo, se observa que existen diferencias entre el alumnado de 1º y 4º, siendo el primero el que valora en mayor medida las motivaciones hacia el voluntariado.

Palabras clave: voluntariado, motivación, educación social, alumnado

Abstract: The reasons that motivate university students to participate in volunteering are diverse, for example, the opportunity for learning, the implementation of social and professional skills in a real context and the opportunity to obtain pre-employment experience. In addition, it is a way to enter the working market and give a good image to potential contracting entities. The objective of the study is focused on knowing the motivations to participate in volunteering of Social Education students of Universitat de València, as well as analyzing if there are differences between the students who have just arrived at the University (1st year) and those who are close to finishing their studies (4th year). For this, a quantitative research design has been used, through the administration of a translated and validated version of the *Volunteer Function*

1 El presente trabajo de investigación forma parte de una tesis doctoral más amplia, financiada a través de las Ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU), concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en la convocatoria 2015.

Inventory (Clary and Snyder, 1998). The results show that the most important motivations for the students are related to the acquisition of knowledge, the expression of solidarity values and the improvement of the curriculum. Likewise, it is observed that there are differences between the 1st and 4th year students. In this sense, the first-year students value the motivations towards volunteering more positively.

Keywords: volunteers, motivation, community education, students

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las entidades solidarias han observado un incremento de estudiantes universitarias/os que se incorporan a las mismas como voluntarias/os, siendo este colectivo el que conforma en gran parte la plantilla de personal voluntario de dichas entidades, el cual procede, tradicionalmente, de titulaciones del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, entre las que se encuentra la Educación Social (Fundación Mutua Madrileña, 2020; 2021).

La adquisición de conocimiento y competencias, junto a una mejora del currículum y las expectativas de acceder a un empleo remunerado, son algunas de las razones por las que el alumnado universitario decide participar en voluntariado. Si a esto unimos la complicada situación laboral actual, caracterizada por altos niveles de desempleo (especialmente desempleo juvenil) y un mercado de trabajo cada vez más competitivo, no es raro que muchas personas vean en el voluntariado una herramienta para adquirir aprendizajes y competencias, poner en práctica lo aprendido en su formación académica y obtener experiencia que pueda contribuir a mejorar su empleabilidad y facilitar su inserción laboral (Fundación Telefónica, 2019; Hermosín-Mojeda *et al.*, 2015). Las/os jóvenes, además de la gratificación por la contribución al bienestar de otras personas, son las/os que valoran en mayor medida este tipo de motivaciones instrumentales (Soler, 2008).

Y es que, tal y como establece la Teoría Funcional de las Motivaciones de Clary y Snyder (1991), las personas que participan en voluntariado pueden verse motivadas por varias razones a la vez, las cuales responden a funciones y objetivos diferentes, y que pueden combinarse o variar en función de sus circunstancias.

A este respecto, Clary *et al.* (1998) identifican seis funciones relacionadas con las motivaciones hacia el voluntariado, y que son:

—Valores: el voluntariado permite que las personas expresen su preocupación por otras, a través de valores relacionados con el altruismo.

—Conocimiento: el voluntariado genera nuevas experiencias para aprender y poder poner en práctica habilidades y conocimientos.

—Relaciones sociales: el voluntariado facilita a las personas espacios para relacionarse con las/os demás, para estar con amigas/os o para involucrarse en actividades valoradas de manera positiva por otras personas.

—Mejora del currículum: el voluntariado ofrece beneficios de cara al propio desarrollo laboral, relacionados con la adquisición de experiencia y habilidades.

—Defensa del yo: el voluntariado permite defender o proteger al ego de aspectos negativos del yo, escapando de los sentimientos negativos y ayudando a sentirse menos culpables por considerarse más afortunadas/os que otras personas.

—Mejora del estado de ánimo: el voluntariado supone un refuerzo positivo del ego, favoreciendo el crecimiento y desarrollo personal. (Clary et al, 1998; Dávila, 2003; Dávila & Chacón, 2005)

De esta manera, el objetivo del presente trabajo se centra en analizar las motivaciones hacia el voluntariado del alumnado de Educación Social de la Universitat de València, teniendo en cuenta las diferencias en función del curso, en concreto entre 1º (alumnado recién incorporado a la Universidad) y 4º (próximo a terminar sus estudios).

MÉTODO

Hablamos de un diseño de investigación cuantitativo no experimental, tratándose de un estudio transversal y correlacional de tipo descriptivo (Creswell, 2015). La muestra está formada por 230 estudiantes del Grado en Educación Social de la Universitat de València, de las/os cuales 144 pertenecen a primer curso y 86 a cuarto (curso 2019/2020). De este alumnado el 91.2% son mujeres y el 8.8% hombres, cuya edad media se encuentra en los 21.09 años (SD = 3.20). Por otro lado, el 38.3% nunca ha participado en voluntariado, el 42.7% ha sido voluntaria/o en el pasado y el 18.9% lo es en el momento de la recogida de información. El alumnado fue seleccionado mediante un muestreo no probabilístico intencional.

Para la recogida de información se empleó el *Cuestionario de Motivaciones hacia el Voluntariado del Alumnado Universitario* (CMV-AU), una versión traducida, adaptada (para que pueda ser respondida por personas voluntarias o no voluntarias) y validada con estudiantado universitario valenciano del *Volunteer Function Inventory* de Clary *et al.* (1998), que a su vez parte de la citada *Teoría Funcional de las Motivaciones* (Clary & Snyder, 1991). Dicho cuestionario de motivaciones está compuesto por seis dimensiones, relativas a las funciones que el voluntariado puede desempeñar para una persona (valores, conocimiento, relaciones sociales, mejora del currículum, defensa del yo y mejora del estado de ánimo). En cuanto al análisis de los datos, se realizaron análisis descriptivos para conocer las motivaciones hacia el voluntariado del alumnado encuestado, así como la prueba t de Student para comprobar la existencia de diferencias entre cursos, utilizándose para ello en programa SPSS .26.

RESULTADOS

Como se puede observar en la Tabla 1, el alumnado presenta un nivel de motivación hacia el voluntariado medio-alto, obteniéndose las medias más altas en las dimensiones *Conocimiento*, *Valores* y *Mejora del currrículum*. Por su parte, las dimensiones con menores puntuaciones son: *Defensa del yo*, *Relaciones sociales* y *Mejora del estado de ánimo*.

Si atendemos al curso, aunque vemos que tanto en 1º como en 4º la principal motivación está relacionada con la adquisición de conocimiento, el alumnado de 4º prioriza la mejora del currículum frente a la expresión de valores, al contrario de lo que ocurre en el caso del estudiantado de 1º.

En cualquier caso, el alumnado de primer curso presenta medias más altas que el estudiantado de cuarto en todas las dimensiones. A este respecto, en la Tabla 1 se observa que en todas ellas existen diferencias estadísticamente significativas entre cursos. Así, se puede decir que el alumnado de primero presenta mayor motivación hacia el voluntariado que sus compañeras/os de cuarto curso.

Tabla 1

Prueba t de Student

				Prueba de Levene		Prueba t de Student	
Dimensión	Curso	Media	SD	F	Sig.	t	Sig.
Valores	1º	5.16	.57	.098	.755	6.344	.000
	4º	4.66	.59				
Conocimiento	1º	5.51	.47	18.446	.000	4.156	.000
	4º	5.20	.69				
Relaciones sociales	1º	4.33	.80	1.382	.241	2.711	.007
	4º	4.00	.94				
Mejora currículum	1º	4.99	.64	.659	.418	2.318	.021
	4º	4.78	.74				
Defensa del yo	1º	3.49	.94	.167	.683	3.301	.001
	4º	3.08	.85				
Mejora estado de ánimo	1º	4.55	.72	.315	.575	2.073	.039
	4º	4.34	.78				

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Atendiendo a los resultados obtenidos, y en consonancia con la *Teoría Funcional de las Motivaciones* (Clary & Snyder, 1991), vemos que existen diferentes motivos por los que el alumnado decide participar en voluntariado.

Así y todo, se observa que las motivaciones más relevantes para el estudiantado de Educación Social son la contribución del voluntariado al aprendizaje y puesta en práctica de conocimientos y habilidades, además de la ser una oportunidad para la expresión de valores solidarios. Asimismo, la mejora del currículum y adquisición de habilidades y experiencia de cara al futuro laboral también es una motivación importante para el alumnado, especialmente para el de 4º curso (más próximo a terminar sus estudios e incorporarse al mercado laboral).

Por otro lado, la protección del ego y la huida de sentimientos negativos como las razones menos importantes. Estos resultados coinciden con los de otros estudios previos que utilizan el *Volunteer Function Inventory* con alumnado universitario español, entre ellos los de Saz-Gil *et al.* (2018), García-Cano (2019) o Lorente-Martínez *et al.* (2021).

Fijándonos en el curso, los resultados muestran que el alumnado de primer curso valora en mayor medida que el de cuarto las funciones/motivaciones hacia el voluntariado. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Ortiz (2013) con alumnado universitario portugués, los cuales muestran que el estudiantado de los cursos iniciales valora en mayor medida que el de los cursos finales las motivaciones hacia el voluntariado.

Así, se pueden destacar las siguientes conclusiones:

—El alumnado contempla múltiples razones para la participación en actividades de voluntariado.

—La motivación más valorada por las/os participantes es aquella relacionada con el aprendizaje y la puesta en práctica de habilidades y competencias, función que, unida a la motivación de mejora del currículum, muestra que el alumnado de Educación Social se implica en acciones de voluntariado por una serie de razones que tienen en común favorecer el acercamiento a su realidad profesional.

—La expresión de valores solidarios también es una de las motivaciones más importantes para el alumnado de cara a implicarse en voluntariado.

—El estudiantado recién incorporado a la Universidad presenta una mayor motivación hacia el voluntariado que aquel próximo a titularse, independientemente de la dimensión/función en la que nos centremos.

—El alumnado de 4º curso prioriza, junto a la adquisición de conocimiento, la contribución del voluntariado a la mejora del currículum, hecho que puede deberse a una mayor proximidad a incorporarse al mundo laboral.

—Es importante seguir investigando en esta línea, con el fin de poder establecer estrategias a través de las que la Universidad integre el voluntariado como una herramienta formativa complementaria a la académica, y basada en un aprendizaje activo, contextualizado e integral del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Creswell, J. W. (2015) *Educational Researcher. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. (5ª edición).* Pearson-Merrill Prentice Hall.

Clary, E., y Snyder, M. (1991). A functional analysis of altruism and prosocial behaviour. En M. S. Clark (Ed.), *Prosocial Behavior, 12 Review of personality and social psychology*, (pp. 119-148). Sage Publications, Inc.

Clary, E.G., Snyder, M., Ridge, R.D., Copeland, J., Stukas, A.A., Haugen, J., y Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(6), 1516–1530. https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1516

Dávila, M.C. (2003). *La incidencia diferencial de los factores psicosociales en distintos tipos de voluntariado* [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid]. E-prints Complutense. https://eprints.ucm.es/id/eprint/4389/

Dávila, M. C., y Chacón, F. (2005). Adaptación del Inventario de Funciones del Voluntariado al voluntariado español. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, 10*(1).

Fundación Mutua Madrileña (2020). *VIII Estudio sobre Voluntariado Universitario*. Fundación Mutua Madrileña. https://www.fundacionmutua.es/documents/viii-estudio-voluntariado-universitario-actualizado-2021.pdf

Fundación Mutua Madrileña (2021). *IX Estudio sobre Voluntariado Universitario*. Fundación Mutua Madrileña. https://www.fundacionmutua.es/documents/voluntariado-ix-estudio.pdf

Fundación Telefónica (2019). *Retrato del voluntariado en España. Tendencias, experiencias innovadoras y cifras de un fenómeno creciente*. Fundación Telefónica. https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/retrato-del-voluntariado-en-espana/680/

García-Cano, A. (2019). *Intención hacia el Voluntariado: Modelos Psicosociales Explicativos y Variables Sociodemográficas Implicadas en Alumnado Universitario* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/72100

Hermosín-Mojeda, M.J., Morilla-Gil, S., Conde, M.A., y Jiménez, A. (2015, 2-3 de julio). *El Voluntariado Universitario En ONGDS: Estudio En El Contexto Universitario de Huelva* [Comunicación]. IV Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (AIME), Valencia, España. http://amieedu.org/actascimie15/wp-content/uploads/2016/06/Contribution603.pdf

Lorente-Martínez, R., Sitges-Maciál, E., Lorente-Martínez, N., y Brotons-Rodes, P. (2021). Motivaciones y beneficios de participar en una experiencia educativa de aprendizaje y servicio con personas mayores en estudiantes universitarios jóvenes. *Revista de Psicología y Educación, 16*(2), 104-124. https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.205

Ortiz, A.Y. (2013). *Creencias motivacionales y actitudes frente al voluntariado: un estudio con jóvenes universitarios en Portugal* [Tesis doctoral, Universidad de Lisboa]. Repositorio de la Universidad de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/9805?locale=en

Saz-Gil, I., Gil-Lacruz, A., Gil-Lacruz, M., y Solaz, C. (2018, 4-5 de octubre). *Voluntariado universitario. Diferencias entre titulaciones de la Universidad de Zaragoza* [Comunicación]. XVII Congreso Internacional de Investigadores en Economía Social y Cooperativa: La Economía Social: transformaciones recientes, tendencias y retos de futuro (CIRIEC España), Toledo, España. http://ciriec.es/wp-content/uploads/2018/09/COMUN-060-T11-SAZ-GIL-et-al.pdf

Soler, P. (2008). *Factores psicosociales explicativos del voluntariado universitar*io [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. RUA, Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7756/1/tesis_doctoral_patricia_soler.pdf

¿QUÉ ENTIENDE POR RESILIENCIA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?[1]

Franciele Corti
María Isabel Vázquez Martínez
Cintia Carreira Zafra
Universitat Abat Oliba CEU, Barcelona (España)

Resumen: La reciente pandemia del Covid-19 ha representado un marco en la historia de la humanidad, un reto al que hemos tenido que enfrentarnos. Ante esta situación una palabra ha proliferado en los medios de comunicación y se ha difundido en los medios científicos y de divulgación: «resiliencia». Esta comunicación, inscrita en el marco de un proyecto de investigación I+D+i más amplio («Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado», PID2019-111032RB-I00), analiza las distintas concepciones que el profesorado de educación primaria atribuye al término resiliencia. Mediante entrevistas grupales a 89 maestros y maestras de 24 centros educativos españoles -públicos y concertados-, se ha podido identificar una multiplicidad de entendimientos que se categorizaron en: conceptos incorrectos y concetos relacionados a tres niveles de resiliencia primaria, secundaria y transformadora. Consideramos que cualquier propuesta que pretende una mejora educativa debe, indefectiblemente, considerar el conocimiento previo del profesorado. Nuestro trabajo pretende ser un primer paso para la construcción de propuesta de intervención educativa centrada en el fomento de la resiliencia en último ciclo de Educación Primaria.

Palabras clave: resiliencia, investigación, formación del profesorado, educación primaria, innovación

Abstract: The recent Covid-19 pandemic represented a milestone in human history, a challenge we have had to face. Faced with this situation, a word has proliferated in the media and has spread in the scientific and popular media: «resilience». This communication, which is part of a broader R+D+i research project («Fostering resilience in primary education: innovation and continuous teacher training», PID2019-111032RB-I00), analyses the different conceptions that primary education teachers attribute to the term resilience. Through group interviews with 89 teachers from 24 Spanish public and state-subsidised schools, it has been possible to identify a multiplicity of understandings that were categorized into: incorrect concepts and concepts related to three levels of resilience: primary, secondary and transformative. We consider that any proposal that aims at educational improvement must, unfailingly, consider the prior knowledge of teachers. Our work aims to be a first step towards the construction of a proposal for an educational intervention focused on the promotion of resilience in the last cycle of Primary Education.

1 Proyecto de investigación I+D+i «Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado» (PID2019-111032RB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Keywords: resilience, research, teacher training, primary school, innovation

INTRODUCCIÓN

La pandemia del Covid-19 ha representado un marco en la historia de la humanidad. Niños, niñas, jóvenes y adultos hemos vivido marco vital, que ha exigido desarrollar unas capacidades de superación y supervivencia. En ese contexto toma protagonismo uno de los conceptos más relevantes en el ámbito de la psicología positiva y, posteriormente, en el de la educación, que es el de la resiliencia. En nuestros tiempos, parece imprescindible desarrollar en los niños, niñas y jóvenes competencias personales que permitan superar aquellas situaciones traumáticas a las que hay que hacer frente en la sociedad actual, tales como los efectos de la pandemia, bullying, violencia de género, diversos trastornos de la conducta, dificultades de aprendizaje, situaciones de riesgo y exclusión, la integración de la población inmigrante, etc., así como dificultades y retos menores de la vida cotidiana, la capacidad de la superación de los cuales es indispensable para poder desarrollarse satisfactoriamente y poder proyectarse en el futuro.

En ese contexto, la temática del presente artículo se inscribe en una investigación más amplia, el proyecto I+D+i «Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado» (PID2019-111032RB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, que tiene como objetivo principal visibilizar la importancia del fomento de la resiliencia en la actualidad con estudiantes de último ciclo de Educación Primaria. Nuestra comunicación analiza, en este marco, qué entiende por resiliencia el profesorado de educación primaria para, de esta forma, detectar necesidades en su formación. Nos centraremos en los maestros y maestras, a partir del reconocimiento de que su formación es fundamental para la consecuente aplicación de este concepto en actividades con el alumnado, porque, tal como afirma Corti (2017), no se puede enseñar lo que no se sabe.

Etimológicamente, la palabra resiliencia proviene del latín *resilio* que hace referencia a saltar hacia atrás, rebotar, replegarse. En español es un término utilizado en la ingeniería mecánica y en tecnología para describir la capacidad de un material para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido (Real Academia Española, 2014). Si bien en este ámbito hace referencia a la elasticidad, en las ciencias sociales es un constructo complejo, conformado por múltiples componentes. A lo largo de las últimas décadas, diversas investigaciones se interesaron por analizar los factores que estimulan la resiliencia, considerando que las personas pueden aprender y desarrollar estas habilidades si se activa este proceso (Kazmierczak, 2016). Vanistendael (1999) identifica dos componentes dentro del constructo: la aptitud para resistir a la destrucción, preservando la integridad en circunstancias difíciles o bajo presión, y la aptitud para reaccionar y construir positivamente a pesar de las dificultades. Así pues, entendemos resiliencia como un proceso de fortaleza frente a la adversidad, que implica aceptarla y además superarla, suponiendo un crecimiento personal. Es una habilidad o capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e, incluso, ser transformado por ellas (Grotberg, 2006), es un proceso dinámico connatural a la propia evolución. Esto implica que no se nace resiliente, ni se adquiere esa competencia «naturalmente», aun cuando antropológicamente hablando, estemos perfectamente capacitados para ser resilientes (Signes, 2017), sino que dependerá de la persona, del entorno y especialmente de las relaciones que las personas establezcan con su medio. Entendida de esta forma, la resiliencia es un proceso que, partiendo de lo innato, necesita de otros determinantes

afectivos, psicológicos y socioculturales para desarrollarse, por lo que puede ser construido, desarrollado y promovido desde la familia, la escuela y la comunidad.

MÉTODO

La muestra del proyecto i+d es de 24 centros públicos y concentrados de Educación Primaria, distribuidos entre las comunidades autónomas de Cataluña, Madrid y Valencia. Para desarrollar el objetivo mencionado, se realizó un estudio descriptivo-comprensivo. Una vez seleccionados los centros educativos que forman parte de la muestra del estudio, se invitó a participar en la investigación a los tutores/as y maestros/as especialistas, sobre todo del último ciclo de Primaria, aunque también estaba abierto al resto de profesorado del centro.

Se diseñó el guion de la entrevista EDINRES+M que fue validado por expertos en el ámbito de estudio y por el Comité de Ética de la Universitat Abat Oliba CEU. Se realizaron 29 entrevistas grupales en las que intervinieron un total de 89 tutores/as y maestros/as, las cuales se han grabado, transcrito y analizado. El análisis de la información se hizo en parejas de investigadores, para luego poner en común con el resto del equipo de investigación. En dicho proceso se ha utilizado el programa informático para el análisis cualitativo Atlas.ti en su versión 22.

A través de las entrevistas se ha podido conocer las expectativas y el potencial de la escuela primaria para convertirse en un espacio de fomento de la resiliencia. En la presente comunicación nos centraremos en los hallazgos de una de las dimensiones de la entrevista, el conocimiento del concepto de resiliencia por parte del profesorado.

RESULTADOS

Ante la pregunta «¿Qué entiendes por resiliencia?» el profesorado de Educación Primaria participante en el estudio ha dado respuestas variadas. Es reseñable la cantidad de respuestas incorrectas, lo que evidencia que no basta que un término esté muy presente en los medios y recursos bibliográficos para que su concepto sea realmente conocido. Asimismo, se ha podido categorizar las respuestas correctas en tres niveles (véase Tabla 1). Abordaremos cada uno de estos casos a continuación.

Tabla 1

Análisis de las respuestas ante la pregunta «¿Qué entiendes por resiliencia?»

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Concepto incorrecto	El concepto de resiliencia es equivocado o es impreciso.
Resiliencia primaria	La capacidad de un sujeto para **sobrevivir** a circunstancias de especial dificultad.
Resiliencia secundaria	Capacidad de **superar** una situación desestabilizadora o traumática.
Resiliencia transformadora	La capacidad para **mejorar y transformarse** a raíz de las adversidades.

Concepto incorrecto

Tal como se ha anunciado, un volumen importante de definiciones ante el término «resiliencia» es incorrecto o impreciso. Nos encontramos con respuestas que tienen que ver con competencias asociadas a la resiliencia, como podrían ser la resolución de problemas y las habilidades sociales; se presentan términos que se asocian a la resiliencia, aunque no son propiamente la definición de la resiliencia. A continuación, se presentan algunas respuestas del profesorado en ese sentido.

> La resiliencia en parte es que te abras a todo, que seas capaz de ver soluciones donde no las había. (28:13_31)
>
> Va muy relacionado con la resolución de conflictos, problemas, con el entenderse, con el saber solucionar una cuestión. (24:18_40)
>
> La resiliencia es la forma que tienes de afrontar un problema, entonces, en este caso adaptado al aula, si nosotros como maestros enseñamos a nuestros alumnos a poder superar de manera positiva los problemas que van surgiendo en su día a día, pues es trabajar la resiliencia para que en un futuro sean personas que puedan afrontar los problemas y ver que cuando nos encontramos con una dificultad no verlo como algo destructivo, sino como algo positivo. (5:2_15)

Algunos de estos términos se aproximan al concepto correcto como son: resistencia, resistir, fortaleza, capacidad de adaptación, etc.

> Etimológicamente supongo que tiene que ver con 'resistir', no será exactamente lo mismo, y bueno, es que a mí ya me han enseñado últimamente que significa resistencia a la frustración, o tolerancia a la frustración. (18:6_22)
>
> Es la capacidad de adaptarse (27:5_23)

En algún caso incluso vemos cómo el concepto erróneo de resiliencia como sinónimo de resistencia puede parecer algo negativo, poniendo en duda la necesidad de que se fomente tales competencias en el alumnado.

> Me había planteado si era positivo ser resiliente, porque en cierta manera quiere decir acostumbrarte… como bajar la cabeza y decir «ok» ¿no? (…) ¿Cuál es la parte positiva de aprender a ser resiliente delante de las adversidades para un niño tan pequeño? (27:7_25)

Sin embargo, aparecen otros conceptos realmente alejados de una comprensión adecuada del término, como podrían ser el equilibrio emocional, la empatía, la capacidad de sacrificio, la capacidad de concentración, la actitud abierta, la actitud crítica o «ver la vida en positivo».

> La resiliencia es un poco la gestión de las emociones para no dejarte llevar por la frustración, por la ira y para tirar adelante esas ideas que tú ves que te cuestan (15:11_35)
>
> Es esa capacidad que tiene que ver con la empatía, que tiene que ver con la flexibilidad, que tiene que ver con la adaptación… Este término aparece en muchos temas relacionado con los cambios (3:6_16)
>
> Es ver cómo podemos hacer todo de forma positiva (22:2_15)

Resiliencia primaria

En la categoría «resiliencia primaria» juega un papel importante el ser capaz de afrontar, resistir y aguantar. Son respuestas que se centran más en las capacidades personales que en los procesos de resiliencia y aprendizaje, capacidades que quizás ya poseen y que ponen en funcionamiento, por ejemplo, la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones y la capacidad de sobre llevar una situación difícil.

> Resiliencia es la búsqueda interna de mecanismos para poder sobrellevar alguna situación difícil. (2:6_23)
>
> Resiliencia es la capacidad o la plasticidad en adaptarnos a las nuevas necesidades o a las necesidades que nos plantea la realidad del día a día, ya sea por una pandemia o porque un alumno tiene dificultades en un tema o en una característica o en un concepto de clase, y con los instrumentos que tengo en este momento. (1:2_13)
>
> Es la capacidad de la persona para sobreponerse a una dificultad que pueda encontrarse a nivel personal o a su alrededor. (26:2_18)

Finalmente, hay un grupo de respuestas que destacan el «ir hacia delante» entendido como el hecho de sobrevivir, no necesariamente sacando de este proceso un aprendizaje.

> Es llegar a la aceptación, porque a veces no puedes arreglarlo, pero lo aceptas y continúas viviendo, es otra forma de resiliencia, no siempre es solucionar. (23:4_31)
>
> Creo que también es que algún alumno haya pasado por algún hecho traumático, o no, pero que le haya marcado en alguna cosa de su vida, y él lo afronte no de manera más pesimista o depresiva, sino que él se enfrente igualmente a su vida y que siga tirando hacia adelante. (28:4_19)

En bastantes ocasiones se destaca la actitud positiva como un factor facilitador para la superación.

Resiliencia secundaria

En relación a la categoría «resiliencia secundaria», la clave de las respuestas está en entender que la resiliencia es un proceso de aceptación y adaptación y no sólo una capacidad adquirida; así mismo supone entender lo que a uno le ha pasado. Estas respuestas integrarían el poder encontrarse bien al adaptarse, aceptar y superar la situación adversa.

> La resiliencia es trabajar la capacidad que ese niño tiene para superar esa situación, sea personal, social, por salud mental, y poder encontrarse bien en un contexto que hasta ese momento le era hostil. (23:21_48)
>
> Es la capacidad que tienen las personas para superar determinadas circunstancias, el desafío de adaptarse y poder superarlo. (24:1_18)
>
> Es la capacidad que tiene la gente de entender algo malo que les ha ocurrido y superarse. (11:3_29)

Resiliencia transformadora

Finalmente, la categoría «resiliencia transformadora» tiene que ver con tres elementos clave: (1) la situación adversa es una oportunidad de aprendizaje y de crecimiento; (2) conlleva reflexión sobre lo vivido; y (3) esta reflexión permite el paso a la acción.

> Para mí la resiliencia es la capacidad de superar todas las situaciones adversas, salir airoso de ellas, aprender lo que puedas y no solo eso, sino que no te condicionen para la futura vida, que no quedes anclado, esclavo en eso, sino que quedes liberado y, en todo caso, fortalecido y aprendiendo para seguir hacia delante (13:2_15)
>
> Es la capacidad de adaptarnos quizá a cualquier tipo de situación, y con esto que haya un crecimiento como persona (8:7_23)
>
> Es encontrar la parte positiva e intentar cambiar, en lugar de ver una escalera y tener que esquivarla, pues la aprovecho para llegar más alto (17:10_29)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una de las principales aportaciones de los datos obtenidos a través de la entrevista EDINRES+M para el desarrollo del proyecto ha sido la toma de conciencia de las necesidades de formación en torno a la resiliencia expresadas por tutores/as y maestros/as.

Al empezar un nuevo proyecto en torno a un asunto relativamente conocido como es la resiliencia deviene imprescindible indagar sobre el real conocimiento de los sujetos participantes en el estudio sobre la temática, para no caer en la trampa de construir una propuesta de intervención sin asentar las bases conceptuales previamente. Escuchar la voz de las maestras y maestros de los centros educativos nos ha permitido conocer qué entendían ellos cuando hablábamos sobre resiliencia y, de esa manera, crear un curso de formación para subsanar faltas conceptuales y potenciar entendimientos compartidos.

Nos parece importante destacar que ante la pregunta «¿Qué entiendes por resiliencia?» no se perciben diferencias significativas entre las respuestas de los y las docentes de los centros públicos y las que dan los centros concertados. Sin embargo, debemos destacar la incidencia altísima de conceptos incorrectos y de conceptos que reconocen únicamente la resiliencia primaria, enfatizando el hecho de «resistir». Si bien hay pocas respuestas que se puedan categorizar como secundaria y/o transformadora, no por ello es menos importante; al contrario, aunque sean pocas, están.

En definitiva, cualquier propuesta que pretende una mejora educativa debe, indefectiblemente, considerar el conocimiento previo del profesorado. Nuestro trabajo pretende ser un primer paso para la construcción de propuesta de intervención educativa centrada en el fomento de la resiliencia en último ciclo de Educación Primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corti, F. (2017). *La contemporaneidad de la relación pedagógica: un estudio de casos en un aula de secundaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. TDX. http://hdl.handle.net/10803/586093

Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo hoy. Cómo superar las adversidades.* Gedisa.

Kazmierczak, M. (2016). El narcisismo y la resiliencia en la obra de Ernesto Sábato. Academia del Hispanismo.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.).

Signes, M.T. (2017). La literatura infantil como herramienta para educar en la resiliencia. En M. Kazmierczak y M.T. Signes (Eds.), *Palabra y educación: la reflexión de la práctica educativa a través de la palabra* (pp. 311-324). Editorial Academia del Hispanismo.

Vanistendael, S. (1999). *La resiliencia o el realisme de l'esperança. Ferit, però no vençut.* Claret.

CONSTRUCCIÓN DE UNA MEDIDA DE TASA DE ÉXITO DEL PRIMER CURSO DE GRADO UNIVERSITARIO COMPARABLE ENTRE TITULACIONES[1]

Coral González Barbera
Enrique Navarro Asencio
Elvira Carpintero Molina
Eva Jiménez García
José Javier Illana Vicaria
María Castro Morera
José Luis Gaviria Soto
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: El efecto de las características del docente en la calidad educativa es un fenómeno contrastado empíricamente. También se ha aportado evidencia sobre la hipótesis de selección negativa existente en el perfil de los estudiantes que accede a los estudios dirigidos a formarse como docentes. De acuerdo con esa hipótesis, estos estudiantes tienen menor nivel en habilidades cognitivas y rasgos de personalidad diferentes a los estudiantes de otras áreas. En este sentido, existe una tendencia actual a incorporar medidas de política educativa que ejerzan un control en el acceso a la carrera docente. En consecuencia, el objetivo principal de este trabajo es construir una medida de resultados académicos universitarios que considere la dificultad de la carrera y permita la comparación. Los resultados muestran la falta de asociación entre la tasa de éxito bruta y los resultados obtenidos en las pruebas EVau. Una vez ajustados los resultados, se observan algunas características distintivas de los estudiantes de magisterio en el rendimiento del primer curso universitario.

Palabras clave: éxito escolar, universidad, formación de profesores, selección de profesorado

Abstract: The effect of teacher characteristics on educational quality has been empirically contrasted. Evidence has also been provided on the hypothesis of negative selection in the profile of students who access to teacher education. According to this hypothesis, these students have lower levels of cognitive skills and personality traits than students in other areas. In this sense, there is a current tendency to incorporate educational policy measures that control access to the teaching career. Consequently, the main objective of this paper is to construct a measure of university academic outcomes that considers career difficulty and allows comparison. The results show the lack of association between the raw success rate and the results obtained in the EVau tests. Once the results have been adjusted, some distinctive characteristics of student teachers are observed in the performance of the first university course.

1 Comunicación asociada al Proyecto RTI2018-099365-B-I00: Perfil aptitudinal, actitudinal y de rendimiento académico previo de los aspirantes a estudios de magisterio: consecuencias para la selección en el ingreso a la universidad (PROTEACHER).

Keywords: school success, university, teacher education, teacher recruitment

INTRODUCCIÓN

La evidencia empírica sobre los factores que determinan la calidad educativa otorga al docente un papel central (Hattie, 2008 y 2011). El trabajo de Goldhaber (2010) muestra que, una vez controlados los factores del contexto, el efecto de los maestros es más importante que el de otras características educativas, como la ratio o el nivel de inversión. También se ha demostrado que el efecto del maestro puede compensar o eliminar otros efectos como un bajo nivel socioeconómico de procedencia (Rivkin *et al.* 2002). Y, el informe McKinsey (Barber & Mourshed, 2007), afirma que esa calidad nunca podrá ser más alta que la calidad de sus maestros.

Las políticas dirigidas a mejorar la profesión docente producirán, por tanto, una repercusión directa en la calidad de los sistemas educativos. De esta forma, Gore *et al.* (2016) destacan la existencia de un debate científico y pedagógico sobre si se debe atraer a los mejores estudiantes hacia los estudios de magisterio. Darling-Hammond (2017) afirma que para que el sistema educativo cuente con docentes cualificados es necesario el reclutamiento de candidatos altamente capacitados. En el contexto español, el pasado enero, el Ministerio de Educación y Formación Profesional publicó un documento para debate con 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente (MEFP, 2022). Entre ellas, se propone la incorporación de pruebas específicas para el acceso a los grados de maestro proporcionen información sobre las características de los candidatos a los estudios de magisterio.

Un gran volumen de investigación educativa se dirige actualmente hacia el estudio de las características cognitivas y no cognitivas de las estudiantes de los grados de maestro y la búsqueda de evidencias que permita contrastar la hipótesis de una selección negativa en el acceso a esta profesión (Hanushek y Pace, 1995; Guarino *et al.*, 2006; Krieg, 2006; Denzler y Wolter, 2009; MET project, 2010; McKenzie y Santiago, 2005). Esta selección negativa se demostraría en el caso de que los aspirantes a maestros tengan menores niveles en variables cognitivas y también características diferenciales en factores de personalidad que los estudiantes de otras áreas de conocimiento.

Han (2018), con datos de la evaluación PISA del año 2015, muestra que los estudiantes de 15 años encuestados que manifiestan su deseo de ejercer la profesión docente en diferentes países, incluyendo España, tienen unos resultados inferiores a los que señalan otro tipo de profesiones, sobre todo en comprensión lectora y en matemáticas. En la mayoría de los países esta baja cualificación de quien aspira a convertirse en maestro coincide con rendimientos también bajos obtenidos por los docentes en ejercicio en pruebas similares, como demuestra la la evaluación PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) (OCDE, 2016).

Los trabajos de Hanushek y Pace (1995), Stinebrickner (2001), Guarino *et al.* (2006) y Vinas-Forcade y Seijas (2021) destacaron que los aspirantes a la carrera docente obtienen puntuaciones más bajas en las medidas de rendimiento académico previo y en las variables de habilidades cognitivas. Sin embargo, trabajos como el de Henoch *et al.* (2015) o el de Bohndick (2020) apuntan que esas diferencias están provocadas por la mayoritaria procedencia de estudiantes con bachillerato no STEM. Al controlar ese efecto, los autores no encontraron diferencias sustanciales en habilidades cognitivas o rasgos de personalidad.

El estudio del rendimiento en la universidad demanda medidas de resultados académicos comparables entre titulaciones. En algunos estudios se utilizan las puntuaciones en pruebas

estandarizadas de habilidades cognitivas (Stinebrickner, 2001 y Henoch *et al.* 2015), resultados en pruebas de competencias académicas (OCDE, 2016; Han, 2018 y Vinas-Forcade y Seijas, 2021) y también como percepción de la autoeficacia académica (Bohndick, 2020). No obstante, para comprobar los resultados en educación superior se han utilizado medidas que no son directamente comparables, como las calificaciones promedio (Belvis *et al.*, 2009) o la tasa de éxito (T.E., en adelante) (de Miguel *et al.*, 2002 y Fernández *et al.*, 2007). Este último grupo de medidas no tiene el mismo significado en todas las titulaciones, depende del grado de dificultad de sus contenidos y no sería posible hacer comparaciones directas entre estudiantes de diferentes grados. En consecuencia, el objetivo de este trabajo es construir una medida comparable del existo universitario y determinar la existencia de diferencias entre los resultados de los estudiantes de los grados de maestro frente a otras titulaciones.

MÉTODO

Se trata de un estudio basado en la explotación de datos secundaria que utiliza la información cedida por el Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) del Ministerio de Universidades. Se utiliza un diseño descriptivo, correlacional y comparativo con enfoque cuantitativo.

Muestra

Los datos corresponden a los estudiantes matriculados en diferentes grados universitarios durante los cursos 2014-2015 a 2017-2018 (últimas cuatro promociones de estudiantes egresados en España). Los casos válidos para este estudio son 287891 estudiantes.

Se trata de 23 titulaciones, 10 de ellas titulaciones dobles. Entre los 13 grados se encuentran los estudios dirigidos a formar maestros, en educación infantil y educación primaria, los títulos asistenciales (pedagogía, educación social, trabajo social, logopedia, psicología, terapia ocupacional, enfermería y medicina) y periodismo, turismo y comercio como referentes de comparación que admiten estudiantes procedentes de las distintas modalidades de bachillerato.

Variables

La T.E. de los estudiantes de primer curso de grado universitario es la variable principal. Este indicador se define como el porcentaje de créditos ECTS aprobados respecto a los matriculados.

La T.E. no tiene el mismo significado en todas las titulaciones, depende del grado de dificultad de sus contenidos. No es posible hacer comparaciones directas entre estudiantes de diferentes grados puesto que aprobar un 90% de ECTS no supone el mismo esfuerzo en términos cognitivos.

Para hacer comparable la T.E. es necesario incluir algún factor que permita identificar la dificultad asociada a las titulaciones. En este caso, se utilizó la nota de acceso promedio a la titulación como variable de dificultad.

Análisis de datos

Se estudió la relación entre la T.E. bruta y los resultados de la prueba EVau mediante gráficos de dispersión y análisis de regresión. Se calculó un índice de dificultad de la titulación a partir del promedio de las notas de acceso de los estudiantes que pertenecen a cada título, se calcula, por tanto, a partir de los datos observados. Una vez calculado, ese promedio, se transforma

a escala 0-1, considerando la puntuación máxima posible en EVau (14 puntos) como la dificultad más alta, es decir, con valor 1 en el factor de ponderación.

Incluso considerando esta ponderación, las diferencias en las T.E. también dependen del perfil cognitivo de los estudiantes que accede, es decir, de su rendimiento previo. Algunos títulos pueden acumular estudiantes con mejores resultados previos debido a la dificultad en el acceso, lo que hace esperable que logren mayores T.E.. Incluir información sobre los resultados previos de los estudiantes permite hacer un ajuste para comparar el mismo perfil en todas las titulaciones. En este sentido, se utilizó el promedio en las materias comunes EVau (Lengua, Historia e Inglés), que corresponde a 6,4 puntos (sobre un máximo de 10) aproximadamente.

Finalmente, se ha llevado a cabo un estudio de las diferencias entre los dos perfiles, el estudiante habitual de la titulación y un estudiante hipotético que obtiene 6,4 puntos en rendimiento previo. Para hacerlo se han calculado diferencias de medias en las T.E. ponderadas por dificultad y también los tamaños del efecto asociados (d de Cohen).

RESULTADOS

En la siguiente tabla ordenamos las T.E. de forma descendente y añadimos el promedio de la nota de admisión de los estudiantes de cada título:

Tabla 1

Media y D.T. de las T.E. *y nota de admisión, en función de la titulación.*

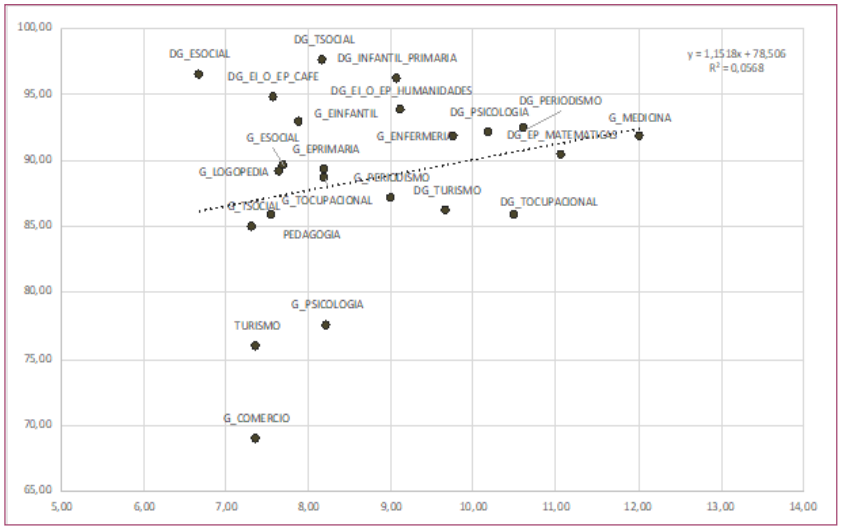
TITULACION	Media (T.E.)	D.T (T.E.)	Media (Admisión)	D.T (Admision)
DG_TSOCIAL	97,39	9,87	8,19	1,44
DG_ESOCIAL	96,41	10,31	6,68	0,85
DG_INFANTIL_PRIMARIA	96,06	13,37	9,07	2,12
DG_EI_O_EP_CAFE	94,62	13,63	7,58	1,21
DG_EI_O_EP_HUMANIDADES	93,67	15,94	9,13	2,17
G_EINFANTIL	92,71	16,64	7,89	1,66
DG_PERIODISMO	92,28	17,35	10,63	2,10
DG_PSICOLOGIA	92,07	15,81	10,20	2,17
G_MEDICINA	91,63	18,40	12,03	1,73
G_ENFERMERIA	91,63	16,99	9,78	1,80
DG_EP_MATEMATICAS	90,36	7,87	11,08	1,18
G_ESOCIAL	89,58	22,43	7,70	1,57
G_EPRIMARIA	89,20	20,23	8,22	1,74
G_LOGOPEDIA	89,04	20,40	7,66	1,24
G_TOCUPACIONAL	88,67	20,41	8,21	1,46
G_PERIODISMO	87,09	21,88	9,02	1,92
DG_TURISMO	86,16	24,16	9,68	1,39
G_PEDAGOGIA	85,84	24,47	7,56	1,22
DG_TOCUPACIONAL	85,74	20,54	10,52	0,89
G_TSOCIAL	84,89	24,11	7,34	1,42
G_PSICOLOGIA	77,49	33,32	8,23	1,66
G_TURISMO	75,89	29,92	7,38	1,52
G_COMERCIO	68,87	31,11	7,37	1,66

Podemos observar que la mayor parte de títulos superan el 80% de ECTS matriculados, excepto los grados de Psicología, Turismo y Comercio, por lo que la escala se reduce a unos 20 puntos. De los grados simples, los maestros de educación infantil obtienen el mayor porcentaje de ECTS superando el 92%, que es un uno por ciento superior a los estudiantes de medicina. Si tratamos de asociar estas T.E. a las capacidades de los estudiantes, podemos hacer la inferencia, errónea por supuesto, de igualdad en los niveles de ambos grupos.

No hay correspondencia entre la nota media de acceso del conjunto de estudiantes de cada título y la T.E. Los valores de correlación de Pearson para todos los títulos son de 0,2 aproximadamente y, por tanto, el 5% de varianza compartida, como se observa en la Figura 1.

Figura 1

Gráfico de dispersión entre la T.E.*bruta y la nota media de acceso*



Tampoco hay relación entre la T.E. bruta y el promedio en las materias comunes EVau, como puede observarse en la siguiente figura:

Figura 2

Gráfico de dispersión entre la T.E. *bruta y el promedio en las materias comunes EVAU (historia, inglés y lengua)*

En consecuencia, no podemos comparar la T.E. sin separarla de la dificultad que conlleva superar ECTS en cada titulación. Como explicamos en la sección de metodología, hemos ponderado la T.E. por un factor calculado a partir de la nota promedio en el acceso convertida a escala 0-1, poniendo como el valor máximo la puntuación máxima posible que puede lograrse en Evau: 14 puntos, como muestra la siguiente tabla:

Tabla 2

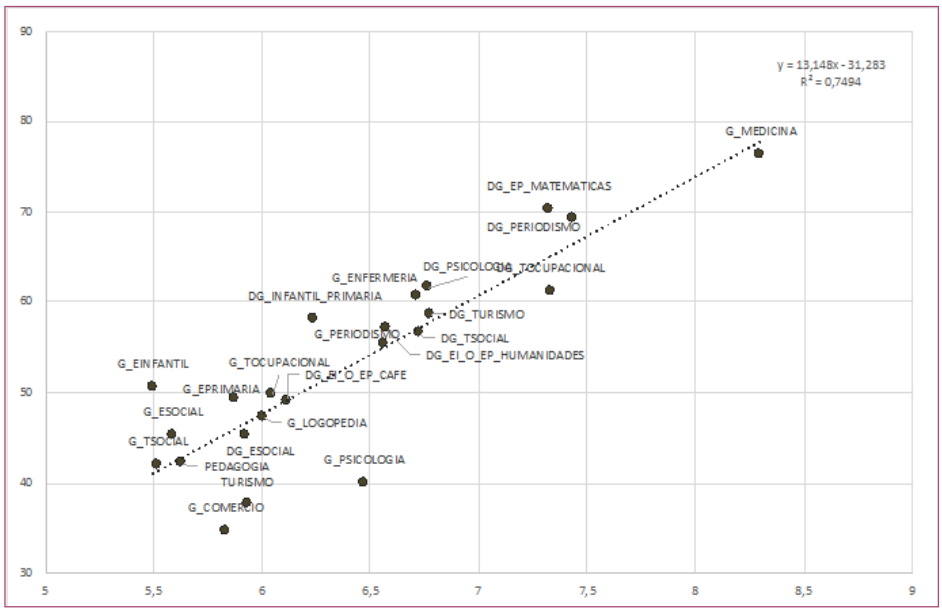
Media y D.T de la T.E. *ponderada por dificultad y factor de ponderación.*

TITULACION_RECOD	Media (Ponderada)	D.T (Ponderada)	Factor de ponderación (dificultad)
G_MEDICINA	76,3	23,11	0,86
DG_EP_MATEMATICAS	70,3	14,25	0,79
DG_PERIODISMO	69,1	21,17	0,76
DG_PSICOLOGIA	61,6	20,85	0,73
DG_TOCUPACIONAL	61,2	18,45	0,75
G_ENFERMERIA	60,5	19,5	0,70
DG_TURISMO	58,6	22,07	0,69
DG_INFANTIL_PRIMARIA	58,1	17,89	0,65
DG_EI_O_EP_HUMANIDADES	57	19,73	0,65
DG_TSOCIAL	56,6	12,67	0,58
G_PERIODISMO	55,4	20,73	0,64
G_EINFANTIL	50,5	15,47	0,56
G_TOCUPACIONAL	49,8	17,24	0,59
G_EPRIMARIA	49,2	18,52	0,59
DG_EI_O_EP_CAFE	48,9	13,04	0,54
G_LOGOPEDIA	47,1	16,08	0,55
DG_ESOCIAL	45,2	8,75	0,48
G_ESOCIAL	45,1	19,38	0,55
G_PEDAGOGIA	42,1	19,13	0,54
G_TSOCIAL	41,9	18,19	0,52
G_PSICOLOGIA	40	25,89	0,59
G_TURISMO	37,5	20,21	0,53
G_COMERCIO	34,5	20,63	0,53

Esta nueva T.E. ponderada por la dificultad se utiliza para poder llevar a cabo las comparaciones entre titulaciones, pero no se puede hacer una interpretación directa en términos de ECTS aprobados reales. El significado podría considerarse un rendimiento hipotético de los estudiantes si los contenidos de los títulos tuvieran la misma dificultad. Y esa dificultad se relaciona, en este caso, directamente con las capacidades de los estudiantes que acceden a cada grado a partir de sus notas de acceso. Y, como puede verse en la siguiente figura, la nueva T.E., depende de las competencias académicas de partida.

Figura 3

Gráfico de dispersión entre la T.E. *bruta y el promedio en las materias comunes EVAU (historia, inglés y lengua)*

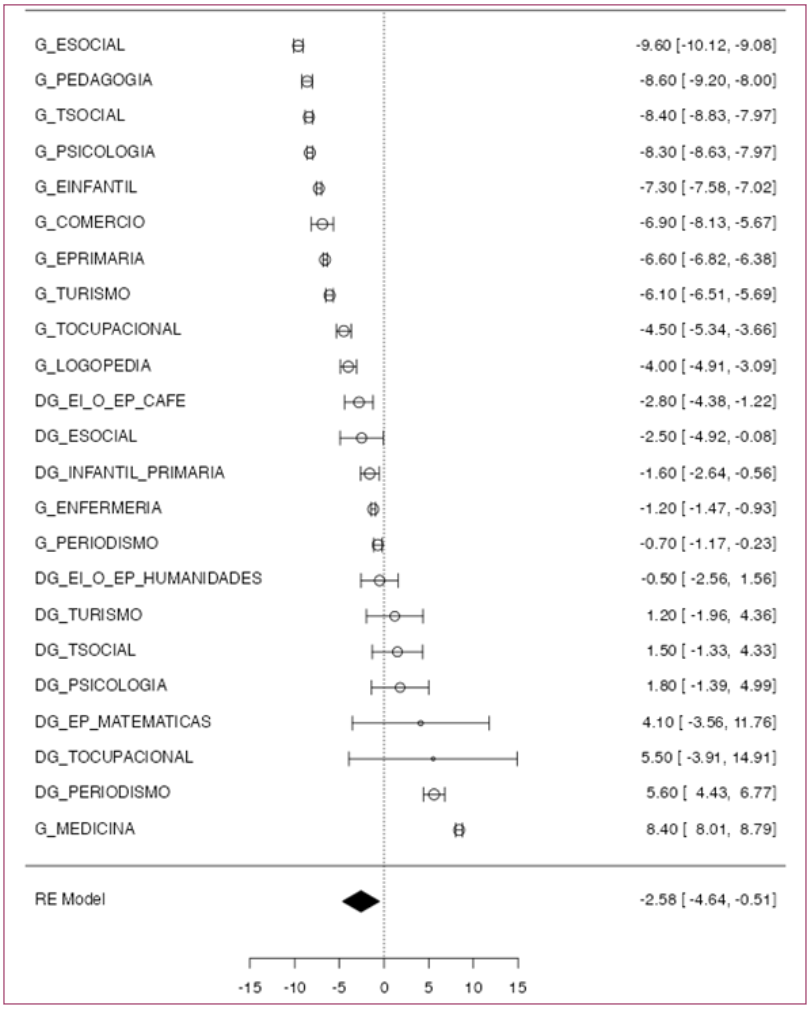


Si consideramos que algunos títulos pueden acumular estudiantes con mejores resultados iniciales debido a la dificultad en el acceso, es esperable que logren mayores T.E. Incluir información sobre los resultados previos de los estudiantes permite hacer un ajuste para comparar el mismo perfil en todas las titulaciones. Un estudiante con unos resultados de 6,4 puntos aproximadamente en las materias comunes de Evau.

La siguiente figura muestra las diferencias entre los dos perfiles de estudiantes, el habitual de la titulación y el estudiante con un rendimiento previo promedio. Los valores negativos señalan que el estudiante habitual tiene una menor T.E. que el estudiante con rendimiento previo promedio. En cambio, los valores positivos muestran un resultado inverso, mayor nivel del perfil de estudiante habitual en la titulación.

Figura 4

Diferencias de la T.E. *ponderada por dificultad entre los estudiantes de cada titulación y el perfil de estudiante con un nivel promedio (6,4 puntos) en rendimiento previo*



CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La comparación de los resultados universitarios necesita medidas que permitan la comparación entre titulaciones. La nota media de las asignaturas o el porcentaje de créditos ECTS aprobados (T.E.) son variables asociadas a la dificultad de la titulación y, por tanto, no permite una comparación directa.

Se utilizó la nota de acceso promedio como indicador de la dificultad del título y como factor de ponderación de la T.E.

Con una variable de resultados comparable entre titulaciones y utilizando el rendimiento previo como covariable para ajustar esos resultados e identificar un perfil de estudiantes con unas habilidades cognitivas similares, se identificaron diferencias entre las titulaciones de la muestra.

El perfil de estudiantes con nivel de rendimiento previo promedio (6,4 en las materias comunes EVAU) rinde mejor en las titulaciones de maestro en educación infantil y primaria, con tamaños del efecto medios (D de Cohen de 0,38 y 0,34 respectivamente). Este resultado es

similar a los grados de comercio y turismo o psicología. En educación social, trabajo social o pedagogía, los estudiantes con ese perfil rinden todavía mejor (d de Cohen>0,4). En los grados de enfermería, periodismo o el doble grado de maestro en educación primaria e infantil, el estudiante promedio en rendimiento previo rinde de forma similar a los estudiantes habituales de la titulación. En cambio, en Medicina, ese estudiante rinde significativamente peor, con un tamaño del efecto medio (D de Cohen de 0,39). Estos resultados apuntan unos resultados menores en los grados de maestro, si se comparan con un estudiante con un nivel promedio en rendimiento previo, como apuntan algunas de las investigaciones mencionadas (Hanushek y Pace, 1995; Stinebrickner, 2001; Guarino *et al.*, 2006 y Vinas-Forcade y Seijas, 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey & Co.

Belvis, E., Moreno, M. V. y Ferrer, F. (2009). Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea. *Revista española de educación comparada*, *15*, 61-92

Bohndick, C. (2020). Predictors of dropout intentions in teacher education programmes compared with other study programmes. *Journal of Education for Teaching*, *46*(2), 207-219. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724652

de Miguel Díaz, M., Urquijo, P. A., Blanco, J. M. A., Escorza, T. E., Espinar, S. R., & García, J. V. (2002). Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa*, *20*(2), 357-383

Fernández, J. E., Fernández, S., Álvarez, A., & Martínez, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 13*(2), 203-214.

Goldhaber, D. (2010) *Teacher Pay Reforms: The Political Implications of Recent Research.* Working paper no. 2010-4.0. Center for Education Data and Research (CEDR), University of Washington. http://www.cedr.us/papers/working/CEDR%20WP%202010-4_Teacher%20Pay%20Reforms%20(8-23-10).pdf

Gore, J., Barron, R. J., Holmes, K., & Smith, M. (2016). Who says we are not attracting the best and brightest? Teacher selection and the aspirations of Australian school students. *The Australian Educational Researcher*, *43*(5), 527-549. https://doi.org/doi:10.1007/s13384-016-0221-8

Guarino, C. M., Santibañez, L., y Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, *76*(2), 173-208. http://www.jstor.org/stable/3700588

Krieg, J. M. (2006). Teacher quality and attrition. *Economics of Education Review*, *25*(1), 13-27. http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.09.004.

Han, S. W. (2018). Who expects to become a teacher? The role of educational accountability policies in international perspective. *Teaching and Teacher Education*, 75, 141-152. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.012

Hanushek, E. A. y Pace, R. R. (1995). Who chooses to teach (and why)? *Economics of Education Review*, *14*(2), 101-117. http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BPace%201995%20EEduR%2014%282%29.pdf

Hattie, J. A. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Hattie, John A. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.

Henoch, J. R., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2015). Who becomes a teacher? Challenging the «negative selection» hypothesis. *Learning and Instruction*, *36*, 46-56. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.005

McKenzie, P., & Santiago, P. (2005). *Attracting, developing and retaining effective teachers - Final report: Teachers matter*. OECD

MEFP (2022). Documento para debate: 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente. https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf

MET (Measures of Effective Teaching) Project (2010). *Learning about teaching: Initial findings from the measures of effective teaching project*. http://www.metproject.org/downloads/Preliminary_Findings-Research_Paper.pdf

OECD (2015). *«Who wants to become a teacher?»*. PISA in Focus, No. 58. OECD. http://dx.doi.org/10.1787/5jrp3qdk2fzp-en

OCDE (2016). *Survey of Adult Skills (PIAAC)*. http://www.oecd.org/skills/piaac/aboutpiaac.htm

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. Econometrica, *73*(2), 417-458. https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x

Stinebrickner, T. R. (2001). A dynamic model of teacher labor supply. *Journal of Labour Economics*, *19*(1), 196-230. http://dx.doi.org/10.1086/209984

Vinas-Forcade, J. y Seijas, M. N. (2021). To teach or not to teach: Negative selection into the teaching profession in Uruguay. *International Journal of Educational Development*, 84. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102420

2093

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DESARROLLO DE HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA PEDAGOGÍA KNOWLEDGE BUILDING

Calixto Gutiérrez-Braojos
Emilio Berrocal de Luna
Beatriz Pedrosa-Vico
Paz Peña-García
Paula Rodríguez-Chirino
Sonia Rodríguez-Fernández
Universidad de Granada (España)

Resumen: La competencia en investigación educativa es relevante para los profesionales del campo educativo. Saber investigar permite generar conocimientos que orienten las intervenciones y evaluaciones educativas. Esta comunicación tiene como propósito desarrollar la competencia en investigación educativa desde la pedagogía de la Construcción del Conocimiento. El método de este estudio es por encuesta, a través de diversos cuestionarios con escala de medida Likert. Los participantes fueron 51 estudiantes matriculados en Educación Superior. Los resultados muestran cambios positivos en la percepción del alumnado entre el inicio y el final del curso. Se discuten mejoras para la formación de competencias de investigación educativa.

Palabras clave: competencias, investigación educativa, construcción del conocimiento, tecnología educativa

Abstract: Educational research skills are a relevant issue to education professionals. Knowing how to investigate makes it possible to generate knowledge to guide educational interventions and evaluations/assessments. The purpose of this communication is to train students in educational research skills applying the Knowledge Building pedagogy. The method of this study is by survey, Likert scale questionnaires were applied to collect the data. The participants were 51 students enrolled in a course about educational research in Higher Education. The results show positive changes in the student's perception between the beginning and the end of the course. Improvements in the teaching of educational research are discussed.

Keywords: skills, educational research, knowledge building, educational technology

INTRODUCCIÓN

La investigación hace referencia a un proceso sistemático, metodológicamente controlado y transparente con el objetivo de generar y utilizar nuevos conocimientos (Colás & Buendía, 1998; Creswell & Gutterman, 2021). La competencia en investigación educativa es relevante para los profesionales del campo educativo (Valter & Akerlind, 2010). Un profesional que sabe investigar puede generar conocimientos que orienten las prácticas educativas. Los profesores pueden llevar a cabo investigaciones sobre sus prácticas para mejorar las circunstancias de aprendizaje de sus alumnos (Colás & Hernández, 2021), y también pueden usar métodos para evaluar los resultados educativos (Holden *et al.*, 1999). Para que un profesional de la educación sea competente en investigación debería, al menos, desarrollar habilidades de acuerdo con los siguientes ejes (Böttcher & Thiel, 2018):

—Habilidades para revisar el estado de la investigación sobre un tópico.
—Habilidades metodológicas.
—Habilidades para analizar sistemáticamente datos.
—Habilidades reflexivas.
—Habilidades de comunicación.

En educación superior, la enseñanza de competencias en investigación educativa se centra más en los estudios de doctorado (Petko, 2020). Es decir, a diferencia de los estudios de doctorado, los estudios de grado destinan pocos créditos para la formación en competencias de investigación. Algunos grados en algunas universidades cuentan solamente con una asignatura en investigación cuatrimestral. Ello supone que los estudiantes tienen pocas oportunidades para desarrollar competencias de investigación.

En esta línea, algunos estudios indican que los estudiantes de educación superior que cursan algún grado de educación suelen considerar que las habilidades de investigación tienen poco valor para su futuro profesional, suelen percibirse sin competencias y poco eficaces para llevar a cabo una investigación (e.g. Autores, 2021). Estos resultados son lógicos, si el alumnado de los grados de educación tiene insuficientes créditos en asignaturas de investigación difícilmente tendrán experiencias para desarrollar una identidad investigadora y sentirse eficaz para conducir investigaciones educativas (Valter & Akerlind, 2010).

Otro aspecto importante es la calidad de la formación. Ello supone reflexionar sobre varios puntos. El primer punto es que la formación del alumnado en investigación educativa debería ser específica de cada campo científico. Aunque la formación en investigación presenta muchos contenidos y habilidades transversales (e.g. búsqueda de información en base de datos), existe ciertas particularidades de cada grado (e.g. normativa de escritura científica en medicina difiere de la de educación) que conducen a considerar una alfabetización específica en investigación educativa (e.g. Böttcher y Thiel, 2018). El segundo punto es el tipo de intervención educativa que podría llevarse a cabo para formar en competencias de investigación educativa. Actualmente bajo el paraguas del crédito europeo, hay consenso concentrar la actividad formativa en aquellas modalidades y métodos de enseñanza (de Miguel, 2010) que sitúan en el centro la idea de *aprender haciendo con otros*, integrando coherentemente momentos para la reflexión y mejora de las acciones e ideas desarrolladas en un tema (Autores *et al.*, 2020). En esta línea las intervenciones de investigación educativa se han dirigido a: i) el alumnado participa en cursos formativos para aprender habilidades especificas (e.g. buscar información, escribir y discutir trabajos de investigación); ii) asistencia a congresos específicos de investigación (e.g. AIDIPE) para aprender qué y cómo se investiga en el campo educativo; iii) hacer partícipe a

los estudiantes en investigaciones llevadas a cabo por grupos expertos en investigación, iv) empoderar al alumnado para que conforme grupos con sus pares y lleve a cabo sus propios proyectos de investigación mientras recibe apoyo del docente. En resumen, la perspectiva educativa basada en competencias defiende mayores beneficios del constructivismo social respecto a la tradicional visión de la enseñanza reproductiva de contenidos.

La pedagogía de la Construcción de Conocimiento (Scardamalia & Bereiter, 2014) es coherente con las ideas propuestas en el apartado anterior. Esta pedagogía socioconstructivista que tiene como objetivo crear entornos educativos apoyados con tecnología que permitan la formación de comunidades educativas que promuevan el empoderamiento de los estudiantes en la construcción de sus ideas en un tópico o tema. Esta pedagogía se basa en doce principios que guían las prácticas educativas. Entre ellos, está la agencia colectiva que se caracteriza por la mejora de los artefactos mediante el esfuerzo y contribuciones colaborativas de todos los participantes. Según varios estudios, estudiantes que presentan niveles altos de agencia colectiva alcanzan mayores niveles de logro colaborativos (Gutiérrez-Braojos *et al.*, 2019).

La pedagogía de la CC se ha usado para facilitar el desarrollo de conocimiento y habilidades de investigación educativa (Gutiérrez-Braojos *et al.*, 2019). Ello supone actividades colaborativas tales como establecer objetivos comunes de aprendizaje en materia de investigación educativa, identificar necesidades de investigación, negociar que problemas de investigación son más relevantes, indagar, discutir y desarrollar ideas sobre cómo llevar a cabo una investigación educativa, tomar decisiones sobre posibles diseños, procedimientos y técnicas para llevar a cabo su investigación, así como buscar el mejor modo de compartir los hallazgos de sus investigaciones. En resumen, los estudiantes que formados desde la pedagogía de la CC colaboran para mejorar ideas sobre cómo afrontar y llevar a cabo investigaciones educativas.

En suma, las competencias de investigación educativa son clave en la formación educativa. La pedagogía de Construcción del Conocimiento empodera a los estudiantes para que asuman la responsabilidad cognitiva colectiva. Esta comunicación tiene como propósito llevar a cabo una intervención desde la pedagogía del CC para promover la agencia colectiva y valorar la percepción autoeficacia del alumnado para llevar a cabo una investigación educativa desde la pedagogía del KB. En este sentido, se espera que altos niveles de agencia colectiva estén relacionados con alto niveles de logro en el aprendizaje de competencias de investigación.

MÉTODO

En este estudio se lleva a cabo un diseño mediante encuestas (Cresswell & Guetterman, 2021). En particular se aplican diversos cuestionarios a los participantes en dos momentos. El primero en las dos semanas del inicio del curso, y el segundo durante las dos últimas semanas del curso (ver Tabla 1).

Tabla 1

Variables, Instrumentos de recogida de datos, y momentos de aplicación

	Momento 1	**Momento 2**
Instrumentos	Cuestionarios-Likert	Cuestionarios-Likert
Variables	Competencia-inv. Agencia-Colectiva Situación de partida	Competencia-inv. Agencia-Colectiva

Participantes

Los participantes son 51 estudiantes matriculados en 2ª curso de un grado de educación de la Universidad (X). Estos participaron en una materia de investigación educativa durante 16 semanas desde la pedagogía de la CC para avanzar en la comprensión colectiva sobre temas de investigación educativa y llevar a cabo una investigación sobre una problemática educativa de su interés. Los estudiantes trabajaron en un escenario hibrido apoyado por la plataforma Knowledge Forum (Scardamalia 2014). Para ello fueron necesarias sesiones de entrenamiento en el KB y KF durante las dos primeras semanas.

Instrumentos

Los estudiantes respondieron voluntariamente a una batería de cuestionarios en dos momentos. En esta comunicación recogemos los resultados de 2 de los cuestionarios empleados aplicados al inicio del curso, y al finalizar el mismo:

—Cuestionario de autoeficacia en investigación educativa (Holden *et al.*, 1999). Este cuestionario es unidimensional usado ampliamente (α=.99). Este cuestionario está conformado por 9 ítems con escala Likert entre los valores «1» y «5», «1» significa «no puedo hacer nada» y «5» significa «puedo hacerlo completamente». Este cuestionario solicita que se informe hasta qué punto se siente el alumnado confiado para llevar a cabo habilidades relevantes para la competencia de investigación educativa, por ejemplo, «Diseñar e implemente la mejor estrategia posible de análisis de datos para su estudio de algún aspecto de la práctica educativa».

—Cuestionario sobre la agencia colectiva (Zhang *et al.*, 2021). Este reciente cuestionario se compone de tres dimensiones. La primera dimensión «colaboración y compartir ideas, CS» consta de 10 ítems (α=.97), la segunda dimensión «Consciencia de Equipo, TA» de 6 ítems (α=.98), y la tercera dimensión «eficacia colectiva CE» consta de 3 ítems (α=.95). A estos ítems se responde mediante una escala Likert entre los valores «1» y «5», «1» significa «no me representa nada mi opinión» y «5» significa «representa totalmente mi opinión». Algunos ítems del cuestionario son: «Cuando se trabaja en grupo, creo que es importante compartir las ideas y los recursos de aprendizaje (CC)»; «Cuando no he entiendo el punto de vista de los miembros de mi grupo, he preguntado activamente (CG)»; «Incluso si encontramos dificultades, podemos completar bien las tareas de aprendizaje de este curso (EG)».

—Cuestionario de preguntas sobre variables presagio: conocimiento base para llevar a cabo una investigación educativa, valor de la asignatura para el futuro profesional, dificultad del contenido, interés o motivación por el contenido de la asignatura, expectativas de logro en el aprendizaje, expectativas de logro de altas calificaciones, emociones que transmite la asignatura, actitud de aprendizaje esperada. Estas preguntas se respondieron con una escala de 3 puntos cuyas etiquetas dependen de los ítems. Por ejemplo, para el ítem «valor de la asignatura para el futuro profesional», 1»» significa valor nulo, «2» valor moderado, «3» alto valor.

Análisis de datos

En este estudio se han realizado diversos análisis. Para el análisis de los cuestionarios de agencia colectiva y competencias en investigación se han realizado análisis comparativos entre los momentos «1» y «2» mediante la prueba no paramétrica de W, añadiendo el tamaño del efecto. Posteriormente se ha llevado a cabo un análisis Cluster (Kmedias). Para el análisis del cuestionario de variables presagio (punto de partida) se aplicó un análisis del porcentaje. Para el análisis se ha usado varios paquetes de Rstudio para analizar los datos y elaborar las gráficas.

RESULTADOS

Análisis de los beneficios de la intervención mediante los cuestionarios: agencia colectiva y competencia en investigación educativas

Estadísticos descriptivos se han usado para analizar los datos obtenidos con los registros de la actividad continua en la plataforma, los cuestionarios sobre la agencia colectiva, y autoeficacia en investigación educativa. Los valores estadísticos han aumentado al final de curso respecto al inicio. Se ha aplicado la prueba no paramétrica W. Las diferencias entre ambos momentos son significativas mostrando un tamaño del efecto grande («large») en todas las variables.

Tabla 2

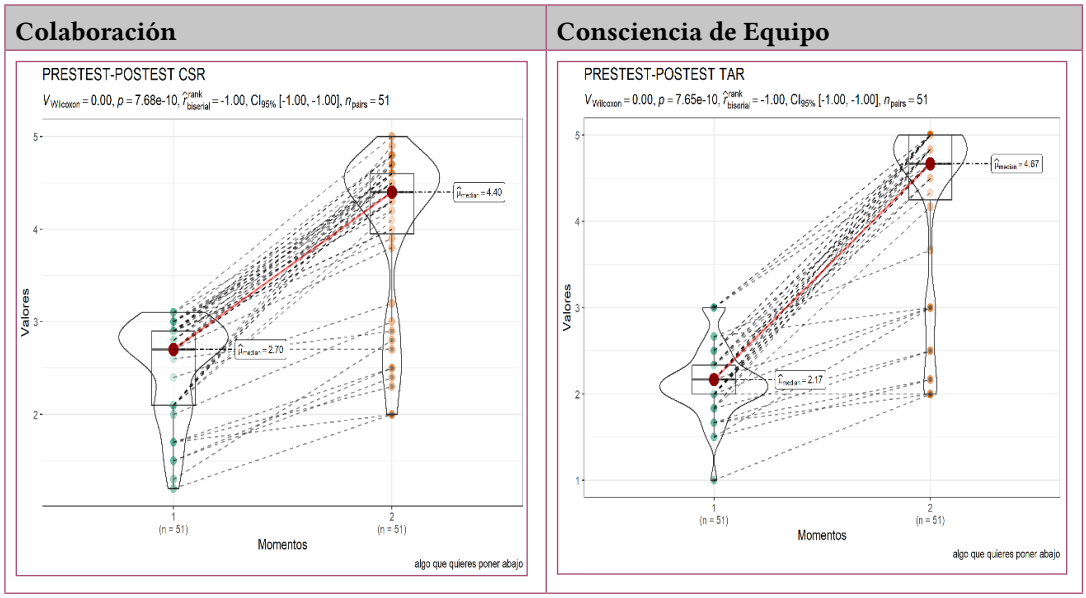
Estadísticos descriptivos y prueba de W

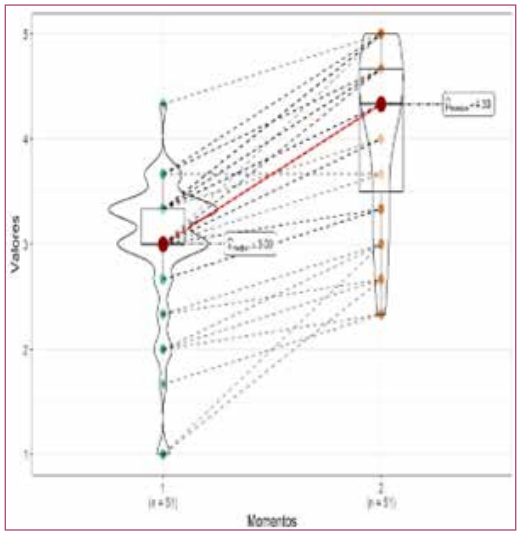
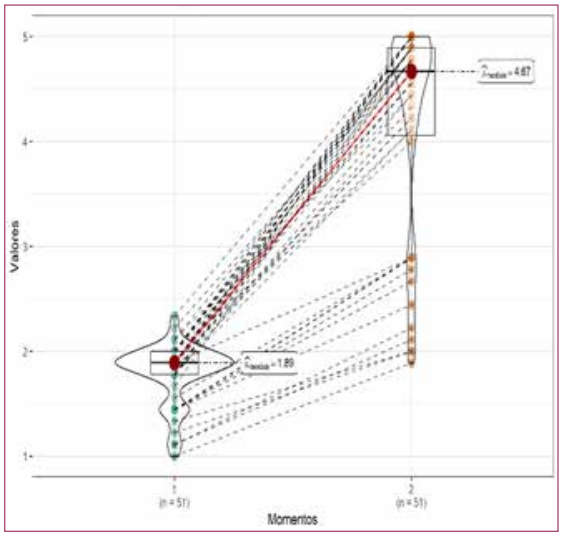
	MOMENTO 1				MOMENTO 2					
	X	SD	Me	R	X	SD	Me	R	p	V&D
CC	2.51	.51	2.7	.8	4.06	.84	4.4	.65	.000	«large»
CG	2.14	.39	2.16	.33	4.27	.99	4.66	.75	.000	«large»
EG	3.01	.63	3	.33	4.13	.79	4.33	1.16	.000	«large»
CINV	1.79	0.28	1.88	.22	4.19	1.01	4.67	.83	.000	«large»

A continuación, la figura 1 complementa los datos de la tabla 2. Estas figuras muestran que el alumnado mejora su percepción para las dimensiones de la agencia colectiva y habilidades para llevar a cabo investigaciones educativas. A partir de los gráficos también se interpreta una relación positiva y significativa entre la agencia colectiva y las competencias en investigación. Es decir, mejoras en la agencia colectiva podrían relacionarse con las mejoras en la competencia de investigación educativa.

Figura 1

Percepciones del alumnado sobre consciencia de equipo en dos momentos



Eficacia Colectiva	Auto-Eficacia en Investigación Educativa
	

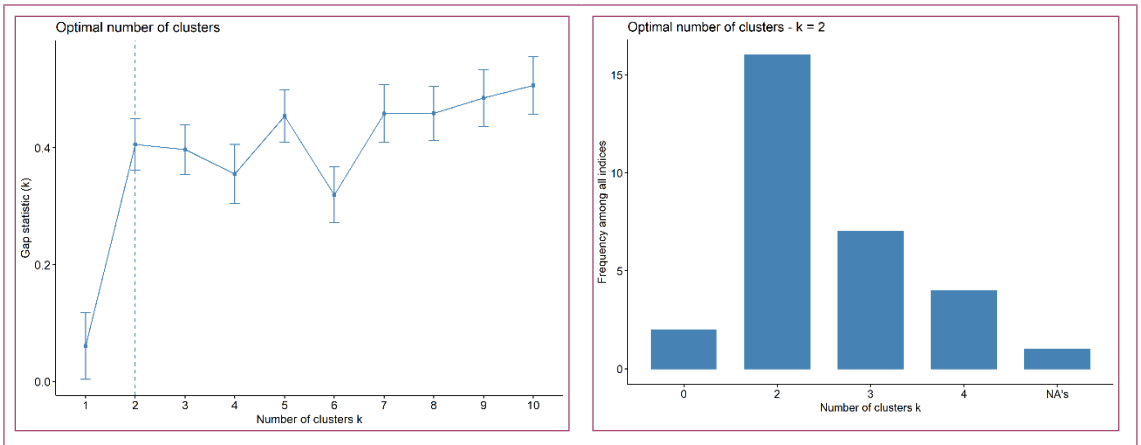
Los gráficos también nos indican las transiciones del alumnado entre el inicio y fin del curso. Las puntuaciones del alumnado no varían del mismo modo para todos los participantes. Especialmente en el momento 2 se observa que los participantes se dividen en dos grupos según las puntuaciones.

Análisis de Clústeres

Por ello, un análisis de clústeres se ha llevado a cabo. Los resultados confirman dos grupos de estudiantes (Figura 2). Por un lado, un clúster de 12 estudiantes presenta puntuaciones bajas en las variables que comprenden la agencia colectiva (Xcc=2.67; Xcg= 2.58; Xeg=2.91) y la competencia de investigación educativa (Xcinv=2.47). Por otro lado, un segundo clúster conformado por 39 estudiantes presenta puntuaciones altas en las variables que comprenden la agencia colectiva (Xcc=4.49; Xcg=4.79; Xeg=4.5) y en la competencia de investigación educativa (Xcinv4.72).

Figura 2

Número y representación de Clústeres

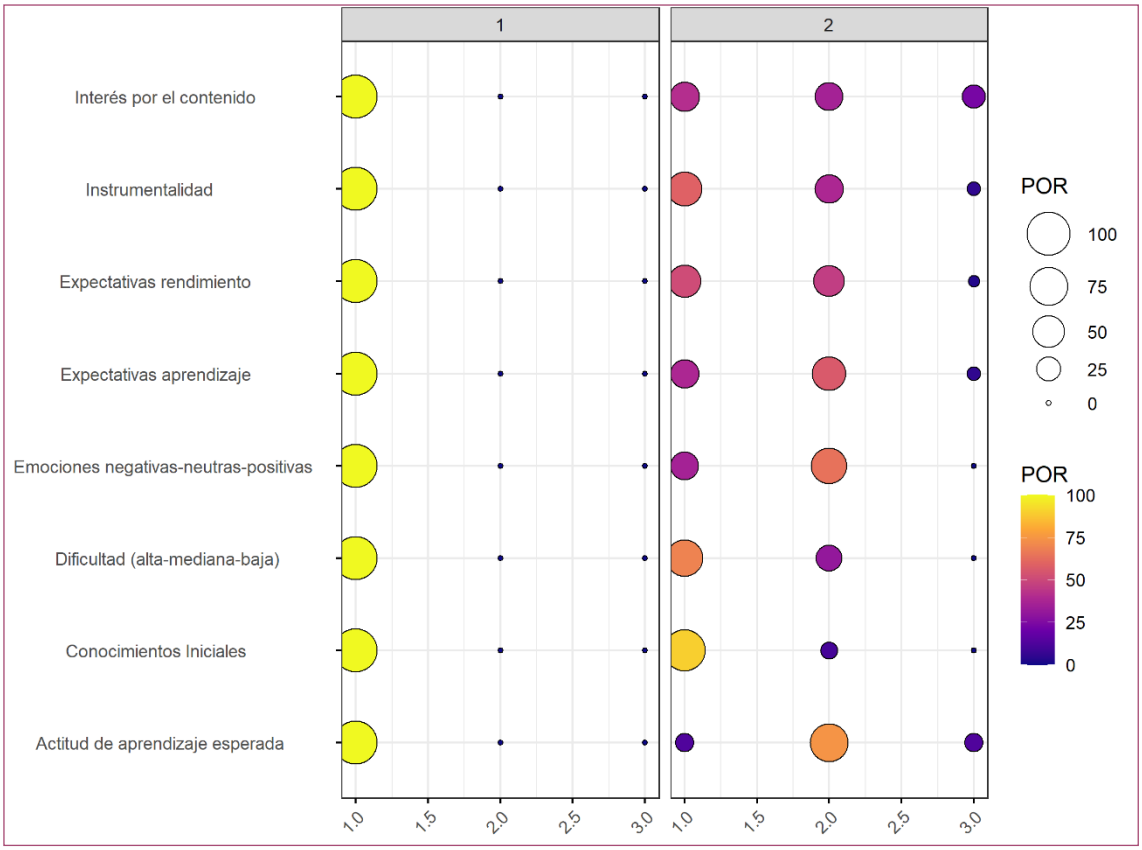


Análisis de las variables presagio: percepciones al inicio del curso

Con el propósito de comprender las razones que justifiquen ambos Clústeres se han analizado variables presagio previas a la intervención: conocimientos previos sobre investigación educativa, interés por el contenido, dificultad percibida... (Ver figura 3). Los resultados evidencian que ambos clústeres son similares a la hora de reconocer no tener conocimientos previos, la elevada dificultad de la asignatura, y experimentar una carencia de emociones positivas hacia la materia. El clúster 2 presenta un mayor porcentaje de estudiantes que puntúan moderadamente en las variables motivacionales y emocionales, mostrando expectativas de logro tanto en el rendimiento, como en el aprendizaje a pesar de la dificultad percibida. Además, el clúster 2 destaca por tener un alto porcentaje de estudiantes que manifiestan que tendrían una actitud activa para aprender la asignatura.

Figura 3

Percepciones del alumnado al inicio de curso según clústeres



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta comunicación presentamos los resultados parciales de un trabajo más amplio (proyecto I+D+i). En esta comunicación, los resultados indican que la intervención fundamentada en la pedagogía de la Construcción del Conocimiento ha generado una mejora en la agencia colectiva y habilidades en investigación educativa. Sin embargo, este estudio se ha encontrado dos clústeres de estudiantes. Estos difieren entre si según el nivel de agencia colectiva y autoeficacia para conducir una investigación educativa. El primer clúster se conforma de un reducido número de estudiantes. Este clúster se caracteriza que manifiestan haber alcanzado un desarrollo moderado

de las habilidades en investigación educativa al final de curso y presentar bajas puntuaciones en agencia colectiva. El segundo de estos clústeres está compuesto por la mayoría de estudiantes. Este clúster se caracteriza por presentar altas puntuaciones en agencia colectiva y habilidades para la investigación educativa. Estos resultados coinciden con los estudios que concluyen que niveles de agencia colectiva explican niveles de logros educativos (Zhang *et al.* 2021; Gutiérrez-Braojos *et al.*,2019), especialmente cuando la metodología de trabajo requiere la colaboración con otros para mejorar las ideas, y llevar a cabo investigaciones, como sucede en este estudio.

Con el propósito de comprender las razones que justifiquen ambos Clústeres se han analizado variables presagio previas a la intervención. Los resultados evidencian que, independientemente del clúster de pertenencia, el alumnado no tiene ningún conocimiento previo a la asignatura para llevar a cabo una investigación educativa. Asimismo, otro número considerable de estudiantes considera esta formación en investigación educativa es ajena o poco relevante para su profesión. Sin embargo, en el clúster 2 conformado por estudiantes que manifiestan una mayor agencia colectiva y competencias en investigación educativa, se observa un mayor grupo de estudiantes que manifestaron mostrar una actitud activa en la asignatura.

Finalmente, una última razón menos explícita a lo largo de este estudio que pueden ayudar a comprender estos resultados es la duración de la asignatura de investigación educativa (i.e., 16 semanas). Consideramos que los créditos asociados a esta asignatura pueden ser insuficientes para alcanzar mejoras significativas en la formación de competencias de investigación educativa.

Este estudio presenta limitaciones metodológicas que requieren llevar a cabo nuevos estudios. Entre otras, futuros trabajos deberían llevar a cabo intervenciones comparativas de diversos contextos ampliando así el número de participantes, e incluir análisis de los registros continuos de la actividad de los estudiantes durante la intervención.

En conclusión, reconociendo las limitaciones, parece evidente que formar a los estudiantes en competencias de investigación educativa exige un mayor esfuerzo por promocionar y hacer explícito los beneficios que la investigación puede generar para que el profesional de la educación proactivo mejore las circunstancias de aprendizaje del alumnado. Esto parece especialmente crítico cuando determinadas universidades españolas presentan grados en educación con insuficientes asignaturas de investigación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Böttcher,F. & Thiel (2018). Evaluating research-oriented teaching: a new instrument to assess university students' research competences. *Higher Education, 75*,91–110.

Colás. MP. & Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa.* Alfar.

Creswell, J.W. & Gutterman T.C. (2021). *Educatioanl Reserach: planning conducting and evaluating quantitative and qualitative reserach.* Global Edition.

Gutiérrez-Braojos, C., Montejo-Gamez, J., Marín-Jiménez, A., & Campaña, J. (2019). Hybrid learning environment: Collaborative or competitive learning? *Virtual Reality, 23*(4), 411-423. https://doi.org/10.1007/s10055-018-0358-z

Gutiérrez-Braojos, C., Montejo-Gámez, J., Ma, L., Chen, B., de Escalona-Fernández, M. M., Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2019). Exploring collective cognitive responsibility through the emergence and flow of forms of engagement in a knowledge building community. In L.D. (Ed). *Didactics of Smart Pedagogy* (pp. 213-232). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01551-0_11

Holden, G., Barker, K., Meenaghan, T., & Rosenberg, G. (1999). Research Self-efficacy: a new possibility for educatoanl outcomes assessment. *Journal of Social Work Education, 35* (3), 463-476.

Petko, J. T., Sivo, S. A., & Lambie, G. W. (2020). The Research Self-Efficacy, Interest in Research, and Research Mentoring Experiences of Doctoral Students in Counselor Education. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision, 13*(1). http://dx.doi.org/10.7729/131.1310

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2014). Knowledge building and knowledge creation: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 397-417). Cambridge University Press.

Valter, K., & Akerlind, G. (2010). Introducing students to ways of thinking and acting like a researcher: a case study of research-led education in the sciences. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 22*(1), 89–97.

PROCESO Y RESULTADO DE LA VALIDACIÓN DE UNA ENCUESTA PARA EVALUAR EL LIDERAZGO CULTURALMENTE COMPROMETIDO[1]

Lourdes Sancho
María José Rodríguez-Conde
Susana Olmos-Migueláñez
IUCE – Universidad de Salamanca (España)

Resumen: En esta comunicación presentamos el proceso y resultado de la validación española de una encuesta, mediante juicio de expertos, diseñada. Esta encuesta tiene como objetivo conocer las estrategias, apoyos y retos que los directores escolares enfrentan desde su posición de liderazgo en entornos educativos que albergan alumnado procedente de contextos migrantes.

La encuesta CReLES fue diseñada en inglés, en su versión original, por el Proyecto Erasmus+ CReLES. Por tanto, precisó de su traducción y adaptación al contexto educativo español para ser distribuida en nuestro país. Para comprobar su validez de contenido, se diseñó un instrumento de naturaleza cuantitativa, atendiendo a la valoración de los criterios de coherencia, relevancia, claridad, suficiencia y representatividad de los ítems, dimensiones y subdimensiones que la componen. Una parte de este instrumento se destinó a la aportación de comentarios por parte de los participantes, los cuales fueron once expertos en el campo de la educación y la evaluación.

Palabras clave: validación de contenido, investigación en evaluación, educación culturalmente comprometida, liderazgo escolar.

Los resultados obtenidos del proceso de validación indican la necesidad de suprimir, añadir y modificar algunos ítems con el fin de garantizar la validez de los hallazgos que se obtengan de su aplicación en la versión española.

Abstract: In this paper we present the process and result of a Spanish survey validation by expert judgement. This survey aims to understand the strategies, support and challenges that school principals face from their leadership position in educational environments that host students from migrant backgrounds. The CReLES survey was originally designed in English by the Erasmus+ CReLES Project, and therefore it was necessary to translate and adapt it to the Spanish educational context in order to distribute it in this country. In order to check the content validity, a quantitative instrument was designed, based on the assessment of the coherence, relevance and clarity of the items that comprise it. As well as assessing the sufficiency

1 Supporting Culturally Responsive Leadership and Evaluation in Schools (CReLES) Ref.: 2019-1-IE01-KA201-051419, apoyado con un contrato predoctoral cofinanciada por la Junta de Castilla y León y el Fondo Social Europeo y un Proyecto I+D, ref. PGC2018-099174-B-I00

and representativeness of its dimensions and sub-dimensions. Part of the validation instrument was used for feedback from the participants, who were eleven experts in the field of education and evaluation.

The results obtained from the validation process indicate the need to delete, add and modify some items in order to ensure the validity of the findings obtained from its application.

Keywords: content validity, evaluation research, culturally responsive education, school leadership.

INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural está cada vez más presente en nuestras escuelas como consecuencia del constante flujo migratorio que se está produciendo en todo el planeta. Esta situación está generando nuevos retos y desafíos para los agentes educativos, los cuales son considerados una pieza clave para favorecer la convivencia y el bienestar social de todos (OCDE, 2019). La necesidad de apoyar al sistema educativo en esta tarea ha desencadenado una corriente de investigación centrada en responder y atender a la diversidad cultural (Minkos *et al.*, 2017). El interés por conocer, evaluar y compartir como actúan los líderes culturalmente comprometidos en su respuesta a la diversidad cultural, es el objetivo del Proyecto Erasmus+ *Supporting Culturally Responsive Leadership and Evaluation in Schools* (CReLES). En este Proyecto internacional colaboran equipos de cuatro países diferentes; Irlanda, Austria, Rusia y España. En este caso, el equipo español está formado por investigadores del Grupo de Investigación en InterAcción y eLearning (GRIAL) (García-Peñalvo *et al.*, 2012).

Bajo este objetivo se diseñó una encuesta para conocer los apoyos, recursos, retos y necesidades que enfrentan los directores escolares en los contextos educativos con presencia de alumnado migrante, cuyo proceso y resultados de validación ocupan la finalidad de esta comunicación. Comprobar que nuestro instrumento de recogida de información cumple con las propiedades psicométricas de fiabilidad -las puntuaciones que obtiene son estables y consistentes- y validez -capacidad para medir el concepto que se pretende medir- es esencial para asegurar que los resultados de nuestra investigación son acertados (Estraviz *et al.*, 2007).

El marco teórico que envuelve este estudio y al proyecto CReLES está basado en el liderazgo culturalmente *comprometido*[2] que es definido como una respuesta a la diversidad de las comunidades escolares, pretendiendo asegurar la inclusión de todos y el compromiso intercultural que ha de reflejarse en el clima escolar y en el aprendizaje del aula (Brown *et al.*, 2017; Khalifa *et al.*, 2016).

MÉTODO

El diseño de la encuesta CReLES se basó en la revisión de la literatura en torno al liderazgo culturalmente comprometido, dando lugar a un conjunto de variables que se han operativizado en un instrumento que consta de cuatro secciones, de las cuales, solo dos han sido sometidas

2 *Culturally Responsive Leadership.* Tradución propia del término «responsive» referido al componente conductual, por el que no solo alude al hecho de solidarizarse o empatizar, sino que se compromete, actúa e interviene activamente.

al proceso de validación (dimensiones 1 y 2), ya que las restantes están enfocadas en la recolección de datos sociodemográficos (variables predictoras o independientes) y preguntas abiertas (variables de naturaleza cualitativa).

Para asegurar que la información recogida por nuestra encuesta sería válida y fiable, decidimos comprobar la validez de contenido del instrumento mediante juicio de expertos. Esta técnica nos ofrece una opinión informada de profesionales reconocidos por otros como expertos cualificados en el tema y que, por tanto, pueden proporcionar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Tras la traducción y adaptación al contexto educativo español de la encuesta CReLES, se procedió a la construcción del instrumento de validación en la plataforma web Jotform[3]. Este consta de una introducción, donde se ofrece la información necesaria para poner en contexto a los participantes en la validación, seguido de unas instrucciones para completar el cuestionario. Este instrumento evalúa los ítems de la encuesta de acuerdo con criterios de relevancia, coherencia y claridad, así como, la evaluación de las dimensiones y subdimensiones mediante la valoración de la suficiencia y la representatividad para el constructo general en el que se basa la misma. Los criterios mencionados son valorados mediante una escala tipo Likert, con cuatro alternativas de respuesta. Este instrumento de validación también dedica un espacio al final de cada conjunto de ítems, subdimensiones y dimensiones, para que los expertos puedan realizar los comentarios que consideren oportunos.

Una vez construido el cuestionario de validación, fue enviado a 18 expertos mediante un enlace web por correo electrónico. Los criterios de selección de la muestra estuvieron relacionados con la propia condición de expertos en materia de evaluación, ser destinatarios del instrumento objeto de validación y la experiencia profesional en la educación formal. La muestra final está formada por 11 participantes de los cuales, 4 eran profesores/as del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la USAL, 4 directores/as escolares y 3 profesoras de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en centros educativos de nuestro país.

Las respuestas de los expertos fueron almacenadas en un archivo Excel y trasladadas a una base de datos en el programa SPSS v.26, licencia de la Universidad de Salamanca. De esta manera pudimos obtener la puntuación media de cada criterio sobre cada ítem, subdimensión y dimensión evaluados, con el fin de comprobar que los ítems evocan aquello que quieren medir de manera coherente, clara, y relevante (Cureton, 1951). Y lo mismo para las dimensiones y subdimensiones en cuanto a representatividad y suficiencia. Además, se calculó el grado de acuerdo interjueces para comprobar la consistencia de las puntuaciones obtenidas, es decir, si existe acuerdo entre los expertos. Por último, los comentarios que los expertos hicieron al final de cada subdimensión evaluada fueron clasificados en tres categorías: fortalezas, debilidades y propuestas de mejora. Este análisis de contenido nos permite interpretar los resultados estadísticos y, también, facilita la toma de decisiones sobre la reformulación, eliminación o adición de ítems.

RESULTADOS

En primer lugar, exponemos los resultados descriptivos obtenidos por los ítems que conforman la encuesta CReLES.

Fueron tres los ítems (32, 34 y 44). que recibieron una puntuación media más baja que el valor estipulado como punto medio de escala, 2.50. De hecho, uno de ellos obtuvo puntuaciones

3 www.jotform.com

por debajo de este valor en los tres criterios (ítem 44). Sin embargo, la media global obtenida por los ítems de la primera dimensión en los tres criterios fue de 3.567, frente a un 3.497 que obtuvieron los ítems de la segunda dimensión. En el cálculo del acuerdo interjueces, siguiendo las indicaciones de Hernández-Nieto (2002), el coeficiente de validez de contenido (CVC) debe situarse por encima del 0.70 para que se reconozca la suficiente validez del ítem. Tras calcular este coeficiente para todos los ítems, encontramos que ítem 32 (0.652), ítem 34 (0.652) e ítem 44 (0.682) obtienen una puntuación por debajo de la adecuada.

A continuación, se realizó el análisis de contenido derivado de los comentarios por parte de los expertos. Las decisiones tomadas tras este proceso derivaron en la reformulación de cuatro ítems, para mejorar su comprensión. Además, se decide introducir la definición de los conceptos liderazgo instruccional y liderazgo distribuido para mejorar la claridad del ítem 32, ya que el desconocimiento de este concepto puede dificultar la respuesta del encuestado. Con el fin de agilizar el cuestionario, tal y como demandaron los expertos, se decide agrupar dos ítems muy similares y prescindir de otros dos, ya que se refieren a actividades que no son habituales en nuestro sistema educativo. Respecto al ítem 34, el cual obtuvo un CVC por debajo de 0.70 y una valoración baja en relevancia (2.364), se decide prescindir de él, pues los expertos consideran que la aparición de información hiriente sobre el alumnado en Internet no supone un obstáculo en la capacidad de su centro para proporcionar una educación cultural y lingüísticamente diversa. En cuanto al ítem 44 (*Otros, por favor especifique: ……..*), obtuvo una media por debajo de 2.50 en la valoración del grupo de profesores universitarios, pero profesorado de ESO y directores/as consideran que este ítem es necesario, por tanto, decidimos mantenerlo.

Los resultados obtenidos en la valoración de las dos subdimensiones que conforman la primera dimensión fueron adecuadas. Las puntuaciones medias en suficiencia y representatividad se situaron por encima de 3.455, al igual que las subdimensiones que conforman la segunda dimensión del instrumento a validar, que obtuvieron medias por encima de 2.727. Aunque el CVC de todas ellas demuestra que hay suficiente consistencia en las valoraciones de los expertos, debemos atender al comentario del uno de los expertos en MIDE sobre la subdimensión 2.3: *Conceptualmente, no puede existir una dimensión con menos de 3 ítems.*

Por consiguiente, añadimos un ítem a esta subdimensión, que estaba formada por solo dos ítems, los cuales enunciaban actitudes contrapuestas, ofreciendo el nuevo ítem una opción neutra entre ambas.

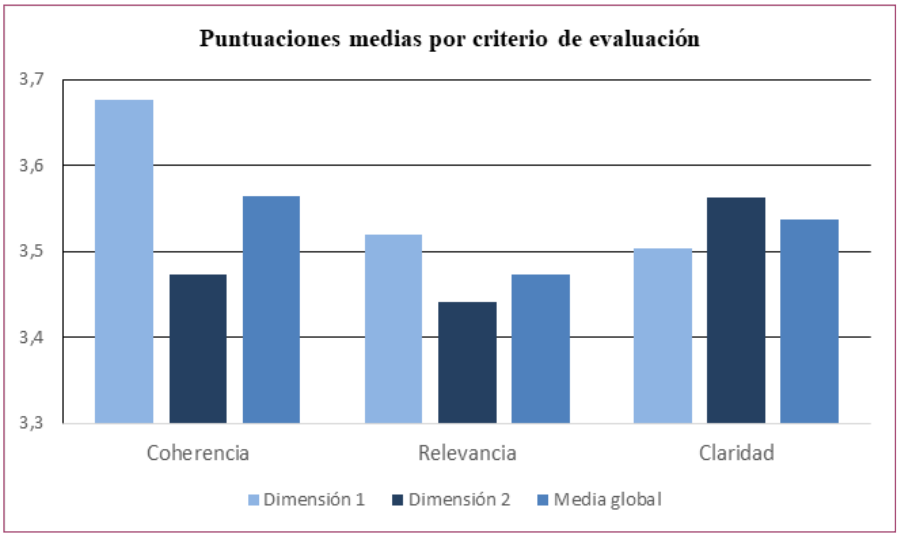
Por último, la puntuación alcanzada de la evaluación de la suficiencia de ítems y representatividad de la dimensión para el constructo final de las dos dimensiones evaluadas ha sido alta. Ambas dimensiones obtienen una puntuación por encima de 3.636, en ambos criterios.

Por tanto, podemos confirmar que el modelo de encuesta final mantiene las dimensiones y subdimensiones propuestas. Sin embargo, el número de ítems ha sido alterado debido a la supresión y adición de ítems. En la mayoría de los casos, se ha optado por reformular los enunciados siguiendo las propuestas que nos brindaban los expertos.

Otros resultados relevantes del análisis cuantitativo aparecen representados en el Gráfico 1, donde podemos observar una diferencia de puntuaciones entre la primera y segunda dimensión. Esta diferencia no supera las tres décimas, por lo que, podemos afirmar que obtenemos puntuaciones medias globales similares para todos los criterios. También se analizó la diferencia de puntuaciones por categoría de expertos; el profesorado universitario fue el que mejor puntuó el instrumento y, también, fue el colectivo que aportó más feedback. El 57,1% de los comentarios fueron realizados por los expertos en evaluación, el 28,6% por los directores/as escolares y el 14,3% por el profesorado de ESO.

Figura 1

Puntuación media de cada dimensión y puntuación media global por criterio de evaluación



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las correcciones introducidas en la encuesta final, procedentes del proceso de validación, lograrán cumplir con las propiedades psicométricas oportunas para recolectar información válida y fiable de muestra española para el Proyecto Erasmus+ CReLES. Además, haber desarrollado este estudio ampliará las posibilidades de aplicación del instrumento en otros países de habla hispana con simples adaptaciones de contexto.

Revisando otros estudios centrados en la validación de instrumentos de recogida de información, podemos distinguir entre diferentes técnicas de validez de contenido. Algunas de ellas aplican del instrumento en una pequeña muestra de sujetos para obtener información de carácter más objetivo, que darían lugar a diferentes análisis e indicadores (Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014). En esta línea, un autor clásico en nuestro país, Pedro Morales Vallejo (2011) afirmaba que «una escala o un test no es válido simplemente porque lo ha revisado un grupo o unos expertos» (p. 48), sino que se trata de una validación previa de tipo conceptual o cualitativo.

Por otro lado, también encontramos autores que apuestan por el juicio de expertos como vía para obtener una validación de contenido antes de aplicar sus instrumentos. Por ejemplo, en el trabajo de Dorantes-Nova *et al.* (2016) contando con 17 expertos y el de Galicia Alarcón *et al.* (2017) con 7 expertos, empleando una herramienta virtual para facilitar el proceso de validación por juicio de expertos. Otros como el de Ibarra-Piza *et al.* (2018), validan una rúbrica empleando el coeficiente V de Aiken y el cálculo de sus intervalos de confianza, derivados de dos juicios de expertos. Todos los estudios citados integran una evaluación cualitativa en su proceso, al igual que el nuestro, ya que el mero hecho de que se informe sobre la pertinencia o no de ítems no aporta una información relevante para el proceso de validación.

Cabe señalar las limitaciones que comporta nuestro estudio, en primer lugar, por su reducido tamaño muestral. Poder contar con los resultados de la aplicación de una prueba piloto tras introducir las modificaciones resultantes de este juicio de expertos, permitirían complementar los resultados obtenidos con un análisis psicométrico más profundo.

Finalmente, las implicaciones para futuros estudios comenzarían con avanzar en la investigación de la evaluación y el desarrollo de un liderazgo culturalmente comprometido en nuestro país. A pesar de que la presencia de alumnado con antecedentes migratorios sigue creciendo, no se está avanzando al mismo ritmo que en otros países europeos y Estados Unidos. A este respecto, encontramos ya referencias de estos análisis comparativos como producto del Proeyecto Creles que presentamos en este trabajo en Brown *et al.* (2021). Aunque, bien es cierto, que desarrollar la competencia global no es tarea única de aquellos centros educativos donde la diversidad cultural sea más notable, sino de cualquier contexto social (OECD, 2018). De la misma manera que los líderes escolares deben ser formados en un liderazgo pedagógico que les permita responder a la diversidad cultural de sus centros, y no solo como gestores administrativos y burocráticos (Bolívar, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, A. (2015). Un Liderazgo Pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros,* 361, 23-27. http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004

Brown, M.; Altrichter, H., Shiyan, I., Rodríguez-Conde, M.J. y otros (2021). Challenges and opportunities for culturally responsive leadership in schools: Evidence from Four European countries, *Policy Futures in Education*, 1–28. https://doi.org/10.1177/14782103211040909

Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., Hood, S., Burns, D., & Kurum, G. (2017). Evaluating the impact of distributed culturally responsive leadership in a disadvantaged rural primary school in Ireland. *Educational Management Administration and Leadership, 47*(3), 457–474. https://doi.org/10.1177/1741143217739360

Cureton, E. E. (1951). Validity. En E. F. Lindquist (Ed.), *Educational Measurement* (pp. 621–694). American Council on Education.

Dorantes-Nova, J. A., Hernández-Mosqueda, J. S., & Tobón-Tobón, S. (2016). Juicio De Expertos Para La Validación De Un Instrumento De Medición Del Síndrome De Burnout En La Docencia Judgment of Experts for the Validation of an Instrument of Measurement of Burnout Syndrome in Teaching. *Ra Ximhai, 12*(6), 327–346.

Escobar Pérez, J., & Cuervo Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición, 6*(1), pp. 27-36.

Estraviz, B., Quintana, J. M., Valdivieso, A., Bilbao, A., Ortiz de Urbina, J., & Sarabia, S. (2007). Propiedades psicométricas de un cuestionario específico de calidad de vida en trasplante hepático. *Revista Española de Enfermedades Digestivas, 99*(1), 13–18. https://doi.org/10.4321/s1130-01082007000100004

Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., & Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura, 9*(2), 42-53. http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n2.993

García-Peñalvo, F.J., Rodríguez-Conde, M.J., Seoane, A.M., Conde, M.Á., Zangrando, V., & García A. (2012). GRIAL (GRupo de Investigación en InterAcción y eLearning) USAL. *IE Comunicaciones Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, (15), 85-94.

Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Universidad de Los Andes.

Ibarra-Pizza, S., Segredo, S., Juárez, L.G., & Tobón, S. (2018). Estudio de validez de contenido y confiablidad de un instrumento para evaluar la metodología socioformativa en el diseño de cursos. *Espacios 39*(45), 24-34.

Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature. *Review of Educational Research, 86*(4), 1272–1311. https://doi.org/10.3102/0034654316630383

Minkos, M. L., Sassu, K. A., Gregory, J. L., Patwa, S. S., Theodore, L. A., & Femc-Bagwell, M. (2017). Culturally responsive practice and the role of school administrators. *Psychology in the Schools, 54*(10), 1260–1266. https://doi.org/10.1002/pits.22072

Morales Vallejo, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes.* Universidad Rafael Landívar.

OECD. (2018). *The OECD PISA global competence framework: Preparing our youth for an inclusive and sustainable world.* OECD Library.

OECD. (2019). Performance and academic resilience amongst students with an immigrant background. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed,* 177–194. https://doi.org/10.1787/263bde74-en

Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, & García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica, 10*(2), 3-20. http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820

2109

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

ANALISIS DE LAS COMPETENCIAS Y CONOCIMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA SOSTENIBILIDAD URBANA UNIVERSITARIA MEDIANTE ITINERARIOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

Leticia C Velasco Martínez
Juan Carlos Tójar Hurtado
Universidad de Málaga (España)

Resumen: Los itinerarios educativos son un recurso interpretativo de gran valor para el desarrollo de competencias para la evaluación de la sostenibilidad del campus universitario. La formación y participación del alumnado en actividades de sostenibilidad favorecen el compromiso y la adquisición de actitudes proambientales. A partir de un estudio de investigación-acción, se analizan las competencias, conocimientos y valores que adquiere el alumnado de Educación de la Universidad de Málaga (n>200) en el diseño de itinerarios de sostenibilidad urbana. Para ello, el alumnado recibe una breve formación sobre sostenibilidad y el diseño de itinerarios de educación ambiental. Después, realizan una primera aproximación práctica a la sostenibilidad universitaria, mediante la observación y reflexión de las infraestructuras y equipamientos de campus. Seguidamente diseñan el itinerario educativo, que se componen de una serie actividades para sensibilizar sobre temáticas de sostenibilidad (movilidad, consumo, etc.). Finalmente, se realiza una valoración cualitativa sobre la calidad técnica y educativa de los itinerarios diseñados. Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto el nivel de desarrollo de competencias para la evaluación de la sostenibilidad urbana del campus, y el carácter participativo de esta propuesta educativa para implicar y responsabilizar al alumnado en la mejora y transformación del entorno universitario.

Palabras clave: competencias, sostenibilidad, universidad, itinerario educativo, educación ambiental

Abstract: The educational itineraries are an interpretive resource of great value for the development of skills for the evaluation of the sustainability of the university campus. The training and participation of students in sustainability activities promote commitment and the acquisition of pro-environmental attitudes. Based on an action-research study, the skills, knowledge and values acquired by the Education students of the University of Malaga (n>200) in the design of urban sustainability itineraries are analysed. To do this, students receive a brief training on sustainability and the design of environmental education itineraries. Afterwards, they carry out a first practical approach to university sustainability, by observing and reflecting on campus infrastructures and facilities. They then design the educational itinerary, which is made up of a series of activities to raise awareness of sustainability issues (mobility, consumption, etc.).

Finally, a qualitative analysis is made of the technical and educational quality of the designed itineraries. The results of this work show the level of development of skills for the evaluation of the urban sustainability of the campus, and the participatory nature of this educational proposal to involve and make the students responsible for the improvement and transformation of the university environment.

Keywords: competencies, sustainability, university, educational itinerary, environmental education

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan los resultados de una experiencia educativa basada el diseño de itinerarios educativo-ambientales en el campus de la Universidad de Málaga. El itinerario educativo es una ruta interpretativa utilizada para crear aprendizajes y favorecer la participación activa de la ciudadanía. Es un instrumento que visibiliza y conciencia *in situ* sobre las características de los espacios urbanos, las problemáticas ambientales y las estrategias que se pueden integrar en los estilos de vida de las personas para mejorar el planeta. Por tanto, es un instrumento imprescindible para describir, explorar y valorar la sostenibilidad del entorno urbano (Alcántara y Medina, 2019).

El diseño de estos itinerarios de sostenibilidad en el ámbito universitario se constituye como una gran oportunidad para que el alumnado adquiera un conocimiento profundo del entorno y sea más consciente del deterioro de las zonas y equipamientos del campus. También, esta experiencia educativa favorece el debate, el intercambio de ideas y la puesta en común de propuestas de mejorar dirigidas cuidado, mejora y conservación de las infraestructuras y servicios de la universidad. La puesta en práctica del diseño de los itinerarios en el ámbito universitario debe permitir que el alumnado se sensibilice sobre la importancia de implicarse y comprometerse en la innovación y mejora de la sostenibilidad urbana del campus universitario con el objetivo de transformarlo en un lugar más habitable, saludable y justo (Rodríguez Fernández, 2017). No obstante, García-Hernández (2020), advierte que los itinerarios urbanos no deben constituirse como simples excursiones por el entorno, donde solo se analice, interprete y describan los diferentes elementos que configuran la ciudad, sino que deben promover en el alumnado, el pensamiento crítico, el compromiso y el desarrollo de actitudes responsables, ayudándolos a comprender las problemáticas del entorno y les permita actuar ante las dificultades y desafíos de la sostenibilidad urbana.

La importancia de la sostenibilidad urbana viene recogida en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), más concretamente en el ODS 11 «Ciudades y comunidad sostenibles», que implica la construcción de entornos inclusivos, seguros y sostenibles. Desde esta perspectiva la universidad juega un papel clave para promover su contribución en los distintos escenarios y planes de formativos. La posibilidad que tienen los centros universitarios de acceder a grandes grupos de jóvenes supone una gran oportunidad para establecer actividades colaborativas de co-creacción como cursos, seminarios o talleres interdisciplinares, programas de aprendizaje y de liderazgo estudiantil, laboratorio de ideas, hackatones o climatones, desafío de eco-emprendimiento y de innovación, salidas de campo, etc. (REDS/ SDSN-Spain, 2017)

En este sentido, los itinerarios educativos son actividades que promueven el conocimiento del entorno del campus universitario de una manera práctica y dinámica. Sin duda, poner a los

participantes en situación de tener que diseñar un itinerario educativo-ambiental, ofreciéndole los recursos adecuados, puede promover su capacitación en la evaluación de la sostenibilidad de espacios e instalaciones.

Este trabajo pretende comprobar cómo estudiantes de grados de Educación, que diseñan itinerarios educativo-ambientales en el campus de la Universidad de Málaga, consiguen desarrollar competencias sobre evaluación de la sostenibilidad.

Diseño de las fases de desarrollo del itinerario

Para el diseño de los itinerarios, se realizaron tres fases:

—En una 1ª fase, recibieron unas píldoras formativas para el diseño y realización de los itinerarios. Se les aportaron una serie de conocimientos, recursos y estrategias para la observación, identificación e interpretación y toma de decisiones sobre el entorno. Como material de apoyo educativo, se empleó un mapa interactivo del campus universitario que contiene diferentes aspectos relacionados con la sostenibilidad de los espacios e infraestructuras del campus: información de la biodiversidad de distintas zonas (huertos, jardines, ...), localización de los parkings para bicicletas, distribución de los contenedores de reciclaje, datos relevantes de las características de los edificios pertenecientes a la universidad, etc.

—En una segunda fase, se les entregaron unas fichas de observación para que los estudiantes recogieran información, recorriendo a pie los diversos espacios exteriores del campus. En el recorrido por el campus debían recoger datos sobre factores socioambientales relacionados con la calidad de aire de las zonas, los niveles de ruido, la accesibilidad de los espacios, las zonas verdes, etc. También información sobre los elementos urbanísticos y arquitectónico, que favorecen la movilidad, accesibilidad y usabilidad de los espacios. Y, por supuesto, aspectos sociales como los equipamientos y actividades recreativas, deportivas y culturales que favorecen el disfrute y el desarrollo de las relaciones sociales.

—En una tercera fase, se les planteó la realización del itinerario. Para ello, tuvieron que realizar las siguientes acciones:

  —Establecimiento de un trazado del recorrido o itinerario, incluyendo una localización de salida y de finalización, identificar enclaves relevantes, establecer la longitud del itinerario y estimar su duración, dificultad y accesibilidad. Para ellos debían realizar un croquis de la zona con ayuda del mapa interactivo de sostenibilidad del campus universitario.

  —Seleccionar los rasgos a interpretar relacionados con la movilidad y la accesibilidad, la contaminación acústica, las zonas de emisiones de Co2, los espacios verdes, etc.

  —Establecimiento de paradas, señalizando los hitos o puntos de interés y ubicándolos en los croquis. Podían ser zonas interiores o exteriores (jardines, zona de parking, cafetería, copistería, bibliotecas o espacios culturales, zonas de contendores de reciclaje, lugares de ocio y tiempo libre, etc.).

Figura 1

Trazado del recorrido del itinerario

Nota. Elaboración propia

—Planteamiento de las actividades para sensibilizar sobre temáticas de sostenibilidad. Por ejemplo: se pueden hacer interrogantes sobre la procedencia de los recursos naturales que consumimos o sobre el destino final de nuestros residuos. Para ello, se les anima a que diseñen actividades significativas, motivadoras, lúdicas y colaborativas, que promuevan la curiosidad, la investigación y la experimentación. Actividades donde se pongan en juego valores y comportamientos proambientales.

—Valoración de diseño de las actividades, los aprendizajes adquiridos y establecimiento de propuestas de mejora para aumentar la sostenibilidad del campus.

METODOLOGÍA

La metodología de investigación empleada es de corte cualitativo. Para ello, se llevó a cabo una investigación-acción para evaluar el grado de adquisición de competencias en evaluación para la sostenibilidad de los estudiantes. En el desarrollo de esta experiencia educativa participaron estudiantes, organizados en grupos de distintas titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la universidad de Málaga (n>200).

Para la recogida de información se realizó un análisis de contenido de los itinerarios educativos que elaboraron los estudiantes. En concreto, se analizaron las respuestas a dos preguntas abiertas que se les formuló, junto con la entrega del diseño de los itinerarios. Las preguntas fueron las siguientes:

—¿Cuáles son los aspectos más relevantes que habéis aprendido sobre la sostenibilidad en entornos urbanos?

—¿Qué propuestas de mejoras incorporaríais en el Campus Universitario para que fuera más sostenible?

RESULTADOS

A través de las preguntas planteadas, se obtuvieron resultados dirigidos a valorar los aprendizajes y los conceptos claves adquiridos más relevantes durante la experiencia.

Desde el punto de vista de los aprendizajes alcanzados, el alumnado plantea la necesidad de transmitir a la comunidad universitaria una educación ambiental más completa. Ejemplo de cita: «Formar e informar a todas las personas que conforman la comunidad universitaria, desde profesorado, camareros/as, conserjes, limpiadores/as, etc. sobre la importancia de la disminución de los residuos que generamos en nuestro día a día». (F45: L12)

También, se plantea la importancia de valorar los recursos que nos ofrece el campus, desde una triple perspectiva (económica, social y ambiental), intentando mantener el equilibrio entre las perspectivas. Ejemplo de cita: «La sostenibilidad urbana no solo implica el cuidado del medio ambiente para que el consumo de recursos no sobrepase la capacidad de la naturaleza, significa también mejorar nuestra calidad de vida de acuerdo a dicha carga urbana o natural. Hemos aprendido que también se trata de un equilibrio dinámico y que es un tema que realmente nos afecta y que tenemos mucho más cerca de lo que creemos». (F.18: L.6).

Además, los itinerarios sirvieron como elemento de reflexión sobre su estilo de vida y consumo, planteándose qué impactos tienen sus actividades cotidianas en la degeneración su entorno, y su papel en el cuidado y conservación del medio. Ejemplo de cita «Nos encontramos en un punto de no retorno en cuanto al cambio climático, y lo único que podemos hacer es mantener la situación para evitar que vaya a peor, esto no se consigue solo reciclando, sino cambiando hábitos de vida». (F34:L5)

De la misma manera, el alumnado tomó conciencia sobre las problemáticas socioambientales, cuestionándose el origen y las causas de las problemáticas. Ejemplo: «Lo que más nos ha llamado la atención han sido los problemas de sostenibilidad en Málaga y cómo afecta a nuestro planeta la emergencia climática, ya que cada vez hay más emisiones de CO2.» (F3: L.11). También, se dan cuenta que ellos pueden contribuir a reducir estos problemas, sintiéndose incluso, como agente de cambio y transformación. Ejemplo de cita «Todo este proceso de sensibilización, donde hemos de ser conscientes de lo que realizamos con nuestra escasa participación, camina de la mano de Educación Social, ya que a través de la educación ambiental podemos abarcar aspectos socioeducativos que contribuyan también en la mejora de vida de las personas» (F135:L.8). Incluso, son capaces de identificar diferentes aspectos de los objetivos de desarrollo sostenible. Ejemplo de cita textual: «Cabe destacar que está relacionada con los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), pues estos objetivos ayudan a proteger el planeta y asegurar su prosperidad, así como erradicar la pobreza». (F167:L6)

Partiendo de los conceptos claves, resulta oportuno resaltar que el alumnado adquirió una buena comprensión sobre algunos temas o conceptos socioambientales. Esto da a conocer el alcance e impacto de esta experiencia educativa. Algunos de estos conceptos son: sostenibilidad urbana, crisis climática, pobreza energética, punto de no retorno, productos km 0, compost, etc.

También, en los resultados recogemos las aportaciones que han realizado los estudiantes respecto a las propuestas de mejora que incluirían para aumentar la sostenibilidad de campus. A continuación, se presentan por temáticas las propuestas más interesantes y relevantes.

Huerto educativo:

—Ampliar la zona de compost y la colaboración para su preparación

—Utilizar los recursos del huerto con fines benéficos.

—Implantar talleres de formación y sensibilidad de Educación Ambiental.

Ejemplo de cita textual: «Mejorar el huerto urbano y darle más visibilidad» (F181:L7)

Consumo responsable:

—Ofrecer comidas más saludables y ecológicas en la cafetería.

—Gestionar la comida sobrante

—Aprovechar los alimentos ecológicos del huerto para abastecer a la cafetería.

Ejemplo de la cita textual: Como propuestas de mejora, en la cafetería se podrían sustituir los productos industriales por alimentos ecológicos o locales» (F115:L3)

Reciclaje:

—Incrementar la sensibilización hacia la gestión de los residuos sólidos (3R)

—Disminuir el uso de los envases de plásticos en las zonas de cafetería y comedor.

—Distribuir una mayor variedad y cantidad de contenedores de residuos. Por ejemplo, contenedores de ropa.

Ejemplo de cita textual: «Incentivar en la cafetería el uso de utensilios reutilizables» (F5: L.9).

Espacios verdes:

—Promover las plantas tapizantes como alternativa al césped

—Aumentar y mejorar la eficiencia del sistema de riego

—Habilitar infraestructuras exteriores con zonas ajardinadas para el estudio, el recreo y el tiempo libre.

Ejemplo de cita textual: «Las zonas verdes se presentan muy descuidadas, además no se usan abonos ecológicos». (F.18: L.6).

Transporte y accesibilidad:

—Incrementar las zonas de parking de bicicletas y patinetes.

—Promover la accesibilidad de las personas con discapacidad, especialmente, con movilidad reducida.

—Mejorar la señalización de las ciclovías.

Ejemplo de cita textual: «Proponemos compartir vehículo. En lugar de venir cada uno en su coche, pueden compartirlo y así reducir el número de vehículos en la carretera» (F22, L9).

Consumo de energía:

—Potenciar el uso de energías renovables.

—Poner más paneles solares para los dispositivos.

Ejemplo de cita textual: «Farolas que se alimenten de energía solar, ya que la de los aparcamientos se apagan a determinadas horas en las que no hay luz» (F56:L9).

Implicación universitaria:

El alumnado en práctica, de distintas titulaciones, puede contribuir a la mejora de la sostenibilidad, centrando sus acciones en creación o reforma de espacios y equipamientos del campus

—Se plantea la importancia de dar difusión y visibilidad a las zonas sostenibles (huerto, islas verdes, etc.)

—Se considera la posibilidad de crear una moneda social para mejorar el intercambio de bienes y servicios dentro del campus.

Ejemplo de cita textual: «Debemos ser conscientes de qué manera puede ayudar cada persona (responsables de mantenimiento, docentes, alumnado, encargados/as de cafetería etc.), necesitando más información por parte de la UMA». (L122:F7)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta actividad ha sido relevante para el desarrollo de la sostenibilidad y la formación de educadores/as sociales y ambientales. Además, el campus en sí mismo, se hay convertido en un laboratorio de sostenibilidad urbana (García-Sánchez Carracedo-Martín, De Meer Lecha-Marzo, 2017), por la gran cantidad de espacios e infraestructuras con la que poder observar, investigar y proponer actividades que estimulen la reflexión y la toma de decisiones en torno a posibles soluciones a las problemáticas de la sostenibilidad dentro del campus.

Resultados similares a los encontrados por Farreras, Moreno y Puig (2021), indican que los estudiantes encuentran este recurso educativo muy adecuado y pertinente para acercar a los más jóvenes a cuestiones socioambientales del contexto cercano o global. También, existen coincidencias respecto a que es una actividad dinámica, motivadora y significativa porque se trabaja de manera práctica elementos cotidianos de la configuración del campus universitario que no suelen vincular a aspectos de la sostenibilidad.

Como conclusión, podemos destacar que los itinerarios educativos ambientales han sido un excelente recurso educativo para adquirir competencias para la evaluación de la sostenibilidad del entorno universitario, promover el aprendizaje y reflexión sobre los impactos de la actividad humana y favorecer la participación activa del alumnado, en el desarrollo de acciones relacionadas con el cuidado, el respeto y la conservación del medio urbano (Álvarez-Herrero y Hernández-Ortega, 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcántara, J., y Medina, S. (2019). El uso de los itinerarios didácticos (SIG) en la educación ambiental. *Enseñanza de las ciencias*, *37* (2), 173-188. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2258

Álvarez-Herrero, J.F., y Hernández-Ortega, J. (2021). Didactic itineraries with smartphones to promote environmental education and digital competence among secondary school *Digital Education Review*, *39*, 319-335. https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/32957/pdf

Ferreras, M. Moreno, O., y Puig, M. (2021). *Innovación e Innovación e investigación en la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria desde las Didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales.* Barcelona: Octaedro.

García-Hernández, J.S. (2020). El Aprendizaje-Servicio en la ciudad: un itinerario didáctico para trabajar las desigualdades socio espaciales urbanas. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, *25* (1286), 20209.

García-Sánchez, F. J., Carracedo-Martín, V., y De Meer Lecha-Marzo, Ángela. (2017). El campus como laboratorio de sostenibilidad urbana. Plan Director de la Universidad de Cantabria. *Ciudad y territorio: Estudios territoriales*, *49*(192), 307-318. http://hdl.handle.net/10902/12732

Rodríguez-Fernández, J.R. (2017). Ciudades educadoras: espacios de encuentro y convivencia antineoliberal. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, *11* (1), 69-81.

REDS/SDSN-Spain (Red Española para el Desarrollo Sostenible/ Sustainable Development Solutions Network-Spain) (2017). Cómo empezar con los ODS en las universidades. Una guía para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico. Australia/Pacific, Melbourne:Sustainable Development

2116

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DESARROLLO DEL SIMULADOR DE IMPULSOS NERVIOSOS COMO PARTE DE LAS ESTRATEGIAS DE OPTIMIZACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE[1]

Julián Guevara Realpe
Sonia Osorio Toro
Janneth Rocío Zúñiga Prado
Universidad del Valle, Cali (Colombia)
Manuel Eduardo Mauna Pérez
Universidad del Cauca (Colombia)

Resumen: La anatomía es una de las bases fundamentales de la medicina y de otras ramas de la salud. Es imperativo desarrollar maneras de facilitar y optimizar su aprendizaje. Realizamos un estudio en la cohorte de pregrado de Medicina y cirugía, cuyo objetivo fue evaluar los tipos de inteligencia de los estudiantes. Los resultados nos llevaron a la búsqueda de estrategias para abarcar todas esas variantes en los tipos de inteligencia, a partir de esto, se creó una herramienta pedagógica que busca la unificación de los tipos de aprendizaje asertivos para los tipos de inteligencia. Creamos el Simulador de impulsos nerviosos, una herramienta que abarca uno de los temas más tediosos de la neuroanatomía, la conformación y funcionamiento del sistema nervioso. Esta herramienta junta el aprendizaje activo, teórico y práctico debido a que permite que el estudiante que la utilice compruebe aquello que aprende en clase y en textos teóricos y tener la experiencia visual, espacial y funcional sobre el concepto a aprender. Señaliza el recorrido de los impulsos nerviosos desde un punto de estímulo hasta la médula espinal mediante sistemas eléctricos, permite identificar estructuras nerviosas y óseas y permite evaluar la magnitud del daño causado por afectación de un nervio.

Palabras clave: sistema nervioso, neurología, anatomía, ciencias de la educación, aprendizaje activo

Abstract: 150-200 Anatomy is one of the fundamental bases of medicine and other health areas. Thus, developing ways to ease and optimize its learning is mandatory. We ran a trial among the undergraduate students of medicine and surgery, the objective was to evaluate their types of intelligence. The results led us to research different ways in order to encompass every variant of the intelligence types, therefore, we created an educational tool which main goal is to include every learning strategies for the right type of intelligence, The nerve impulse simulator is a tool that educates about one of the most difficult topics on neuroanatomy, the conformation and operation of the nervous system. This resource encloses the active, theorical and practical learning allowing the student that uses it to verify the knowledge that learns in class and theoretical

1 El simulador de Impulsos Nerviosos tuvo financiación propia, los análisis estadísticos y la integración de MedLearning se realizó en colaboración con la Universidad del Valle

texts, also it grants a visual, spatial and operational experience about a concept. The Nerve impulse simulator signpost the passage of nerve impulses for the nerves from a stimulus source to the spinal cord due to electrical systems, it can be used to identify nervous and bony structures and evaluate the amount of damage caused by a nerve injury.

Keywords: nervous systems, neurology, anatomy, educational sciences, activity learning

INTRODUCCIÓN

La anatomía humana es una de las bases fundamentales del conocimiento de las ciencias de la salud, ya que en ella los estudiantes aprenden cómo está conformado morfológicamente el cuerpo humano y es en gran parte base de la praxis del diagnóstico médico, es indispensable para los profesionales de la salud. Investigadores en el campo de la pedagogía argumentan la existencia de múltiples tipos de aprendizaje, como los que propone «las fases del ciclo de Kolb» (Díaz *et al.*, 2009), activo, reflexivo, teórico y pragmático. Esto se puede asociar a la forma en la que la anatomía es enseñada en los programas de pregrado y postgrado de las facultades de salud, ya que la enseñanza de la anatomía en símil a las fases de Kolb cuenta con componentes prácticos, teóricos, reflexivos y activos.

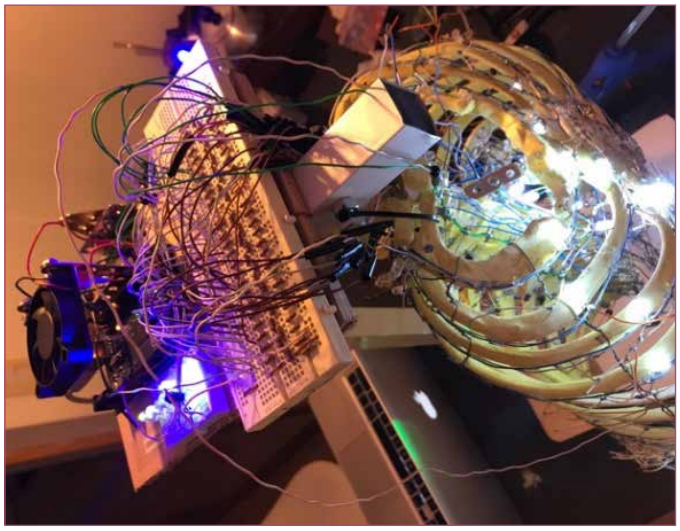
En el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la anatomía humana se ha utilizado tradicionalmente la técnica de disección y reconocimiento en cadáveres, las cuales son interesantes para los alumnos porque «les permite acercarse al objeto de estudio en un contexto real»(Granger, 2009). Durante el paso del tiempo y el avance de la enseñanza para las ciencias de la salud se argumenta la importancia de técnicas como la disección para la enseñanza y aprendizaje teórico espacial de la anatomía, ya que esto permite al estudiante un acercamiento real al objeto de estudio(Goyal *et al.* ,2016), sin embargo, actualmente el estudio en cadáveres humanos es limitado porque existe mucha dificultad para obtenerlos en Colombia debido al decreto 4800 de la ley 1448 del 2011(Legislación de Colombia, 2011) de la legislación colombiana, además los costos de conservación son elevados. Los cadáveres con los que cuentan la mayoría de laboratorios de anatomía en las facultades de salud de las universidades colombianas, están en un alto estado de deterioro lo que representa un reto para los estudiantes, ya que en muchos casos la disección no es posible, y cuando el estudiante va a reconocer estructuras en el cadáver, es difícil debido a que hay estructuras que no se pueden observar, o por el deterioro ya no son identificable o están ausentes, como el sistema linfático, estructuras vasculares y gran mayoría del sistema nervioso.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, como una manera de facilitar el aprendizaje de un área muy importante de la anatomía que es la neuroanatomía, desarrollamos el Simulador de impulsos nerviosos, una herramienta pedagógica que ayuda a comprender los conceptos de: transmisión de impulsos nerviosos por los nervios, la distribución y morfología del sistema nervioso. El simulador de impulsos nerviosos ayuda al estudiante a aprender mediante la experiencia de verlo funcionar, además aprende sobre su conformación ya que las estructuras, completamente artificiales, no se deterioran y son completamente visibles y definidas. El Simulador de impulsos nerviosos en similitud al sistema nervioso real trabaja mediante corriente eléctrica (Jou, Llebot y Pérez, 2009), señalando el impulso nervioso mediante leds para los nervios cutáneos y programación para los plexos del mediastino.

Esta herramienta pedagógica es replicable en cualquier región anatómica, en este caso, la construimos en el tórax, cuya parte ósea soporta al sistema nervioso.

Figura 1

Simulador de Impulsos Nerviosos



Simulador de Impulsos Nerviosos, vista superior, podemos apreciar su unidad de control en la cual los estudiantes pueden poner su identificación para modular la simulación.

MÉTODO

Los métodos utilizados en este trabajo académico se clasifican en dos partes, la pedagógica, que comprende el estudio de los tipos de aprendizaje aplicado a los estudiantes; la parte técnica que comprende la construcción del Simulador de impulsos nerviosos y sus aspectos técnicos.

Estudio preliminar: Se realizó un estudio estadístico mediante la herramienta virtual de encuestas de Google a los estudiantes de la cohorte de Medicina y Cirugía de la Universidad del Valle que cursan la asignatura «Anatomía macroscópica I» acerca de sus maneras de aprendizaje, métodos de estudio y formas de abordar la teoría. De lo cual, se hizo la comparación con las «fases del ciclo de Kolb» (Díaz *et al.* ,2009) para determinar el tipo de aprendedores que son. De acuerdo a los resultados se desarrolló el Simulador de impulsos nerviosos, que busca la unificación de los tipos de aprendizaje y facilitar el entendimiento del sistema nervioso, que es un tema abstracto para muchos, ya que al no haber una manera accesible para ver su funcionamiento, hay que quedarse con la interpretación que cada uno le dé, lo que produce incertidumbre sobre lo que el estudiante entendió, debido a los ya mencionados tipos de aprendizaje.

Desarrollo del Simulador de impulsos nerviosos: Teniendo en cuenta los múltiples tipos de aprendizaje, los resultados del estudio estadístico, la dificultad para identificar y estudiar el sistema nervioso en los cadáveres debido al deterioro y un tema que puede ser tomado desde distintas perspectivas como es el funcionamiento del sistema nervioso, en específico el recorrido de los impulsos nerviosos, se inició el desarrollo del Simulador de impulsos nerviosos, este desarrollo empezó por escoger una región anatómica, la región torácica, posteriormente se realizaron los diseños eléctricos en Isis Proteus 8.0 para simular el funcionamiento del sistema, después se construyeron las estructuras óseas del tórax junto con los cartílagos costales del peto esternal, la primera versión del Simulador de impulsos nerviosos se construyó con una caja torácica fabricada a mano en porcelanicron (fig 1), la nueva versión se construye en una caja torácica fabricada a partir de una caja torácica real hecha con resina que simula de forma más

real los huesos. La construcción del sistema eléctrico se hizo en tres fases: la primera fase es la construcción de la médula espinal junto con la inervación de las paredes del tórax, la segunda fase es la inervación del dorso y la tercera fase consiste en la construcción de la inervación de los órganos y el mediastino. La fase tres a diferencia de las fases uno y dos, funciona de manera digital por medio de Arduino. El Simulador de impulsos nerviosos tiene 4 modos de uso, que son:

Tabla 1

Función de los modos de uso del Simulador de impulsos nerviosos

Modo de uso	Función
Estímulos cutáneos	El estudiante usa una pinza conectada al sistema eléctrico, la cual al ponerla sobre uno de los nervios genera el estímulo, lo cual hace que se señalice el recorrido del impulso hasta la médula espinal por medio del encendido de Leds a causa del cierre del circuito.
Reconocimiento de relaciones anatómicas	El estudiante puede reconocer la disposición del sistema nervioso en relación con el sistema óseo de la región anatómica, los cuales no sufren de deterioro.
Explicación de la relación entre dolor referido y visceral	La inervación de las paredes del tórax, órganos y mediastino están conectados por los sistemas y el sistema nervioso simpático, lo cual, por medio de programación, la placa Arduino hace que se señalice el recorrido del dolor en relación con esas dos áreas del sistema nervioso cutánea y visceral.
Afectación causada por el daño a un nervio	Debido a que todo está conectado, el circuito tiene completa continuidad, se puede simular un corte a un nervio y con un multímetro en función de conductividad se puede evaluar si aún hay continuidad de un área nerviosa a otra.

Nota. Descripción general del Simulador de impulsos nerviosos

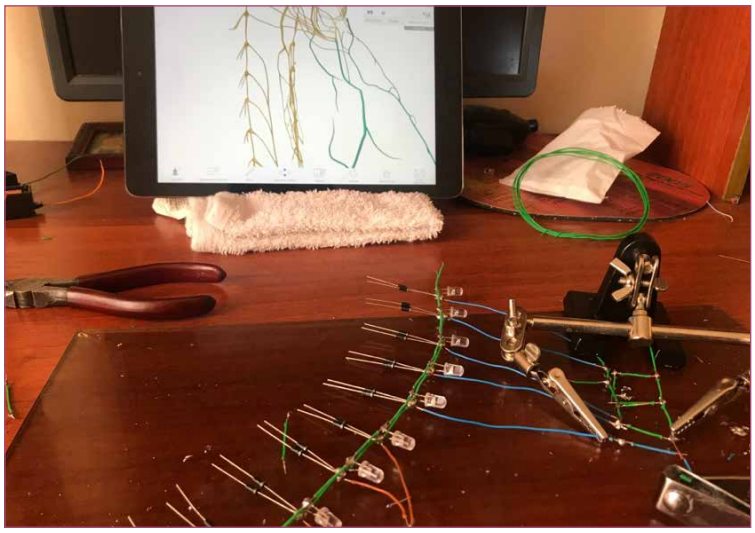
Funcionamiento: El sistema eléctrico que es el encargado de simular los impulsos nerviosos y representa al sistema nervioso comprende dos fases de funcionamiento, la primera es analógica se relaciona con las dos primeras fases de ejecución y el primer y tercer modo de uso, funciona de manera analógica, la médula espinal está conectada al polo positivo de una batería y los ramos nerviosos están conectados a ella, el polo negativo está conectado a una pinza, cuando la pinza toca uno de los nervios el circuito se cierra y el impulso nervioso pasa, señalizado por el encendido de los leds en su recorrido. La segunda fase funciona de manera digital gracias a la programación de una tarjeta Arduino, la cual relaciona la inervación externa e interna de tal forma que cuando se ejerce un estímulo en la inervación interna, este se va a ver en su manera de dolor irradiado en la inervación externa, también por medio de interruptores se pueden ver plexos completos y el recorrido de sus impulsos nerviosos hacia la médula espinal, toda esta señalización también se lleva a cabo por medio de leds. El modo de uso de la afectación por el daño en un nervio utiliza todo el sistema eléctrico porque lo que utiliza es la continuidad por los cables.

Construcción: Acorde al diseño del sistema eléctrico y basándonos en la app visible body se construyeron los nervios con cables de cobre soldados con soldadura de estaño y se pusieron leds en sitios estratégicos para la señalización (Fig 2), de manera que cada nervio espinal es un circuito en paralelo donde solo el polo positivo llega a la médula espinal y el negativo a los ramos nerviosos. Después se hizo su montaje en un torax fabricado en resina (Fig 3) por medio de silicona caliente y acorde a las relaciones anatómicas del sistema nervioso, y se unieron los nervios mediante soldadura de estaño entre ellos, a la médula espinal y sistema nervioso

simpático; en la inervación interna, tuvo un paso adicional ya que requirió de la programación de una placa arduino para que funcione apropiadamente debido a la existencia de múltiples plexos. Posteriormente en una protoboard se montó el circuito que funciona para la identificación y el recorrido de los impulsos nerviosos de los plexos y la inervación interna en general.

Figura 2

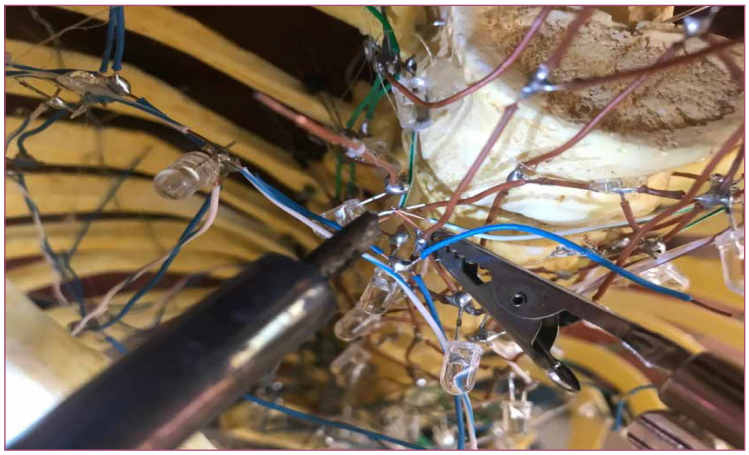
Construcción de nervios del Simulador de Impulsos Nerviosos



Cadena simpática del simulador de impulsos nerviosos en base a la información de la aplicación Visible Body.

Figura 3

Ensamblaje de los nervios mediante soldadura electrónica de estaño



Ensamblaje de los nervios y circuitos eléctricos mediante soldadura de estaño y adhesión a las estructuras óseas.

RESULTADOS

Se obtuvo una herramienta pedagógica accesible y replicable en cualquier región anatómica, que permite: i) la demostración funcional de los impulsos nerviosos, ii) cálculo de la magnitud del daño

cuando hay afectación de un nervio, iii) explicar funcionalmente el dolor referido y visceral, iv) reconocimiento de estructuras, morfología y relaciones anatómicas. Cuyo uso es simple e intuitivo, permitiendo a los estudiantes el fácil acceso a no solo el conocimiento, sino al aprendizaje, ya que cumple con el objetivo de abarcar los cuatro tipos de aprendizaje, de tal manera que el estudiante experimentará el funcionamiento del sistema nervioso de una manera real.

DISCUSIÓN

La accesibilidad y reproductibilidad convierten al Simulador de impulsos nerviosos en una herramienta ideal para estudiantes de cualquier nivel y una alternativa para el estudio de la neuroanatomía y anatomía en cadáveres que ha sido fundamental para la formación médica (Granger, 2004) (Goyal *et al.* ,2016). Ya que no solo visualizamos estructuras y morfología como lo hacemos en un cadáver, sino que también experimentamos la funcionalidad, ya que el simulador al igual que el sistema nervioso trabaja mediante el paso de corriente eléctrica (Jou *et al.* ,2009), en el simulador a través de cables de cobre, y en el sistema nervioso los impulsos nerviosos se manifiestan como potenciales de acción eléctricos de membrana que pasan por los nervios (Drukarch *et al.* ,2018). Todo esto permite al usuario tener una experiencia integral sobre el funcionamiento del sistema nervioso para lograr el objetivo de abarcar los cuatro tipos de aprendizaje propuestos en «las fases del ciclo de Kolb» (Díaz *et al.* ,2009), ya que en principio permite la conjunción de los tipos teórico y pragmático porque el estudiante leerá el concepto o lo aprenderá de fuentes teóricas, después practicará el concepto en el simulador, el hecho de practicarlo, alude a un estilo activo en donde se buscan nuevas experiencias, después de experimentar el funcionamiento del sistema nervioso en el Simulador, entrará en el estilo reflexivo, estableciendo la relación de la teoría con lo que presenció en el Simulador y aprendiendo de una manera más óptima, real y total el concepto.

Evidentemente debido a que esta herramienta pedagógica no contiene todos los sistemas y estructuras que posee el cuerpo humano, no es una total alternativa al estudio en cadáveres, pero provee una ayuda para mejorar la comprensión del concepto de una de las áreas del funcionamiento del sistema nervioso, su organización y parte de la anatomía ósea gracias al modelo sobre el que van soportados los nervios. Todo esto ayuda también a explicar casos clínicos como, por ejemplo, la disfonía a causa de una tiroidectomía debido a la afectación del nervio laríngeo recurrente (rybakovas *et al.*, 2019).

CONCLUSIONES

El Simulador de impulsos nerviosos permite el aprendizaje total del funcionamiento de los impulsos nerviosos a través de su cobertura de los tipos de aprendizaje. Esto mejora la calidad del conocimiento en neuroanatomía ya que permite el óptimo aprendizaje a través de la experiencia no solo visual, sino también funcional; ya que se puede observar la simulación en vivo de la actividad nerviosa referente a los impulsos nerviosos mediante los leds para la señalización y sonidos del multímetro al evaluar continuidad ya que el cuerpo humano no posee este tipo de señales intuitivas.

Permite el aprendizaje optimizado no sólo para estudiantes de pregrado, sino que, para cualquier nivel, por ejemplo, a un interno le permite evaluar el concepto de dolor referido y

visceral, a un residente las rutas quirúrgicas para no afectar los nervios y el efecto que causaría la afectación de estos, a los estudiantes de pregrado para experimentar el funcionamiento y ver la anatomía de la región en que esté construido. Cuando se habla de pedagogía, también es importante hablar de evaluación, por tanto, permite realizar exámenes prácticos a los estudiantes mediante la función de continuidad.

En el ámbito clínico, el Simulador de impulsos nerviosos permite la rápida explicación de síntomas como las pérdidas de sensibilidad, de motricidad relacionados al sistema nervioso, permite encontrar su recorrido y origen mediante la relación funcional del dolor referido y visceral, facilitando la localización el origen de una posible patología in situ. Puede explicar síntomas externos originados por las afectaciones de los nervios de los órganos debido a sus relaciones anatómicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colombia, Ley 1448 de 2011, Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Nota: La presente ley rige a partir de su promulgación y tendrá una vigencia de diez años. 10 Jun, 2011 Núm. 48096

Díaz-Véliz, G., Mora, S., Lafuente-Sánchez, J.V., Gargiulo, P.A., Bianchi, R., Terán, C., Gorena, D., Arce, J., & Escanero-Marcen, J.F. (2009). Estilos de aprendizaje de estudiantes de medicina en universidades latinoamericanas y españolas: relación con los contextos geográficos y curriculares. *Educación Médica*, *12*(3), 183-194. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132009000400008&lng=es&tlng=es.

Drukarch, B., Holland, H. A., Velichkov, M., Geurts, J. J. G., Voorn, P., Glas, G., & de Regt, H. W. (2018). Thinking about the nerve impulse: A critical analysis of the electricity-centered conception of nerve excitability. *Progress In Neurobiology*, *169*, 172–185. https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2018.06.009

Goyal, P. K., Gupta, M., & Kaur, J. (2016). Autopsy as a tool for learning gross anatomy during 1st year MBBS. *International Journal of Applied & Basic Medical Research*, *6*(3), 230–232. https://doi.org/10.4103/2229-516X.186956.

Granger, N. A. (2004). Dissection laboratory is vital to medical gross anatomy education. The Anatomical Record Part B: The New Anatomist: *An Official Publication of the American Association of Anatomists*, *281*(1), 6-8.

Jou, M. D., Llebot, R. J. E., & Pérez, G. C. (2009). Física para ciencias de la vida (2a. ed.). https://ebookcentral.proquest.com

Rybakovas, A., Bausys, A., Matulevicius, A., Zaldokas, G., Kvietkauskas, M., Tamulevicius, G., … Strupas, K. (2019). Recurrent laryngeal nerve injury assessment by intraoperative laryngeal ultrasonography: a prospective diagnostic test accuracy study. Videosurgery & Other Miniinvasive Techniques / Wideochirurgia i Inne Techniki Malo Inwazyjne, (1), 38–45. https://doi.org/10.5114/wiitm.2018.80066

Sabancıoğulları, V., Çetinkaya, S., Doğruyol, G., Çimen, K., Sönmez, M., & Çimen, M. (2016). Researching the effect of the practical applications performed with cadaver dissection and anatomical models on anatomy education. *Cumhuriyet Medical Journal*, 38(4), 240–245.

SEGUIMIENTO EN LOS PROCESOS DE TITULACIÓN DE UN POSGRADO DURANTE LA PANDEMIA

Ma. Trinidad Hernández Cabrera
Ignacio III Arana García
Escuela Normal Oficial de Irapuato (México)

Resumen: Investigación que inició en 2019. La primera etapa se centró en el proceso de titulación de un programa de posgrado y los factores que inciden. Esta segunda, retoma algunas propuestas derivadas de la etapa anterior, enfocándose al seguimiento de los procesos de titulación de este mismo programa educativo durante la contingencia por SARS-CoV-2. La situación que se presentó en la institución llamó la atención, pues del año 2016 hasta antes de la contingencia, había cinco titulados y entre los años 2020 y 2022 hay 17 titulados. Como pudo rescatarse, se elevó el índice. El objetivo del presente trabajo fue conocer de parte de los titulados qué influencia tuvo la pandemia para culminar su proceso de formación y obtener el grado de maestría. Se aplicó un cuestionario en línea a los doce maestros que obtuvieron el grado. De las respuestas se destaca que entre las motivaciones para obtener el grado, aun en las condiciones que propició la pandemia, está la inconformidad profesional que generaba en los maestros egresados, el estatus de no titulado. Así como también se rescata como fortaleza el apoyo a la titulación, de los docentes de la Normal asignados por horas al programa a los procesos de titulación.

Palabras clave: formación, examen final

Abstract: Research that began in 2019. The first stage focused on the process of graduating from a postgraduate program and the factors that affect it. This second one takes up some proposals derived from the previous stage, focusing on monitoring the titling processes of this same educational program during the SARS-CoV-2 contingency. The situation that arose in the institution drew attention, because from 2016 until before the contingency, there were five graduates and between 2020 and 2022 there are 17 graduates. As it could be rescued, the index was raised. The objective of this work was to find out from the graduates what influence the pandemic had on completing their training process and obtaining a master's degree. An online questionnaire was applied to the twelve teachers who obtained the degree. From the answers, it is highlighted that among the motivations to obtain the degree, even in the conditions that the pandemic caused, is the professional nonconformity generated in the graduated teachers, the status of not having a degree.

Keywords: training, final exam

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es continuación de una investigación que inició en 2019, titulada Formación en habilidades de investigación desde la innovación de la práctica. La primera etapa se centró en el proceso de titulación de un programa de posgrado y los factores que inciden.

Se consideró en un inicio, a los egresados de siete generaciones del programa de la Maestría en Innovación de la Práctica Docente (MIPD), programa que inició el 2008 y se impartió hasta 2016, con 172 egresados. Donde hasta el 2018 sólo había dos titulados. Algunas condiciones administrativas para la no titulación fueron: la falta de registro de la maestría a nivel nacional; y la ausencia de lineamientos de titulación hasta ese momento.

Las preguntas que orientaron el trabajo anterior se focalizaron a conocer el impacto de los estudios de posgrado en el desempeño de los egresados, las dificultades enfrentadas para obtener el grado, así como las habilidades que desarrollaron durante la elaboración del trabajo de titulación. Los hallazgos en cuatro categorías: habilidades de investigación, dificultades enfrentadas, impacto de la maestría y los apoyos demandados a la institución.

Se generaron las siguientes propuestas para apoyar los procesos de titulación:

—Asignar a la Coordinación de la maestría a docentes de tiempo completo, uno por línea de investigación para realizar la asesoría de los egresados.

—Establecer comunicación con los egresados para plantearles la necesidad e importancia de su titulación.

—Trabajar de manera colegiada entre los asignados a la maestría para evaluar periódicamente los avances de los asesorados.

—Atender las indicaciones a nivel nacional de la DGESPE donde se solicita un núcleo básico para atender el programa de maestría.

En esta segunda etapa, al retomar algunas propuestas derivadas de la anterior, se realizaron las siguientes estrategias: contactar vía correo a los egresados que estaban en proceso de titulación y en el Facebook institucional se publicó una convocatoria para que quienes estuviera interesados en titularse, se comunicaran a la institución y solicitaran el apoyo de un asesor. También entre algunos maestros asignados como asesores se realizaron reuniones periódicas para conocer el avance de los procesos de titulación.

Si consideramos el total de titulados hasta la fecha en la siguiente tabla:

Tabla 1

Número de titulados de la MIPD, periodo 2018-2022

Del 2016 al 2018	2 titulados
Del 2019 al 2020	3 titulados
De julio 2020 a enero 2022	12 titulados

Nota. Elaboración propia

Como puede verse en la última línea, llama la atención que, durante el tiempo de contingencia por la pandemia, aumentó el número de egresados titulados del programa de maestría. De estos doce titulados, su examen se realizó de la siguiente manera:

Tabla 2

Modalidad de examen de grado

FECHA DE EXAMEN DE GRADO	MODALIDAD VIRTUAL	MODALIDAD PRESENCIAL
JULIO 2020	2	
2021	7	2
ENERO 2022		1

Nota. Elaboración propia

El aumento en el número de titulados durante la contingencia, fue una situación que llamó la atención, por lo que decidimos realizar una segunda etapa de la investigación, con el objetivo de:

Conocer de parte de los docentes titulados durante la contingencia, qué influencia tuvo la pandemia para culminar su proceso de formación y obtener su grado de maestría.

En este trabajo entendemos la formación como un proceso que implica un trabajo del ser humano sobre sí mismo, (Ferry, 1991), si bien es cierto que para esa formación es necesario tener mediaciones, que pueden ser variadas: las circunstancias, la escuela, la familia, la relación con el otro, los otros, los programas institucionales, entre otros, y estos procesos de formación se desarrollan con humanos apoyados en estas interacciones, ninguna persona se forma por sus propios medios.

Moreno, (2005) retoma la expuesto por Díaz Barriga y Rigo (2000), quienes plantean que «el término formación designa de manera fundamental, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre (...), el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades» (p. 2)

Con lo anterior expuesto, se considera entonces que la formación es un proceso en el que el individuo a formar-se tiene una participación activa, es apoyado por mediadores y en este proceso se configura la forma interna de cada ser humano, la cual es tarea fundamental de sí mismo (Luhmann y Schorr, 1993)

Ahora bien, la formación para la investigación se conceptualiza en esta investigación a partir de lo que Moreno (2005) expone:

> (...) como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación. (p. 3)

Formar investigadores implica entonces, una serie de procesos y acciones con una intencionalidad y orientados a formar recursos humanos en el ámbito de la investigación educativa.

El egresado de un programa de posgrado de esta naturaleza adquiere un amplio conocimiento de la investigación, así como en el área de especialidad, lo que le permitirá estar preparado para el desarrollo de actividades académicas de alto nivel de acuerdo con la especialización de la maestría.

Definimos al egresado como aquel alumno que se hace acreedor a un certificado o constan-

cia de estudios, una vez que aprueba y acredita todas las asignaturas y actividades que conforman un plan de estudios, pero carece del diploma o título correspondiente (SEP, 2008)

Ahora bien, el grado de maestría es el título académico que obtiene el egresado de un posgrado cuando cumplió los procesos académicos de apoyo y administrativos para lograr su titulación. Uno de los apoyos académicos con los que cuenta el estudiante de la maestría es el director de tesis, que regularmente fue asesor durante alguno de los semestres del programa de maestría en la Institución de Educación Superior el que dirige el trabajo de tesis, según se establece en el artículo 17 del Reglamento de Titulación de la Maestría «Una vez aprobado el proyecto, la Comisión designará un director de tesis que acompañará la elaboración del documento recepcional hasta su presentación en el examen de grado» 2015:6).

A esta función que cumple, se le llama director de tesis y «consistirá en un mínimo de ocho sesiones para atender las necesidades, sugerencias, apoyos metodológicos y teóricos pertinentes». (SEG, 2015:7)

Al egresado que está elaborando la tesis, se le llama tesista y va conformando su campo de especialización y de experiencia en procesos de aprendizaje e intercambio de saber y acompañamiento con el asesor de tesis. (Vergara, 2018).

La tesis es el documento que contiene la investigación que responde a la normativa particular del programa de posgrado. En el documento Orientaciones Generales para la elaboración del proyecto y tesis de la maestría en innovación de la práctica docente, textualmente dice «la tesis es un trabajo académico resultado del proceso de formación, que implica reflexionar e innovar, con el apoyo de una metodología de la investigación un problema de la realidad, en este caso, de la práctica docente» (SEG, 2015:4)

El documento anteriormente citado denominado Orientaciones Generales para la elaboración del proyecto y tesis de la maestría en innovación de la práctica docente, establece los criterios científico-técnicos para la elaboración de su proyecto de innovación y, posteriormente, la construcción de la tesis de grado. Las orientaciones de este documento se fundamentan en los Lineamientos del Reglamento General para la Obtención del Grado de este posgrado que norma y orienta el proceso de titulación de los egresados de la Maestría. Específicamente en el capítulo III, referente al trabajo de titulación en el artículo 9° dice:

> La Tesis es un trabajo que describe y explica un proceso de innovación en torno a un problema teórico o empírico en el campo de la educación. La tesis lo identifica como problema, lo construye como objeto de estudio y hace un abordaje metodológico de él a partir de determinados supuestos teóricos, lo que conducirá a establecer una postura y a derivar determinados planteamientos en términos de la incidencia que su tratamiento puede tener en la práctica docente. (SEG, 2015:4)

En este programa de maestría, la única opción para obtener el grado es a partir de la elaboración de una tesis y posteriormente con base en esta, la realización del examen donde después de su exposición y réplica con sus sinodales se obtiene un resultado de aprobado o no aprobado.

De esta manera al tener claros los conceptos de formación para la investigación, maestría, dirección de tesis, tesis y egresados. A continuación, se describe la metodología utilizada en este trabajo.

MÉTODO

Para la presente investigación se ha optado por una metodología cualitativa, donde según Taylor y Bogdan (1987) «Se refiere en el más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas, p 20». Es un estudio descriptivo.

Se remitió vía correo electrónico un cuestionario a los doce egresados del programa de maestría, titulados durante el periodo de contingencia. Se envió también un WatsApp, solicitando su colaboración para dar respuesta a éste.

Las preguntas que integraron el cuestionario fueron:

—¿Cuáles fueron los motivos por los que no habías concluido tu proceso de titulación?

—¿Cuáles fueron los motivos para concluir el proceso de titulación de maestría en este periodo de confinamiento?

—Durante la asesoría tuviste sesiones de asesoría virtuales y presenciales, ¿Cuál de estas modalidades te ofreció mejores condiciones académicas para avanzar en tu trabajo de titulación? Explica ¿por qué lo consideras así?

—Describe por qué razones te pareció mejor la modalidad de asesoría que has seleccionado en la pregunta anterior.

—¿Cuál fue la relevancia del papel del asesor en este proceso de titulación?

—Describe tu experiencia académica al presentar tu examen de grado.

—¿Consideras que habría diferencias cualitativas relevantes de haber presentado tu examen profesional en otra modalidad?

—¿Qué significa para tu profesionalización docente haber obtenido el grado de maestría?

—Escribe tres sugerencias para mejorar el proceso académico de titulación.

Los doce egresados titulados, que se les envío el instrumento, todos lo respondieron. Para fines de organización y el posterior análisis se organizaron los cuestionarios de manera numérica ascendente de acuerdo al orden que realizaron su examen de grado los egresados, así como también se les asignó una letra o letras, para una mejor identificación.

Tabla 3

Organización de cuestionarios

CLAVE	FECHA DE EXAMEN
1 N	20 julio 2020
2 A L	2021
3 R	2021
4 S	2021
5 T	2021
6 D	**2021**
7 B	**2021**
8 G B	**2021**
9 A C	**2021**
10 D C	**2021**
11 G H	**2021**
12 G C	**Enero 2022**

Nota. Elaboración propia

RESULTADOS

Los términos más relevantes concernientes al proceso de titulación en periodo de pandemia fueron los siguientes:

El análisis cualitativo de los datos indica que los sujetos del estudio no habían podido titularse por cuestiones de tiempo y carga de trabajo excesiva, además de problemas derivados de procesos de gestión de la institución que ofertó los estudios.

Las motivaciones generales para la obtención del grado fueron el tiempo extra que otorgó el trabajo en pandemia y el deseo de cerrar un ciclo inconcluso, así como la inconformidad profesional que generaba el estatus de no titulado.

Se reporta que en general, las clases presenciales y la interacción personal resultan más provechosas, la mayor ventaja de las clases a distancia son la posibilidad de la asincronía y la videograbación para consultas reiteradas, pero implica un mayor desarrollo de la autonomía, aunado a ello existe la ventaja para el maestrante de no trasladarse a la ciudad a recibir las clases.

Se reporta en todos los casos que la motivación brindada por el asesor fue detonante para el proceso de obtención de grado, el cual se efectuó en examen de manera virtual un 61.5% y el resto, un 38.5 % de manera presencial. Solo un 23 % consideran que habría diferencias significantes al realizar un examen presencial, pero no indican cuáles.

Los maestros relacionan la obtención de grado con la profesionalización de la práctica y la mejora de nivel de vida.

Se sugiere para mejorar el proceso final, dar seguimiento al proceso de titulación, mejorar la calidad de los asesores y claridad en la ruta del proceso de obtención de grado

Si consideramos como punto de partida de esta segunda etapa, dos de las propuestas, derivadas de la primera etapa de esta investigación. Podemos decir que, durante estos dos años, de julio 2020 a enero de 2021, subió de manera considerable el número de titulados de este programa de maestría. De ser 5 titulados, ahora son 17.

Se trabajó con reuniones continuas tanto los docentes de la institución Normalista que tenían unas horas asignadas al programa de maestría, así como algunos asesores externos contratados específicamente para apoyar los procesos de titulación. A continuación, se presenta de manera visual, el avance logrado, en cuanto al número de titulados, su modalidad de presentación de

examen, así como el tipo de asesor interno, cuando fue maestro de base de la Escuela Normal, donde se impartió la maestría y asesor externo, los contratados expresamente para ese fin.

Tabla 4

Concentrado: número de titulados, modalidad de examen profesional y asesor

AÑO DE TITULACIÓN	NÚMERO DE TITULADOS VIRTUAL---PRESENCIAL		ASESOR INTERNO (ENOI)	ASESOR EXTERNO
Julio 20	1		1	
21	7	3	5	5
22		1	1	
TOTAL	8	4	7	5

Nota. Elaboración propia

Como puede verse, fue mayor el número de titulados con apoyo de asesor interno y menos con asesor externo, situación que deja ver la fortaleza que significan los académicos adscritos al programa de posgrado. Y que si se atendiera la propuesta de que se asignarán docentes de la institución específicamente para atender las necesidades académicas del programa de maestría se podría elevar el número de titulados, que es un área de oportunidad de este programa.

Además, al aumentar el número de titulados daría certeza y motivaría a más docentes a cursar los estudios de maestría en esta institución Normalista.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados anteriores podemos concluir que, por un lado, el tiempo de contingencia durante la pandemia, movilizó sentimientos de insatisfacción personal en los egresados de la maestría no titulados, lo cual los movió a dedicar tiempo y esfuerzo para terminar su tesis.

Es necesario que las autoridades y encargados del programa de maestría, analicen los obstáculos y necesidades para culminar los procesos de titulación y de esta manera, brindar las facilidades y apoyos a los egresados y de esta manera aumentar el número de titulados.

En el estado de Guanajuato, son pocas las maestrías en Educación impartidas por instituciones Normalistas oficiales o por unidades de las Universidades Pedagógicas Nacionales, y ninguna de las instituciones anteriores, ofrece estudios de Doctorado en Educación. Los estudios de Doctorado son ofrecidos por instituciones particulares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUIES, Anuarios estadísticos. [Publicación de blog] http://anuies.mx/estadisnew/pobarea4-htm

ANUIES. (1978). *El contexto de la educación superior: Programa Estratégico de Desarrollo de la Educación Superior.*

ANUIES. (2013). *Información Estadística de Educación Superior.*

Guerra, R. (2010). *Modelo de evaluación de impacto del programa formativo televisivo en el mejoramiento profesional y humano del estudiante de la educación técnica y profesional.*

Moreno. M. (2003). La propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. *Educar*, *26*, 87-96

Rodríguez, E. (2006). *Factores relacionados con el proceso de titulación de la maestría en educación de las cinco escuelas normales oficiales del distrito federal.* Instituto politécnico nacional

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Ediciones Paidós.

SEG. (2007). *Propuesta Maestría Innovación De La Práctica Docente. Escuela Normal Oficial De Irapuato.*

SEG. DFPE. (2015). *Orientaciones Generales Para La Elaboración Del proyecto Y Tesis De La Maestría En Innovación De La Práctica Docente. Escuela Normal Oficial de Irapuato.*

SEG. DFPE. (2015). *Reglamento General Para La Obtención De Grado En La Maestría En Innovación De La Práctica Docente. Escuela Normal Oficial de Irapuato.*

Villagra, M., & Casas, M. (2010). *La falta de tiempo docente y otros avatares. Textos y pretextos que dificultan la elaboración de las tesis.*

Weiss, Eduardo. (1998). *El desarrollo de la investigación educativa: Un siglo de educación en México.* Fondo de cultura económica.

EL LUGAR DE LA CORPOREIDAD Y LOS AFECTOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. UNA MIRADA DESDE EL SELF STUDY DE FORMADORAS DE FORMADORES[1]

Claudia Quintana Figueroa
Patricia Quintana Figueroa
Ángela Niebles Gutierres
David Benavente Millán
Universidad Austral de Chile, Valdivia (Chile)

Resumen: La investigación tiene como propósito comprender los tránsitos corpoafectivos en la mediación pedagógica virtual en la formación inicial docente (FID), con el fin de proponer estrategias que ofrezcan caminos para gestionar las demandas relacionales derivadas de los espacios de encuentro docente-discente en diferentes cursos de las carreras de Pedagogía en Educación Física y Formación pedagógica en artes. A su vez generar una instancia reflexiva sobre el rol de quienes cumplen el papel de formar el profesorado en su etapa inicial, bajo las condiciones del contexto actual.

El enfoque es cualitativo, desde la especificidad del self-study, las metodologías empleadas para recolección de datos son narrativas y de cartografía visual. Al finalizar el proceso se propone la generación de un artículo con los resultados de la investigación y un seminario dirigido a formadores(as) del profesorado en la formación inicial docente. La investigación se vincula otras investigaciones en curso (subjetividad docente y las pedagogías ancestrales en y de resistencia).

Palabras clave: formación de profesores, mediación pedagógica, self-study

Abstract: The purpose of the research is to understand the corpoaffective transits in the virtual pedagogical mediation in the initial teacher training, in order to propose strategies that offer ways to manage the relational demands derived from the teacher-student meeting spaces in different courses of the careers of Pedagogy in Physical Education and Pedagogical Training in Arts. At the same time, generate a reflective instance on the role of those who fulfill the role of training teachers in their initial stage, under the conditions of the current context.

The approach is qualitative, from the specificity of self-study, the methodologies used for data collection are narrative and visual mapping. At the end of the process, the generation of an article with the results of the research and a seminar aimed at teacher trainers in initial teacher training is proposed.

1 Concurso Interno 2021 Universidad Austral de Chile. Plan de implementación del programa de fortalecimiento de la formación inicial docente: fondo de proyectos de investigación en educación.

The research is linked to the doctoral theses in progress of 2 participating professors whose articulating axes with this process, the teaching subjectivity and the ancestral pedagogies in and of resistance.

Keywords: teacher training, pedagogical mediation, self-study

INTRODUCCIÓN

En este tiempo de interioridad «obligada» por las restricciones para salir de casa, el distanciamiento social, el teletrabajo, las fluctuaciones permanentes del estado de ánimo, la evidencia de las crisis sanitarias, sociopolíticas, económicas, éticas de nuestro Chile querido, las preguntas asociadas a nuestro rol como formadoras de profesoras y profesores en etapa inicial también están a la orden de las reflexiones. En medio de las encuestas, los comités, las adecuaciones tecnológicas, los dilemas didácticos y pedagógicos, los encuentros sincrónicos y espacios asincrónicos, se genera un panorama que acentúa inquietudes que están instaladas en nosotras.

El equipo del Instituto de Ciencias de la Educación (ICED) a través de diálogos, análisis y años de ensoñación lideró la construcción de una reforma curricular de las carreras de Pedagogía de la Universidad Austral de Chile (UACh), sede Valdivia (Pedagogías de Lenguaje y Comunicación en Lengua Inglesa, Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación, Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, Pedagogía en Educación Parvularia y el Programa de Formación de Profesores en Ciencias y Artes Visuales) que está implementándose gradualmente hace 3 años. Este documento rector nos implica una mirada constante a nuestras propias prácticas porque «sostenemos que el aprendizaje se construye en el devenir cotidiano de las personas, como actos intuitivos y de carácter distribuido. Aprender es un fenómeno social y cultural que se reproduce socialmente, en tanto enseñar es una práctica social que no tiene sentido en tanto no exista una parte interesada en aprender. Por tanto, son dos dimensiones de una misma relación» (UACh, 2017). Como equipo ICED otorgamos valor a la autoexploración de nuestras prácticas docentes, sin embargo, nos refundimos en la intención por la exigencia institucional y las tareas urgentes que relegan las importantes.

Como equipo que diseña esta propuesta, consideramos que la tarea de formar a formadores en pregrado es una práctica emancipatoria, resistente y proactiva. En ese horizonte surgen múltiples desafíos asociados a la praxis coherente y consecuente con estas declaraciones, sobre todo, si quienes las hacen encarnan «cuerpos» de mujeres. Nos reconocemos herederas de las disputas conceptuales asociadas a la motricidad, corporeidad, subjetividad docente y afectividad entre otras. En esta propuesta se conjugan nuestras historias disciplinares desde la Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Artes Visuales y Psicología, con la experiencia en formación inicial docente (FID) en sus aristas disciplinares y transversales. Cabe señalar que nuestro quehacer docente se desarrolla más allá de nuestra propia disciplina ejerciendo en todas las carreras de pedagogía.

Consideramos que el desafío de desarrollar procesos pedagógicos virtuales en la FID nos trastoca, confrontando las estructuras que han sido base de nuestras premisas como formadoras; entre ellas el lugar de la corporeidad desde y a través de una pantalla, hemos dialogado sobre cómo nuestras practicas se han visto permeadas, y de cierta manera, como entran en tensión creativa los lugares en donde nos sentíamos cómodas en el espacio presencial.

Sentipensamos en los flujos afectivos situados y sus características, por cierto, porque hasta ahora tampoco los hemos sistematizado, sin embargo, creemos necesario redimensionarlos y caracterizarlos, no desde una mirada explicativa, pero si comprensiva, dada la incidencia que esto puede tener no sólo en las personas a quienes formamos, sino también en las(os) infantes y adolescentes que se encuentran y encontrarán con ellas(os) en esta relación estudiante-profesor(a). Una de nosotras recuerda y comenta en el grupo de estudio que hemos conformado para la formulación de este proyecto, que sus hitos en su formación docente de pregrado tienen que ver los encuentros que la conmovieron, ello implica una relación somática en una danza simbólica y orgánica encarnada ¿cómo surgirá aquello desde esta virtualidad? ¿qué significa estar presentes desde la ausencia de las pantallas? ¿cómo van mutando nuestros despliegues expresivos?

De esta manera surge la siguiente pregunta de investigación: ¿qué tránsitos reconocemos en nuestra posición de formadoras de formadores, frente al desafío de una relación corpoafectiva a través de una mediación pedagógica virtual, en el marco de las tensiones sociales y sanitarias en el Chile actual?

MÉTODO

Aproximación general del mètodo

Nuestra investigación responde a los principios del macro enfoque cualitativo, en tanto, nos organizamos en tres fases para el desarrollo de la propuesta, **Fase preactiva,** en donde existe una consolidación del equipo de pares observadores y definición de muestra, afinamiento de registros. revisión de condiciones emergentes en la Universidad Austral de Chile, la Facultad de Filosofía y Humanidades y la situación singular de cada carrera y curso involucrado en la investigación. Seguido de una **Fase activa,** en donde se realizarán los encuentros para recolección de datos (ver plan de trabajo) y finalmente una **Fase posactiva**, en donde se realizará el procesamiento de los datos y producción y divulgación de informes de investigación. La muestra de este estudio se consolidará y se definirá una vez iniciado el segundo semestre, sin embrago se contempla considerar un curso de cada carrera en la cual participen las y el autor de esta investigación. Para ello debemos contar con la autorización de las y los estudiantes para poder observarnos y recopilar la información, a través de registros en diarios de campos, fotográficos, audiovisuales, entre otros, que son necesarios para el desarrollo del estudio.

Investigación narrativa, Investigación Basada en las Artes, cartografías visuales y escritura: Un aporte al Self Study.

¿Qué es una investigación narrativa?

Según Connelly y Clandinin (en Herraíz y Aberasturi, 2016) le damos sentidos a nuestras experiencias, afirmando que somos seres humanos que vivimos entre los relatos individuales y sociales. La narrativa está enfocada en la experiencia humana, y esta forma de investigar nos permitiría caracterizarla (Connelly y Clandinin, 1995). Esta experiencia humana está ligada a nuestros sentidos. Según Bolívar, Domínguez y Fernández «entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia (moral) entendida/vista como un relato» (1998, P.14-15)

Siguiendo a Bolívar *et al.* en profesiones relacionadas al ámbito de la educación lo que siente o lo que es la persona no puede ser separado de su ejercicio como profesional. «La

dimensión personal es un factor crucial en los modos en que los profesores construyen y desarrollan su trabajo» (1998, p. 12). Así un proceso narrativo (individual y colectivo) serviría en esta investigación para dar cuenta de los procesos y experiencias vitales que vamos viviendo los y las docentes con relación a nuestras funciones profesionales, dentro de un contexto que ha limitado las relaciones corpoafectivas y la acción pedagógica a un sistema de virtualidad.

Es primordial conocer las experiencias de nosotras mismas, del presente y del pasado, esto resulta fundamental ya que según Bamford «las experiencias del pasado y el presente se combinan y se solapan formando macro experiencias y micro experiencias cuyos efectos se dejan notar en las acciones de un profesor» (2009, p. 35) Comprender que nuestras propias decisiones y experiencias pueden generar cambios relevantes a la hora de enfrentarnos nuevamente al aula y a los programas educativos, generando transformaciones en el quehacer pedagógico.

Este método eventualmente se utilizará bajo la idea de relato, pero no para ser usado de forma textual, ya que será bajo la lógica del diálogo. Y es importante detenernos aquí, porque esta investigación busca también saber que sucede con nosotras/os, formadores de formadores al momento de enfrentarse a nuevos cambios y contextos. «Estos relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial.» (Bolívar, *et al.* 1998, p. 11). Y esto es lo más importante: rescatar los procesos o situaciones vividas por nosotras mismas.

Metodología basada en las Artes: Cartografías Visuales.

La investigación basada en las artes (IBA) es promotora de las relaciones con el conocimiento (Hérnandez, 2008 – Mela, 2019), permitiendo el análisis de los procesos artísticos de forma subjetiva, quedando la interpretación ligada a las colaboradoras y la propia (Carrillo, 2014).

¿Qué es una cartografía visual? ¿Qué es una cartografía visual? En el entendido de buscar nuevas maneras de indagar en una propuesta desde el Self Study, y apartarnos un poco - independiente de las limitancias - de una investigación tradicional, es que hemos decidido incluir un método desde la cartografía visual y el uso de la materialidad, porque nos otorga la posibilidad de reencontrarnos con la idea que todos participamos en un mismo espacio. Así también le otorgamos importancia al aula, sus paredes (Augustowsky, 2012) y actualmente su virtualidad pensando esta como un espacio lleno de dinamismo; materiales diversos; espacios íntimos; objetos dentro de cada espacio habitado. Todo ello convive para el ejercicio docente, no lo podemos marginar como cosas externas y que no tienen injerencia tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

Pensar la materia como un nodo de relaciones (Rowan, 2016) nos permite expandir la mirada no sólo a lo que ocurre en una interrelación, sino a todo lo que está situado en esa relación.

Dentro de las metodologías de investigación basada en las artes posibles, que nos permitiría enmarcar un enfoque de Self Study, está la Cartografía Visual (Dolphijn & van der Tuin, 2013; Iconoclasistas, 2013). En un proceso cartográfico (visual, territorial, biográfico) es posible constituir miradas tanto individuales como colectivas acerca de nuestras vidas y funciones, de nuestro hacer. Permitiría revelar los cambios existentes en nuestros recorridos docentes.

Dentro de las aportaciones visuales, las cartografías se revelan como una estrategia que permite situar acontecimientos biográficos, espaciales y temporales, y que abre posibilidades narrativas, reflexivas y evaluativas (Grupo de investigación Esbrina, 2018). En ese sentido, nosotras como docentes podríamos a través de este proceso, reconocer un posible tránsito situado

en lo *corpoafectivo* en un contexto social y sanitario, reconociendo el cómo nos situamos desde una pedagogía que abarque la mediación virtual.

Una metodología cartográfica, nos evoca también la idea de rizoma (Deleuze & Guattari, 2016) pensando que en las cosas no hay nada que comprender, sino más bien preguntarse sobre su funcionamiento y cómo funciona, las conexiones, las intensidades, las multiplicidades. Nos hace sentido, puesto que el enfoque self study nos invita y nos empuja a repensarnos desde nuestras prácticas múltiples e interconectadas.

Un proceso cartográfico permitiría conocer los procesos de aprendizaje, generar diálogos y vínculos sobre trayectorias de aprendizaje virtual y construir tránsitos tanto fuera como dentro del espacio universitario (Gutiérrez-Cabello y Aberasturi, 2019), esto posibilitaría generar análisis de las experiencias. Una construcción cartográfica permite situar a las investigadoras posición que potencia proyectarse y obtener líneas de fuga (ibíd.). En este sentido las cartografías realizadas por nosotras posibilitan generar el espacio para proyectar nuestras trayectorias y vínculos corpoafectivos. Canales, Padilla y Gutiérrez (2019) advierten también ciertas insuficiencias en un proceso cartográfico, aludiendo que lo visual tiene límites, además que el tránsito y los movimientos son constantes por lo que una cartografía también no contemplaría movimientos futuros. No obstante, a pesar de esta complejidad (que se da en cualquier método de investigación) los investigadores se sitúan desde las posibilidades del no-saber en el uso de la cartografía en este sentido parten con la premisa de construir lo que ellos propondrán más adelante, es decir cumplir el doble rol, y situarse, incómodamente quizá desde el no saber.

Para finalizar las posibilidades de métodos y recursos (que en ningún caso se transmiten en este texto como únicos e inamovibles) creemos necesario ser partícipe del desarrollo de nuestras clases. Este ingreso a las aulas virtuales podría ser de varias maneras: con métodos audiovisuales, registros en diarios de campo, fotográficos (Canales, 2006) y posteriormente la revisión de nosotras en conjunto con nuestros amigos críticos del material registrado, con el fin de observar y analizar lo que nos sucede en el transcurso de una clase sincrónica, por ejemplo, el lugar de la corporeidad. También incipientemente abordaremos la escritura como un método más, puesto que la escritura nos invitaría a evidenciar el tránsito corpoafectivo. Siguiendo a St. Pierre (2017), escribir historias permite sensibilizarnos. La escritura es análisis, pensamiento, descubrimiento. La escritura en la memoria, en la recolección, en el recuerdo, parece vivir una lejana objetividad (Wyatt, Gannon, Gale, Davies, 2014). La escritura nos lleva a lugares al que no podemos llegar sin escribir (St. Pierre, 2017)

RESULTADOS, DISCUSION Y CONCLUSIONES

Al ser una investigación en proceso presentaremos la propuesta de nuestro plan de trabajo, con lo cual esperamos tener prontamente resultados.

Plan de trabajo:

El trabajar a través de la narrativa permitiría contarnos historias, nos diríamos palabras, de seguro más comunes de lo que pensamos. La investigación narrativa sería una situación de dialogo interactivo, en que una vida individual se entre cruza (Bolívar, *et al.*, 1998) En ese sentido los ámbitos de auto-co-observación los concebimos como los espacios de exploración directa de nuestras prácticas corpoafectivas.

Clases:

Selección de los cursos en los que participará en calidad de responsable, al iniciar el semestre comentará a la grupalidad de estudiantes sobre el proceso investigativo, y solicitará el consentimiento informado para guardar y usar los registros narrativos y audiovisuales.

Círculo dialogante y reflexivos:

Espacio de encuentro del equipo interuniversitario tejido en la reciprocidad de los acuerdos, las emergencias, la creación y la posibilidad en torno a los registros audiovisuales, cartográficos y el proceso mismo.

Círculo de la palabra al interior del equipo investigador:

Acompañamiento sensible entre las profesoras investigadoras-investigadas, instalando un espacio ritual que apela a lo sagrado del existir, al compromiso ético del formar y formarse desde la expresión libre y espontanea de lo vivido.

Participantes: Profesoras y profesor que trabajen en Formación Inicial Docente. Estudiantes del curso invitado al proceso.

Recursos disponibles: Las y los investigadoras/es, disponen de señal Internet y dispositivo electrónico para ejecutar sus clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Augustowsky, G. (2012). *El arte de la enseñanza*. Editorial Paidós.

Barragán, D.; Sánchez, N.; Cruz, A. (2020) Cartografía Social, usos y sospechas en el campo de la educación. *Revista internacional de filosofía y teoría social* 25(89). 179-198. http://doi.org/10.5281/zenodo.3740109

Bamford, Anne (2009). *El factor ¡WUAU! El papel de las artes en educación, Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Editorial Octaedro.

Bolivar, A., Domingo, J; Fernández M. (1998), *La investigación biográfico–narrativa. Guía para indagar en el campo*. Editorial Universitaria.

Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM

Canales, Padilla y Gutiérrez (2019) El no-saber en las cartografías sobre nuestro aprender como investigadores: una mirada post-cualitativa. *Educatió SXXI*, 37(2), 49-66. https://doi.org/10.6018/educatio

Carrillo, P. (2014) La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales, *RMIE*, 20 (64) 219-240.

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995) Relatos de experiencia e investigación narrativa en Larrosa, J. y otros (eds). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Editorial Laert

Dolphijn & van der Tuin (2012). *New Materialism: Interviews & Cartographies*. Open Humanities press.

Gutiérrez-Cabello, A. Aberasturi, E (2019) Cartografías en torno a los tránsitos en el aprender de docentes en educación infantil y primaria. *Educatió SXXI*, 37(2), 93-114. https://doi.org/10.6018/educatio

Hernández, F (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. https://doi.org/10.6018/educatio

Herraiz-García, Fernando y Aberasturi-Apraiz, Estibaliz. (2016). Experiencia colaborativa de enseñanza y aprendizaje entre estudiantes de diferentes ámbitos universitarios. Narrativa en torno a los Desayunos Donostia-Barcelona. *Arte, Individuo y Sociedad* 28, (2), 201-214. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n2.44512

Iconoclasistas (2013) *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón.

Mela, j. (2019) la investigación basada en las artes: análisis de su uso y experiencia docente en el colegio hispanoamericano. *Páginas de Educación*, 12 (2) 107-123. https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1839

Rowan, J. (2016). Diseño y materialismo: Hacia materias salvajes. *Inmaterial: Diseño, Arte y Sociedad*, 1 (1), 3-15. https://raco.cat/index.php/Inmaterial/article/view/322072

St. Pierre, E. (2017) Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*. 9. 603-608.: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1077800417734567

Wyatt, J. Gale, K. Gannon, S. Davies, B. Denzin, N. St. Pierre, E. (2014) Deleuze and Collaborative Writing: Responding to/With ‘’JKSB’’ Cultural Studies <=> Critical Methodologies. 1-10. http://csc.sagepub.com/content/early/2014/04/17/1532708614530313

2138

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA USC DURANTE LA COVID-19

Beatriz García-Antelo
Universidad de Santiago de Compostela (España)

Resumen: La formación del profesorado constituye una de las herramientas más valiosas en el proceso de adaptación a los cambios y transformaciones que se han sucedido en Educación Superior en los últimos años, que van desde reformas de los planes de estudio hasta un cambio en la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual modo, la formación se ha hecho imprescindible para la adaptación a la inesperada situación que generó la Covid-19 y que nos trasladó en muy pocos días a un nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje, caracterizado por la suspensión de la actividad académica presencial. El objetivo de esta comunicación es presentar la experiencia del Programa de Formación e Innovación Docente (PFID) de la Universidad de Santiago de Compostela en la respuesta a las necesidades formativas del profesorado para asumir el reto de la docencia no presencial durante este período.

Palabras clave: formación, profesorado, universidad, competencias, Covid-19

Abstract: Teacher training is one of the most valuable tools in the process of adapting to the changes and transformations that have occurred in Higher Education in recent years, ranging from reforms in study plans to a change in the way of understanding the teaching-learning process. Similarly, training has become essential for adapting to the unexpected situation generated by Covid-19 and that moved us in a few days to a new teaching-learning scenario, characterized by the suspension of face-to-face academic activity. The objective of this communication is to present the experience of the Teaching Training and Innovation Program of the University of Santiago de Compostela in response to the training needs of teachers to take on the challenge of non-face-to-face teaching during this period.

Keywords: training, teachers, higher education, competences, Covid-19

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

La Universidad de Santiago de Compostela, al igual que la mayoría de las universidades de nuestro país, debió dar respuesta a partir de mediados de marzo de 2020 a la suspensión temporal de la actividad académica de carácter presencial a raíz de la activación del estado de alarma derivado de la situación generada por la Covid-19. Adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a esta nueva realidad exigió una rápida respuesta por parte de la institución, tratando de equilibrar

el cumplimiento y en ocasiones adaptación de la normativa académica con la adaptación de la docencia y los procesos de evaluación en las mejores condiciones posibles.

Algunas de las dificultades con las que debieron enfrentarse las instituciones de educación superior fueron la inmediatez de la respuesta, la ausencia de competencias docentes específicas para enfrentar la docencia no presencial y un dimensionamiento de los recursos tecnológicos poco ajustado a esta nueva realidad.

No obstante, el esfuerzo realizado desde las universidades para adaptarse a este nuevo escenario y dar una respuesta ajustada a las demandas de formación del profesorado se ha puesto de manifiesto por diferentes autores (Area-Moreira *et al.*, 2021; Ortega *et al.*, 2021; Sánchez y Castro, 2022). Igualmente, la formación del profesorado ha sido señalada por la CRUE (2020) como una de las medidas institucionales necesarias para continuar garantizando la calidad de su docencia.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Desde la Universidad de Santiago de Compostela se pusieron en marcha diferentes iniciativas para tratar de dar respuesta a este nuevo contexto, y una de ellas fue el desarrollo de formación específica para asumir este nuevo rol docente. A través del Programa de Formación e Innovación Docente (PFID) se llevaron a cabo diferentes acciones desde marzo a junio de 2020 para formar al profesorado sobre estrategias didácticas específicas para la implementación de la docencia on-line, los procesos de evaluación a través del Campus Virtual y el manejo de herramientas tecnológicas necesarias para su desarrollo (MS Teams, Campus Virtual, MS Forms…) (tabla 1). En la mayoría de acciones formativas se ofertaron varias ediciones en franjas horarias diversas para facilitar la posibilidad de que todo el profesorado interesado pudiese asistir. El curso con un mayor número de matriculados/as fue el de «Ayuda en la implementación de la evaluación en el Campus Virtual», con 522 participantes; seguido del «Primeros pasos con Microsoft Teams», con 465 y el de «Ayuda en la implementación de la docencia on-line: algunas estrategias didácticas», con 458 personas inscritas.

Tabla 1

Acciones formativas durante la COVID-19

Acciones formativas	N.º de ediciones	N.º de PDI asistente
Ayuda en la implementación de la docencia on-line: algunas estrategias didácticas	10	458
Ayuda en la implementación de la evaluación en el Campus Virtual: algunas recomendaciones didácticas	12	522
Primeros pasos con Microsoft Teams	2	465
Primeros pasos con la actividad Cuestionario en el Campus Virtual	1	354
Primeros pasos con Microsoft Forms	1	256

Fuente: elaboración propia a partir de datos del PFID (2022)

Pese al gran interés suscitado por los/as docentes, que se pone de manifiesto en el elevado número de participantes a las diferentes acciones formativas, son varias las limitaciones en el desarrollo de esta experiencia, derivadas en gran parte de la situación de confinamiento vivida durante los meses de marzo y abril de 2020. Entre ellas, podemos señalar:

—La inmediatez con la que debió diseñarse esta formación, con dificultades como la selección y contacto con los/as expertos, tiempo limitado para preparar las convocatorias, los materiales de apoyo, etc.

—El diferente nivel de competencia tecnológica de los/as asistentes. Para los/as docentes con un mayor nivel de competencia, algunos de los contenidos abordados podían considerarse de carácter básico.

—La dificultad del profesorado en algunos casos para asistir a la formación: problemas de conciliación, limitaciones de la tecnología, etc.

—El desarrollo de la formación exclusivamente en formato no presencial.

—El desarrollo de instrucciones específicas por parte de la universidad en función del avance de la situación (adaptación de los programas, modificación de los procesos de evaluación, etc.), supuso la dificultad añadida de adaptar la formación a estas nuevas indicaciones.

La metodología seguida en los cursos era similar y tenía un carácter eminentemente práctico. Se combinó en todos los casos la exposición por parte de los/as docentes (clarificación de conceptos y propuesta de estrategias didácticas concretas) con la resolución de dudas por parte de los/as asistentes. Todas las acciones formativas tenían una o varias sesiones síncronas a través de videoconferencia (MS Teams) y un espacio en el Campus Virtual para dar apoyo a la actividad, en el cual, además de diferentes materiales, los/as docentes podían trasladar sus experiencias, dudas, etc. Dado el carácter focalizado de estas acciones formativas, su duración osciló entre las 3 y las 6 horas de duración. No obstante, cabe señalar que, una vez finalizado el curso, se ponía a disposición de los/as asistentes un espacio o bien en el Campus Virtual o en Microsoft Teams para favorecer el intercambio de experiencias, así como para la resolución de dudas y el asesoramiento por parte de los/as docentes que habían impartido el curso.

Paralelamente, se trabajó en el desarrollo de materiales y recursos de apoyo a la docencia, la mayoría en formato videotutorial, que fueron de gran ayuda tanto en el desarrollo de los cursos como para la autoformación. Estos se agruparon en torno a los siguientes temas:

—El uso del campus virtual: la organización básica de un aula virtual, el uso de los foros, la gestión de grupos, el uso del libro de cualificaciones, etc.

—El uso de Microsoft Teams.

—El uso de Microsoft Forms.

—Grabación de vídeo y audio para la docencia: cómo grabar un vídeo, herramientas tecnológicas, etc.

—Derechos de autor y propiedad intelectual.

—Uso del equipamiento de las aulas multimedia para la docencia.

CONCLUSIONES

Las necesidades de formación derivadas del nuevo escenario generado por la COVID-19 exigió una respuesta por parte del PFID en un contexto marcado por la inmediatez y un nivel de competencia de los/as docentes muy heterogéneo. Por este motivo, la formación realizada durante el

período de confinamiento no estuvo exenta de dificultades. Aun así, siendo conscientes de la limitación de la experiencia desarrollada, valoramos muy positivamente la elevada participación de los/as docentes, lo que pone de manifiesto su interés y preocupación por dar una respuesta adecuada a las demandas de este nuevo escenario.

Si bien es cierto que en el desarrollo de algunos de los cursos de formación adquirió una dimensión importante la adquisición por parte de los/as docentes de la competencia técnica, como el caso del curso sobre el uso de Microsoft Teams o Microsfot Forms -ambas herramientas cuyo nivel de uso por parte del profesorado todavía era muy limitado-, se procuró que la mayoría de acciones formativas fuesen más allá del dominio instrumental de la tecnología, incluyendo el desarrollo de competencias pedagógicas centradas en el diseño de tareas en un escenario no presencial, el seguimiento y dinamización del trabajo del alumnado, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S. y Nicolás-Santos, M.ª B. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. *RED. Revista de Educación a Distancia, 21*(65), 1-19. DOI: https://doi.org/10.6018/red.450461

CRUE (2020). *La Universidad frente a la pandemia.* CRUE Universidades Espanolas. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/12/La-Universidad-frente-a-la-Pandemia.pdf

Ortega, D., Rodríguez, J. y Mateos, A. (2021). Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 15*(1), 1-13. https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1275

Sánchez González, M.; Castro Higueras, A. (2022). Mentorías para profesorado universitario ante la Covid-19: evaluación de un caso. *Campus Virtuales, 11*(1), 181-200. https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1000

ARTES Y EDUCACIÓN. CONSTRUYENDO EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN

Nelly Fortes González
Silvana Longueira Matos
Universidad de Santiago de Compostela (España)

Resumen: Las artes se pueden consolidar como un área de experiencia cultural, por lo tanto, se pueden convertir en meta de educación. A nivel social y educativo se reconoce la relevancia de las artes como necesarias para la formación de las personas. Sin embargo, no siempre se ha analizado la educación artística como una parcela de conocimiento especializado dentro de la educación. La finalidad de las artes dentro de la educación obligatoria no consiste en poseer conocimiento tecnológico, teórico y práctico para el desempeño profesional de un arte, sino en emplear las artes como instrumento para el desarrollo de valores educativos que contribuyan a la formación integral de los educandos. De este modo, las artes pueden ser un instrumento válido de educación que contribuye a la mejora de la calidad educativa, ya que se cuenta con conocimiento en educación y con reconocimiento social suficiente para que puedan ser consideradas meta de educación. Hasta ahora, no se han tenido en cuenta las particularidades de las artes para mejorar las competencias de futuros pedagogos de modo que puedan integrarse dentro del proceso educativo en la medida que les corresponde.

Palabras clave: educación artística, sistema de valores, calidad de la educación, finalidad de la educación

Abstract: The arts can become a goal of education because they are consolidated as an area of cultural experience. At a social and educational level, the relevance of the arts has been recognized as necessary for the formation of individuals. However, arts education has not always been seen as specialized knowledge within the field of education. The purpose of the arts in compulsory education is not about having technological, theoretical and practical knowledge to become a professional artist; but rather, it means using the arts as an instrument for the development of educational values that contribute to the integral formation of students. There is sufficient social recognition and knowledge in education so that the arts can be considered a goal of education. The particularities of the arts have not been taken into account to improve the skills of future pedagogues that could contribute to the integration of the arts into the educational process.

Keywords: art education, value system, quality of education, aims of education

INTRODUCCIÓN

Las artes se pueden consolidar como un área de experiencia cultural y, por lo tanto, se pueden convertir en meta de educación. Son varios los autores (Dewey, 1934; Chalmers, 2003; Robinson, 2015) que han destacado la importancia de las artes en educación. Sin embargo, no siempre se ha analizado la educación artística como una parcela de conocimiento especializado. La finalidad de las artes dentro de la educación común no se centra en poseer conocimiento tecnológico, teórico y práctico para el desempeño profesional de un arte, sino en emplear las artes como instrumento para el desarrollo de valores educativos que contribuyan a la formación integral de los educandos. Desde esta perspectiva, se busca destacar que las artes pueden ser un instrumento válido de educación que contribuye a la mejora de la calidad educativa, que se cuenta con conocimiento en educación y con reconocimiento social suficiente para que las artes puedan ser consideradas meta de educación, y que existe la necesidad de tener en cuenta las particularidades de las artes para mejorar las competencias de futuros pedagogos de forma que las artes puedan integrarse dentro de la educación en la medida que les corresponde.

MÉTODO

El trabajo que se presenta se ha planificado desde la perspectiva metodológica del ámbito de investigación de las ciencias sociales. Se trata de un estudio descriptivo, donde se ha trabajado desde un enfoque cualitativo. Se ha recogido y analizado información documental, sobre artes y educación, educación artística, pedagogía general y ámbitos de educación. De la selección, análisis y desarrollo de resultado derivados de la revisión bibliográfica se ha elaborado este trabajo.

RESULTADOS

La educación artística como conocimiento de la educación

Es importante tener claro que conocimiento de la educación y conocimiento de las áreas culturales (historia, geografía, química, matemáticas) no es lo mismo. En primer lugar, porque el conocimiento de la educación no se limita al conocimiento de las áreas culturales. Se requiere de conocimientos específicos en materia pedagógica para que el conocimiento que se genera desde las áreas culturales se transforme en educación. Es decir, saber qué tipo de destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias se desarrollan al enseñar un tema particular. No se trata únicamente de transmitir al alumnado información relacionada con un área cultural, sino de contar con el conocimiento necesario para que dicha información se transforme en educación.

El conocimiento de un área cultural en términos tecnológicos, teóricos y prácticos no implica que se pueda enseñar esa área cultural simplemente porque se posee dicho conocimiento. El profesional de la educación requiere tanto de conocimientos del área cultural que va a enseñar de acuerdo al nivel que le exija su tarea pedagógica, como de los conocimientos necesarios para poder decidir el nivel de complejidad de dichos contenidos. Es decir, ser capaz de valorar si el alumnado puede aprenderlos, el método más apropiado para enseñarlos, así como los hábitos, actitudes, destrezas, conocimientos y competencias que se desarrollan a partir de la intervención educativa. Lo anterior quiere decir que se transforma el conocimiento de un área cultural

en intervención pedagógica y el profesional de la educación debe tener el conocimiento suficiente para poder justificar dicha intervención (Touriñán, 2018).

De este modo, la educación se convierte en conocimiento especializado que emplea conocimiento generado por las distintas áreas culturales para desarrollar la intervención pedagógica. Se puede hacer entonces una distinción entre: *conocimientos de la educación, conocimientos de las áreas culturales* y *conocimiento como objeto de educación*. Los primeros se refieren a la educación como objeto de conocimiento que se consolida como un área cultural. Los segundos, los *conocimientos de las áreas culturales*, son aquellos que se generan desde las áreas culturales y que se emplean para educar, pero que no son conocimiento de la educación. Por último, el *conocimiento como objeto de educación*, se refiere a la enseñanza, a aquello que nos permite definir una intervención para mejorar la capacidad de conocer (Touriñán, 2010).

Las áreas culturales se consolidan como instrumento y meta de educación porque se emplean para desarrollar habilidades, actitudes, destrezas, conocimientos y competencias que permiten a los individuos definir y desarrollar su proyecto personal y de vida. Desde las áreas culturales se construyen los ámbitos de educación que son el «resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso en el ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención y las áreas de experiencia junto con las formas de expresión en cada acepción técnica de ámbito» (Touriñán, 2020, p. 210). Los ámbitos de educación se construyen para generar valores educativos.

Las artes cumplen con una serie de criterios que permiten definirlas como ámbito de educación porque se consolidan como áreas de experiencia con conocimiento sólido; su finalidad educativa está reconocida socialmente, aunque no siempre al nivel que debería; a través de las artes se generan procesos de auto y heteroeducación; se facilita el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia. Además, a través de las artes se crean valores propios que son inherentes a la experiencia artística de modo que contribuyen a mejorar el desarrollo personal de los educandos (Touriñán, 2010).

La educación artística dentro de la educación obligatoria

La educación artística puede ser considerada parcela de conocimiento especializado dentro de la educación y resulta necesario distinguir tres acepciones: las artes como ámbito general de educación, como ámbito de educación general y como ámbito de desarrollo profesional y vocacional (Longueira, Rodríguez y Touriñán, 2019). Las dos primeras están relacionadas con la formación común de los educandos. En el caso de las artes como ámbito general de educación, se hace referencia a aquellos valores educativos comunes que se desarrollan desde cualquier área de experiencia cultural. Como ámbito de educación general, las artes permiten desarrollar valores educativos específicos que son propios de cada área de experiencia cultural. Como ámbito de desarrollo profesional y vocacional, se desarrollan valores especializados desde el conocimiento teórico, práctico y tecnológico que permitirán el desempeño profesional de esa área de experiencia cultural.

Al centrarse en las artes como ámbito general de educación y como ámbito de educación general, no se pretende formar profesionales de un arte, sino desarrollar competencias necesarias para que cada educando pueda definir su proyecto personal y de vida. No se trata de memorizar datos relacionados con las obras y sus creadores o de alcanzar el dominio técnico de alguna forma de arte; sino de favorecer procesos de formación de los individuos que al mismo tiempo forman parte de una sociedad. Como ámbito de educación general, a través de las artes se

pueden desarrollar habilidades y conocimientos que no se desarrollan con la misma idoneidad a través de otras áreas. Desde las artes se educa para contar con capacidad para evaluar la calidad de las obras, cultivar el sentido estético y artístico, experimentar con los procesos de creación de las obras de modo que se permita la apropiación de dichas experiencias; así como identificar que el mundo del arte no está exento de contradicciones (Blanco y Cidrás, 2019; García Canclini, 2010; Touriñán, 2018).

Nos centramos en los valores educativos específicos (las artes como ámbito de educación general) porque son justamente aquellos que se desarrollan cuando se educa con las artes y que no se desarrollan de la misma manera a través de otras áreas de experiencia cultural. Es importante tener en cuenta que, en términos generales, al considerarlas en su conjunto, las artes comparten ciertos rasgos característicos, pero no hay que olvidar que cada arte posee sus particularidades. Por ejemplo, desde la danza se pueden favorecer procesos de exploración del cuerpo que no se desarrollarían de la misma manera desde la pintura o la fotografía. Sin embargo, «tiene sentido hablar de la educación artística como uso y construcción de experiencia axiológica sobre la realidad cultural de las artes, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción» (Touriñán, 2010, p.79).

Dentro de estos entornos culturales diversos en los que debemos interactuar y relacionarnos, se identifican cinco tendencias dentro de la educación artística. En primer lugar, el arte ya no se considera algo «universal» y «eterno», dentro del término arte se incluye una variedad de manifestaciones más diversa que excede el marco normativo definido por Occidente, las fronteras entre técnica y arte se han vuelto difusas, el valor del arte ya no está definido por la imposibilidad de su reproducción (Touriñán, 2010). Todos estos cambios deberían hacerse patentes en las aulas, pero existe una tendencia a emplear procesos lineales, concretos y basados en hechos (Acaso y Megías, 2017; Eisner, 2002) que no necesariamente favorecen el desarrollo integral de los educandos. La educación artística no consiste en reproducir aquellos marcos impuestos por la cultura hegemónica, sino integrar marcos diversos que se conviertan en vía de expresión individual para el entendimiento mutuo.

Competencias pedagógicas necesarias para educar con las artes

A pesar del reconocimiento social del que gozan las artes como campo cultural, en el ámbito educativo los futuros docentes no están recibiendo una formación adecuada que les permita contar con los conocimientos y herramientas necesarias para integrar las artes dentro de la educación general. Dentro de la escala de materias escolares es evidente que las artes no ocupan un lugar privilegiado. Por un lado, se piensa que serán otras áreas con lenguajes numéricos y lingüísticos las que favorecerán el desarrollo del alumnado (Touriñán, 2014 y 2018; Hernández, 2000); por otro, se ha detectado un conocimiento limitado de formas artísticas en el alumnado más allá de fórmulas convencionales. La formación de futuros pedagogos debe considerar la necesidad de enriquecer el conocimiento de prácticas artísticas alternativas y que les permitan modificar aquellas prácticas reproductivas instauradas en el ámbito educativo hasta el día de hoy (Blanco y Cidrás, 2019).

Para cultivar ese sentido estético del profesorado en formación, es importante que se favorezcan procesos de investigación y cuestionamiento desde las artes que permitan ir más allá de la pericia técnica con la que tradicionalmente se asocia a las mismas. El objetivo no es uniformar el gusto y la apreciación de una determinada producción artística, sino contar con herramientas para poder evaluar y situar los productos artísticos en el lugar que les corresponde y ser capaces de apreciar con mirada estética aquello que nos rodea (Blanco y Cidrás, 2019).

En cuanto a la organización curricular, la amplitud y la complejidad de las artes como campo dificulta que la formación atienda y abarque todo aquello que se requiere. De esta forma, los contenidos suelen abordarse de manera global y sin llegar a reflexionar acerca de las particularidades del campo artístico en general y de cada uno de sus componentes en particular (Caeiro, Callejón y Assaleh Assaleh, 2018). Tampoco se desarrollan los conocimientos y herramientas que permitan diseñar, justificar e implementar la intervención pedagógica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las artes son un producto cultural, pero no todos los productos culturales se consideran arte, ya que existe también la cultura científica o la tecnológica. Debido a que a través de la educación se transmite cultura, se genera un vínculo entre cultura y educación donde las artes tienen cabida. Como área de experiencia cultural, las artes se convierten en meta de educación.

Como ámbito de educación, por medio de las artes se pueden desarrollar valores educativos comunes, específicos y especializados. En este caso, nos enfocamos en los valores comunes y específicos con el objetivo de destacar el valor de las artes dentro del proceso educativo como herramienta para la mejora de la calidad educativa. Resulta necesario conceder un papel más relevante a las artes dentro de la formación de futuros docentes para que la estimación social de las artes aumente a través de la educación, ya que resultan esenciales para construir sociedades más democráticas e igualitarias. Y cabe aquí hacernos la misma pregunta que nos hace Antoni Zabala (2012, p.12) *¿Tenemos otra opción que no sea preparar para la vida?*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación.* Paidós.

Blanco, B. y Cidrás, S. (2019). *Educar a través da arte. Cara a unha escola imaxinada.* Kalandraka.

Caeiro, M., Callejón, M.D. y Assaleh Assaleh, M.S. (2018). La Educación Artística en los Grados de Infantil y Primaria. Un análisis desde las especialidades docentes actuales y propuestas a una especialización en artes, cultura visual, audiovisual y diseño. *Educación artística: revista de investigación*, 9, 56-80.

García Canclini, N. (2010). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia.* Katz.

Chalmers, F.G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural.* Paídós.

Dewey, J. (1934). *Arts as Experience.* Perigee.

Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind.* Yale University Press.

Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual.* Octaedro.

Longueira Matos, S., Rodríguez Martínez, A. y Touriñán, J.M. (2019). Valores educativos comunes y específicos: Análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *REDIPE*, 8(6), 23-49.

Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación.* Grijalbo.

Touriñán López, J.M. (Dir.) (2010). *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica.* Netbiblo.

Touriñán López, J.M. (2014). *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención.* Netbiblo.

Touriñán López, J.M. (2018). La relación artes-educación. Educamos con las artes y hay educación común, específica y especializada. *REDIPE*, 7(12), 36-92.

Touriñán López, J.M. (2020). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica.* Andavira.

DISEÑANDO AMBIENTES UNIVERSITARIOS INCLUSIVOS: DE LA TEORÍA A LA COHERENCIA CON LA PROFESIÓN

Inmaculada Orozco
Universidad de Sevilla (España)

Resumen: Este estudio forma parte de una tesis doctoral en desarrollo sobre pedagogía inclusiva en Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad enmarcada en un proyecto de investigación más amplio[1]. Esta comunicación se focaliza en la etapa universitaria y explora las actividades que veinticinco docentes inclusivos del área de Educación ponen en práctica para que todo su alumnado pueda aprender, participar y tener éxito. Los datos emergieron a través de entrevistas individuales semiestructuradas y se analizaron a través de un sistema de categorías y códigos inductivo. Los resultados mostraron cinco tipos de actividades: dialógicas, prácticas, experimentales y experienciales; cooperativas y de trabajo en equipo; creativas y de formato libre; y lúdicas. Las conclusiones contienen recomendaciones útiles para que el profesorado universitario repiense sus planificaciones de aula y encuentre estrategias para su aplicación.

Palabras clave: universidad, profesorado, pedagogía inclusiva, actividades, futuros docentes

Abstract: This study is part of an ongoing doctoral thesis on inclusive pedagogy in Early Years, Primary, Secondary and University as part of a wider research project. This paper focuses on the higher education level and explores the activities that twenty-five inclusive faculty members in the field of Education carry out to ensure that all of their students can learn, participate and be successful. Data were gathered through semi-structured individual interviews and were analysed using an inductive category and coding system. The results showed five types of activities: dialogical, hands-on, practical, experiential and experimental; cooperative and teamwork; creative and free form; and playful. The conclusions give useful recommendations for university faculty to rethink their planning and find strategies to put them into practice.

Keywords: university, faculty members, inclusive pedagogy, activities, preservice teachers'

INTRODUCCIÓN

Una educación inclusiva implica poner en práctica propuestas alejadas del método tradicional, caracterizadas por conseguir el sentido de pertenencia del alumnado, así como lograr que todas las personas estén comprometidas y activas en su aprendizaje (Fleming *et al.*, 2017). En esta

1 Pedagogía Inclusiva en la Universidad. Narrativas de Profesorado [EDU2016-76587-R/Fondos Feder]. La tesis doctoral está financiada por el Ministerio de Universidades del Gobierno de España y cofinanciada por la Universidad de Sevilla.

línea, el estudio de Gale y Mills (2013) sobre pedagogía inclusiva pone de manifiesto que aquellas estrategias exitosas se basan en «trabajar con» los estudiantes, en lugar de actuar «sobre» ellos. Desde esta mirada, el profesorado no puede considerar que hacer *ajustes razonables* en los diseños de las clases o el modo de enseñar no es su responsabilidad (Elbeheri *et al.*, 2018). Por tanto, debe analizar de manera consciente cuál es su papel en el aula y cómo puede desarrollar competencias que permitan una transformación de las percepciones, conocimientos y actitudes de su alumnado (Sirem & Catal, 2022). El Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011) ofrece pistas para la inclusión, promoviendo un currículo que se basa en la flexibilidad y variedad porque solo así se podrá ofrecer a cada estudiante aquello que necesita. No se trata de facilitar actividades distintas para estudiantes concretos, sino propuestas educativas e itinerarios de aprendizaje suficientemente múltiples que den la bienvenida a las diferentes formas de expresión, representación e implicación que conviven en un aula (Alba-Pastor, 2018).

No obstante, cada vez más investigaciones siguen asociando el concepto de inclusión con discapacidad (Stentiford & Koutsouris, 2021) y escasas aquellas que hacen referencia a la celebración de la diversidad (Trowler, 2019). De igual modo, existen estudios que muestran la falta de adecuación de los contenidos a los ritmos de aprendizaje del alumnado, así como la necesidad de apoyo y formación universitaria desde una visión sistémica de la diversidad (Jones *et al.*, 2011; Sandoval *et al.*,2018). Asimismo, se aprecian otros centrados en la formación inicial de futuros docentes que reclaman un desarrollo profesional más adecuado porque siguen existiendo creencias excluyentes y niveles bajos de autoeficacia (Metsala & Harkins, 2019; Keppens *et al.*, 2021).

Para ello, nos preguntamos: ¿Qué actividades suele planificar el profesorado universitario considerado inclusivo para enseñar a futuros docentes?

MÉTODO

Esta tesis analiza las creencias, los conocimientos, los diseños y las acciones de profesorado que desarrolla una pedagogía inclusiva en las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad. En concreto, esta primera fase se aborda a través de un estudio multicasos (Stake, 2006) y con un diseño cualitativo.

Participantes

Los participantes fueron 25 docentes universitarios españoles de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (4 de Didáctica y Organización Educativa, 4 de Didáctica de las Ciencias Experimentales, 3 de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 3 de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2 de Personalidad, Evaluación y tratamientos Psicológicos, 2 de Didáctica de la Expresión Musical, 2 de Teoría e Historia de la Educación, 1 de Psicología Evolutiva, 1 de Psicología Evolutiva y de la Educación, 1 de Métodos de Investigación, 1 de Cristalografía y Mineralogía, 1 de Didáctica de la Expresión Corporal).

A través de un muestreo intencional, por conveniencia y accesibilidad, estos profesionales fueron nominados por estudiantes universitarios del Grado en Educación Infantil y Primaria, quienes consideraban que estos habían contribuido a su inclusión a lo largo de su trayectoria universitaria.

Instrumento de recogida de datos

Se empleó un guion de entrevista semiestructurada y en profundidad sobre las cuatro dimensiones que componen la pedagogía inclusiva: creencias, conocimientos, diseños y acciones. En esta ocasión, se presentan los resultados pertenecientes a la dimensión de planificaciones y acciones y, específicamente, aquellas cuestiones que hicieron referencia a las actividades. Las preguntas que se realizaron a los participantes fueron la siguientes: ¿Qué tipo de actividades consideras relevante incluir en tu proyecto docente?, ¿por qué?, ¿existen oportunidades para las diferentes formas de expresión, representación e implicación?, ¿puede cada estudiante elegir la opción con la que mejor aprenderá?, ¿puede dar algunos ejemplos de situaciones planificadas donde esto se refleje?

Cuestiones éticas de la investigación y análisis de datos

Todos los participantes firmaron un consentimiento informado con anterioridad y estuvieron de acuerdo en la omisión de su nombre real. La información fue transcrita y también devuelta a los participantes por correo electrónico para su lectura y aprobación. Más adelante, fue analizada cualitativamente a través de un sistema de categorías y códigos inductivo que permitió dar sentido a la información recogida (Miles & Huberman, 1994). El software MAXQDA 2020 facilitó el análisis riguroso de los datos.

RESULTADOS

Todos los docentes realizaron actividades dialógicas basadas en la discusión e interacción entre los estudiantes. En su opinión, mantuvieron a los estudiantes activos y comprometidos en clase, fomentaron el pensamiento crítico, la escucha, el respeto por las ideas de los demás y, al mismo tiempo, ayudaron a que se conocieran mejor a sí mismos.

Para estos docentes de igual modo era fundamental promover el aprendizaje por descubrimiento, el trabajo en otros espacios fuera de la facultad, a través de la acción y el cuerpo, así como con el apoyo de otros profesionales.

> P8: Nosotros dedicamos una clase a hacer maquetas de cómo organizarían su clase ideal. Ahí yo daba un soporte y materiales sumamente variados para que después pudieran presentarlo.

Por otro lado, las actividades cooperativas fueron utilizadas porque asumieron que el trabajo en equipo maximizaba las oportunidades de aprendizaje. Si bien no descartaron actividades individuales en determinados momentos, estas siempre se fusionaron compartiendo en parejas y pequeños grupos. También pidieron a sus estudiantes que asumieran roles en la dinámica de clase y aplicaron técnicas de aprendizaje cooperativo.

> U18: Todos mis alumnos suelen trabajar en grupo. Fomento mucho eso. No quiero que haya gente que esté sola. Todas las actividades que hago son en grupos, por lo menos de discutir en parejas, confrontar ideas, que ellos la vean, las valoren…, ya sabes, que las explicitemos, las cuestionemos entre todos y saquemos conclusiones.

Las actividades creativas y de formato abierto fueron implementadas por la mitad de los profesores. Habitualmente, los participantes entregaban a sus estudiantes un breve itinerario sobre

los pasos a seguir en la tarea, aunque el formato siempre era libre. Asimismo, cuando proponían pequeñas tareas o equipos de investigación, también les dejaban elegir el tema a abordar.

Por último, la mitad de los docentes emplearon juegos y dinámicas para romper el hielo los primeros días de clase. Además, ofrecieron juegos dramáticos, de simulación y de rol para empatizar con el personaje a interpretar y acercarse a la realidad profesional. En otros casos, utilizaban juegos de mesa, traían al aula algunos creados por ellos mismos para repasar el temario e incluso sugerían a sus estudiantes que diseñaran juegos.

> U22: Por ejemplo, el juego de simulación suelo utilizarlo siempre porque tiene mucho potencial. Hombre, convertirse en un alcalde, en un concejal, en un presidente de la Asociación de Vecinos..., pues a todos les hace ser protagonista de su aprendizaje, salir de su papel y conocer un mundo nuevo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio da lecciones a la comunidad universitaria acerca de la urgencia de diseñar las asignaturas con coherencia y accesibilidad para que exista un aprendizaje significativo y relevante. En concreto, concuerda con las ideas de Gale y Mills (2013) porque estos docentes trabajan «con su alumnado» y dando ejemplo. Sin embargo, se contradice con la investigación reciente de Stentiford y Koutsouris (2021) porque no se centran en la discapacidad, sino que acogen a todo el alumnado con actividades variadas y activas desde el principio.

Por otra parte, las narrativas de estos profesionales no contienen actividades distintas para casos específicos. En este sentido, se aprecia que son conscientes de dar respuesta a las distintas formas de pensar, sentir y actuar del aula (CAST, 2011). Del mismo modo, como los participantes han sido seleccionados por sus propios estudiantes, se puede intuir que estos han adquirido una visión más amplia de la diversidad y competencias que ayudarán a ser más inclusivos en un futuro. Este principio no se ajusta a los hallazgos actuales acerca de la falta de formación y autoeficacia en la formación inicial (Keppens *et al.*, 2021; Metsala & Harkins, 2019: Sirem & Catal, 2022) y contribuye en este sentido.

En definitiva, esta investigación brinda oportunidades de reflexión-acción-reflexión docente. Estas buenas prácticas podrían ser visibilizadas y discutidas entre el profesorado de cada facultad, por ejemplo, mediante la creación de seminarios o grupos de trabajo que se reúnen con frecuencia para compartir experiencias, recursos, ideas e inquietudes sobre la profesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAST. (2011). *Universal Design for Learning (UDL) guidelines: Full text representation. Version 2.0.* Center for Applied Special Technology.

Elbeheri, G., Everatt, J., Theofanides, F., Mahfoudhi, A., & Al Muhareb, K. (2018). Attitudes of academics to special needs accommodations in Kuwait. *International Journal of Inclusive Education, 24*(10), 1035–1049. https://doi.org/10.1080/13603116.2018

Fleming, A.R., Oertle, K.M., Plotner, A.J., & Hakun, J.G. (2017). Influence of Social Factors on Student Satisfaction Among College Students With Disabilities. *Journal of College Student Development, 58*(2), 215-228. https://doi.org/10.1353/csd.2017.0016

Gale, T., & Mills, C. (2013). Creating spaces in higher education for marginalised Australians: Principles for socially inclusive pedagogies. *Enhancing Learning in the Social Sciences, 5*(2), 7–19. https://doi.org/10.11120/elss.2013.00008

Keppens, K., Consuegra, E., & Vanderlinde, R. (2021). Exploring student teachers' professional vision of inclusive classrooms in primary education. *International Journal of Inclusive Education, 25*(9), 1091-1107. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597186

Metsala, J.L., & Harkins, M.J. (2019). An Examination of Preservice Teachers' Self-Efficacy and Beliefs About Inclusive Education. *Teacher Education and special education, 43*(2), 178-192. https://doi.org /10.1177/0888406419873060

Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications

Sirem, O., & Catal, T. (2022). An analysis of classroom teachers' awareness of inclusive education. *European Journal of Special Need Education*. https://doi.org 10.1080/08856257.2022.2050971

Stentiford, L., & Koutsouris, J. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education, 46*(11), 2245-2261. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322

Trowler, V. (2019). Transit and Transition: Student Identity and the Contested Landscape of Higher Education. En S. Habib y M. R. M. Ward (Coords.), *Identities, Youth and Belonging* (pp. 87–104.) Palgrave Macmillan.

2153

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

ELABORACIÓN DE UN MATERIAL DE APRENDIZAJE SOBRE MODELOS DE CALIDAD Y SU EVALUACIÓN DEL MÁSTER UNIVERSITARIO EN INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. UNED

Catalina Martínez Mediano
MIDE I. Facultad de Educación.
Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid (España)
Jorge A. Arribas Díaz
Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia-Fundación Peñaflor en Écija (Sevilla)

Resumen: La asignatura *Modelos de Calidad y su Evaluación*, del Máster Universitario en Innovación e Investigación en Educación, que se imparte en la UNED, necesitaba un material didáctico integrado actualizado. Para ello, los contenidos del programa se han desarrollado considerando la evolución de los conceptos de calidad, la gestión de la calidad total (en inglés TQM) y los ejes de la Calidad 4.0, así como su impacto en las actualizaciones de los sistemas de gestión de la calidad basados en ISO, en 2015 y 2018, y en el nuevo Modelo EFQM 2020. Los contenidos se completan con síntesis de investigación de tesis doctorales y trabajos de fin de máster (TFM) que aplican estos enfoques TQM en los centros educativos, mostrando su finalidad, procedimientos para su aplicación, metodologías y técnicas de recogida y análisis de datos, valoración y propuestas de mejora, como ejemplos de TFM y tesis doctorales. Como resultado, este nuevo material didáctico, publicado en la UNED, completa los recursos del entorno virtual de aprendizaje como debates en foros temáticos, encuentros online y webconferencias. El material didáctico que se presenta puede ser un referente para másteres en Calidad de la Educación.

Abstract: The subject *Quality Models and their Evaluation*, of the Master's Degree in Innovation and Research in Education, which is taught at UNED, needed updated an integrated learning material. To this end, the program's contents have been developed considering the evolution of the quality concepts, total quality management (in English TQM) and the axes of Quality 4.0, as well as their impact on the updates of the quality management systems based on ISO, in 2015 and 2018, and on the new EFQM 2020 Model. The contents are completed with research synthesis of doctoral theses and final master-degree projects (FMP) that apply these TQM approaches in educational centers, showing its purpose, procedures for its application, methodologies and techniques for collecting and analyzing data, evaluation and proposals for improvement, as examples of FMP and doctoral theses. As a result, this new learning material, published at UNED, completes the resources of the virtual learning environment such as debates in thematic forums, online meetings and webconferences. The didactic material that is presented can be a reference for master's degrees in Quality of Education.

Palabras clave: aula virtual, calidad de la educación. investigación educativa. materiales instruccionales, gestión de la calidad total

Keywords: educational qualiy, educational reseach, instructional materials, total quality management, virtual classrooms

INTRODUCCIÓN

La asignatura *Modelos de Calidad y su Evaluación*, integrada en el Módulo 6. Investigación sobre Calidad y Equidad en Educación, se imparte en el Máster Universitario en Innovación e Investigación en Educación, de la Facultad de Educación de la UNED. La asignatura se imparte siguiendo la metodología de enseñanza-aprendizaje de la UNED, consistente en:

Guía de estudio de la asignatura

Incluye la información básica sobre los resultados de aprendizaje, contenidos, metodología, plan de trabajo, sistema de evaluación, bibliografía básica y complementaria y recursos de apoyo al aprendizaje.

Guía de estudio de la asignatura 2ª parte Plan de Trabajo y orientaciones para su desarrollo.

En ella se presentan los apartados mencionados en la anterior guía de modo más desarrollado, para aportar una orientación al aprendizaje de los estudiantes más completa.

Curso virtual en la plataforma ALF

El curso virtual es el aula virtual de la UNED, donde los estudiantes y el profesor se relacionan. El profesor, mediante los elementos que proporciona la plataforma, desde el planificador, en la página principal de entrada, se muestra su contenido, en el índice y con iconos sobre la guía de estudio, el calendario, los foros, documentos, webconferencias, tareas, etc.

En los foros de cada Tema, el profesor introduce cuestiones para debate, reflexión, aplicación de la teoría en contextos reales, construyendo el aprendizaje de modo colaborativo y aportación de feedback formativo.

En el planificador, por cada tema, el profesor aporta artículos de actualización, grabaciones de reuniones telemáticas, orientando los temas y los trabajos, con posibilidades de debates mediante las tecnologías Aulas AVIP, de Intteca, de la UNED, y TEAMS de Microsoft.

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes

La evaluación de los aprendizajes en esta asignatura se realiza, de modo continuo, a través del seguimiento de la participación de los estudiantes en los foros, y dos trabajos. El portafolio de aprendizaje, sobre los 4 temas del programa, en torno a definiciones, valoraciones, comparaciones específicas de los contenidos, junto con una lectura, síntesis y valoración de un artículo de actualidad, relacionado con el tema. El segundo trabajo consiste en la Aplicación del modelo EFQM, real o simulado, para la evaluación de un Centro Educativo.

Entre las sugerencias de lecturas, cada vez más predominaban las de artículos sobre las tesis doctorales y TFM de las líneas de investigación sobre Equidad y Calidad en Educación, por ser los más actuales y específicos.

Considerando las últimas actualizaciones en relación con los temas de la asignatura, los conceptos de calidad y los modelos de gestión de la calidad, se vio conveniente realizar un material de aprendizaje integrado, en papel y en formato e-book, mediante el enfoque de investigación de revisión sistemática centrada en los nuevos avances y enfoques en Calidad y Gestión de la Calidad.

MÉTODO

Revisión sistemática

El método de investigación de revisión sistemática (Torres. & Otondo, 2020), cumple con el objetivo de ayudar a formar la base para proporcionar información sobre el estado de la cuestión para actualizar, subsanar, mejorar, apoyándose en los nuevos conocimientos y desarrollos sobre una determinada temática de investigación. El rigor y la confiabilidad de las revisiones sistemáticas se basan, en gran parte, en la planificación y documentación a priori utilizando un enfoque metódico, sistemático. Se elabora un protocolo de revisión sistemática con el fin de: (1) definir, concretar, los criterios de las revisiones, por ejemplo, fuentes de revistas indexadas, páginas web de prestigio, periodo de los últimos 5 años, y, por lo tanto, anticipar problemas potenciales; (2) documentar explícitamente lo que está planeando antes de comenzar su revisión, con el fin de comparar el protocolo y la revisión completa, identificando informes selectivos; (3) evitar la toma de decisiones arbitrarias con respecto a los criterios de inclusión y extracción de información y datos; y (4) reducir la duplicación de esfuerzos y mejorar la colaboración (Shamseer et al, 2015, p.1).

RESULTADOS

La revisión sistemática sobre Calidad y la Gestión de la Calidad, nos aportó la siguiente información que se muestra de modo sintético:

Hacia un nuevo paradigma: Calidad 4.0

Partiendo de las aportaciones, entre otros, de Deming (1960), que enfatizaba la importancia de los métodos estadísticos y las técnicas de muestreo al azar, su estrategia estrella de mejora continua, junto con su nuevo concepto de filosofía de gestión empresarial, priorizando el modo de hacer las cosas, mediante el trabajo colaborativo. Y las aportaciones de Crosby, con su concepto de calidad como cumplimiento de propósito, con sus propuestas de hacer las cosas bien a la primera, con la valoración de las necesidades, el diseño, los procesos y los resultados, y su seguimiento, con la involucración, responsabilidad y reconocimiento del trabajo de todos, promovieron el paradigma de Gestión de la Calidad Total. Los avances tecnológicos, han promovido el análisis de la información y datos en tiempo real, con los desarrollos en inteligencia artificial y aprendizaje automático, big data, computación en la nube, realidad virtual y aumentada, impresión 3D e Internet de las cosas y, lo más importante, las formas en que estos factores pueden interactuar, la conectividad, la colaboración, el cumplimiento y la entrega de productos y servicios, , impulsando la innovación, ha generado un cambio de paradigma conocido por Calidad 4.0, dentro de la 4ª Revolución Industrial. (https://www.juran.com/blog/quality-4-0-the-future-of-quality/), generando la necesidad de que las empresas se adapten a una nueva realidad.

Calidad 4.0 combina los métodos de calidad tradicionales junto con las nuevas tecnologías para lograr un rendimiento superior, una mayor excelencia operativa y una innovación óptima. Señala la importancia de la calidad tradicional, como es la interacción entre las personas, el desarrollo de las capacidades humanas, el aumento de la transparencia, la auditabilidad y la trazabilidad, la toma de decisiones basada en datos, el establecimiento de sistemas de mejora continua y el pensamiento sistémico. Profundiza en la ciencia y el arte de la calidad. Los gestores de calidad tradicionales tienen habilidades de comunicación, gestión de equipos, gestión del tiempo, evaluación y análisis de información y datos, liderazgo, resolución de problemas, toma de decisiones. Calidad 4.0 necesita, además, una sólida formación en la ciencia de datos, para su preparación y aprovechamiento, y en análisis estadísticos. (Martínez Mediano, 2022, pp. 41-42).

El nuevo paradigma Calidad 4.0, ha penetrado en el modo gestión de la calidad, creando la necesidad de que los modelos de gestión de la calidad basados en las Normas ISO, y el Modelo EFQM hayan introducido cambios en la familia de las Normas ISO, actualizándose en el 2015, la ISO 9000 y la ISO 9001, y en el 2018, la ISO 9004 y la ISO 210001:2018, para organizaciones educativas, así como en el Nuevo Modelo EFQM 2020.

Partiendo de la revisión sistemática sobre los nuevos enfoques sobre Calidad, y su incidencia en los modelos de gestión de la calidad como el Modelo EFQM 202, y la familia de las Normas ISO de gestión de la calidad, actualizadas en 2015 y 2018, y de las investigaciones realizadas en la línea de investigación de la asignatura, se realiza el proceso de actualización de los materiales didácticos, de modo colaborativo, consiguiendo los resultados que se muestran a continuación.

Los contenidos desarrollados en el libro de Modelos de Calidad y su Evaluación

Los cuatro primeros temas abordan los contenidos del programa de la signatura. Los temas quintos a octavo aportan experiencias de investigaciones de Tesis Doctorales y Trabajos de Fin de Máster sobre la aplicación de los modelos de calidad en instituciones de todos los niveles educativos.

Tema 1. Aproximación al concepto de calidad. Evolución y futuro de la calidad

Analiza el concepto de calidad y su evolución, con las aportaciones de Shewhart, Deming, Juran, Crosby, desarrolladores de los Sistemas de Gestión de la Calidad (SGC) basados en los principios de la calidad total, destacando la estrategia de mejora continua. Se revisan las aportaciones de la Calidad 4.0, con los desarrollos de la tecnología y la ciencia de datos. Se destaca la importancia de la mejora continua y de la innovación, mostrando la relación entre calidad e innovación.

Tema 2. La calidad de la educación. Criterios para la evaluación de la calidad

En este tema, se define y analiza el concepto de calidad en educación, recogiendo las aportaciones de dos de nuestros profesores, Ramón Pérez Juste, y su concepto de la calidad integral, integrada e integradora de la educación, y Arturo De la Orden, sobre los criterios de la calidad de la educación como un sistema de coherencias múltiples. Se muestra el Modelo lógico para el diseño, implementación y evaluación de programas educativos, desde enfoques de metodología de investigación mixta, y la elaboración de informes.

Tema 3. El modelo EFQM 2020 y su aplicación en los centros educativos

En este tema se presenta el nuevo modelo EFQM 2020, que da mayor visibilidad a las relaciones de causa-efecto mediante sus tres ejes o bloques, el Eje 1, de la Dirección para la definición del Propósito, Visión y Estrategia de una organización, en una cultura organizacional y liderazgo colaborativo, el Eje 2, de su Ejecución, implicando a sus grupos de interés, internos, destinatarios y colaboradores, en la creación de valor sostenible, que es la razón de ser de la organización,

gestionando el funcionamiento y la transformación hacia el futuro, y el Eje 3, los Resultados, medidos a través de la percepción de sus grupos de interés y del rendimiento estratégico y operativo. La calidad del primer eje condiciona la calidad del segundo y ambos la del tercero.

Tema 4. Los Sistemas de Gestión de la Calidad de las Normas ISO

El tema comienza con la introducción de conceptos clave para su mejor comprensión. Se presentan las normas de los SGC basados en ISO, empezando por la ISO 9000, que aporta la fundamentación y el vocabulario, la ISO 9001, que orienta sobre los requisitos, aplicación y evaluación para la certificación del SGC, y la ISO 9004, que completa las anteriores y orienta a las organizaciones a alcanzar el éxito sostenible, que en sus versiones de 2015, 2015 y 2018, respectivamente, adoptan enfoques más flexibles y comprometidos con la mejora continua, con la innovación y la sostenibilidad. La Norma ISO 21001:2018 Organizaciones educativas, basada en la ISO 9001, adapta su lenguaje a los ámbitos educativos.

Los contenidos se completan con cuatro temas de síntesis de investigaciones realizadas en la línea de Calidad y Equidad en Educación.

La primera investigación, de Tesis Doctoral, se centra en la Implantación del sistema de gestión de la calidad en instituciones públicas de educación preescolar, básica y media del municipio de Villavicencio (Colombia), cuyos objetivos son identificar las variables que condicionan la implantación del SGC, y asesorar a los directores y profesores a implantar el SGC en los Colegios, de acuerdo con la normativa sobre calidad en Colombia, acompañándolos durante los tres años de investigación de la tesis, reportando sus progresos a la Secretaría de Educación de su ciudad y del Ministerio. Sus informes ayudaron a reelaborar las guías de los Planes de mejora a la Secretaria de Educación Municipal.

La segunda investigación, de Tesis Doctoral, analiza y valora la aplicación del SGC ISO 9001 y su incidencia sobre las dimensiones organizativas y sobre sus resultados, en 26 centros educativos de la Fundación Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia de Andalucía, se centró en el doble objetivo de analizar las valoraciones de profesores y equipos directivos sobre la aplicación de SGC ISO 90001 y valorar la adecuación para la educación, en los 26 centros de SAFA, y en analizar y valorar la relación entre la aplicación de ISO 9001 y las mejoras en la organización y resultados educativos.

La tercera investigación, de Trabajo de Fin de Máster, analiza La Calidad en el Instituto Montsià, mediante la aplicación del Modelo e2cat y las normas ISO 9001: 2015, como ejemplo de buenas prácticas, compromiso con la calidad y la formación excelente de sus estudiantes, valorando el impacto de la formación en la comarca de Amposta, en Cataluña.

La cuarta investigación, de Tesis Doctoral, muestra el Modelo de Evaluación de la Calidad de Programas de Posgrado a Distancia para América Latina y el Caribe, tras un análisis exhaustivo de los modelos para la evaluación de la calidad los grados y posgrados y, en América Latina y el Caribe.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La elaboración del presente material instruccional contribuye la mejora de la calidad de la educación en la UNED en el sentido de que facilita a los estudiantes, a través de una material integrado, actualizado, desarrollos lo temas del programa y aportando ejemplos de aplicaciones de los modelos de evaluación de la calidad a los centros educativos, mostrando su finalidad, procedimientos para su aplicación, metodologías, técnicas de recogida y análisis de datos,

valoración de sus aportaciones y sus propuestas para mejorar la calidad de la educación, son ejemplos motivadores para los proyectos de investigación del TFM y las tesis doctorales de los alumnos. Este material completa el entorno virtual de aprendizaje con webconferencias y debates en los foros. El nuevo material para la enseñanza-aprendizaje de la Calidad de la Educación, para la Evaluación y la Mejora de la Calidad a través de los Modelos de Gestión de la Calidad en la Educación, puede ser un referente para las másteres y doctorados en Calidad de la Educación.

A través del siguiente enlace puede encontrarse información detallada sobre los contenidos incluidos en el libro *Modelos de Calidad y su Evaluación* https://t.co/YALo413N7Q https://t.co/QPc8FtubFj

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adán Chavarría. P.A. (2018). *La calidad en el Instituto Montsià. TFM. Máster en Innovación e Investigación. MIDE I.* Facultad de Educación. UNED.

Arribas Díaz, J.A. (2015). Análisis y valoración de la aplicación de los sistemas de gestión de la calidad según la norma ISO 9001 y su incidencia sobre las dimensiones organizativas y los resultados de los centros educativos. Tesis Doctoral. MIDE I. Facultad de Educación.

EFQM (2021). Modelo EFQM 2020- CGC. EFQM.

https://www.juran.com/blog/quality-4-0-the-future-of-quality/).

https://blog.lnsresearch.com/quality40

Maldonado Rivera, J. J. (2015). Modelo de evaluación de la calidad de programas de postgrado a distancia para América Latina y el Caribe. Tesis Doctoral

Maldonado Rivera, J. J. (2015). Modelo de evaluación de la calidad de programas de postgrado a distancia para América Latina y el Caribe. Tesis Doctoral. MIDE I. Facultad de Educación. UNED.

Martínez Mediano, C. (2022). Aproximación al concepto de calidad. Evolución y futuro de la calidad. (23-47). En Martínez Mediano, C. (Coordi.). (2022). O.c.

Martínez Mediano, C. (Coord.), Adán Chavarría, P.A., Arribas Díaz, J.A., Porras Aguirre, E. y Maldonado Rivera, J.A. (2022). Modelos de Calidad y su Evaluación. UNED. (código 2330254MR01A01).

Norma ISO 9000:2015, Sistemas de gestión de la calidad —Fundamentos y vocabulario.

Norma ISO 9001:2015: Sistemas de Gestión de la Calidad – Requisitos.

Norma ISO 9004:2018 - Gestión de la Calidad – Calidad de una organización. Orientaciones para alcanzar el éxito sostenible.

Norma ISO 21001 Organizaciones educativas — Sistemas de gestión para organizaciones educativas — Requisitos con orientación para su uso.

Porras, E. (2013). Implantación del sistema de gestión de la calidad en instituciones públicas de educación preescolar, básica y media del municipio de Villavicencio. Estudio de casos múltiples. Tesis Doctoral. MIDE I. Facultad de Educación. UNED.

Shamseer, L., Moher, D., Clarke, M., Ghersi, D., Liberti, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A. & PRIMA-P Group (2015). Reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P). Elaboration and explanation. Research Methods and Reporting. doi: 10.1136/bmj.g7647.

Torres, C. & Otondo, M. (2020). Revisión Sistemática sobre Intervención Psicopedagógica del profesorado de Educación Especial en aula regular en contexto de Programas de Integración Escolar. *Revista Inclusiones,* 7, 676-695.

ENSINO SUPERIOR E A PERCEPÇÃO DA EMPATÍA EM ALUNOS – UM ESTUDO SOBRE AS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS

Maria João Sousa Santos
CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria (Portugal)
Luís Sousa Sousa
CI&DEI, ESEV, Politécnico de Viseu (Portugal)

Resumo: Esta análise decorre do projeto «Percursos formativos, transição para o trabalho e empreendedorismo: perspetivas sobre o Ensino Politécnico em Portugal» objetivo de analisar a transição para o trabalho dos alunos que frequentam o último ano das licenciaturas dos Institutos Politécnicos de Viseu (IPV), Leiria (IPL) e Guarda (IPG). Neste âmbito, numa primeira fase da investigação, em 2019 e 2020, foi aplicado um inquérito por questionário online tendo sido obtidas 658 respostas válidas. Face à dimensão do objeto de estudo, que abrangia a totalidade dos finalistas das respetivas licenciaturas dos três Politécnicos, implica que a amostra recolhida é aleatória e não probabilística. A análise estatística das perguntas fechadas do questionário foi realizada através do programa SPSS, segundo a escala de Likert. Nesta comunicação fazemos o enquadramento sociogeográfico dos finalistas e abordaremos as motivações de acesso e as expectativas face ao emprego. Paralelamente, centrar-nos-emos, nos resultados obtidos nas questões relativas às competências emocionais, especificamente as que agrupamos no fator - perceção das emoções do outro. Assim, pretende-se apresentar os resultados que avaliam os níveis de empatia, ou seja, as perceções que facilitam a partilha mútua de sentimentos.

Palavras chave: jovens adultos, competências emocionais, ensino superior, empatia

Abstract: This analysis derives from the project «Educational pathways, transition to work and entrepreneurship: perspectives on Polytechnic Education in Portugal», which aims to analyze the transition to work of students attending the last year of graduate degrees of the Polytechnic Institutes of Viseu (IPV), Leiria (IPL) and Guarda (IPG). In this context, in the first stage of the research, in 2019 and 2020, an online questionnaire was applied, obtaining 658 valid responses. Given the size of the object of study, which covered all final-year graduates of the three Polytechnics, the sample collected is random and non-probabilistic. The statistical analysis of the closed questions of the questionnaire was carried out using the SPSS program, according to the Likert scale. In this communication we will present the sociogeographic background of the finalists and address the motivations for accessing the job and the expectations regarding employment. In parallel, we will focus on the results obtained in the questions related to emotional competences, specifically those grouped in the factor - perception of other people's emotions. Thus, we intend to present the results that assess the levels of empathy, i.e., the perceptions that facilitate the reciprocal sharing of feelings.

Keywords: young adults, emotional competencies, graduate education, empathy

INTRODUÇÃO

O contexto do ensino superior em Portugal sofreu grandes alterações com a emergência do sistema politécnico, responsável pela sua efetiva democratização, expansão, regionalização e diversificação (Cruz e Cruzeiro, 1995; Hartog, Pereira e Vieira, 2001). É este o contexto que circunscreve esta abordagem, que pretende contribuir para a reflexão sobre o papel do ensino politécnico na diminuição das dicotomias sociais, económicas e regionais que persistem em Portugal. O facto é que os contextos económicos e socioeducativos familiares continuam a influenciar as escolhas e as possibilidades de acesso a instituições, áreas científicas e espaços geográficos, sendo que a regionalização da procura persiste em representar uma das características estruturantes do ensino superior em Portugal.

Persiste na atualidade o interesse sobre a relação entre o ensino superior e o mundo do trabalho, sendo que o simples acesso a um diplomas (sobretudo na dimensão da licenciatura) já não resolve, *per si*, o problema do acesso a um emprego qualificado. O trabalho continua a ocupar, nas sociedades contemporâneas, um papel central na integração social, realização pessoal, construção identitária e estruturação das relações sociais. O contexto funcional das sociedades modernas e a centralidade que o trabalho tem, sobretudo no acesso a um estatuto económico e social, revelam que a questão da transição para o trabalho (Rose, 1998) tem uma importância inquestionável, pois define as trajetórias sociais de integração ou exclusão social, os processos de reprodução social e diferenciação regional, que determinam e refletem as estratificações sociais. Mais do que uma questão económica, a dificuldade dos diplomados do ensino superior no acesso ao primeiro emprego regular, apresenta-se como uma questão eminentemente social.

Neste artigo, faremos inicialmente um enquadramento sociogeográfico dos finalistas e uma abordagem das motivações de acesso ao ensino superior e expectativas face à obtenção dos diplomas, seguidamente vamos centrar-nos nos dados retirados do questionário no ponto III competências emocionais, especificamente no factor perceções das emoções nos outros. Importa, então, falar mais especificamente sobre as questões da empatia.

As emoções fazem parte da evolução da espécie humana e, obviamente, do desenvolvimento, constituindo parte fundamental da aprendizagem humana. Assim, esta capacidade revela-se fundamental para toda a atividade humana. Esta é a razão pela qual o cérebro humano integra inúmeros e complexos processos neuronais de produção e de regulação das respostas emocionais (Damásio, 2020).

Clarificar as emoções que são iminentemente sociais, realiza-se ao mesmo tempo que se clarifica as mesmas relações sociais, por isso, socialização e desenvolvimento emocional são bidirecionais e influenciam-se mutuamente (Sempre, 2019).

Segundo Daniel Goleman (2012) a empatia nasce da autoconsciência, ou seja, parte da ideia de que quanto mais conhecedores das nossas emoções mais capazes somos de ler os sentimentos dos outros. Esta habilidade de saber como os outros se sentem, tem um papel fundamental em diversas áreas da vida que vão desde a capacidade de arranjas trabalho até às relações amorosas.

António Damásio (2020) refere que os seres humanos têm obrigações para com os outros seres humanos e essa obrigação resulta de um círculo de interesse pelos outros. Sobre o papel da educação para o desenvolvimento da empatia e do sentido do outro Jaime Milheiro escreve «Na relação com os outros aprendemos as potencialidades caraterísticas da espécie. Aprendem e

apreendem o que geneticamente transportam e que guarda o momento comensal de se inscrever e fluir. O bem e o mal, o bonito e o feio, o amoroso e o agressivo, o construtivo e o destrutivo, neste registo se cumpre numa [pessoa] a crescer» (2017, p. 248).

O autor Steven Pinker (2016) afirma que vivemos na era da empatia. A empatia é um redutor da violência. Esta capacidade resulta do significado do sentimento, que se traduz na capacidade de perspetivar, ou seja, de vermos o mundo do ponto de vista do outro. É a capacidade de figurarmos o que a outra pessoa pensa e sente a partir da sua expressão, do seu comportamento é uma leitura de emoções. A qualidade desta leitura, depende do nosso conhecimento sobre emoções e sentimentos, ou seja, o nosso grau de inteligência emocional (p. 739- 747).

MÉTODO

Com este projeto procurou-se realizar um estudo longitudinal sobre o processo de transição para o trabalho dos diplomados dos Institutos Politécnicos de Viseu (IPV), Leiria (IPL) e Guarda (IPG). Neste âmbito, aplicou-se um questionário online aos finalistas de 2019 e 2020 tendo sido possível a recolha de 658 respostas. Dos principais objetivos de investigação que circunscreviam esta análise iremo-nos debruçar aqui sobre a caracterização sociodemográfica, as suas motivações de acesso ao ensino superior expectativas face aos diplomas e atestar as suas competências emocionais.

RESULTADOS

Quadro 1

Caracterização sociodemográfica

		N	%
Politécnico	Viseu	313	47,6
	Leiria	211	32
	Guarda	134	20,4
Sexo	Feminino	477	72,5
	Masculino	181	27,5
Idade	20-23	511	77,7
	24-30	95	14,4
	+ de 31	52	7,9
Residência (Distrito)	Viseu	219	33,3
	Leiria	129	19,6
	Guarda	68	10,3
	Aveiro	68	10,3
	Santarém	31	4,7
	Lisboa	29	4,4
	Porto	29	4,4
	Outros	85	13
Total			100

Fonte própria

Podemos verificar no quadro 1 que 72,5% dos inquiridos são do sexo feminino e 27,5% do sexo masculino. Os dados corroboram o movimento verificado nas últimas décadas, em Portugal, nomeadamente no que respeita a uma progressiva feminização do ensino superior (Amaral e Teixeira, 2000). Quanto à idade, 77,7% têm entre 20-23 anos, 14,4% entre os 24 e 30 anos, sendo que 7,9% têm mais de 31 anos, o que evidencia uma linearidade nas trajetórias escolares e uma retração da representatividade de alunos de faixas etárias mais elevadas, alterando as características evidenciadas em estudos anteriores onde a representatividade de alunos de faixas etárias mais elevadas, que abandonaram precocemente o sistema de ensino, era muito mais evidente (Sousa 2010; 2014). No que concerne à origem geográfica, saliente-se que 33,2% são originários do distrito de Viseu, 19,6% de Leiria e Guarda e Aveiro, ambas com 10,3% de representatividade, sendo que os restantes finalistas se distribuem pelos restantes distritos de Portugal e mesmo pelo estrangeiro. Estes resultados denotam uma proximidade evidente entre a origem geográfica e a instituição de ensino superior frequentada (Cruz e Cruzeiro, 1995; Vieira, 1995; Sousa, 2021).

Quadro 2

Motivações e expectativas face ao ensino superior

		N	%
Opção de acesso	1ª	424	64,4
	2ª	95	14,4
	3ª	40	6,1
	4ª a 6ª	59	9
	NS/NR	40	6,1
Motivações de acesso ao ES	Oportunidade de emprego na área de formação	368	55,9
	Forma mais certa de aceder a um emprego bem remunerado	360	55,9
	Forma mais segura de obter um emprego	276	42
	Prestígio social associado à posse de um diploma	138	21
A posse de um diploma interfere no aumento da possibilidade de encontrar emprego	Sim	574	87,2
	Não	59	9
	NR	25	3,8
A posse de um diploma interfere de forma positiva no salário e mais proveitos materiais	Sim	491	74,6
	Não	112	17
	NR	55	8,4

		N	%
A posse de um diploma interfere no aumento do estatuto social	Sim	396	60,1
	Não	192	29,1
	NR	70	10,6

Fonte própria

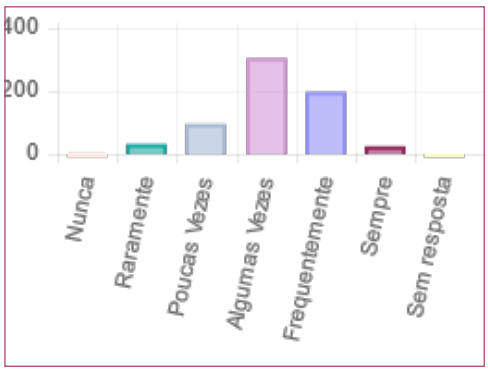
Os resultados alcançados, permitem-nos verificar que os finalistas evidenciam uma elevada taxa de entrada nas duas primeiras opções, na 1ª opção é de 64,4%. No que respeita às motivações de acesso ao Ensino superior, os finalistas poderiam escolher até 3 opções, sendo que valorizam, significativamente, questões como a *oportunidade de obter emprego na área de formação frequentada (55,9%); constituir a forma mais certa de vir a ter um emprego bem remunerado (55,9%)* e *mais segura de obter um emprego (42%)*. Saliente-se, neste contexto, que a variável idade revelou-se analiticamente pertinente, sendo que, são os mais jovens (até aos 23 anos) que manifestam as expetativas mais elevadas relativamente à relação entre a obtenção de um diploma e o acesso ao emprego. Importa igualmente referir que 21% dos finalistas refere-se ao prestígio social associado à posse de um diploma.

No que respeita às competências emocionais (Sousa; Cardoso; Santos; Paiva; Campos, 2021), foi utilizada uma escala de Likert em que 1 correspondia a Nunca e 6 a Sempre. Constatámos a existência de três dimensões: 1) Autoperceção (media de 4,41); 2) Gestão das emoções (media de 4,83); 3) Perceção das emoções dos outros (media de 4,27) - Identificar as emoções nos outros, mais especificamente a capacidade de percecionar o que os outros estão a sentir num determinado momento.

Neste trabalho vamos centrar-nos só no fator 3, analisando o resultado obtido em cada resposta. Como já referimos para cada resposta existe uma escala de 6 elementos de identificação: *Nunca, Raramente, Poucas vezes, Algumas vezes, Frequentemente e Sempre*. Para facilitar a apresentação e análise dos resultados vamos juntas as respostas *nunca* e *raramente* e as respostas *frequentemente e sempre* e analisamos separado as respostas *algumas vezes*. Consideramos que *nunca, raramente e poucas vezes* são indicadores de baixa literacia emocional ao nível da capacidade de reconhecimento de emoções nos outros – empatia.

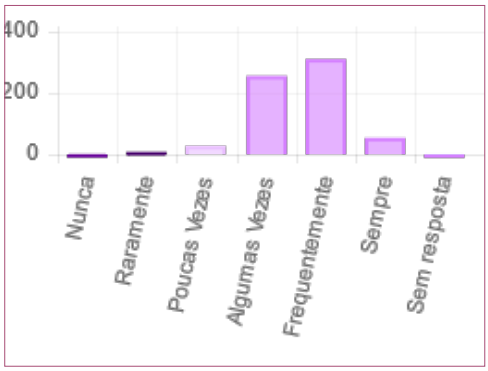
Assim, na figura 1 que retrata as respostas à questão 18 «Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções», obtivemos os seguintes resultados: 33,9% dos inquiridos refere que é capaz de descrever as emoções de uma pessoa quando esta está junto de outras, *sempre e frequentemente*; 46,4% dos inquiridos refere que *algumas vezes* consegue fazer essa identificação e só 19,5% diz que *raramente ou nunca* consegue identificação. Estes resultados indicam que dos inquiridos só um terço revela conhecimento da importância de observar os outros para conseguir perceber o seu comportamento.

Figura 1



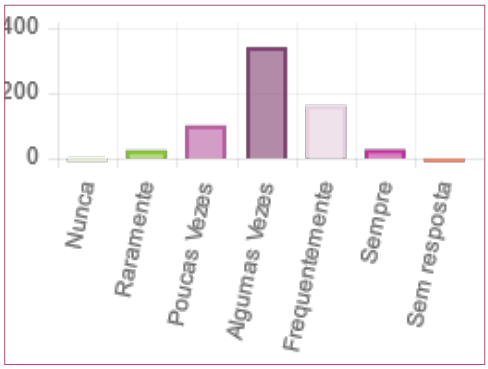
Na figura 2 que corresponde à questão 21. «Consigo perceber quando alguém se sente desanimado» a perceção de 47,3% dos inquiridos é que *frequentemente* consegue perceber quando os outros estão desanimados e 8,2% referem que *sempre* conseguem ter essa perceção. Este resultado de 55,5% indica que mais de metade dos inquiridos tem a perceção de que consegue identificar quando os outros se sentem desanimados. Os que dizem que *nunca* ou *poucas vezes* são 5,5% e os restantes 38,9% referem que só *algumas vezes* conseguem ter essa perceção em relação aos outros.

Figura 2



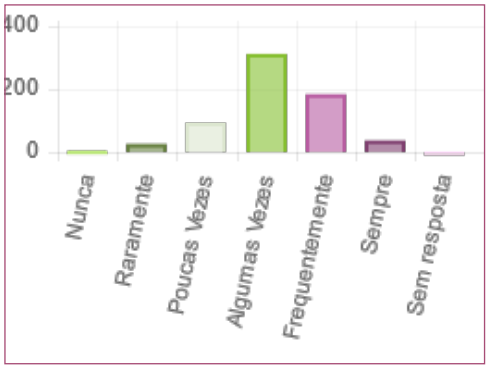
Na figura 3 referente à questão 30. «Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor», do questionário, 51,8% dos inquiridos refere que *só algumas vezes* percebe que os outros estão de mau humor. 28,7% dos inquiridos refere que *sempre ou frequentemente* identifica que os outros estão de mau humor e só 19,2% dizem *poucas vezes ou raramente* o fazem.

Figura 3



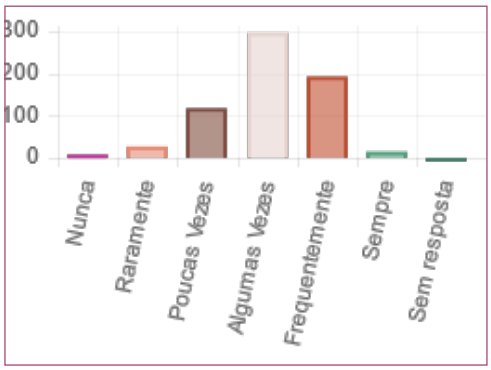
Na figura 4 temos os resultados da questão 33. «Percebo quando alguém se sente culpado». Neste gráfico é possível verificar que 47,4% dos inquiridos refere que *só algumas vezes* percebe quando alguém se sente culpado. 33,6% refere que *sempre ou frequentemente* consegue identificar essa emoção nos outros e só 18,2% refere que *poucas vezes ou raramente* o consegue fazer.

Figura 4



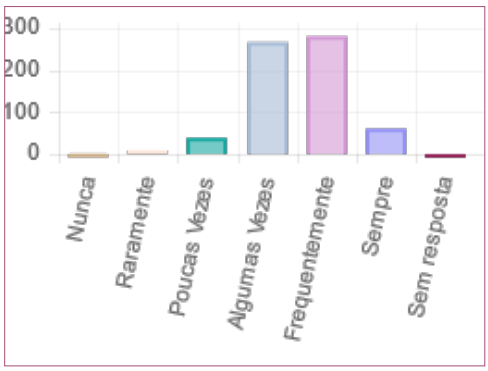
Na figura 5 que apresenta os resultados da questão 36 «Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos». Dos inquiridos 45, 1% refere que *algumas vezes* consegue perceber que os outros escondem os seus sentimentos. 31,6% referem que *sempre ou frequentemente* consegue perceber essa atitude nos outros e só 22,0% refere que *poucas vezes ou raramente* consegue perceber que alguém está a esconder o que sente.

Figura 5



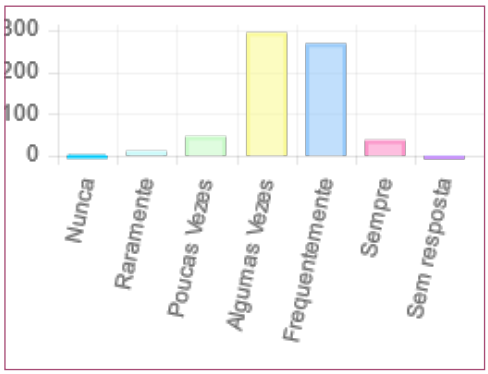
Na figura 6 encontramos os resultados para a questão 39. «Percebo quando alguém está em baixo», sendo os resultados para a resposta frequentemente e sempre é de 28,7%. A resposta algumas vezes tem 51,8% e poucas vezes e raramente temos 19,2% dos sujeitos inquiridos. As respostas revelam que os inquiridos consideram ter mais dificuldade em identificar quando os outros se sentem em baixo.

Figura 6



No gráfico da figura 7 referente à questão 42. «Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor» temos os seguintes resultados: 44,7% dos inquiridos refere que *algumas vezes* consegue perceber quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor. 46,4% refere que *sempre ou frequentemente* percebe essa realidade e só 8,7 dizem que *poucas vezes ou raramente* o identificam.

Figura 7



DISCUSÃO E CONCLUSÃO

Estes dados permitem-nos identificar três tendências evidentes que têm caracterizado o ensino superior politécnico em Portugal nas últimas duas décadas: feminização progressiva do ensino superior em Portugal; procura regional de educação como reflexo do contexto sociogeográfico e económico familiar, tendo presente que foi possível atestar (Sousa, 2021); relevância evidenciada pelos finalistas, às questões sobre o acesso ao emprego e as elevadas expectativas que possuem sobre o prestigio social que a obtenção de um diploma poderá permitir (Sousa 2010; 2012). Estes últimos aspetos poderão justificar os elevados níveis de colocação dos finalistas na sua primeira opção, corroborando que existe um alto nível de correspondência ao nível da instituição e curso frequentados.

Centram-nos agora no «fator - perceção das emoções do outro» que pretende analisar os resultados que avaliam os níveis de empatia, ou seja, as perceções que facilitam a partilha mútua de sentimentos, apresentamos os resultados obtidos nas respostas que permitem identificá-lo. Assim, em relação à questão 18. «Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções» os resultados indicam que dos inquiridos metade revelam

conhecimento da importância de observar os outros para conseguir perceber o seu comportamento. Em relação à questão 21. «Consigo perceber quando alguém se sente desanimado», 55% dos inquiridos refere que «frequentemente ou sempre» conseguem identificar que alguém está desanimado, no entanto, na questão 39 «Percebo quando alguém está em baixo», os resultados são ligeiramente diferentes. A resposta *frequentemente e sempre*, que revelam a capacidade de perceber que alguém está em baixo, desce para 28,7%. Esta pergunta tinha a intenção de obter respostas semelhantes à questão 21, no entanto, verificamos uma diferença significativa, podendo esta diferença resultar do facto de os inquiridos assumirem que «estar em baixo» é estar deprimido, considerando este um estado emocional mais difícil de identificar. Nas questões 30, 33 e 36 os resultados são muito semelhantes. Estas questões indicavam a capacidade de perceber como os outros lidam com as suas emoções, muito em especial com estados emocionais que envolvem situações sociais. Em relação a estas questões cerca de metade dos inquiridos diz que *algumas vezes* conseguem ter essa perceção. Um terço dos inquiridos diz que *sempre ou frequentemente* consegue percecionar essas emoções e só 20% referem tem muito dificuldade para o fazer. Em relação à questão 42 «Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor», os resultados estão divididos entre os que *raramente* o conseguem fazer e os que *frequentemente* o fazem. O *nunca* é residual. Este resultado pode ter a sua explicação no facto de os inquiridos terem a perceção de conhecer melhor as estratégias para identificar comportamentos em função dos estados emocionais, revelando um conhecimento sobre expressão de emoções e não tanta capacidade para identificar indução de emoções.

Os resultados de uma forma global indicam que cerca de metade dos inquiridos refere que *algumas vezes* consegue identificar emoções nos outros. Esta resposta reflete ou uma atitude cautelosa dos inquiridos, em assumir que tem conhecimento sobre os sentimentos emocionais dos outros e/ou que tem poucas estratégias de identificação destes comportamentos emocionais nos outros. Em relação à 2ª hipótese podemos pensar que esta opção traduz uma baixa capacidade de compreender emoções nos outros. Estes são resultado alimentam o que se encontra descrito na literatura (Damásio, 2020, Matos, 2019 e Pinker, 2016) a necessidade de uma educação para os afetos. Faz sentido, então, incluir nos planos curriculares do ensino superior unidades que promovam: a aprendizagem do mundo a partir da perspetiva do outo, o autocontrole e o sentido da responsabilidade pelas nossas emoções e sentimentos. Como refere Lisa Feldman Barret (2022) somos responsáveis pelas nossas emoções e é partindo delas, pelo uso da capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, que desenvolvemos o altruísmo autêntico (Pink, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaral, A.; Teixeira P. (2000). The rise and fall of the private sector in Portuguese higher education. *Higher Education Policy*, *13*, 245-266.

Barrett, L. (2022). *7 lições e meia sobre o cérebro*. Círculo de Leitores.

Damásio, A. (2020). *Sentir & saber – A caminho da consciência*. Círculo de Leitores

Hartog, J., Pereira, P., y Vieira, J., (2001). Changing returns to education in Portugal during the 1980s and early 1990s: OLS and quantile regression estimators. *Applied Economics*, *33*(8), 1021–1037.

Matos, C. (2019). *Laço de Seda. Mente de diamante*. Climepsi.

Milheiro, J. (2017). *Partículas Comensais*. Cordão de Leitura.

Pinker, S. (2016). *Os Anjos Bons da Nossa Natureza*. Relógio D'Água.

Semper, J. (2019). *Neuropsicologia de las emociones.* Pirámide.

Sousa, L; Cardoso, A.; Santos. M; Paiva, T.; Campos, S. (2021). Perspetivas sobre o ensino politécnico: contextos sociais, motivações de acesso e competências emocionais, in: Ferreira, M; Campos, S.; Cardoso, A.; Chaves, C. (eds.), *Competências emocionais e prevenção do abandono no ensino superior* (pp. 20-35). Edições Esgotadas.

Sousa, L., (2021). Conjectures and democratization of higher education: a perspective of Polytechnic Institute of Viseu. *Proceedings of EDULEARN21 Conference,* 1911-1917.

2169

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A PERSPETIVA DE PROFESSORES E ALUNOS[1]

Marcelo Coppi
Isabel Fialho
Marília Cid
Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) da Universidade de Évora (Portugal)

Resumo: O estudo analisou as vantagens e as dificuldades encontradas por professores e alunos dos ensinos básico e secundário de Portugal acerca da utilização de plataformas e tecnologias digitais (PTD) nas suas atividades escolares. Um total de 2041 alunos e 1753 professores responderam aos questionários. Os resultados evidenciaram que ambos os grupos apresentam um grau de concordância positivo em relação às vantagens na utilização das PTD, sendo os professores aqueles que apresentaram a maior média. No que se refere às dificuldades, o grupo dos professores também foi o que atingiu a maior média, indicando o acesso à internet, a falta de conhecimento, a insuficiência de equipamentos e a obsolescência do parque informático como as maiores dificuldades encontradas. Os alunos também indicaram o acesso à internet e a falta de conhecimento, acrescentando o funcionamento das PTD. Em síntese, o estudo revela a carência e a obsolescência do parque informático, a precariedade no acesso à internet das escolas portuguesas e aponta a necessidade de formação digital dos professores e dos alunos para o uso eficaz das PTD.

Palavras-chave: professor, aluno, tecnologia digital, actividades escolares

Abstract: The study analyzed the advantages and difficulties encountered by primary and secondary school teachers and students in Portugal about the use of digital platforms and technologies (DPT) in their school activities. A total of 2041 students and 1753 teachers answered the questionnaires. The results showed that both groups have a positive degree of agreement regarding the advantages of using DPT, with teachers having the highest average. As far as difficulties are concerned, the teachers' group was also the one that reached the highest average, indicating internet access, lack of knowledge, insufficient equipment, and the obsolescence of the computer park as the biggest difficulties encountered. The students also indicated access to the internet and lack of knowledge, adding the functioning of the DPT. In summary, the study reveals the lack and obsolescence of the computer park, the precariousness of internet access in Portuguese schools and points out the need for digital training of teachers and students for the effective use of DPTs.

1 Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito da Bolsa de Investigação de Doutoramento em Ciências da Educação com referência UI/BD/151034/2021 e dos Projetos EDG/29069/2017 e UIDB/04312/2020.

Keywords: teacher, student, digital technology, school activities

INTRODUÇÃO

O processo de digitalização das instituições de ensino e a demanda do desenvolvimento das competências digitais a fim de contribuir com o crescimento inteligente, sustentável e inclusivo da União Europeia vem sendo testemunhado nos compromissos assumidos pelos Estados-Membros nos últimos 20 anos. De entre eles, destacam-se a Estratégia de Lisboa; a Estratégia Europa 2020; o Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027; e a iniciativa Uma Europa Preparada para a Era Digital.

Em linha com estes compromissos, Portugal adotou uma série de políticas educacionais visando a digitalização das suas escolas. Em 2005, por exemplo, instituiu a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (Almeida, 2018) e, em 2007, implementou o Plano Tecnológico da Educação, considerado o maior programa de modernização tecnológica das escolas portuguesas (DGEEC, 2007). Mais recentemente, em 2020, foi criado o Plano de Ação para a Transição Digital (Presidência do Conselho de Ministros, 2020), cujo propósito foi proporcionar condições para a transformação digital do país a fim de não «deixar ninguém para trás, através da capacitação digital das pessoas, da transformação digital das empresas e digitalização do Estado» (p. 10).

Vale ressaltar que, em 2020, Portugal ocupou o 19.° lugar no Índice de Digitalidade da Economia e da Sociedade (IDES) entre os Estados-Membros da União Europeia (Comissão Europeia, 2020). Contudo, embora ao longo dos últimos anos, anteriores à pandemia, tenha aumentado a sua pontuação relativamente à média da União Europeia (Comissão Europeia, 2020), Portugal continua a registar um mau desempenho de acordo com os padrões europeus em matéria de capital humano e de utilização de serviços de Internet. Em termos de conectividade, Portugal desceu um lugar comparativamente com a classificação do ano anterior, mas tem uma pontuação global acima da média. (Comissão Europeia, 2020, p. 3)

É nessa perspetiva que o estudo apresentado neste artigo teve por objetivo fazer um balanço acerca das vantagens e das dificuldades encontradas por professores e alunos no uso de 11 plataformas e tecnologias digitais (PTD) (Ambientes Virtuais, Microsoft Office, Correio Eletrónico, Nuvens, Plataformas de Videoconferência, MOOCS, Blogue e Youtube, Redes Sociais, Caderneta Digital, Página web da Escola) nas suas atividades escolares diárias.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A recolha de dados foi realizada através de dois inquéritos por questionário em formato digital, destinados a alunos e professores dos ensinos básico e secundário de Portugal continental, que foram respondidos entre novembro de 2020 e março de 2021. A validade dos instrumentos foi obtida por meio da consulta a um painel de especialistas e da realização de um pré-teste a uma amostra selecionada por conveniência.

Responderam ao questionário 2041 alunos, 57.8% (N = 1179) do sexo feminino e 42.2% (N = 862) do masculino, cuja média de idade era de 14.89 (DP = 2.39). Participaram também 1753 professores, 77.2% (N = 1354) do sexo feminino e 22.8% (N = 399) do masculino, com a média de idade de 50.95 (DP = 7.11).

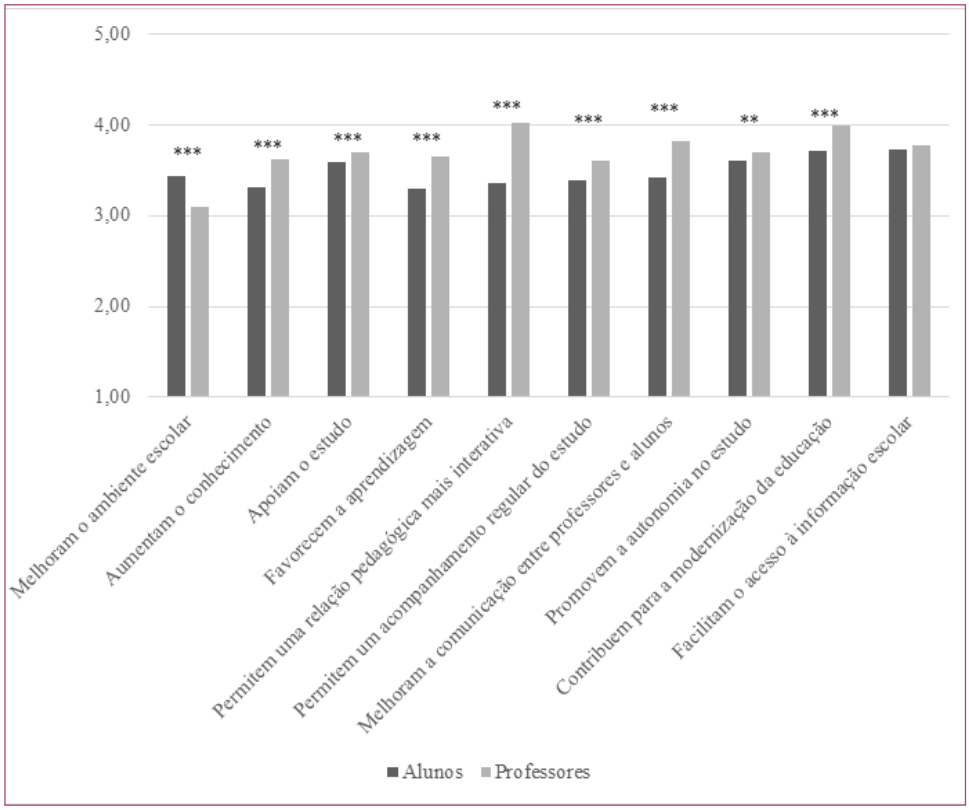
Na análise dos dados foram utilizados procedimentos estatísticos, efetuados pelo software SPSS v. 28, que compreenderam análises de frequências, o teste t-Student para amostras independentes, a análise de correlação de Pearson e o teste qui-quadrado.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise do grau de concordância dos professores e dos alunos acerca das vantagens e dos possíveis contributos do uso das PTD nas suas atividades diárias (Figura 1) revelou que, em geral, ambos os grupos concordam com as diversas vantagens que estas trazem para o cotidiano escolar. Para os professores, o maior grau de concordância registou-se nas vantagens «permitem uma relação pedagógica mais interativa» e «contribuem para a modernização da educação», enquanto a menor concordância foi verificada para «melhoram o ambiente/cultura escolar». Já para os alunos, as vantagens «facilitam o acesso à informação escolar» e «contribuem para a modernização da educação» obtiveram o maior grau de concordância, ao passo que «favorecem a aprendizagem» e «aumentam o conhecimento» registaram o menor grau de concordância.

Figura 1

Média do grau de concordância de professores e alunos quanto às vantagens e aos contributos do uso das PTD



Nota. $^{**}p < .001$; $^{***}p < .000$

Comparando os valores de concordância, observa-se que aqueles expressos pelos professores são significativamente superiores aos dos alunos para praticamente todas as vantagens e contributos indicados (Tabela 1). Ressalvas foram verificadas nas vantagens «melhoria do ambiente escolar», cuja média de concordância dos alunos é significativamente maior, e «acesso à informação», para a qual não foi identificada diferença significativa entre os grupos.

Tabela 1

Diferença média do grau de concordância de professores e alunos quanto às vantagens e aos contributos do uso das PTD

Vantagens e contributos	Respondentes	N	M	DP	t (gl)
Melhoram o ambiente escolar	Alunos	2041	3.43	1.09	9.897 (3791.99) ***
	Professores	1753	3.10	0.94	
Aumentam o conhecimento	Alunos	2041	3.31	1.10	9.400 (3781.03) ***
	Professores	1753	3.61	0.90	
Apoiam o estudo	Alunos	2041	3.58	1.03	3.642 (3790.92) ***
	Professores	1753	3.70	0.87	
Favorecem a aprendizagem	Alunos	2041	3.29	1.11	10.765 (3788.31) ***
	Professores	1753	3.64	0.92	
Permitem uma relação pedagógica mais interativa	Alunos	2041	3.35	1.10	21.736 (3704.58) ***
	Professores	1753	4.03	0.81	
Permitem um acompanhamento regular do estudo	Alunos	2041	3.38	1.02	7.162 (3789.17) ***
	Professores	1753	3.60	0.86	
Melhoram a comunicação entre professores e alunos	Alunos	2041	3.42	1.13	12.58 (3685.48) ***
	Professores	1753	3.82	0.81	
Promovem a autonomia no estudo	Alunos	2041	3.60	1.03	2.980 (3791.03) **
	Professores	1753	3.70	0.87	
Contribuem para a modernização da educação	Alunos	2041	3.70	0.99	10.116 (3759.96) ***
	Professores	1753	4.00	0.78	
Facilitam o acesso à informação escolar	Alunos	2041	3.73	0.97	1.593 (3772.03)
	Professores	1753	3.78	0.77	

Nota. N = número de respondentes; *M* = média; *DP* = desvio padrão; *t* = teste *t*-Student; *gl* = graus de liberdade.

** $p < .001$

*** $p < .000$

Os resultados vão ao encontro daqueles divulgados em diversas pesquisas (Aljenaibi, 2015; Calvet *et al.*, 2019; Pinto & Leite, 2020; Rodrigues *et al.*, 2011), os quais revelam que, de entre outras vantagens, o uso das PTD viabiliza maior acesso aos conteúdos educativos e colaborativos e possibilitam a criação de novas oportunidades e ambientes de comunicação, de interação e de aprendizagem entre professores e alunos. No caso da análise com os dados dos professores, os resultados corroboram com aqueles reportados por Bergdahl e Nouri (2021), cujo estudo, realizado na Suécia durante o período da COVID-19, evidenciou o empenho dos professores no desenvolvimento de estratégias de ensino mediado por tecnologias digitais, capazes de viabilizar a comunicação, a colaboração e a partilha de materiais de aprendizagem.

Já em relação aos alunos, os resultados reforçam o evidenciado nas pesquisas de Bray *et al.* (2020), Sofianidis *et al.* (2021) e Silva *et al.* (2020), as quais verificaram que, embora os alunos reconheçam diversas vantagens no uso das PTD, principalmente como facilitadoras da comunicação e do acesso à informação, um número considerável ainda tem dificuldade em admitir e valorizar as suas potencialidades em termos de aprendizagens.

A análise da correlação entre a média da frequência de uso das PTD e o grau de concordância das vantagens e dos contributos das PTD nos grupos de professores e de alunos (Tabela 2) revelou uma correlação significativamente positiva para todas as potencialidades. Isso indica que quanto maior o grau de concordância quanto às vantagens do uso das PTD, maior a frequência de utilização destas.

Tabela 2

Coeficiente de correlação (r) entre a média da frequência de uso das PTD e o nível de concordância das vantagens e dos contributos das PTD, de alunos e professores

Vantagens	Média de uso das PTD por alunos	Média de uso das PTD por professores
Melhoram o ambiente escolar	.18**	.21**
Permitem uma relação pedagógica mais interativa	.19**	.19**
Aumentam o meu conhecimento	.18**	.19**
Apoiam o meu estudo	.20**	.18**
Aumentam a minha autonomia na aprendizagem	.18**	.18**
Favorecem a minha aprendizagem	.21**	.18**
Permitem um acompanhamento regular do meu estudo	.25**	.15**
Melhoram a comunicação com os professores	.17**	.18**
Contribuem para a modernização da educação em geral	.17**	.19**
Facilitam o acesso à informação escolar	.22**	.22**
Contribuem para uma melhor comunicação entre professores e alunos	.17**	.16**

Nota. ** A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

No que diz respeito à análise do grau de concordância de professores e alunos referente aos problemas e às dificuldades no uso das PTD, observou-se que os professores encontraram maiores adversidades nas suas atividades diárias. A comparação entre as perceções de ambos os grupos identificou diferenças significativas entre as médias da frequência de concordância, sendo as dos professores as mais elevadas (Figura 2 e Tabela 3).

Figura 2

Média da frequência de concordância dos problemas e das dificuldades do uso das PTD, de alunos e professores

Vantagens e contributos	Respondentes	N	M	DP	t (gl)
Melhoram o ambiente escolar	Alunos	2041	3.43	1.09	9.897 (3791.99) ***
	Professores	1753	3.10	0.94	
Aumentam o conhecimento	Alunos	2041	3.31	1.10	9.400 (3781.03) ***
	Professores	1753	3.61	0.90	
Apoiam o estudo	Alunos	2041	3.58	1.03	3.642 (3790.92) ***
	Professores	1753	3.70	0.87	
Favorecem a aprendizagem	Alunos	2041	3.29	1.11	10.765 (3788.31) ***
	Professores	1753	3.64	0.92	
Permitem uma relação pedagógica mais interativa	Alunos	2041	3.35	1.10	21.736 (3704.58) ***
	Professores	1753	4.03	0.81	
Permitem um acompanhamento regular do estudo	Alunos	2041	3.38	1.02	7.162 (3789.17) ***
	Professores	1753	3.60	0.86	
Melhoram a comunicação entre professores e alunos	Alunos	2041	3.42	1.13	12.58 (3685.48) ***
	Professores	1753	3.82	0.81	
Promovem a autonomia no estudo	Alunos	2041	3.60	1.03	2.980 (3791.03) **
	Professores	1753	3.70	0.87	
Contribuem para a modernização da educação	Alunos	2041	3.70	0.99	10.116 (3759.96) ***
	Professores	1753	4.00	0.78	
Facilitam o acesso à informação escolar	Alunos	2041	3.73	0.97	1.593 (3772.03)
	Professores	1753	3.78	0.77	

*** $p < .001$

Tabela 3

Diferença média dos problemas e das dificuldades do uso das PTD por alunos e professores

Dificuldade	Respondentes	N	M	DP	X^2
Falta de conhecimento	Alunos	2041	0.07	0.25	405.70***
	Professores	1753	0.32	0.47	
Funcionamento das PTD	Alunos	2041	0.10	0.30	121.174***
	Professores	1753	0.24	0.42	
Parque informático obsoleto	Alunos	2041	0.02	0.14	639.02***
	Professores	1753	0.32	0.47	
Insuficiência de equipamentos	Alunos	2041	0.05	0.23	522.96***
	Professores	1753	0.35	0.48	
Acesso à *internet*	Alunos	2041	0.09	0.29	422.42***
	Professores	1753	0.37	0.48	
Falta de apoio técnico	Alunos	2041	0.04	0.20	127.14***
	Professores	1753	0.15	0.35	

Nota. N = número de respondentes; *M* = média; *DP* = desvio padrão; X^2 = teste qui-quadrado de Pearson.

*** $p < .000$

Para os professores, o acesso à internet, a insuficiência de equipamentos, a obsolescência do parque informático e a falta de conhecimento foram, respetivamente, as maiores dificuldades encontradas. Esses dados corroboram os resultados do relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020), no qual os coordenadores das TIC indicaram que a debilidade da rede de internet foi o problema mais referido, abrangendo mais de 75% dos alunos.

Os resultados respaldam aqueles divulgados pela DGEEC (2020), nos quais o número médio de alunos por computador, no ensino público português, é de 4.7. De acordo com o CNE (2020), o primeiro ciclo registou o número mais elevado, 6, enquanto o ensino secundário o valor mais baixo, 4.1.

Corroboram também o relatório do CNE (2020), que revelou que o parque informático das escolas portuguesas acusa um certo desgaste, sendo que, 91% dos computadores não portáteis, 73% dos portáteis e 37% dos tablets/iPads possuem antiguidade superior a 3 anos.

As dificuldades decorrentes da falta de conhecimento podem estar associadas à pequena quantidade de ações de formação na área das TIC realizadas pelos professores portugueses (CNE, 2020). Desta forma, apesar de os professores estarem familiarizados com o uso das PTD em atividades docentes, estas são pouco usadas em sala de aula.

Para os alunos, os principais problemas foram o funcionamento das plataformas e o acesso à internet. O funcionamento das plataformas pode parecer contraditório, dado que os alunos nasceram e cresceram imersos na era digital. Contudo, especialistas em literacia digital esclarecem que, embora estes possuam competências para o uso das PTD, precisam de aprender a utilizá-las de maneira eficaz (Smith *et al.*, 2020).

Quanto ao acesso à internet, os resultados respaldam os dados do relatório *Effective Policies, Successful Schools* (OCDE, 2020), o qual revela que 47.5% dos alunos portugueses consideram que a quantidade de aparelhos digitais conectados à internet é suficiente e apenas 32% julgam que a velocidade é suficiente para as suas atividades escolares .

Finalmente, a análise da correlação (Tabela 4) evidenciou correlações negativas significativas para todos os problemas e dificuldades apresentados pelos professores. Observa-se que quanto maior o grau de concordância quanto aos problemas no uso das PTD, menor a frequência de utilização destas.

Tabela 4

Correlação entre a média da frequência de uso das PTD e o nível de concordância dos problemas e das dificuldades do uso das PTD, de alunos e professores

Problemas e dificuldades	Média de uso das PTD por alunos	Média de uso das PTD por professores
Falta de conhecimentos enquanto utilizador(a)	-.05*	-.14**
Funcionamento da(s) plataforma(s)	-.01	-.07**
Parque informático obsoleto/antiquado	.01	-.07**
Insuficientes equipamentos	.00	-.06*
Falhas no acesso à internet da escola	.04	-.08**
Falta de apoio técnico por parte da escola	.01	-.10**

Nota.* A correlação é significativa no nível .05 (bilateral)

** A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Com relação aos alunos, a única correlação negativa significativa encontrada foi entre a média da frequência do uso das PTD e a falta de conhecimento, reforçando o facto de que o funcionamento das plataformas foi a maior dificuldade apontada pelos alunos. Para Kirschner e De Bruyckere (2017) os alunos da atual geração, embora vivenciem o mundo digital conectado, «não são capazes de lidar com tecnologias modernas da forma com que estas são

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo constatou que ambos os grupos concordam com os contributos referenciados nos questionários, principalmente com a promoção de práticas educativas inovadoras e com a facilidade de acesso às informações escolares.

Quanto às dificuldades, observou-se que os professores possuem mais dificuldades no uso diário das PTD e que professores e alunos identificaram o acesso à internet e a falta de conhecimento como as maiores adversidades. Os professores também destacaram problemas com a insuficiência e a obsolescência do parque informático e os alunos salientaram dificuldades associadas ao funcionamento das PTD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aljenaibi, B. (2015). Digital media platforms and education: the uses of social networking in the UAE and China. Journal of Media Critiques, 1(1), 47–90. https://doi.org/10.17349/jmc115203

Almeida, P. (2018). Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo. Da Investigação Às Práticas, 8(1), 4–21.

Bergdahl, N., & Nouri, J. (2021). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. Technology, Knowledge and Learning, 26(3), 443–459. https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6

Bray, A., Ni Chorcora, E., Donohue, J. M., Banks, J., & Devitt, A. (2020). Post-primary student perspectives on teaching and learning during covid-19 school closures: Lessons learned from irish students from schools in a widening participation programme. Trinity College.

Calvet, N. L., Cavero, O. B., & Aleandri, G. (2019). Digital educational platforms: an emerging school-family communication channel. World Conference on Future of Education, 1–10. https://doi.org/10.33422/wcfeducation.2019.09.517

CNE. (2020). Estado da educação 2019. CNE.

Comissão Europeia. (2020). Índice de digitalidade da economia e da sociedade (IDES) de 2020 - Portugal. https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=66950

DGEEC. (2007). Missão e objetivos. https://www.dgeec.mec.pt/np4/243.html

DGEEC. (2020). Recursos tecnológicos das escolas 2018/2019. DGEEC.

Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. Teaching and Teacher Education, 67, 135–142. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001

OCDE. (2020). PISA 2018 results (Volume V): effective policies, successful schools, PISA. OECD Publishing. https://doi.org/https://doi.org/10.1787/ca768d40-en

Pinto, M., & Leite, C. (2020). As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. Educação e Pesquisa, 46, 1–17. https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046216818

Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Plano de ação para transição digital. https://doi.org/https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/30/2020/04/21/p/dre

Rodrigues, F., Brito, E., & Gomes, N. (2011). As plataformas digitais ao serviço da aprendizagem das línguas: primalingua – um projeto linguístico com crianças de 1o ciclo de ensino básico. Communication without Borders - Selected Papers of the International Conference Languages 2011: X Meeting of Aprolínguas and II Meeting of ReCLes.Pt, 138–145.

Silva, A. C. O., Sousa, S. de A., & Menezes, J. B. F. (2020). O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. Dialogia, 36, 298–315. https://doi.org/https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18383

Smith, E. E., Kahlke, R., & Judd, T. (2020). Not just digital natives: integrating technologies in professional education contexts. Australasian Journal of Educational Technology, 36(3), 1–14. https://doi.org/10.14742/ajet.5689

Sofianidis, A., Meletiou-Mavrotheris, M., Konstantinou, P., Stylianidou, N., & Katzis, K. (2021). Let students talk about emergency remote teaching experience: secondary students' perceptions on their experience during the covid-19 pandemic. Education Sciences, 11(6), 268. https://doi.org/10.3390/educsci11060268

CONTRIBUTIONS TO RETHINK TEACHING MATERIALS IN DISTANCE HIGHER EDUCATION BASED ON STUDENT EVALUATIONS

Noemi Laforgue-Bullido
Alberto Izquierdo-Montero
Javier Morentin-Encina
UNED, Madrid (España)

Resumen: El artículo analiza la importancia de los materiales didácticos en la educación superior a distancia. En concreto, se presentan los resultados de un análisis de las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas de los «Cuestionarios de calidad de los cursos virtuales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)». Se seleccionaron las diez asignaturas mejor valoradas de seis cursos de grado de diferentes facultades de la UNED. La muestra estuvo compuesta por 60 asignaturas de dos cursos académicos consecutivos (2018 y 2019), el total fue de 120 asignaturas, y se recibieron 5.060 respuestas abiertas. Estas fueron analizadas mediante el software Atlas.ti (v8), creando un sistema categórico de forma inductiva mediante un acuerdo inter-evaluador. Entre el conjunto de categorías identificadas, destaca la de Material Didáctico, que es la que tiene el mayor número de comentarios adjuntos, con el doble de la siguiente categoría. A su vez, de los Materiales Didácticos surgieron otras subcategorías: algunas referidas al tipo de material (Guía, Texto Básico y Otros) y otras a sus características (Accesibilidad, Vigencia, Idoneidad, Extensión e Insuficiencia).

Palabras clave: educación superior a distancia, materiales didácticos, diseño instruccional, percepción de estudiantes, análisis de contenido

Abstract: This paper discusses the importance of teaching materials in distance higher education. Specifically, it presents the results of an analysis of student responses to the open-ended questions of the «National University of Distance Education (UNED) Virtual Courses Quality Questionnaires». The ten best-rated subjects from six undergraduate courses in different UNED faculties were selected. The sample consisted of 60 subjects from two consecutive academic years (2018 and 2019), thus making a total of 120 subjects, and 5,060 open responses were received. These were analysed in an inductive manner by means of an inter-rater agreement. Among the set of categories identified, Teaching Materials stands out as having the highest number of comments attached. In turn, other subcategories emerged from Teaching Materials: some referring to the type of material and others to their characteristics.

Keywords: distance higher education, teaching materials, instructional design, student perception, content analysis

INTRODUCTION

The results that we present in this article try to expose the different characteristics of the teaching materials that have been pointed out by students as keys that can make a significant difference in the teaching-learning processes in distance higher education contexts. We assume such results as part of the many challenges and opportunities that need to be addressed by the distance higher education institutions, especially given the increasing digitization of educational processes and environments (Domínguez & Álvarez, 2019).

However, the use of Information and Communication Technology (ICT) does not necessarily entail «communicating» (Onrubia *et al.*, 2009). In some educational spaces, the use of technology has not yet led to the creation of fluid communication channels between teachers and students (Gómez & Cárdenas, 2016), despite the advantages that virtual environments offer us: accessibility from any location and device with internet access, the ability to regularly consult content related to the task at hand, and the promotion of learning aimed at successfully developing in virtual environments that can be applied to the entire university community.

Therefore, distance education needs to utilize not only virtual resources, but also to foster interactions between students, as well as between students and teachers and tutors, the platform, the materials, etc. in order to promote the collaborative construction of knowledge, as González-Álvarez (2018) points out. Taking this into account, and as teachers in a public distance university (the UNED), we feel that it is our responsibility to analyse some of the components that make up our educational approaches. From that task, we have found that teaching materials are of crucial importance in the construction of distance learning, and that they can potentially help provide the necessary manifold interactions in distance education necessary to facilitate the planned learning.

METHOD

Data collection process

The questionnaire used for the research was proposed by the Universitary Institute of Distance Education (IUED) as a tool to assess the UNED's undergraduate course subjects. The IUED sent to students via email at the end of each of the two four-month periods of which the course is composed, with students being given two months to respond to it should they choose.

As part of this research work, we carried out a content analysis of the open questions contained in this questionnaire, using a qualitative methodology. Firstly, we selected the ten highest rated subjects from six undergraduate courses in different faculties of the UNED during the years 2018 and 2019. This amounted to 60 subjects in two different academic years, making up a total of 120 subjects. The total number of students who responded to the questionnaire was 5,907. The subjects are rated by answering 29 questions structured in different areas (Table 1) on a Likert scale from 1 to 7 (being 1 in total disagreement and 7 in full agreement).

Table 1

Number of questions asked per area

AREAS	Nº OF QUESTIONS ASKED
Planning of teaching	5
Methodology applied/used	8
Teaching management and interaction with the Teaching Team	3
General assessment of the tutorial activity in the partner centre	5
Course evaluation system	6
Overall assessment of teaching activity	2

Source. Self-made

All the ratings made in the questionnaire are finally summed up in each of the subjects giving a result and represented as a percentage (columns 2018 and 2019 of overall rating in Table 1). The sum of the ratings for the years 2018 and 2019 gives us the final result, which is used for the selection of the best rated subjects, meaning the ones with the highest scores (Table2).

Table 2

Selected subjects, ratings and the number of students who answer it

	OVERALL RATING			RESPONSES		
	2018	2019	SUM	2018	2019	SUM
SOCIAL EDUCATION						
Organisation and Management of Institutions and Socio-Educational Intervention Programmes	80.59	75.09	155.68	43	31	74
Community Orientation	73.97	79.39	153.36	27	21	48
Socio-Educational Intervention for the Prevention of Social Exclusion	76.94	76.27	153.20	20	23	43
Sociocultural Animation	79.73	72.53	152.26	28	30	58
Design of Social and Cultural Development Programmes	73.85	77.90	151.75	38	45	83
Research Methods in Social Education	76.70	74.91	151.61	43	25	68
Advice and Consultation in Social Education	75.36	75.57	150.93	49	65	114
Developmental Psychology (Social Educ./Pedagogy)	74.88	72.34	147.23	40	56	96
Intervention Evaluation	71.76	75.42	147.18	96	49	145
Socio-Educational: Agents, Areas and Projects	70.09	75.09	145.19	43	49	92
COMPUTER ENGINEERING						
Complexity and Computability	79.03	88.11	167.13	45	44	89
Logic and Discrete Structures	83.33	80.59	163.93	81	44	125
Security	76.84	82.46	159.29	30	36	66
Automata, Grammars and Languages	79.26	79.46	158.72	68	58	126
Computer Engineering III	78.52	77.14	155.66	25	26	51
Foundations of Artificial Intelligence	69.77	74.39	144.16	29	37	66
Statistics (Computer Eng./IT Eng.)	72.20	70.31	142.51	40	48	88
Distributed Systems	71.60	67.06	138.66	20	28	48
Mathematical Foundations of Computing	70.02	68.61	138.63	63	56	119
Design and Administration of Operating Systems	70.99	67.29	138.28	16	16	32
ENVIRONMENTAL SCIENCES						
Environment and Society	83.24	79.63	162.87	65	50	115
Ecology I	78.42	78.75	157.17	34	23	57
Geology II	75.07	79.14	154.21	53	50	103
Geology I	79.36	70.71	150.07	51	37	88
Ecology II	76.02	73.62	149.64	28	39	67
Management and Conservation of Flora and Fauna	73.68	75.96	149.63	33	31	64
Environmental Project Management	70.16	77.40	147.57	25	26	51
Atmospheric Pollution	70.19	75.82	146.01	36	40	76
Geohazards	75.04	70.39	145.43	29	40	69

Source. Self-made

Once the subjects to be included in the analysis had been selected, a qualitative analysis of the open-ended questions in the questionnaire was carried out, which were as follows: a) «Based on your experience with this subject, what aspects of the teaching would you recommend be improved?»; b) «Based on your experience in the Virtual Course of this subject, what aspects would you recommend be improved?». The total number of textual responses were 5,060.

Data analysis process

For the qualitative analysis of the information of open-ended questions collected, we used Atlas.ti software (v8), creating a categorical system in a deductive fashion by means of an inter-rater agreement (Dubé, 2008) between six researchers in the field of education. This categorical system was redefined as the analysis progressed through a circular process of identification and revision of the categories (Krippendorff, 2013). The words used for categorisation come from the agreement made by the researchers after reading the students' answers to the open-ended questions. The 6 different categorical systems were then agreed upon to create a single categorical system (Table 3) with 7 main categories and 38 sub-categories.

Table 3

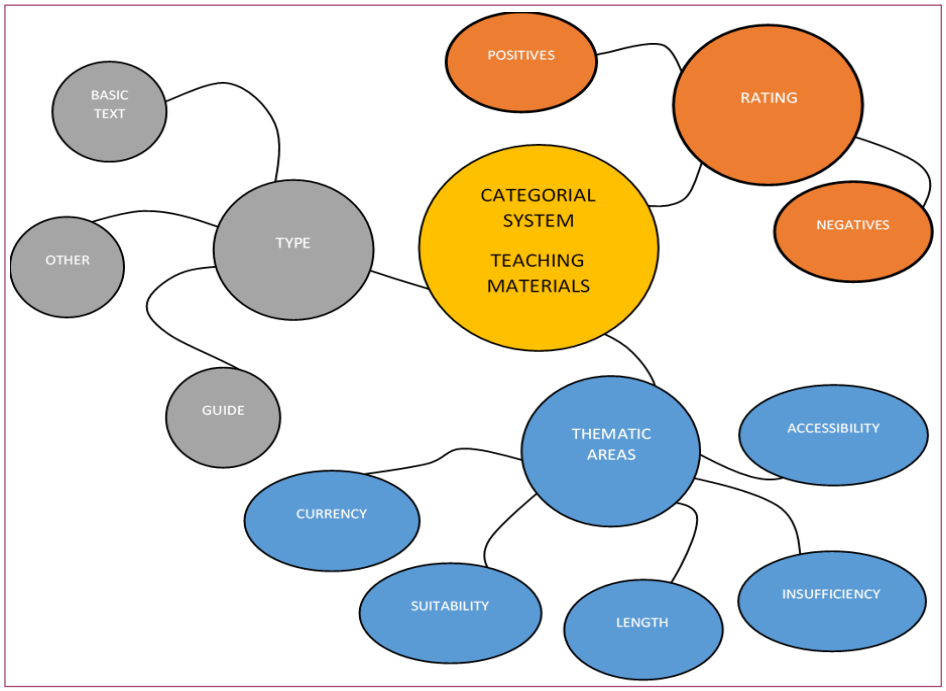
TEACHING TEAM SUPPORT	ASSESSMENT	VIRTUAL TOOLS	TEACHING MATERIALS	METHODOLOGY /FOCUS	ASSOCIATED CENTRE	TEACHER TUTOR
agility	exam	organisation	guide	theory-practice	flexible schedule	support
quality explanations	PEC (School Educational Project)	interface	basic text	planning	recording tutorials	coordination
relationship	others	tools	others	content	tutoring increase	methodology
dedication	criteria	operation	currency		infrastructure	PEC
individualisation	weighing	obsolescence	suitability		organisation/ communication	virtual tutoring
	difficulty		length			
	type		in-sufficiency			
			accessibility			
ratings	ratings	ratings	ratings	ratings		ratings

Categorial system
Source. Self-made

After analysing all the responses to the open-ended questions from the UNED virtual course quality evaluation questionnaire, we found that 1,487 of the comments made reference to Teaching Materials (category with the highest number of comments), so we therefore decided to carry out a second analysis of the feedback comments and suggestions for improvement given by UNED students in reference to this category. This analysis led us to identify various sub-categories that are displayed in Figure 1.

Figure 1

Teaching materials categorial system



The criteria initially used by the researchers to classify the comments in the Teaching Materials category were taken, as in the rest of the categories and sub-categories, by consensus. For the classification of the comments in each of the sub-categories we can check the criteria in Table 4.

Table 4

Criteria use

SUB-CATEGORY	AGREED CRITERION (Comments referring to...)
Guide	The document that explains the structure, content and requirements of the subject
Basic Text	The text around which the contents of the subject are structured
Others	The teaching materials that are neither the Base Text nor the teaching guide: examples of exams, self-evaluations, solved cases, audio-visual material...
Currency	The need to update the materials
Suitability	The acquire the knowledge and the competences that the subjects cover, as well as to prepare for the assessment test
Length	The volume of material, but also its density: type of language and simplicity/ prolixity when it comes to expressing ideas, etc.
In-sufficiency	The amount of materials the subject requires and whether it is excessive or insufficient
Accessibility	The cost of these materials and how easy or difficult it is to find them
Ratings Positive	The praised of an aspect of these materials
Ratings Negative	The shortcoming of an aspect of these materials

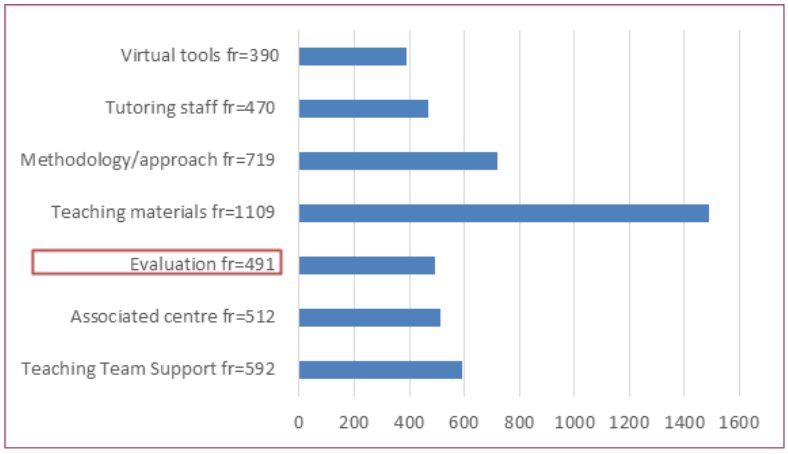
Source. Self-made

RESULTS

The present analysis focuses on at all those responses that mention Teaching Materials. This decision is due to the large number of comments referring to Teaching Materials. We have classified in this category all those comments that refer to materials - available or not available - that support the teaching-learning process. The Teaching Materials category received more than double the amount of comments than the next most mentioned category, Methodology/ Approach, and almost three times the amount for Teaching Team Support, the third most mentioned. This trend is repeated in each of the courses analysed, with most of the comments being negative -Figure 2-.

Figure 2

Frequency of comments per category



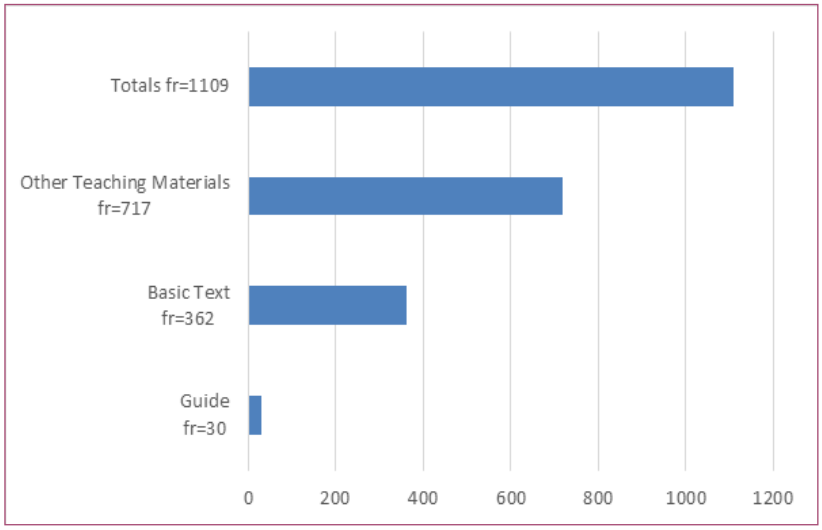
Most commented upon Teaching Materials

In turn, the commentaries have been sub-classified into three types of teaching materials: Basic Text, Didactic Guide and Other Teaching Materials. Furthermore, we identified five aspects to which the students allude in relation to these materials - thematic categories-. These categories refer to the Currency of the material, its Length, its Suitability, its In-sufficiency and its Accessibility. In addition, we categorised as Positive all those comments which praised an aspect of these materials and as Negative all those which referred to a shortcoming or aspect to be improved.

When looking at the Teaching Materials category in relation to the types of materials -Figure 3- we find that the subcategory that received the most comments is Other Teaching Materials (fr=717) followed by Basic Text (fr=362) and, with far fewer comments, Teaching Guide (fr=30).

Figure 3

Comments per «Teaching materials» subcategory



For this reason, we focused our analysis on the subcategories Other Teaching Materials and Basic Text. We found that almost all the comments are negative.

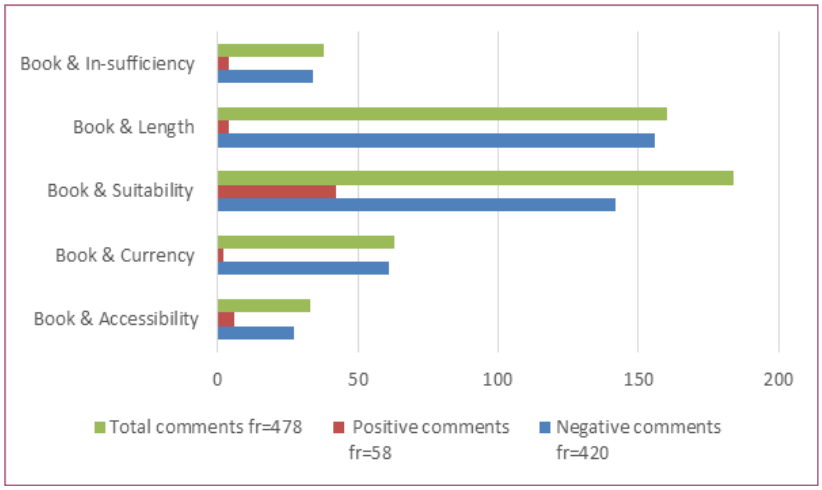
Most frequently highlighted aspects in the teaching materials comments

Subject's Basic Text

With the Basic Text category, we refer to all those comments that make an assessment of the text from which the subject is articulated. It is an element that depends on the teachers' choice and not all subjects have a basic text. It can be a book, an e-book, a digital document or a series of articles. For this reason, we find a great variety of basic texts in relation to length, clarity, theoretical-practical nature, accessibility, etc. Knowing the preferences of the students regarding this material provides us with valuable information when choosing or preparing this Basic Text.

Figure 4

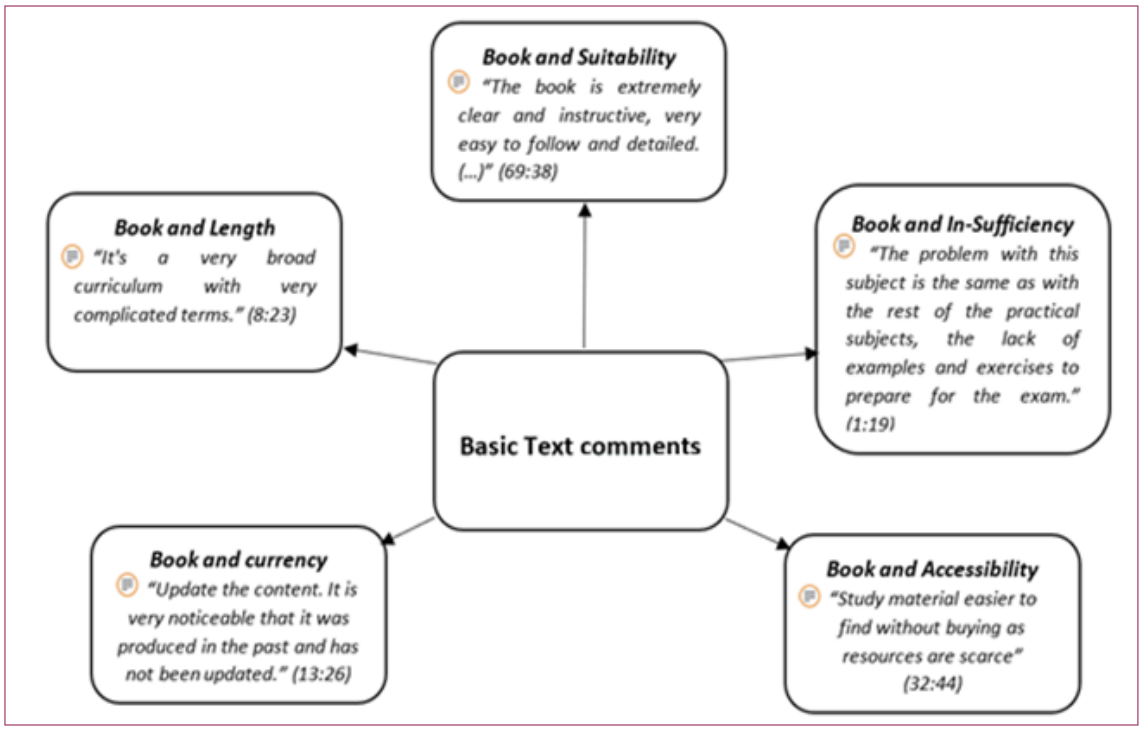
Comments on Basic Text of the subject /Thematic categories



Suitability is one of the aspects most pointed out in the comments. The students show the need for the basic text to address the contents required to acquire the contents and competences proposed by the subject. This need appears both positively and negatively. They make special mention of the didactic capacity of the text. To this end, they suggest that the explanations should not be contradictory, but that they should be precise and easy to follow. They also point out that the content should be well structured and adapted to the evaluation criteria.
In relation to the Length, referring to the volume and density of the basic text, the comments point out the need for the text to be adequate for the duration of the course. The students also value the balance between theory and practice and that the language used should be accessible, without overusing technical terms.

Figure 5

Examples of comments above the basic text[1]



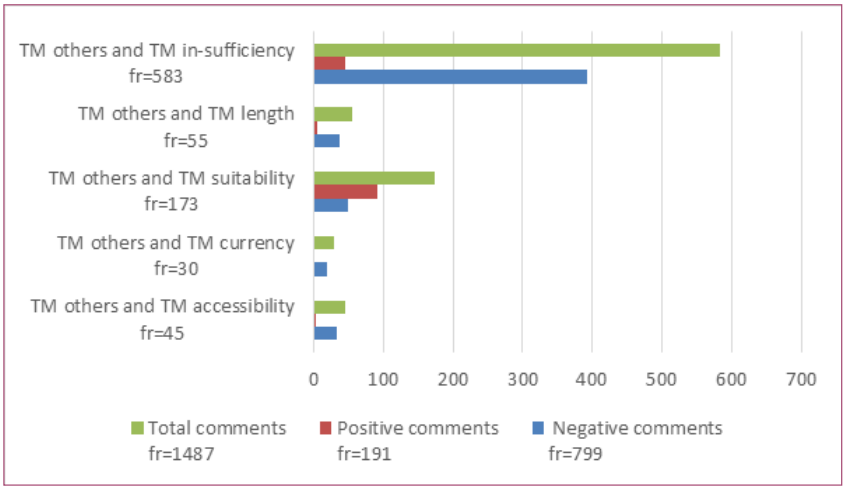
Other Teaching Materials

Since the Other Teaching Materials - OTM from now on- subcategory is the most widely commented upon by students, we feel it merits a more detailed analysis. First of all, we again found that most of the comments are negative -Figure 6-, suggesting improvements and the incorporation of new materials:

1 The numbers at the end of each comment refer to the corresponding subject number and participant number.

Figure 6

Identification categories and thematic categories concurrence



However, there were a number of positive comments -fr=191, to be specific- that refer, above all, to their Suitability and Sufficiency. Most of the comments analyzed speak in general terms and do not go into specifics as regards which resources, they are referring to. However, some of the resources mentioned are practical exercises, multimedia material, summary material, supplementary material, debates in the forums, self-assessment test, etc. Regarding to the negative comments, many of them refer to the Insufficiency of these teaching materials (fr=393).

These statements show the students' need for greater availability of teaching materials apart from the Basic Text of the subject. When analysing what type of teaching materials the students request, we find that they concur with those materials referred to in the positive comments. The most requested resources are multimedia resources (fr=333) highlighting the insufficiency of these resources (fr=229). However, students say that these resources must be adequate and provide key points for learning, as well as being of sufficient quality and accessible when there is no access to the Internet, so not just any resource is adequate.

DISCUSION Y CONCLUSION

As a first conclusion, the teaching material emerges as the main focus of attention in the students' responses to the open questions of the questionnaire. Thus, students' suggestions for improvement are aligned with the idea of recognising the central importance of teaching materials to ensure the success of teaching-learning processes in distance education, through designs that are adapted and coherent with the changing contexts of distance education (Marland & Store, 2003; Gil, 2004), and targeted evaluations that facilitate continuous restructuring (Baltodano & Gómez-Zermeno, 2017) to make these materials interactive and thus promote knowledge construction and student learning (Edel & Guerra, 2010).

Thus, the commitment to the creation and integration into the subjects of Open Educational Resources (Castaño-Muñoz *et al.*, 2013), MOOCs (Torres-Coronas & Vidal-Blasco, 2019), virtual social networks (Vázquez-Cano and Sevillano, 2019), videoconferences (Çakiroğlu, 2019) and other audio-visual resources (Rodríguez & Villalobos, 2017), will be a useful path to go down so as to contribute to the desired diversification of the teaching materials, addressing the

five variables we have identified in the study: Sufficiency, Accessibility, Currency, Suitability and manageable Length.

This emphasis on teaching materials also responds, in part, to the need for distance universities to generate strategic changes at different levels: operational, methodological and institutional. Specifically, the adaptation and diversification of teaching materials will be a central commitment in order to generate improvements at the methodological level, creating situations and processes geared towards deepening «the scalable teaching methodologies, which maintain the costs contained while guaranteeing the quality of studies and the social mission of distance universities» (Domínguez & Álvarez, 2019, p. 125).

REFERENCES

Araújo, J.C. (2019). El componente social. Un indicador del trabajo colaborativo online. Edmetic. *Revista de educación mediática y TIC, 8*(1), 171-200. https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.11104

Baltodano, M & Gómez-Zermeno, M. G. (2017). Pedagogical, curricular and teaching elements involved in the creation of an e-learning environment: the case of a Costa Rican university. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 18*(4), 104-119. https://bit.ly/2TF1XrB

Buil, I., Hernández, B., Sesé, F. J., y Urquizu, P. (2012). Los foros de discusión y sus beneficios en la docencia virtual: recomendaciones para un uso eficiente. *Innovar, 22*(43), 131-144. https://bit.ly/3jKtMt9

Çakiroğlu, Ü. (2019). Community of Inquiry in Web Conferencing: Relationships between Cognitive Presence and Academic Achievements. *Open Praxis, 11*(3), 243–260. https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.3.968

Carrascosa, J. R. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad. Educación XX1, 8(1), 87-102. https://doi.org/10.5944/educxx1.8.0.344

Castaño-Muñoz, J. Redecker, C., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2013). Open Education 2030: Planning the future of adult learning in Europe. *Open Learning, 28*(3), 171-186. https://doi.org/10.1080/02680513.2013.871199

Domínguez, D. & Álvarez, J.F. (2019). Structural Changes in the Landscape of Spanish Distance Universities. *Open Praxis, 11*(2), 119–128. https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.2.958

Dubé, J. E. 2008. «Evaluación del acuerdo interjueces en investigacion clínica. Breve introducción a la confiabilidad interjueces». Revista Argentina de Clínica Psicológica, (1), 75-80. https://bit.ly/3AuqY9k

Edel, R. & Guerra, C. E. (2010). Recursos didácticos para la educación a distancia: hacia la contribución de la realidad aumentada. *Ide@s CONCYTEG 5*(61), 702-715. https://bit.ly/3cjM5S3

Elizondo, F. (1994). La producción de materiales didácticos en educación a distancia. Valoración, efecto y futuro. *RIED. Revista Iboeroamericana de Educación a Distancia, 7*(1), 141-156. https://bit.ly/3dHSlTS

Gil, M. C. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. *Perfiles educativos, 26*(104), 93-114. https://bit.ly/3iSqwJC

Gómez, C. A. & Cárdenas, G. A. (2016) El oxímoron como lugar de encuentro de lo humano. Una mirada a la modalidad de educación a distancia desde la didáctica no parametral. *Revista de Educación, 40*(2), 1-11. http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i2.1948

González-Álvarez, P. (2018). Diseño de una plataforma virtual de autoaprendizaje de la escritura académica: fundamentación teórica y decisiones pedagógicas en la Universidad de Chile. Álabe. *Revista de la Red de Universidades Lectoras*, (17), 1-17. https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.7

Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology (3rd ed).* Sage Publications.

Marland, P.W. & Store, R.E. (2003). Some instructional strategies for improved learning from distance teaching materials. In K. Harry, M. John & D. Keegan (Ed.), *Distance education: new perspectives* (pp. 137-156). London: Rouletdge. https://doi.org/10.1080/0158791820030105

Onrubia, J., Naranjo, M., & Segués, M. T. (2009). Debate y construcción de conocimiento en foros virtuales: la importancia de los motivos de los participantes en la actividad. *Cultura y Educación, 21*(3), 275-289. https://doi.org/10.1174/113564009789052325

Rodríguez, M. & Villalobos, I. (2017). Audiovisuales didácticos para promover las competencias científicas en la educación a distancia. *Innovaciones educativas, 19*(27). 5-17. https://doi.org/10.22458/ie.v19i27.1950

Torres-Coronas, T., y Vidal-Blasco, M. A. (2019). MOOC y modelos de aprendizaje combinado. Una aproximación práctica. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 325-343. http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.24093

TUTORÍA UNIVERSITARIA EN PANDEMIA: LECCIONES Y PROSPECTIVA DESDE UN ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO

Abel Merino Orozco
Universidad de Burgos (Burgos)
Alfredo Berbegal Vázquez
Ana Arraiz Pérez
Fernando Sabirón Sierra
Universidad de Zaragoza[2] (Zaragoza) España

Resumen: La tutoría universitaria ha tenido que incorporar el acompañamiento virtual, derivado de la situación de pandemia. En un momento de transición hacia la vuelta presencial en muchas universidades, se plantea un escenario de reflexión sobre las lecciones aprendidas que se desprenden. Este estudio perfila, mediante un análisis bibliográfico, las tendencias en la tutoría universitaria a fin de esbozar una optimización en prospectiva de sus posibilidades. Se seleccionan 25 lecturas que abordan la tutoría universitaria en pandemia y se categorizan de acuerdo al ámbito sobre el que enfatizan. Se destaca un interés hegemónico por legitimar la implementación de herramientas virtuales para la promoción de competencias, aunque se acotan a intervenciones específicas que no contemplan el acompañamiento en la construcción de la identidad académica y profesional. El modelo asincrónico aporta claves de interés, pero no puede desligarse de la interpretación inherente a la sincronía y a los espacios presenciales, que facilitan la inmersión en una cultura universitaria mediada por la socialización con los pares. La necesidad de actualización docente se justifica desde el potencial pedagógico efectivo de las tecnologías, sin abundar en las brechas sociales y digitales o el fraude.

Palabras clave: tutoría, aprendizaje híbrido, estrategias educativas, apoyo universitario

Abstract: University tutoring has incorporated virtual accompaniment, derived from the pandemic situation. In this moment of transition towards the face-to-face return in many universities, a framework of reflection on the lessons learned is being considered. Through a bibliographic analysis, this study investigates trends in university tutoring in order to outline a prospective optimization of its possibilities. 25 documents that focus on university tutoring in a pandemic are selected and categorized according to the area on which they emphasize. A hegemonic interest in legitimizing the implementation of virtual tools for the promotion of competencies stands out, although they are limited to specific interventions that do not contemplate the accompaniment in the construction of academic and professional identity. The asynchronous model provides clues of interest but cannot be separated from the interpretation inherent in synchronicity and face-to-face spaces, which facilitate immersion in a university culture mediated by socialization with peers. The need to update teaching is justified from the effective pedagogical potential of technologies, without increasing the social and digital gaps or fraud.

Keywords: tutoring, blended learning, educational strategies, university support

INTRODUCCIÓN

La tutoría en la universidad da respuesta a las necesidades académicas, personales y sociales de los estudiantes a lo largo de sus estudios en la educación superior (ETNOEDU, 2021). La organización de la tutoría varía entre las instituciones, que pueden orientar sus modelos dotándolos de recursos y reconocimientos para atender las necesidades de los estudiantes (Yale, 2019). El cuidado de la tutoría universitaria se justifica en que se ha mostrado eficaz en la reducción del abandono y en su potencial para el aumento del rendimiento del estudiante y su aprendizaje (Clerici & Da Re, 2019). De modo que se esboza una herramienta de interés institucional y para el docente. Sin embargo, su uso habitual continúa ajustándose a un modelo parcial y subsidiario a la docencia universitaria. La tutoría universitaria se presenta como acciones puntuales, restringidas y limitadas en el tiempo (Yale, 2019; Berbegal, Merino, Arraiz & Sierra, 2021), que contrastan con las aspiraciones del espacio común europeo por construir una tutoría intrínseca a los procesos de enseñanza y con potencial para vehiculizar competencias transversales en los diferentes planes de estudio (Berbegal *et al.*, 2021; Merino, Berbegal, Sierra & Arraiz, 2021). Asimismo, la tutoría universitaria ha definido su potencial vertebrador de los planes de estudio desde la autonomía del estudiante, a quien se le demanda la capitalización fragmentada de asignaturas, prácticas, experiencias universitarias, personales y flirteos con la investigación (Bringas, Pérez & Vázquez, 2015; Pascual, 2016).

Aunque la tendencia progresiva era a la construcción de una tutoría académica de modalidad híbrida, en la que la integración de las tecnologías era creciente, la pandemia exhortó que los esfuerzos tutoriales fuesen exclusivamente virtuales (Díaz, 2021). La tutoría virtual aprovecha el potencial de las tecnologías para amortizar esfuerzos en saberes técnicos, atiende la cotidianidad, facilita la deslocalización y conciliación horaria (Merino *et al.*, 2021). Sin embargo, acota el potencial para la promoción de competencias y actitudes, desde las cualidades deseables de un tutor y sus cualidades valoradas por el alumnado (Delgado-García, Conde & Boza, 2020; Torquemada & Jardínez, 2019), donde las habilidades sociales se destacan como clave en la atención tutorial (Romera, Aguayo & Vallejo, 2020). El espacio virtual limita el potencial interpretativo de la acción tutorial y acota la cotidianidad de una relación presencial.

En la coyuntura actual en la que nos encontramos, la universidad ha apostado por la vuelta paulatina a la presencialidad; si bien, las circunstancias acompañaron a que las tecnologías complementen (y no sustituyan) la enseñanza y la tutoría de modo más efectivo, pues se generalizó su uso (Díaz, 2021). La vuelta del estudiante a las facultades nos interroga sobre el modo en el que existe una optimización de los procesos de acompañamiento y demanda que, nuevamente, la presencialidad genere adherencia y compromiso del universitario en la construcción de su identidad académica y profesional. Por ello, este estudio de análisis bibliográfico pretende esbozar los riegos y fortalezas en el escenario de transición a la nueva presencialidad, a fin de optimizar en prospectiva una tutoría universitaria que acompañe las necesidades reales del estudiante.

MÉTODO

Se presenta una revisión bibliográfica acotada a la tutoría universitaria en tiempos de pandemia, aprovechando su especificidad y detalle para encontrar información específica con aval empírico (González, Muñoz & Aparicio, 2011). Los anhelos de este documento tienen un interés en establecer una prospectiva sobre la optimización de la tutoría académica, pero no pierden de vista los criterios que se han ido depurando desde QUOROM (Quality of Reporting of Meta-analyses) para un análisis riguroso de los estudios originales primarios, que facilitan la identificación de las áreas de estudio más vulnerables (generando prospectivas de investigación) y consolidando la validez de las conclusiones de los estudios individuales (Ferreira, Urrutia & Alonso-Coello, 2011).

Se toma como referencia la sugerencia institucional del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, que a través de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) gestiona las licencias de las principales bases de datos mundiales de referencias bibliográficas, publicaciones y citas. Se concreta la búsqueda en las herramientas que ofrece *Web Of Science* (WOS), propiedad de *Clarivate Analytics*.

Los descriptors seleccionados son tres: 'tutoring', a fin da ajustar investigaciones en el campo de la tutoría, AND 'university', acotando la etapa formativa, AND COVID, centrando el interés en estudios que consideren esta clave mundial.

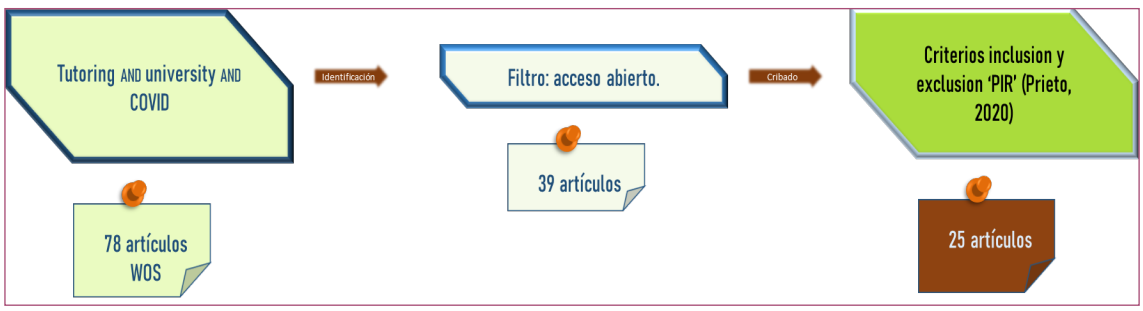
Criterios de inclusión y exclusión

La búsqueda de estos tres términos se llevó a cabo el 18 de febrero de 2022 y volcó 78 resultados, publicados entre 2020 y 2022. Para refinar la búsqueda se filtran artículos en acceso abierto, lo que acota la búsqueda a 39 documentos. Se realiza el análisis de estos documentos, sobre los que se aplican criterios de exclusión basados en los participantes en el estudio, en la intervención y sus resultados (Prieto, 2020), de modo que se consideran finalmente 25 documentos.

Se ajusta que los participantes en el estudio han de ser estudiantes universitarios, eludiendo que sean otros colectivos profesionales o la tutoría en otros niveles universitarios. El criterio de intervención acota los estudios a documentos que abordan la tutoría universitaria, excluyendo aquellos cuyo núcleo es la evaluación o comprensión de otro proceso académico como proyectos de investigación, una práctica concreta, una metodología didáctica o un modelo de carrera universitaria. Asimismo, se subraya que los resultados han de aludir explícitamente a procesos vinculados con la tutoría universitaria académica, personal o social (ETNOEDU, 2021).

Figura 1

Fluxograma en la revisión sistemática



RESULTADOS

En la tabla 1 se presentan los 25 documentos seleccionados, categorizados por la temática que abordan en relación a la tutoría universitaria, que guiará la discusión y prospectiva.

Tabla 1

Síntesis de los artículos seleccionados y su categorización

Título	Categoría
Díaz, J.L. (2021). Administración de la práctica tutorial en tiempos del COVID-19: Atendiendo las necesidades especiales de los alumnos universitarios a través de la tutoría en línea. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, *8*(spe1), 00003. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2557	Eficacia de la tecnología
Cao, J., Yang, T., Lai, I. K. W., & Wu, J. (2021). Is online education more welcomed during COVID-19? An empirical study of social impact theory on online tutoring platforms. *The International Journal of Electrical Engineering & Education.* https://doi.org/10.1177/0020720920984001	Eficacia de la tecnología
Pérez, D., Rodríguez, M. C., Ariño, E., & Barragán, F. (2020). The effect of covid-19 in university tutoring models. *Sustainability*, *12*(20), 8631. https://doi.org/10.3390/su12208631	Continuidad
Mullen, C., Pettigrew, J., Cronin, A., Rylands, L., & Shearman, D. (2021). Mathematics is different: student and tutor perspectives from Ireland and Australia on online support during COVID-19. *Teaching Mathematics and its Applications*, *40*(4), 332-355. https://doi.org/10.1093/teamat/hrab014	Eficacia de la tecnología
Alnusairat, S., Al Maani, D., & Al-Jokhadar, A. (2020). Architecture students' satisfaction with and perceptions of online design studios during COVID-19 lockdown: the case of Jordan universities. *International Journal of Architectural Research*, *15*(1), 219-236. https://doi.org/10.1108/ARCH-09-2020-0195	Brecha
Aristeidou, M., & Cross, S. (2021). Disrupted distance learning: the impact of Covid-19 on study habits of distance learning university students. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, *36*:3, 263-282. https://doi.org/10.1080/02680513.2021.1973400	Socialización con pares
Patel, M., Hui, J., Ho, C., Mak, C.K., Simpson, A., & Sockalingam, S. (2021). Tutors' perceptions of the transition to video and simulated patients in pre-clinical psychiatry training. *Academic Psychiatry*, *45*(5), 593-597. https://doi.org/10.1007/s40596-021-01504-0	Eficacia de la tecnología
Moorhouse, B.L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced'online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, *46*(4), 609-611. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205	Continuidad
Hill, G., Mason, J., & Dunn, A. (2021). Contract cheating: an increasing challenge for global academic community arising from COVID-19. *Research and practice in technology enhanced learning*, *16*(1), 1-20. https://doi.org/10.1186/s41039-021-00173-9	Fraude
Bouchey, B., Gratz, E., & Kurland, S. (2021). Remote Student Support During COVID-19: Perspectives of Chief Online Officers in Higher Education. *Online Learning*, *25*(1), 28-40. http://dx.doi.org/10.24059/olj.v25i1.2481	Eficacia de la tecnología
Hervás, C., Díaz, M. D., la Calle, D., María, A., & Guijarro, O. (2021). Perceptions of University Students towards Digital Transformation during the Pandemic. *Education Sciences*, *11*(11), 738. https://doi.org/10.3390/educsci11110738	Eficacia de la tecnología

Título	Categoría
Ibrahim, N.K., Al Raddadi, R., AlDarmasi, M., Al Ghamdi, A., Gaddoury, M., AlBar, H.M., & Ramadan, I.K. (2021). Medical students' acceptance and perceptions of e-learning during the Covid-19 closure time in King Abdulaziz University, Jeddah. *Journal of infection and public health*, *14*(1), 17-23. https://doi.org/10.1016/j.jiph.2020.11.007	Brecha
Queirug, M.Á., Vázquez, J.B., Sáiz, M.C., López, E., & Diez, M. (2021). Valoración de la Ecología de Aprendizaje Autorregulado Virtualizada para la Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza durante la crisis COVID-19. *Publicaciones*, *51*(3), 375-420. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.18046	Eficacia de la tecnología
Ó Grádaigh, S., Connolly, C., Mac Mahon, B., Agnew, A., & Poole, W. (2021). An investigation of emergency virtual observation (EVO) in initial teacher education, in Australia and Ireland during the COVID-19 pandemic. *Irish Educational Studies*, *40*(2), 303-310. https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1916561	Continuidad
Mac an Bhaird, C., McGlinchey, A., Mulligan, P., O'Malley, J., & O'Neill, R. (2021). Student experiences of online study groups and drop-in mathematics support during COVID-19. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, *40*(4), 356-373. https://doi.org/10.1093/teamat/hrab010	Eficacia de la tecnología Socialización por pares Brecha
Aljuaid, H. (2021). Online Learning of English Language Courses via Blackboard at Saudi Universities During Covid-19: Challenges and Difficulties. *The Journal of AsiaTEFL*, *18*(3), 780-799. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2021.18.3.3.780	Eficacia de la tecnología Actualización Docente
Chao, C. T., Tsai, C. L., Lin, M. W., Yang, C. W., Ho, C. C., Chen, H. L., ... & Sheu, B. C. (2021). Fully digital problem-based learning for undergraduate medical students during the COVID-19 period: Practical considerations. *Journal of the Formosan Medical Association.* https://doi.org/10.1016/j.jfma.2021.11.011	Eficacia de la tecnología
Troussas, C., Krouska, A., & Sgouropoulou, C. (2021). Improving learner-computer interaction through intelligent learning material delivery using instructional design modeling. *Entropy*, *23*(6), 668. https://doi.org/10.3390/e23060668	Eficacia de la tecnología
Dulohery, K., Scully, D., Longhurst, G. J., Stone, D. M., & Campbell, T. (2021). Emerging from emergency pandemic pedagogy: A survey of anatomical educators in the United Kingdom and Ireland. *Clinical Anatomy*, *34*(6), 948-960. https://doi.org/10.1002/ca.23758	Actualización docente
Mohammed Ali, A. (2021). E-learning for Students With Disabilities During COVID-19: Faculty Attitude and Perception. *SAGE Open*, *11*(4). https://doi.org/10.1177/21582440211054494	Eficacia de la tecnología Actualización docente
Tsekhmister, Y. V., Konovalova, T., Tsekhmister, B. Y., Agrawal, A., & Ghosh, D. (2021). Evaluation of Virtual Reality Technology and Online Teaching System for Medical Students in Ukraine During COVID-19 Pandemic. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *16*(23), 127–139. https://doi.org/10.3991/ijet.v16i23.26099	Eficacia de la tecnología
Monteiro, A., & Leite, C. (2020). Alfabetizaciones digitales en la educación superior: Habilidades, usos, oportunidades y obstáculos para la transformación digital. *Revista De Educación a Distancia*, *21*, 65. https://doi.org/10.6018/red.438721	Actualización docente
García, A., Cisneros, A. I., & Whyte, J. (2021). Impacto del SARS-CoV-2 (COVID-19) en la docencia teórico-práctica de la neuroanatomía humana. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, *24*(5), 259-262. https://dx.doi.org/10.33588/fem.245.1146	Brecha

Título	Categoría
Barros, M.C., Tupinambás, U., Menezes, P., Bicalho, S.C., Morais, R., Andrade, V., ... & Nogueira, Z.S. (2021). Covid-19: e-Learning as a tool for improving the knowledge. *Revista Brasileira de Educação Médica, 45*. https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.3-20200434.ING	Eficacia de la tecnología
Mohi, A., Gniesmer, S., Ranjbar, M., Kakkassery, V., Grisanti, S., Neppert, B., ... & Grisanti, S. (2021). Digitale Lehre 2020: Studenten schätzen die Aufmerksamkeit während einer Onlinevorlesung gleichwertig zu einer Präsenzvorlesung ein. *Der Ophthalmologe, 118*(7), 652-658. https://doi.org/10.1007/s00347-021-01344-1	Eficacia de la tecnología

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El interés de la tutoría universitaria vinculada a las circunstancias sobrevenidas de la pandemia se orienta hacia la optimización de las posibilidades que ofrece la tecnología. Se explora el potencial y prospectiva por categorías.

Eficacia de las tecnologías

El interés hegemónico de los artículos se centra en la evaluación efectiva del uso de tecnologías para la enseñanza y tutoría virtual. El espectro de software implementado se ajusta a las necesidades competenciales en las que se sitúa la propuesta. Se considera que las tecnologías tienen potencial para la comunicación deslocalizada y se llega a concluir que varios servicios de apoyo a los estudiantes se pueden ofrecer de manera más efectiva y ajustada a distancia, amortizando esfuerzos y tiempos; si bien, las actuaciones, por lo general se acotan a intervenciones concretas.

Continuidad

Se debate sobre los modelos sincrónicos o asincrónicos parece esbozar cierta convergencia sobre la inexorabilidad de ofrecer espacios sincrónicos, pues la asincronía exclusiva redunda sobre dificultades en los ritmos de aprendizaje y motivación del estudiante. En ese sentido, la asincronía no parece cubrir las necesidades del estudiante que se vehiculizaban en sesiones presenciales, pese a que se recomiendan los modelos híbridos, pues es posible compensar virtudes de modalidades virtuales y presenciales.

Brecha

Además de los recursos materiales que implica el acceso a una tutoría virtualizadas (internet, espacio personal, hardware, etc.), se enfatiza que existe cierta población que queda diluida sin constancia de su acompañamiento. En este sentido, varios estudios que abordan el interés que tiene la tecnología educativa admiten que determinado estudiantado pierde la adherencia. Por ello, parece pertinente considerar que las virtudes del acompañamiento virtual o híbrido ha de considerar la provisión de los requisitos de acceso para todos.

Fraude

Se denuncia de modo genuino que el uso de una enseñanza de eminencia virtual invita a la sofisticación tecnológica de los intentos por vulnerar la integridad académica. En este sentido, la tutoría universitaria se orienta hacia la autenticidad y autonomía del estudiante, pero se puede mostrar escasamente efectiva en el acompañamiento de tareas técnicas y de evaluaciones en línea.

Socialización por pares

Desde las bases pedagógicas de la enseñanza universitaria se subraya que parte del apoyo, compromiso y aprendizaje proviene de la convivencia en una cultura universitaria que transciende a las enseñanzas descontextualizadas. La tutoría universitaria que no atiende la dimensión social del estudiante parece obviar una parte relevante de la construcción de su identidad, lo que redunda en una pérdida de su compromiso y adherencia.

Actualización docente

Como dificultad recurrente se presenta la necesidad de que el docente conozca y use con fluidez las herramientas virtuales. Esto genera ciertas resistencias sobre el sentido pedagógico del uso de ciertas herramientas en relación a los esfuerzos docentes que implican. No se trata de una falta de implicación, sino de una demanda a que la transformación digital mejore explícitamente la formación universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berbegal, A., Merino, A., Arraiz, A., & Sabirón, F. (2021). The E-Portfolio in Higher Education: The Case of a Line of Teaching Innovation and Complex Change Management. *Tuning Journal for Higher Education, 9*(1), 29-64. https://doi.org/10.18543/tjhe-9(1)-2021pp29-64

Bringas, M., Pérez, J. y Vázquez, L. (2015). La investigación educativa en México. ¡Trampa mortal para las escuelas formadoras de docentes! En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp. 199-209). Cádiz: Bubok.

Castaño, E., Blanco, A., y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU, 10* (2), Mayo Agosto, 193-210.

Clerici, R. y Da Re, L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista de Investigación Educativa, 37*(1), 39-56. http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.322331

Delgado-García, M., Conde, S., & Boza, Á. (2020). Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado. *Revista española de pedagogía, 78*(275), 119-144. https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-03

Díaz, J.L. (2021). Administración de la práctica tutorial en tiempos del COVID-19: Atendiendo las necesidades especiales de los alumnos universitarios a través de la tutoría en línea. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8*(spe1), 00003. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2557

ETNOEDU (2021). Tutoría académica y orientación universitaria. Un contínuo inapelable para una orientación a lo largo de la vida en nuestras universidades [Symposium]. En II Congreso Internacional de Orientación Universitaria, 2 de septiembre de 2021. Valladolid, España.

Ferreira, I., Urrútia, G. & Alonso-Coello, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista española de cardiología, 64*(8), 688-696. http://dx.doi.org/10.1016/j.recesp.2011.03.029

González, J., Buñuel, J.C. & Aparicio, M. (2011). Listas guía de comprobación de revisiones sistemáticas y metaanálisis: declaración PRISMA. *Evidencias en pediatría 7*, 20.

Merino, A., Berbegal, A., Sierra, F., & Arraiz, A. (2021). Tutoría académica para la construcción de la identidad profesional en Educación: Optimización de un ambiente de aprendizaje híbrido. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació, 5.* https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/388158

Pascual, H.M. (2016). *Análisis de la influencia del espacio europeo de educación superior (EEES) en el cambio y la motivación del alumnado universitario y su profesorado en la titulación de magisterio. Estudio comparado con el Reino Unido* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.

Romera, A. M., Aguayo, B. B., & Vallejo, A. P. (2020). Factores y elementos de calidad percibidos por el profesorado participante en el plan de acción tutorial de universidades europeas. *Educación XX1*, *23*(1), 349-371. https://doi.org/10.5944/educxx1.23874

Torquemada, A. D., & Jardínez, L. (2019). La formación de competencias docentes universitarias a partir de la evaluación del desempeño del tutor. *Publicaciones, 49*(1), 39–52. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9851

Yale, A. T. (2019). The personal tutor–student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, *43*(4), 533-544. https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1377164

¿QUÉ CONCEPCIONES TIENE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA SOBRE DEMOCRACIA EN EDUCACIÓN? UN ESTUDIO FENOMENOGRÁFICO
WHAT CONCEPTIONS DOES TEACHERS OF COMPULSORY EDUCATION HAVE ABOUT DEMOCRACY IN EDUCATION? A PHENOMENOGRAPHIC STUDY

Cynthia Martínez-Garrido
Nina Hidalgo
Raquel Graña
Irene Moreno-Medina
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen: Las concepciones de docentes sobre la democracia en la escuela influyen en sus prácticas docentes, por ello resulta esencial conocerlas. El objetivo de esta investigación es conocer las concepciones de democracia en educación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en España. Se realizó una investigación fenomenográfica con 58 docentes de Educación Primaria y Secundaria de España como participantes. Los resultados indican tres concepciones sobre la democracia en educación. La primera, la participación como clave, una concepción en el que se considera que la democracia es la participación de la comunidad educativa al completo. La segunda concepción, la puesta en práctica de las capacidades de todos y cada uno, en el que destaca el valor de la democracia como empoderamiento, participación y responsabilización de prácticas y proyectos. Y, por último, el ejercicio de responsabilidad social y es entendida como una estructura organizativa necesaria para que toda la comunidad educativa pueda tomar responsabilidad de sus acciones. Conocer las concepciones sobre democracia en educación del profesorado es clave para poder pensar sobre cómo son los procesos democráticos de los centros educativos y promover prácticas educativas a favor de la democracia, fundamental para el desarrollo de una sociedad justa, inclusiva y democrática.

Palabras clave: democracia, educación, docentes

Abstract: Teachers' conceptions of democracy at school influence their teaching practices, which is why it is essential to understand them. The aim of this research is to find out the conceptions of democracy in education of primary and secondary school teachers in Spain. Phenomenographic research was conducted with fifty-eight participants, primary and secondary school teachers in Spain. The results indicate three conceptions of democracy in education. The first, participation as key, a conception in which democracy is the participation of the whole educational community. The second conception, the implementation of the capacities of each one, in which the value of democracy as empowerment, participation and accountability of practices and projects is emphasised. And last, the exercise of social responsibility. That conception is

understood as an organisational structure necessary for the entire educational community to be able to take responsibility for its actions. Knowing teachers' conceptions of democracy in education is key to being able to think about democratic processes in educational centres and to promote educational practices in favour of democracy, which is fundamental for the development of a fair, inclusive and democratic society.

Keywords: democracy, education, teachers

INTRODUCCIÓN

Democracia es un concepto complejo que cuenta con connotaciones ideológicas asociadas a aspectos tan variados como son la igualdad y equidad, el orden, la anarquía, o el simple gobierno de la mayoría. En términos educativos, es difícil encontrar también una única concepción de lo que es y lo que engloba la Democracia en Educación. Y es que, a lo largo del tiempo la democracia ha estado ligada a distintos significados y se ha traducido de distintas maneras en la práctica, por lo que es comprensible que su alusión traiga concepciones muy diferentes, incluso opuestas (Martínez-Garrido *et al.*, 2022).

Algunos estudios apuntan a que para alcanzar la democracia en educación es fundamental conocer cómo los protagonistas de la educación entienden la democracia, si tienen una concepción hegemónica de la misma o bien una percepción más alternativa o emergente. O estudios que buscan identificar prácticas democráticas por parte del profesorado (Belavi *et al.*, 2021; Martínez-Garrido *et al.*, 2022). Coincidiendo con esta perspectiva, esta investigación parte de que las concepciones se construyen lo largo de la vida del sujeto y en colaboración con las interacciones y vivencias a las que el individuo es expuesto.

Otros estudios, como por ejemplo el realizado por Ross y Yeager (1999), también reflejan la relevancia de las concepciones para comprender la democracia. De acuerdo con estos autores, la concepción que el profesorado tenga sobre lo que es y lo que implica democracia en educación es fundamental para determinar la forma en que los y las estudiantes aprenden sobre democracia en la escuela. También, el estudio de Carr y otros (2018) en el que se identifica que los futuros docentes se muestran pasivos ante la democracia y cuentan con importantes dificultades de alfabetización política. O el estudio de Sainz-Linares y otros (2018) en el que se indica que los profesores y profesoras participantes tienen diferentes perspectivas de lo que es democracia y es justo esta diversidad de miradas lo que marca las diferencias en su práctica profesional docente.

De esta forma, es necesario profundizar en el significado que se otorga al concepto de democracia en la escuela para poder conocer y comprender las prácticas docentes en la escuela. Y es que, solo si los docentes se declaran partidarios de implementar una educación democrática será posible que esta se lleva a cabo. Así, si queremos conocer cómo trabajan los y las docentes la democracia en la escuela es preciso conocer las concepciones acerca de qué es para ellos la democracia en educación. En este sentido, este estudio tiene como objetivo conocer las concepciones de democracia en educación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en España.

MÉTODO

Enfoque metodológico: La fenomenografía

La fenomenografía es un método de investigación cualitativa que tiene su origen en los años 80 con los estudios de Marton y sus compañeros en la Universidad de Göteborg en Suecia (Marton, 1981; Marton y Both, 1997). Este método se centra en comprender las formas cualitativamente diferentes que tienen las personas de experimentar un fenómeno concreto (Cousin, 2009; Marton, 1981; Pramling y Pramling, 2016). Una concepción es una visión de un elemento o aspecto de la realidad matizado por la experiencia. En este sentido, las concepciones son construcciones mentales fundamentadas en ideas implícitas de las personas y matizadas por las experiencias y vivencias sociales que tienen los sujetos sobre ese fenómeno (Pozo, 2006; Van den Berg, 2002).

La fenomenografía es, por lo tanto, una metodología cualitativa adecuada para profundizar en las diversas formas en que los y las docentes de España que participan en este estudio conciben la democracia en educación.

Participantes o Informantes clave del estudio

Para el desarrollo de la fenomenografía, es especialmente relevante el número de participantes y los criterios con los que se participa. Siguiendo el indicador de Trigwell (2000), un rango entre quince y veinte es adecuado para conocer las variaciones de un determinado fenómeno de los sujetos. Para conocer las distintas formas de entender la democracia en educación, los y las participantes de este estudio son 58 docentes de Educación Primaria y Secundaria de España.

Para su selección, se ha tenido en cuenta dos criterios de elección, de acuerdo con la experiencia del equipo investigador y de lo señalado en la literatura que puede provocar variación en las concepciones del profesorado: a) *Nivel educativo*, teniendo docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.; y b) *Titularidad del centro educativo*, contando profesores y profesoras de centros públicos y centros privados-concertados.

Cuadro 1

Distribución de participantes del estudio

	Público	Privado	Total
Primaria	16	19	35
Secundaria	13	10	23
Total	29	29	58

Instrumento de recogida de información

Para profundizar en las concepciones del profesorado se ha optado por el instrumento más adecuado para el desarrollo de este enfoque: la entrevista fenomenográfica (Trigwell, 2000). Una entrevista fenomenográfica se caracteriza por ser semi-estructurada con pocas preguntas generadoras, desarrollando nuevas cuestiones sobre las que reflexionar con el participante a partir de sus respuestas. En este caso, la pregunta generadora ha sido ¿Qué es para ti la democracia en educación? Y a partir de ahí se ha construido una conversación para profundizar en sus concepciones de democracia en el ámbito educativo.

Para favorecer el desarrollo de las entrevistas, se ha realizado un gran esfuerzo para generar un *rapport* de confianza entre entrevistador/a y entrevistado/a, llevándolas a cabo en sitios tranquilos, cómodos y cercanos a los y las participantes y sin que estos se sintiesen juzgados por su forma de concebir la democracia.

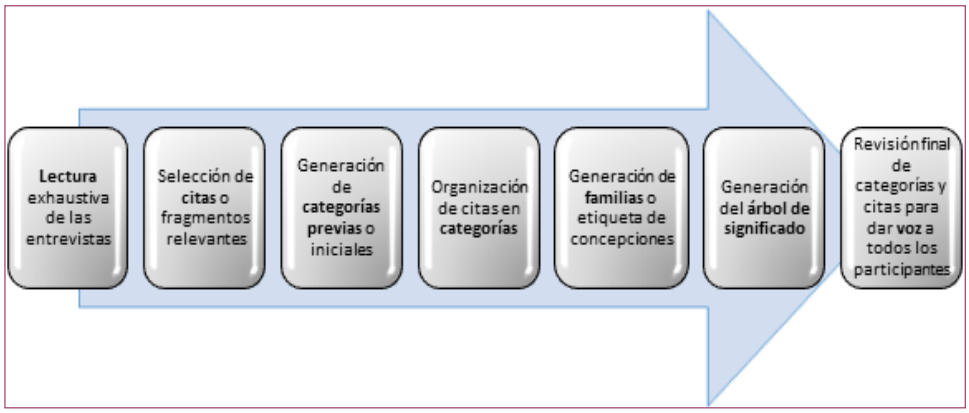
Desarrollo del estudio y análisis de datos

La realización de las entrevistas se realizó entre los meses de noviembre de 2019 y abril de 2020. Una vez realizadas las entrevistas, estas se transcribieron y organizaron en un documento para su posterior análisis. Cada entrevista se etiquetó y anonimizó siguiendo el siguiente formato [D4, S, Pu, p.10][1].

Una vez todas las entrevistas estuvieron preparadas, y con el apoyo del software Atlas.ti 9, se siguió la lógica del análisis fenomenográfico de las entrevistas y con el criterio de ser lo más fieles posible al discurso de los participantes (Akerlind, 2012; Harris, 2008). En la figura 1 se incluyen las diferentes fases utilizadas para el análisis de las concepciones del profesorado.

Figura 1

Análisis de datos según enfoque fenomenográfico



Nota. Elaboración propia

RESULTADOS

La participación como clave

Quizá se trate de la concepción de democracia más ampliamente formulada entre las personas participantes en el estudio. Y es que, de una u otra forma, los y las maestras han mostrado que democracia es tomar parte en las decisiones y formas de organización del centro escolar.

> *La democracia en la escuela sería dar a los alumnos la capacidad o posibilidad de poder elegir cómo hacer las cosas.* (P16, EP)
>
> *La democracia es participar sobre qué proyecto educativo se quiere.* (P11, ES)

1 La codificación entrevista está conformado por 5 aspectos:
Número de identificación del docente: D1-D39
Nivel educativo: Educación Primaria (P) o Secundaria (S)
Titularidad del centro: Escuela Pública (Pu) o Privada (Pr)
Página donde se encuentra la cita

Efectivamente, hay consenso en determinar que democracia es participación y que para que así se dé debe ser de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, familias y docentes). Considerando el voto como herramienta fundamental para hacer realidad dicha participación en la escuela. Sin embargo, el voto que es al mismo tiempo mencionado como el mecanismo de participación más utilizado también es subrayado como un elemento injusto que implica la imposición de la postura mayoritaria a quienes opinan lo contrario.

> *Democracia es tener en cuenta a todos los agentes que participamos y regular esa participación para que, por ejemplo, las familias puedan hacerlo.* (P21, ES)
> *Con que un niño que no esté de acuerdo a mí ya me parece una mayoría suficiente. Siempre tiene que haber alguien descontento para evolucionar en la democracia y en las decisiones que tomamos.* (P7, EP)

La puesta en práctica de las capacidades de todos y cada uno

La democracia en la escuela otorga la posibilidad a sus miembros de empoderarse y hacerse cargo de sus proyectos personales y de participar libremente en la escuela. Así, los docentes entrevistados consideran que la democracia en educación es dotar a los y las estudiantes de herramientas para empoderarse y responsabilizarse no solo de aspectos individuales de la enseñanza sino también del correcto funcionamiento de la escuela:

> *Empoderar a los alumnos para que se responsabilicen. Esta palabra es muy importante, porque cuanto antes aprendan a responsabilizarse de lo que tienen que aprender antes empiezan a disfrutar de lo que aprenden y creo que es muy importante disfrutar de lo que se aprende para valorarlo y tener ganas de aprender más cosas.* (P26, EP)

El ejercicio de responsabilidad social

Sin lugar a duda, la responsabilidad social es la concepción más reveladora de las encontradas en la presente investigación. Y es que, la democracia en la escuela es concebida como una estructura organizativa y de funcionamiento que requiere para que se desarrolle que todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar sean responsables de sus acciones y se responsabilicen de los actos y decisiones tomadas. Así, el funcionamiento social y ciudadano está en la base de la concepción de democracia.

> *Hay que hacer partícipe a todos los miembros del centro, con esto incluyendo a la comunidad, los padres que participan en forma de AMPA, el claustro y los niños. Si realmente queremos ser el reflejo de lo que es la democracia debemos dejar a todos ser partícipes, en la medida en que cada uno le corresponde la toma de decisiones.* (P12, ES)

Finalmente, los participantes también han subrayado que esta responsabilidad social de la escuela debe también materializarse en una mayor implicación del profesorado en el diseño de políticas educativas.

> *Si se quiere cambiar la ley educativa se debería consultar a los profesores. Es que a ellos no se les consulta nada. No estamos representados y creo que si alguien tiene criterio esos somos nosotros. A los de primaria, las opciones de primaria, a los de secundaria lo que tenga que ver con secundaria, etc.* (P9, ES)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación sugieren que los y las docentes de Educación Primaria y Secundaria en España poseen tres concepciones clave sobre la democracia en educación: i) la participación como clave; ii) La puesta en práctica de las capacidades de todos y cada uno y; iii) el ejercicio de responsabilidad social. Concepciones que apenas han sido consideradas por la literatura hasta el momento.

La concepción de la democracia como responsabilidad social es quizá la concepción más relevante de las halladas en este estudio. Y es que esa responsabilidad social y compromiso de la escuela por la construcción de una ciudadanía democrática invita a concebir la democracia desde la reflexión de la propia práctica de la comunidad educativa (Severino-González *et al.*, 2019). Estos hallazgos suponen una aportación al estudio de la democracia en educación y permite conocer hasta qué punto están desarrollados valores democráticos —como el de la participación, el del respeto a la opinión del otro, la tolerancia ante la diversidad de posturas o la representación— en el contexto escolar.

Este estudio también muestra ciertas limitaciones. Entre ellas, por el objetivo del estudio, no es posible generalizar los resultados ya que se trata de un análisis sobre concepciones docentes, las cuales por definición están determinadas por las experiencias y vivencias de los y las docentes participantes. Aunque sí que son una aproximación relevante para la comprensión de la democracia en las escuelas y su reflexión sobre la práctica y organización de las escuelas en torno a la democracia. Además, que se trate de un estudio producto de un Proyecto I+D+i titulado «La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la Justicia Social» (Ref.: EDU2017-82688-P) refleja la relevancia de los resultados encontrados.

Rescatar las concepciones de los y las docentes sobre democracia en educación es necesario para reflexionar sobre los procesos democráticos que se dan en las escuelas, asumiendo que las escuelas tienen una responsabilidad directa sobre el modelo de sociedad que se pretende construir. Y es que no podemos pretender avanzar hacia sociedades más democráticas, justas e inclusivas, si desde las escuelas se perpetúan prácticas en contra de la democracia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development, 31*(1), 115-127. https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845

Belavi, G., Flores, C., Guiral, C. y Türk, Y. (2021). La democracia en los centros educativos españoles: Concepciones de docentes y estudiantes. *Revista Fuentes, 23,* 244-253. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15375

Carr, P., Thésée, G., Zyngier, D. y Porfilio, B. (2018). D*emocracy, political literacy and transformative education.* Universidad de Québec. https://doi.org/10.1163/9789463512305

Cousin, G. (2009). *Researching learning in higher education: An introduction to contemporary methods and approaches.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203884584

Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher, 35*(1), 57-79. https://doi.org/10.1007/BF03216875

Martínez-Garrido, C., Hidalgo, N., Márquez, C. y Graña, R. (2022). Las concepciones docentes sobre democracia en educación en España. Un estudio fenomenográfico. *Aula Abierta, 51*(2).

Marton, F. (1981). Phenomenography-describing conceptions of the world around us. *Instructional Science, 10,* 177-200. https://doi.org/10.1007/BF00132516

Marton, F. y Booth, S. A. (1997). *Learning and awareness.* Psychology Press.

Pozo, J. (2006). La cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Graó.

Pramling S., I. y Pramling, N. (2016). Variation theory of learning and developmental pedagogy: Two context-related models of learning grounded in phenomenography. *Scandinavian Journal of Educational Research, 60*(3), 286-295. https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120232

Ross, D. y Yeager, E. (1999). What does democracy mean to prospective elementary teachers? *Journal of Teacher Education, 50*(4), 255-266. https://doi.org/10.1177/002248719905000403

Sainz-Linares, A., Ceballos, N. y Susinos, T. (2019) Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación, 30*(3), 713-728. https://doi.org/10.5209/rced.58883

Severino-González, P., Martín-Friorino, V. y González-Soto, N. (2019). Responsabilidad social. De la toma de decisiones a la educación del carácter: Percepciones de docentes y no docentes de un establecimiento educacional chileno. *Estudios sobre Educación, 37,* 69-90. https://doi.org/10.15581/004.37.69-90

Trigwell, K. (2000). A phenomenographic interview on phenomenography. *Phenomenography, 1,* 62-82.

Van den Berg, B. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research, 72,* 577-625. https://doi.org/10.3102/00346543072004577

REVISIÓN SISTEMÁTICA DEL EFECTO DE LAS CARACTERÍSTICAS Y COMPETENCIAS DEL PROFESORADO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA[1]

Ana María González-Benito
Belén Gutiérrez de Rozás Guijarro
Eva Expósito-Casas
Andrea Otero-Mayer
Esther López-Martín
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Madrid (España)

Resumen: Este estudio se lleva a cabo con la finalidad última de alcanzar un mayor conocimiento desde el que fundamentar políticas educativas que generen unas condiciones óptimas para un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, así como una mejora en el desarrollo de la profesión docente. Para ello, se realiza una revisión sistemática de los trabajos publicados durante los últimos veinte años que han analizado el efecto de las características y competencias de los docentes sobre el rendimiento académico de los estudiantes en la etapa de educación secundaria. Entre los principales resultados destaca la presencia de diferencias en los efectos reportados por los estudios en función de las características y competencias docentes consideradas, la década en la que se ha realizado la investigación, la habilidad académica evaluada o el tipo de análisis realizado.

Palabras clave: competencias del docente, educación secundaria, formación de docentes, rendimiento académico

Abstract: This study is carried out both with the aim of providing greater knowledge on which to base educational policies that generate optimal conditions for a quality teaching-learning process, and of facilitating an improvement in the development of the teaching profession. To this end, a systematic review of the studies published during the last twenty years that have analyzed the effect of the characteristics and competencies of teachers on the academic performance of Secondary Education students is made. Among the main results, the presence of differences in the significance of the relationships analyzed according to the characteristics and teaching skills considered, the decade in which the study was carried out, the academic skill evaluated, or the type of analysis performed, stands out.

1 Este trabajo se realiza en el marco del proyecto I+D+i titulado «Competencias para el ejercicio de la profesión docente en educación secundaria: análisis de la situación actual y propuestas formativas de futuro»(Ref. PID2019-106643GA-I00).

Keywords: teacher competencies, secondary education, teacher training, academic performance

INTRODUCCIÓN

Las escuelas eficaces se definen como aquellas capaces de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, así como al progreso de la comunidad educativa en su conjunto, en mayor medida de lo que cabría esperar en función de su rendimiento académico previo o de sus características personales y familiares (Muñoz-Repiso y Murillo, 2010). Desde la publicación del informe «Equality of Educational Opportunity» (Coleman *et al.*, 1966), se han tratado de identificar los aspectos que favorecen la eficacia de los centros educativos. De este modo, son numerosos los estudios que, enmarcados en el movimiento de la eficacia escolar, han profundizado en los factores, no solo relativos a las escuelas en su conjunto, sino, también, situados a nivel de aula, que contribuyen a mejorar el rendimiento académico del alumnado.

Un aspecto al que se ha atendido especialmente, dada su notable influencia en el rendimiento académico de los estudiantes, es el profesorado (Hanushek y Woessmann, 2017; Muijs y Reynolds, 2017). Si bien son numerosas las características y competencias de los docentes que han demostrado su influencia en el rendimiento académico, entre las características más destacadas se sitúan aquellas relacionadas con aspectos sociodemográficos, como el género (Antecol *et al.*, 2015) y la experiencia profesional (Kim y Seo, 2018), o con la formación y los conocimientos que poseen los docentes (Campbell *et al.*, 2014; Gess-Newsome *et al.*, 2016). Por su parte, la investigación sobre las competencias del profesorado se ha centrado tanto en sus competencias docentes, las concernientes a la planificación e implementación de la enseñanza, la organización del aula y la evaluación como en sus competencias personales, vinculadas con aspectos como el liderazgo, la comunicación efectiva y la capacidad para establecer relaciones interpersonales adecuadamente (Danielson, 2013; Marzano, 2007; Stronge, 2018; Stronge *et al.*, 2011; The Wing Institute, 2021).

Dada la ingente cantidad de trabajos que han analizado la influencia del profesorado en el rendimiento académico de los estudiantes, y con la finalidad de alcanzar un mayor conocimiento desde el que fundamentar políticas educativas que generen unas condiciones óptimas para un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, así como una mejora en el desarrollo de la profesión docente, en esta investigación se lleva a cabo una revisión sistemática de los trabajos publicados durante los últimos veinte años que han analizado el efecto de las características y competencias de los docentes sobre el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria.

La decisión de centrar este trabajo en la etapa de educación secundaria viene justificada por el hecho de que son diversos los organismos nacionales e internacionales (Comisión Europea, 2015; Comisión Europea *et al.* 2018; OCDE 2003) que abogan por la necesidad proporcionar a los docentes de esta etapa educativa una formación de calidad que les permita desarrollar las competencias necesarias para ser eficaces en el aula, lo que requiere conocer qué competencias del docente inciden de manera más positiva en los resultados que alcanzan los estudiantes. La evidencia meta-analítica disponible, si bien ha identificado diferencias en los tamaños de los efectos estimados para las distintas etapas educativas, aporta valores globales que no informan del efecto específico que ejercen las diferentes características y competencias profesionales del docente de educación secundaria sobre el rendimiento académico.

El presente trabajo tiene como objetivo conocer las características y competencias del profesorado de educación secundaria que en mayor medida se asocian con los resultados educativos obtenidos por el alumnado. De manera más concreta, se persigue dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué características y competencias del profesorado han sido las más abordadas por estos estudios?, ¿qué tipo de relaciones se han observado entre las variables analizadas, es decir, en qué medida estas características y competencias se asocian con los resultados de los estudiantes? y ¿existen diferencias en los efectos analizados en función de la materia académica considerada, el momento temporal en el que se llevaron a cabo los estudios o el tipo de estadístico estimado?

MÉTODO

El proceso metodológico se desarrolló en cinco fases siguiendo las directrices de PRISMA, las cuales se encuentran representadas en el diagrama de flujo correspondiente a la Figura 1. En primer lugar, se llevó a cabo una búsqueda en las principales bases de datos internacionales (Web of Science, Scopus, ERIC y PsychINFO). La búsqueda se realizó en octubre de 2020 y como límite temporal se estableció que los documentos hubieran sido publicados entre 2000 y 2019, ambos inclusive. La ecuación de búsqueda utilizada, estructurada en tres niveles, incluyó términos relativos a las características y competencias del profesorado, el rendimiento académico de los estudiantes y la etapa educativa (Educación Secundaria). Dicha ecuación de búsqueda permitió recuperar más de 2000 resultados (Figura 2).

En una segunda fase, se realizó una selección inicial de artículos basada en la lectura del título del artículo y el resumen. Tras eliminar los registros duplicados y los trabajos publicados en un idioma diferente al inglés y al castellano, se llevó a cabo una selección inicial de 104 artículos basada en los siguientes criterios: a) tipo de estudio: estudios empíricos dirigidos a analizar el efecto de las características y competencias del profesorado sobre el rendimiento académico, b) tipo de diseño: cuantitativo o mixto y c) etapa educativa: educación secundaria. Los trabajos fueron revisados por dos investigadores, alcanzándose un índice de acuerdo entre evaluadores superior al 90 %.

A continuación, se seleccionaron los artículos definitivos en base a la lectura del texto completo. Esta fase permitió seleccionar los 65 registros que forman parte del presente estudio, los cuales aportan un total de 552 efectos. En cuarto lugar, se codificaron los artículos conforme a las siguientes variables a) característica o competencia analizada (variable independiente), b) competencia evaluada (variable dependiente), c) tipo de medida de la variable dependiente (estandarizada / no estandarizada), d) país en el que se lleva a cabo el estudio, e) número de estudiantes, f) número de profesores, g) estadístico estimado (beta, correlación, ANOVA o t de Student), h) significatividad de las diferencias (sí / no) y i) dirección de las diferencias observadas (positivas / negativas). Y, en la última fase, se llevaron a cabo los análisis estadísticos de la información codificada desde una perspectiva descriptiva, prestando especial atención a las características y competencias docentes consideradas, el tipo de variable dependiente y el tipo de efecto reportado en los diferentes estudios. A su vez, se examinaron posibles diferencias en los efectos observados en función del año de publicación de los estudios, el tipo de variable dependiente y el estadístico estimado.

Cabe señalar que, atendiendo a las principales características de las 65 publicaciones seleccionadas, en conjunto proporcionan información de más de 1945799 estudiantes y más de 21960

profesores (téngase en cuenta que alguno de los trabajos no indica el número de estudiantes o el número de profesores considerados). Estados Unidos es el país en el que más estudios se han realizado (29.23 %) y el 73.84 % de los artículos se han publicado en la última década (2010-2019). La relación entre las características y competencias del profesorado y el rendimiento de los estudiantes se estima a partir de modelos de regresión (65.2 %), correlaciones (31.2 %) y diferencias de medias (3.6 %).

Figura 1

Diagrama de flujo

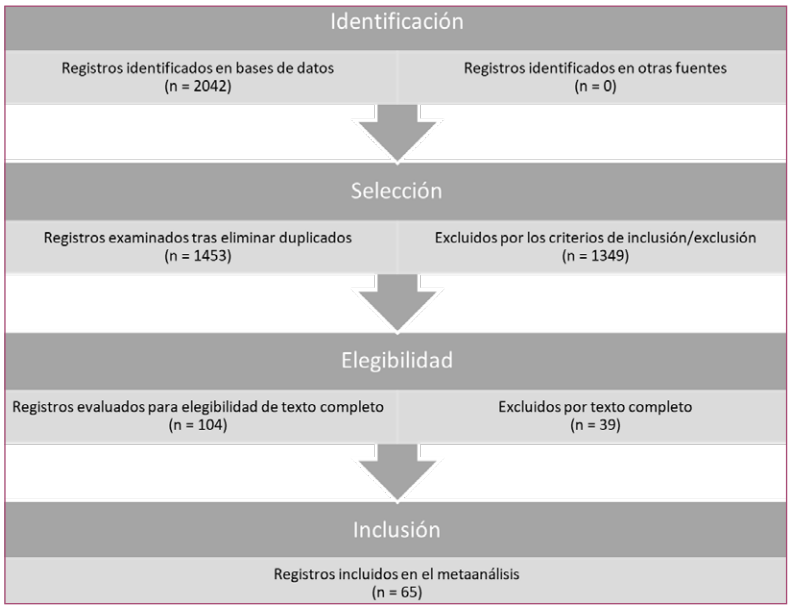
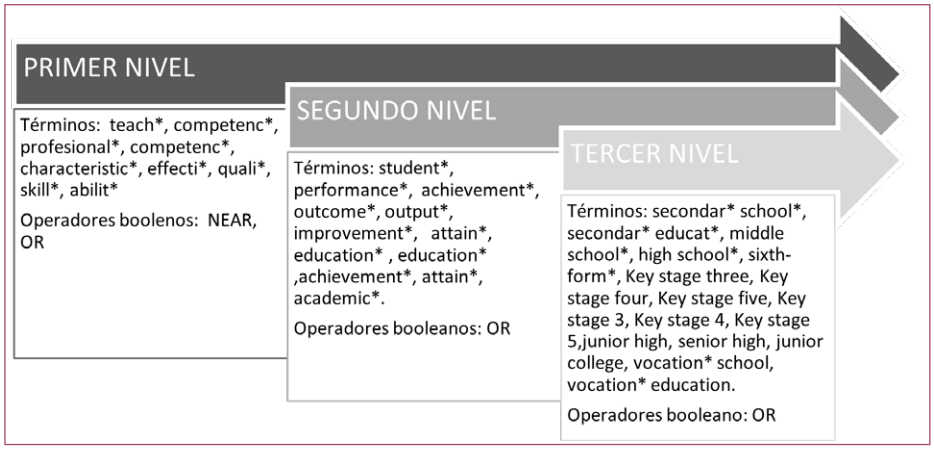


Figura 2

Términos de búsqueda y operadores booleanos



RESULTADOS

En primer lugar, atendiendo a las características y competencias de los docentes que han sido abordadas y analizadas en la literatura académica, se observa que la mayor parte de los estudios consideran medidas específicas de las características y competencias de los docentes (94.2 %), en lugar de medidas generales de la calidad del profesorado (5.8 %). Entre estas características y

competencias específicas destacan aquellos aspectos relativos a la cualificación del profesorado (formación inicial, desarrollo profesional, etc.), sus características sociodemográficas (experiencia profesional, género, etc.) y sus características psicológicas (autoeficacia, satisfacción, etc.). Por su parte, las variables relativas a las competencias personales (relaciones interpersonales, creencias pedagógicas, etc.) y pedagógicas (planificación e implementación de la enseñanza, creación de ambientes de aprendizaje, etc.) de los docentes han sido abordadas en menor medida.

Considerando la medida del rendimiento académico que toman los estudios para analizar los efectos de dichas competencias y características sobre el desempeño académico del alumnado, cabe destacar que la mayor parte de los trabajos consideran la competencia en matemáticas (56 %), seguida de la comunicación lingüística (13.9 %) y de la competencia científica (12.5 %). En la mayor parte de los casos, el rendimiento de los estudiantes se mide a través de pruebas estandarizadas (70.1 %).

Atendiendo a la significatividad de las relaciones analizadas, se observa una distribución desigual de los efectos significativos o no significativos de la relación entre las competencias y características docentes y el rendimiento académico de los estudiantes en función de las características o competencias de los docentes que han sido consideradas en cada uno de los estudios (Chi-Square: 48.336; p. 0.000). Así, en el caso de las características sociodemográficas, la cualificación del profesorado o las condiciones laborales, el número de efectos significativos y no significativos reportados por los estudios en relación con el rendimiento académico de los estudiantes tiende a ser similar. Un número mayor de efectos nulos que positivos o negativos se observa en el caso de la asociación entre las competencias personales docentes, la creación de ambientes de aprendizaje y las características psicológicas, y el rendimiento del alumnado. Finalmente, para la evaluación, la planificación e implementación de la enseñanza o las medidas generales de la competencia del profesorado, los efectos significativos son superiores a los no significativos.

Por otra parte, resulta relevante que el tipo de efectos (positivos, negativos o nulos) también difiere en función de la década en la que se lleva a cabo el estudio (Chi-Square: 16,917; p. 0.000), la habilidad académica evaluada (Chi-Square: 90.903; p. 0.000), y el tipo de análisis estadístico a partir del cual se estima el efecto (Chi-Square: 123.982; p. 0.000).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto el papel que tienen las diferentes competencias y características del profesorado en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Secundaria, evidenciando la necesidad de llevar a cabo estudios que, más allá de considerar esta etapa educativa como una variable moderadora (véase Danisman *et al.*, 2019, Kim y Seo, 2018 o Kyriakides, 2013), centren sus análisis en ella. Tal y como muestra la distribución de los efectos significativos y no significativos en las relaciones observadas entre el rendimiento académico —en matemáticas en la mitad de los casos y medido mediante el empleo de pruebas estandarizadas en la mayor parte de los estudios— y las competencias y características del profesorado, existen diferencias en la significatividad en función de cada uno de los aspectos analizados.

De este modo, una de las principales conclusiones que se puede extraer de este trabajo es el efecto desigual que ejercen las competencias docentes sobre el rendimiento, siendo la competencia de planificación e implementación de la enseñanza y la competencia de evaluación las

tienden a relacionarse positivamente con los resultados alcanzados por los estudiantes en un mayor número de estudios. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por los obtenidos por Al-Qatawneh (2009), Blazar (2015), Butty (2001), Griffin (2010) y Peterson *et al.*, (1978), quienes, destacan los efectos positivos que las competencias de planificación e implementación tienen sobre los resultados académicos del alumnado. En la misma línea, Expósito-Casas *et al.*, (2012) Little (2015), McCurdy y Shapiro (1992) y Wilcox (2012) ponen de manifiesto la influencia de la evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en su rendimiento académico.

Entre las posibles limitaciones del presente trabajo, cabe destacar que los resultados de las relaciones entre las competencias y características de los docentes y el rendimiento académico del alumnado se han obtenido a partir de las publicaciones existentes en este ámbito, por lo que es posible que existan aspectos docentes con influencia en el rendimiento académico que no hayan sido considerados en el presente trabajo.

Por ello, como futuras líneas de investigación, se propone seguir profundizando en el estudio de los características y competencias docentes que condicionan los resultados educativos del alumnado en las diferentes áreas académicas, de tal manera que sea posible contar con evidencias que permitan proporcionar al profesorado una formación de calidad. Además, este trabajo deja la puerta abierta a nuevas revisiones sistemáticas que profundicen en la relación entre los aspectos docentes y el rendimiento académico de los estudiantes en otras etapas educativas, así como a la posibilidad de indagar en posibles intervenciones para la mejora de las competencias docentes que más inciden en el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahmad, S., Hussain, C. A., Ayub, A., Zaheer, M. y Batool, A. (2017). Relationship of Classroom Management Strategies with Academic Performance of Students at College Level. *Bulletin of Education & Research, 39*(2), 239-249.

Al-Qatawneh, K. (2009). Concept-based instruction and teacher planning and student achievement in persuasive writing. *International Journal of Educational Sciences, 1*(1), 45-51. http://www.krepublishers.com/02-Journals/IJES/IJES-01-0-000-09-Web/IJES-01-1-000-09-Abst-PDF/IJES-01-01-045-09-017-Al-Qatawneh-K/IJES-01-01-045-09-017-Al-Qatawneh-K-Tt.pdf

Aloe, A. M. y Becker, B. J. (2009). Teacher verbal ability and school outcomes: where is the evidence? *Educational Researcher, 38*(8), 612-624. https://doi.org/10.3102/0013189X09353939

Antecol, H., Eren, O. & Ozbeklik, S. (2015). The effect of teacher gender on student achievement in primary school. *Journal of Labor Economics, 33*(1), 63-89. https://doi.org/10.1086/677391

Blazar, D. (2015). Effective teaching in elementary mathematics: Identifying classroom practices that support student achievement. *Economics of Education Review, 48*, 16-29. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.05.005

Butty, J. A. L. M. (2001). Teacher instruction, student attitudes, and mathematics performance among 10 th and 12 th grade Black and Hispanic students. *Journal of Negro Education, 70*(1/2), 19-37. https://www.jstor.org/stable/2696281

Cabrera, J. M. y Webbink, D. (2018). Do higher salaries yield better teachers and better student outcomes?. *MPRA*, 86972.

Campbell, P. F., Nishio, M., Smith, T. M., Clark, L. M., Conant, D. L., Rust, A. H., ... y Choi, Y. (2014). The relationship between teachers' mathematical content and pedagogical knowledge,

teachers' perceptions, and student achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 45(4), 419-459. https://doi.org/10.5951/jresematheduc.45.4.0419

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. y Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 14*, 33-46. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity* (2 vols.). US Government Printing Office.

Comisión Europea (2015). Shaping Career-long Perspective on Teaching. A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education. Report from the ET2020 Working Group Schools Policy.

Comisión Europea, EACEA y Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice.* Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Danielson, C. (2013). *The framework for teaching: Evaluation instrument.* Recuperado de http://www.loccsd.ca/~div15/wp-content/uploads/2015/09/2013-framework-for-teaching-evaluation-instrument.pdf

Danişman,S. Güler, M. y Karadağ, E.(2019). The Effect of Teacher Characteristics on Student Achievement: A Meta-Analysis Study. *Croatian Journal of Education, 21* (4), 1367-1398.

Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Navarro-Asencio, E. & Gaviria. J. L. (2012). Atribución de importancia a las dimensiones competenciales en los exámenes y rendimiento en inglés como primera lengua extranjera en Europa (pp. 53-72). En Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://www.educacionyfp.gob.es/inee/ca/dam/jcr:b66a6498-eb7c-4e3e-bf41-dbfbe46a1a52/eeclvolumeniicap3.pdf

Gess-Newsome, J., Taylor, J. A., Carlson, J., Gardner, A. L., Wilson, C. D. & Stuhlsatz, M. A. (2016). Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement. *International Journal of Science Education,* 1-20. https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1265158

Glewwe, P. W., Hanushek, E. A., Humpage, S. D. y Ravina, R. (2011). School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from. *National Bureau of Economic Research*, 17554.

Griffin, L. J. (2010). The relationship between teacher planning time and student achievement in elementary schools: Implications for educational leaders [Tesis doctoral]. Southern University and Agricultural and Mechanical College.

Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2017). School resources and student achievement: A review of cross-country economic research. En M. Rosén, K. Yang Hansen, y U. Wolff (Ed.), *Cognitive Abilities and Educational Outcomes* (pp. 149-171). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43473-5_8

Harris, D. N. y Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics, 95*(7-8), 798-812. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009

Kim, K. R., y Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal, 46*(4), 529-540. https://doi.org/10.2224/sbp.6554

Kyriakides, L., Christoforou, C., y Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and teacher education*, 36, 143-152. doi: 10.1016/j.tate.2013.07.010

Little, J. M. (2015). *The Effects of Performance Feedback on Oral Reading Fluency* [Tesis doctoral] Middle Tennessee State University. https://jewlscholar.mtsu.edu/bitstream/handle/mtsu/5644/Aymett_mtsu_0170E_10949.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Marzano, R.J. (2007). *Art & Science of Teaching*. Association for Supervision and Curriculum Develoment.

McCurdy, B. L. y Shapiro, E. S. (1992). A comparison of teacher-, peer-, and self-monitoring with curriculum-based measurement in reading among students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, *26*(2), 162-180. d https://doi.org/10.1177/002246699202600203

Muijs, D. y Reynolds, D. (2003). Student background and teacher effects on achievement and attainment in mathematics: A longitudinal study. *Educational Research and Evaluation, 9*(3), 289-314. https://doi.org/10.1076/edre.9.3.289.15571

Marker, C., Gnambs, T., y Appel, M. (2018). Active on Facebook and failing at school? Meta-analytic findings on the relationship between online social networking activities and academic achievement. *Educational Psychoogyl Review, 30*, 651–677. doi: 10.1007/s10648-017-9430-6

Muñoz-Repiso, M., & Murillo, F. J. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia escolar y mejora de la escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *8*(2), 177-186.

Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353-387. https://doi.org/10.1037/a0026838

OCDE (2003). Atraer, seleccionar, formar y retener profesorado de calidad en España. Informe Temático de la OCDE.

Peterson, P. L., Marx, R. W. & Clark, C. M. (1978). Teacher planning, teacher behavior, and student achievement. *American Educational Research Journal, 15*(3), 417-432. https://doi.org/10.2307/1162495

Stronge, J. H. (2018). Qualities of effective teachers. ASCD.

Stronge, J. H., Ward, T. J., y Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of teacher Education*, *62*(4), 339-355. https://doi.org/10.1177/0022487111404241

The Wing Institute (2021) *Teacher Competencies.* Recuperado de: https://www.winginstitute.org/quality-teachers-compentencies

Van Ewijk, R. y Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 5*(2), 134-150. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001

Wilcox, T. E. (2012). *The effectiveness of using the Mississippi Student Progress Monitoring* System to improve a district's state test scores [Tesis doctoral] Mississippi State University.

2212

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

FACETAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL RASGO EN FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FUNCIÓN DEL SEXO

Marta Alcaraz Sánchez
Helena Fuensanta Martínez-Saura
María Cristina Sánchez-López
Facultad de Educación, Universidad de Murcia (España)
Juan-Carlos Pérez-González
U Facultad de Educación, UNED Madrid (España)

Resumen: La evolución de la sociedad ha permitido dibujar un perfil de persona inteligente que va más allá del ámbito académico, dando relevancia a los aspectos afectivos y emocionales. El objetivo del estudio es analizar los rasgos emocionales de futuros docentes de Educación Secundaria, a través de las sub-escalas de inteligencia emocional como rasgo de personalidad, en función del sexo. Los participantes han sido 329 estudiantes de master de formación del profesorado de la Universidad de Murcia, 133 hombres y 195 mujeres. La edad media de los mismos es de 25,81. El instrumento utilizado es el Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) de Petrides (2001), que aporta información sobre puntuación global en IE rasgo, más información sobre 15 facetas y 4 factores. En este trabajo, analizamos las 15 facetas, y los resultados indican la existencia de diferencias significativas según el sexo en 7 de las 15 subescalas.

Palabras clave: estudiantes, educación secundaria, rasgo de personalidad, rasgos emocionales

Abstract: The evolution of society has made it possible to draw a profile of an intelligent person that goes beyond the academic field, giving relevance to affective and emotional aspects. The objective of the study is to analyze the emotional traits of future teachers of Secondary Education, through the sub-scales of emotional intelligence as a personality trait, depending on sex. The participants have been 329 students of mater of teacher training of the University of Murcia, 133 men and 195 women. The average age of these is 25.81. The instrument used is the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) by Petrides (2001), which provides information on overall score in trait EI, more information on 15 facets and 4 factors. In this work, we analyzed the 15 facets, and the results indicate the existence of significant differences according to sex in 7 of the 15 subscales.

Keywords: students, secondary education, personality trait, emotional traits.

INTRODUCCIÓN

Tras la preocupación de profesionales del ámbito educativo por encontrar un modelo de enseñanza basado en la calidad educativa, se llegó al consenso de la necesidad de trabajar las habilidades o capacidades emocionales de los estudiantes. Sin embargo, en ocasiones se pasa por alto que estas habilidades emocionales, afectivas y sociales deber ser enseñadas por un equipo docente que las domine. Para conseguir que los estudiantes adquieran y desarrollen habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones necesitan la figura de un «educador emocional», un modelo de referencia que tenga apropiados niveles de inteligencia emocional (IE). Pero el desarrollo emocional del docente en el aula no debe enfocarse en una sola dirección, sino que la IE debe ser una herramienta en el día a día de la función docente. Mearns y Cain (2003) establecen que los docentes que son conscientes de sus habilidades emocionales utilizan más estrategias para enfrentarse a diferentes situaciones que generan tensión o estrés en su vida académica. La posición del docente, como acompañante y modelo de referencia, implica potenciar al máximo los buenos resultados académicos, pero también crear relaciones emocionales a través de las experiencias que comparte con sus alumnos, habilidad que le permite comprender las actitudes de sus alumnos, detectar sus necesidades y sentimientos y potenciar el rendimiento escolar. Un requisito primordial para avanzar en la promoción del aprendizaje social y emocional es la necesidad de conocer previamente y mejorar la competencia emocional del profesorado, tal y como viene demandándose en los últimos años (Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra, Pérez-González y García, 2015; Cejudo, Díaz, Losada y Pérez-González, 2016; Extremera et al., 2019; Saura, Sánchez, y Pérez-González, 2021).

Como apuntan Valles y Valles (2003), la educación emocional debería estar inserta en las distintas áreas curriculares, como estilo educativo docente, que debe transmitir modelos emocionales adecuados en los momentos en que docente y alumno conviven en el aula. Y aunque se perciben ciertos cambios en cuanto a la importancia de crear docentes competentes emocionalmente que abarcan principalmente los primeros niveles educativos, seguimos percibiendo numerosas carencias en los niveles superiores. La docencia es una profesión que en ocasiones está sometida a situaciones de alto nivel de estrés, ya que se basa en un trabajo centrado en la interacción social en la que el profesor debe hacer esfuerzo para gestionar sus emociones y las de toda la Comunidad Educativa: alumnos, familias y otros profesionales (Brotheridge y Grandey, 2002). Y por ello manifiestan un mayor número de emociones negativas (como ansiedad o estrés) que positivas (que aumentan su bienestar y facilitan el clima escolar y el aprendizaje). Por lo que es vital que desarrollen la capacidad de identificar, comprender y regular las emociones positivas y negativas propias y las de los otros. Por lo que consideramos de gran transcendencia conocer los perfiles de Inteligencia Emocional rasgo de los futuros y futuras docentes de Educación Secundaria a través del análisis de dimensiones propias de la IE. La investigación ha mostrado diferencias en IE rasgo en función del sexo (Aluja, Blanch, y Petides, 2016; Petrides y Furnham, 2000), pero es aún escasa la replicación de estos resultados en el colectivo docente.

MÉTODO

El **objetivo general** del estudio es identificar el perfil emocional de futuros docentes de Educación Secundaria, analizando las sub-escalas de la inteligencia emocional como rasgo de personalidad, en función del sexo.

Se ha contado con una **muestra** de 329 estudiantes de Máster de Formación del Profesorado en todas sus especialidades (cuatro ramas conocimiento o especialidades) en la Universidad de Murcia. Estos estudiantes fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico intencional. La distribución según el sexo fue de 133 (59,27%) hombres, 195 (40,42%) mujeres y 1 (0,3%) no reportó su sexo. Y la edad media de los participantes fue de 25,81 años, siendo 21 la edad mínima y 52 la edad máxima.

El i**nstrumento** utilizado para ello ha sido el Trait Emotional Intelligence Questionnaire» (TEIQue) de Petrides (2001). Este cuestionario está compuesto por 153 ítems en una escala tipo Likert de 7 puntos (1= Completamente en desacuerdo, 7= Completamente de acuerdo), que se encuentran agrupados en 15 sub-escalas que dan cuentan de cuatro factores: bienestar, emocionalidad o comunicación emocional, sociabilidad y autocontrol. Compuesto por las siguientes sub-escalas: Expresión emocional, Empatía, Automotivación, Autocontrol-Autorregulación emocional, Felicidad-Satisfacción vital, Competencia Social, Estilo reflexivo (baja impulsividad), Percepción Emocional, Autoestima, Asertividad, Dirección Emocional de otros, Optimismo, Habilidades de Mantenimiento de las Relaciones, Adaptabilidad y Tolerancia al Estrés. Por último, permite obtener una puntuación global de la escala a través de la suma de los 153 ítems (TEIQue Total). La consistencia interna de la escala total es adecuada y ha mostrado ser una medida válida para evaluar los cambios en los patrones emocionales tras una inducción experimental de estado de ánimo (Petrides y Furnham, 2003). En España existe una adaptación al castellano de la prueba con propiedades psicométricas muy similares a la escala original anglosajona (Pérez, 2003), usada en esta investigación, y que muestra evidencias de su validez de criterio (concurrente e incremental) respecto a depresión y a distintos trastornos de la personalidad.

En el **análisis de los datos** se llevó a cabo un estudio de carácter descriptivo, con un enfoque de investigación cuantitativa, no experimental. Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS v.27. Tras cumplirse las condiciones para la aplicación de pruebas paramétricas, se optó por la realización de la prueba T para muestras independientes.

RESULTADOS

Tal y como se refleja en la Tabla 1, se apreciaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones Empatía, Automotivación, Autorregulación, Habilidades de mantenimiento de las relaciones con otro, adaptabilidad y tolerancia al estrés y, parcialmente significativa en percepción emocional.

En promedio, las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas en las sub-escalas Expresión emocional (M = 4,39, DT = 1,24), Empatía (M = 5,28, DT = ,77), Automotivación (M = 4,93, DT = ,88), Habilidades de mantenimiento de las relaciones con otros (M = 5,58, DT = ,67), Adaptabilidad (M = 4,50, DT = ,92) y Percepción emocional (M = 4,70, DT = ,92). Mientras que, en promedio, los hombres obtuvieron puntuaciones más elevadas en las dimensiones Autorregulación (M = 4,26, DT = ,87) y Tolerancia al estrés (M = 4,45, DT = ,85).

Tabla 1

Media (M) y desviación típica (DT), t de Student y tamaño del efecto de las diferencias de medias (d) en función del sexo

DIMENSIONES	HOMBRE		MUJER				
	M	DT	M	DT	T	Sig (p)	d
Expresión emocional	4,11	1,18	4,39	1,24	-2,036	,043	-,278
Empatía	4,95	,85	5,28	,77	-3,691	,000	-,335
Automotivación	4,45	,83	4,93	,88	-4981	,000	-,485
Autorregulación	4,26	,87	3,99	,89	2,808	,005	,279
Felicidad/ Satisfacción vital	5,37	1,00	5,58	1,05	-1,781	,076	-,208
Competencia social	4,60	,89	4,75	,87	-1,528	,127	-,151
Baja impulsividad/ estilo reflexivo	4,70	,88	4,63	,93	,711	,478	,073
Percepción emocional	4,50	,94	4,70	,92	-1,944	,053	-,204
Autoestima	4,61	,84	4,56	1,06	,451	,652	,047
Asertividad	4,51	,83	4,56	,93	-,460	,646	-,046
Regulación emocional de emociones de otros	4,50	,93	4,54	,82	-,430	,668	-,041
Optimismo	4,77	1,15	4,95	1,31	-1,241	,215	-.174
Habilidades de mantenimiento de las relaciones con otros	5,37	,71	5,58	,67	-2,623	,009	-,203
Adaptabilidad	4,28	,83	4,50	,92	-2,267	,024	-,227
Tolerancia al estrés	4,45	,85	4,13	1,09	2,956	,003	,318

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para concluir y tras el análisis de los resultados, podemos describir un perfil de futuras y futuros docentes de educación secundaria y/o postobligatoria que confirma algunas diferencias en función del sexo, similares a las halladas en otras poblaciones usando el mismo instrumento, como las investigaciones de García del Castillo-López, Marzo y García del Castillo (2015) o Jacobo (2014). Las futuras docentes manifiestan un perfil emocional capaz de mostrar el afecto a las personas de se encuentran en su entorno más cercano, comprendiendo e interpretando las necesidades y deseos de los otros, manifestando predisposición y esfuerzo ante el trabajo. Son personas que se adaptan fácilmente a los cambios y que establecen relaciones afectivas y sociales duraderas. Mientras que en los hombres se identifica un perfil capaz de controlar y gestionar sus emociones ante situaciones conflictivas, así como tolerar situaciones con alto nivel de estrés.

El conocimiento emocional del profesor es un aspecto esencial para el aprendizaje y desarrollo de estas habilidades en los alumnos, ya que es una figura de referencia de aprendizaje, un eje a través del cual el alumno aprende a razonar, expresar y regular sus necesidades y emociones. El desarrollo de las capacidades de inteligencia emocional en el docente no solo

está orientado a conseguir alumnos emocionalmente preparados, sino que beneficiará al propio docente a conseguir habilidades de afrontamiento. La relación entre los estilos educativos y el desarrollo emocional favorece el bienestar de ambos Sala-Roca y Marzo-Ruíz, 2013). Los profesores con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, tendrán los recursos necesarios para afrontar mejor las situaciones estresantes de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas emocionales negativas que aparecen en las interacciones que mantienen en el contexto laboral con compañeros, padres y los propios alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Los formadores de los futuros docentes deben procurar que las creencias de los estudiantes sobre las emociones sean las adecuadas, de lo contrario estos futuros docentes reproducirán modelos ausentes de ellas (Gairín, Murillo, Escolano, Roncal y Jiménez, 2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Bisquerra, R., Pérez-González, J-C., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.

Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L., y Pérez-González, J-C. (2016). Necesidades de formación de maestros de Infantil y Primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, *68*(3), 23-39. https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, *34*(3), 1-9.

Extremera, N., Mérida-López, S., y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*,74-97.

Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N., y Augusto, J.M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, *20*(1), 197-209.

Gairín-Sallán, J., Murillo-Ramón, J., Escolano-Vizcarra, R., Roncal-Gómez, L., y Jiménez-Gestal, C. (2013). Perfil emocional y competencias matemáticas de los estudiantes de grado de educación primaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación, 15, 107-134.*

García del Castillo-López, A., Marzo, J.C. y García del Castillo, J.A. (2015). Inteligencia emocional rasgo y actitudes hacia el mantenimiento de la salud en función del género (94- 100). En T. Ramiro-Sánchez y M.T. Ramiro (Coor.). Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.

Jacobo, J.M.R. (2014). Inteligencia emocional de rasgo y rasgos de personalidad en alumnos adolescentes. *Investigación educativa en las aulas de Primaria*, 219.

Marina, J. A. (2012). Neurociencia y educación. Ministerio de Educación.

Martínez-Saura, H.F., Sánchez-López, M.C., Pérez-González, J.C. (2021). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 9-33. DOI: 10.15581/004.42.001

Mearns, J. y Cain, J. E. (2003). Relationship between teachers´ occupational stress and their burnout and distress: roles of doping and negative mood regulation expectancies. Anxiety, Stress and Coping, 16, 71-82.

Molero, D., Pantoja-Vallejo, A., & Galiano-Carrión, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 43-56.

Pérez, JC, Petrides, KV y Furnham, A. (2005). «Medición de la inteligencia emocional de rasgos», en Manual internacional de inteligencia emocional, eds R. Schulze y RD Roberts (Cambridge, MA: Hogrefe & Huber), 123–143.

Petrides, KV y Furnham, A. (2001). Rasgo de inteligencia emocional: investigación psicométrica con referencia a taxonomías de rasgos establecidas. EUR. J. Pers. 15, 425–448. doi: 10.1002/per.416

Sala-Roca, J. y Marzo-Ruiz, L. (2013). Emociones y procesos educativos: los estilos educativos y las emociones. En P. Darder-Vidal (coord..), *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado. Barcelona: Octaedro. Pp. 103-122.*

Valles, A. y Vallés, C. (2003). Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional. Valencia: Editorial Promolibro.

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE COMPETENCIA FAMILIAR (PCF-AFECT 12-14): UN PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO DE PREVENCIÓN PARA ADOLESCENTES Y SUS FAMILIAS[1]

Carmen Orte
Victoria Quesada Serra
Marga Vives
Lidia Sánchez-Prieto
María Valero
Joan Amer
Universitat de les Illes Balears (España)

Resumen: Las conductas de riesgo han ido en aumento en los últimos años en la población adolescente en nuestro país, mostrándose un incremento en el consumo de drogas y en adicciones comportamentales, como el uso abusivo de internet o el juego, entre otras. Asimismo, las conductas sexuales de riesgo también han sufrido un aumento. Diversos son los autores que consideran a la familia como un agente clave en prevención. Además, varios estudios han mostrado que los programas basados en habilidades sociales y para la vida (habilidades sociales y afectivas, habilidades comunicativas, etc.) funcionan mejor para la prevención que programas específicos para la prevención de adicciones o programas de educación afectivo-sexual. Sustentados en esta premisa, en esta comunicación se presenta el protocolo de evaluación del PCF-AFECT 12-16, un programa socioeducativo familiar para la prevención de conductas de riesgo dirigida a adolescentes de entre 12 y 16 años y sus familias. Para la evaluación del programa se sigue un diseño de investigación cuasi-experimental con dos grupos no equivalentes (experimental y control) y medidas pre-test, post-test e impacto con la finalidad de analizar los resultados y los efectos del programa en una muestra semi-probabilística en tres comunidades autónomas de España.

Palabras clave: prevención, programas familiares, habilidades sociales, relación familiar, adolescentes

Abstract: Risk behaviors have been increasing in recent years in adolescents in our country. Reports show an increase in drug use and behavioral addictions, such as an abusive use of the Internet or gambling, among others. Similarly, risky sexual behaviors are also on the rise. Several authors suggest that families are a key prevention agent. Similarly, several studies have shown that programs based on social and life skills (social and affective relationships, communication

1 Intervención socioeducativa basada en la evidencia para la prevención familiar del consumo de drogas y la educación afectivosexual: el programa de competencias familiar (referencia: PID2019-105513RB-100). Proyecto I+D+i Retos de Investigación, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

skills, assertiveness and self-regulation) have portayed better results than specific programs to prevent addictions or on sexual education. Based on this premise, this communication presents the evaluation protocol of the PCF-AFECT 12-16, a family socio-educational program for the prevention of risk behaviors aimed at adolescents between 12 and 16 years of age and their families. For the evaluation of the program, we follow a pre-test, post-test quasi-experimental design with both experimental and control groups. A semi-probabilistic sample is also used in three communities in Spain.

Keywords: prevention, family programs, communication skills, family relationship, adolescents

INTRODUCCIÓN

La proliferación del consumo de drogas entre los jóvenes es cada vez mayor, siendo una problemática que afecta cada vez en edades más tempranas, situándose en los 14 años (OEDA, 2021a). La Encuesta sobre el Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias (ESTUDES) (OEDA, 2021a) confirmó que un 77,9% de jóvenes entre 14 y 18 años había consumido alcohol alguna vez en su vida y un 75,9% durante el último año. La prevalencia fue más alta entre las mujeres en todos los tramos contemplados (79,4%). El consumo de drogas no legales, como el cannabis fueron también elevados, el 27,5% de los jóvenes con edades entre 14 y 18 años lo había consumido durante el último año y un 19,3% en el último mes (OEDA, 2021a). Además del consumo de alcohol, ESTUDES muestra también una mayor prevalencia en las chicas en el consumo de tabaco e hipnosedantes (OEDA, 2021a), siendo el consumo de cannabis mayor en los chicos.

Las adicciones comportamentales también han aumentado, incluyendo el juego, el uso de videojuegos y el uso compulsivo de internet (OEDA, 2021b).

Por otro lado, es de destacar que las Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS) han experimentado un aumento notable, ocasionado por la relajación en el uso sistemático del preservativo. En 2018, la OMS alertó de un incremento en las ETS, registrando más de un millón de casos nuevos diarios (WHO, 2018). En España, el Ministerio de Sanidad confirmó también un incremento del 26% entre 2013 y 2017 (Unidad de vigilancia del VIH y conductas de riesgo, 2019).

La educación integral afectivo-sexual tiene un rol fundamental en la salud y el bienestar (Venegas, 2018). La baja percepción de riesgo por parte de los jóvenes con respecto al contagio de ETS y otros efectos vinculados, cuestiona las prácticas educativas y formativas llevadas a cabo hasta el momento y sus efectos en la sensibilización y transmisión de pautas y conocimientos al respecto (WHO, 2018). Lo que convierte la búsqueda de estrategias eficaces para implementar con éxito una educación afectivo-sexual efectiva en uno de los retos de nuestra sociedad.

La última encuesta nacional sobre sexualidad y anticoncepción realizada por la Sociedad Española de Contracepción (2019) revela que los jóvenes españoles (16-25 años) priorizan la anticoncepción a la protección contra ETS, el 47.8% «considera que la información más adecuada que ha recibido sobre sexualidad» ha sido a través de internet, seguido de los amigos/as (45.5%), por delante de profesores/as (28%), la madre (23.1%) o el padre (12.4%). El 12.1% señala no haber tenido acceso a información alguna sobre sexualidad. En cualquier caso, aunque el 72% indique haber recibido formación específica y reglada sobre temas de sexualidad, el 68.5% considera insuficiente la formación recibida (74.5% en mujeres).

La investigación más reciente indica que los programas de educación afectivo sexual basados en habilidades para la vida (variables afectivas, comunicativas y/o de relación social), muestran mejores resultados que los programas de educación sexual estándar (Lee y Lee, 2019).

Los padres y las madres ejercen una influencia muy importante sobre la educación que reciben los menores de edad, considerándose claves para la prevención de comportamientos no saludables de todo tipo. Así los programas familiares han mostrado resultados positivos en la prevención de sustancias (Chang *et al.*, 2017;) y de comportamientos de riesgo sexual, señalando que los padres generan un impacto significativo en la toma de decisiones sexuales y de relación con sus hijos adolescentes (Scull *et al.*, 2019).

Así, tomando el papel clave que ejercen los padres para la prevención, el objetivo del estudio aquí presentado es evaluar una nueva versión de un programa de prevención familiar selectiva (dirigido a familias en situación de dificultad social), el PCF-AFECT 12-16, que persigue la prevención de conductas de riesgo en adolescentes.

PCF-AFECT 12-16 es un programa socioeducativo de prevención familiar dirigido a familias con adolescentes que se encuentran en situación de riesgo. Se trata de una nueva versión renovada del PCF 12-16, que, en sus orígenes está basado en el Strenghtening families programme (Kumpfer, 1989). El PCF-AFECT 12-16 mantiene una estructura de 14 sesiones, de dos horas de duración, en la que padres y madres y adolescentes trabajan durante la primera hora en sesiones paralelas temáticas semejantes y en la segunda, de forma conjunta en familia con el fin de mejorar las dinámicas familiares y prevenir conductas de riesgo en los adolescentes. No obstante, PCF-AFECT12-16 incluye novedades respecto a su predecesor en cinco puntos (*Ver Cuadro 1*).

Cuadro 1

Modificaciones introducidas respecto el programa anterior

1) Introducción de 2 sesiones de entrevista motivacional previas al inicio del programa.
2) Mantenimiento del estilo de la entrevista motivacional durante el programa y también en caso de necesidad.
3) Se incluyen las adicciones comportamentales y su prevención.
4) Se adaptan y mejora los contenidos y comunicación sobre la prevención de drogadicciones
5) Se trabaja sobre la educación afectivo-sexual y sobretodo, cómo comunicarnos sobre sexualidad en la familia

El objetivo del programa es mejorar las dinámicas familiares, la relación familiar y la comunicación familiar con el fin de prevenir el uso y abuso de drogas, las adicciones comportamentales, así como las conductas sexuales de riesgo por parte de los y las adolescentes, entre otros.

MÉTODO

Para la evaluación del programa se ha planteado un estudio cuasi-experimental de grupos no equiparados (experimental y control) con medidas pre-test post-test e impacto.
El diseño se basa en un riguroso control de las condiciones experimentales:

- Se eliminan los factores perturbadores de diversos tipos (dificultades de transporte, guardería para los hijos menores, horarios más adecuados para los participantes).
- Se mantienen constantes las condiciones experimentales mediante control directo por

parte de los miembros del equipo de investigación y evaluando la fidelidad de aplicación del programa.

— Se utilizan los mismos instrumentos en las tres tomas de datos (pre, post 1 y post 2 a los 6 meses) realizadas según el mismo protocolo.

Muestra

La muestra está compuesta por adolescentes de entre 12 y 16 años y sus familias en tres comunidades autónomas de características complementarias en España: Andalucía, Castilla y León y las Islas Baleares. Se seleccionan grupos experimentales y control en cada una de las comunidades autónomas.

El tipo de muestreo utilizado es semiprobabilístico, de acuerdo a los criterios de Cochran, Mosteller y Tukey (2012) para muestras que no cumplen todos los supuestos del muestreo probabilístico, incluyendo componentes no probabilísticos, como la selección de centros y grupos. La referencia para la selección de la muestra son los municipios.

En el proceso se intenta mantener un equilibrio de género de los adolescentes para el conjunto de la muestra en cada comunidad y para cada uno de los grupos (experimental o control) que se constituyen.

Los criterios de inclusión de la muestra son claves para el aprovechamiento del programa y consisten en: (a) familias en situación de riesgo o necesidad, (b) con un deseo expreso de participar en el programa, (3) salud mental o bien en caso de padecer una adicción a alguna sustancia o una enfermedad mental grave, deben estar controladas y estabilizadas y (4) deben tener una comprensión del idioma.

El tamaño de la muestra total de familias se fundamenta en garantizar que el error muestral no supere el 5% con un nivel de confianza del 95% en la estimación de los parámetros poblacionales. Específicamente, la muestra estimada oscila entre 100 y 120 familias para el grupo control y entre 60 y 80 para el grupo control.

Instrumentos

Para la recogida de información se dispone de un instrumento de registro para cuidadores (madres y padres) y otro para las hijas e hijos. Ambos registros están formados por una selección de instrumentos que se presentan a continuación. Los criterios para la selección de los instrumentos fueron: (1) adecuación a los factores que se pretende evaluar, (2) validados, si es posible, para la población española, (3) buena adaptación al uso conjunto con otros instrumentos, y (4) posibilidades de generalización para su aplicación a condiciones no experimentales.

Concretamente, los instrumentos para evaluar los resultados y efectos del programa son:

— URICA. Escala de la evaluación del cambio de la Universidad de Rhode Island. Dirigido a padres y adolescentes. Se trata de un autoinforme de 32 ítems con una escala Likert de 5 puntos para analizar el estado de cambio en el que se encuentra cada miembro de la familia.

— Cuestionario KK Kumpfer para padres y adolescentes (Kumpfer, 1989), con el fin de analizar las dinámicas familiares. Incluye el análisis de las habilidades parentales (calidad afectiva, apego, seguimiento, gestión familiar, tiempo juntos, implicación, disciplina) y el entorno familiar (conflicto familiar, cohesión, organización familiar y movilidad).

— Cuestionario para evaluar la comunicación familiar sobre sexualidad. Aplicado a padres y adolescentes. Consta de 11 ítems con una escala Likert de 5 puntos.

— BASC-II (Reynolds y Kamphaus, 2004). Test para la evaluación de conducta de niños

y adolescentes. Se aplica a padres, adolescentes y también a sus tutores del centro escolar. El BASC-II analiza la conducta y emociones de los adolescentes, consta de 186 ítems de respuesta dicotómica (verdadero, falso).

— Adaptación española de la Escala de Dificultades de regulación emocional (DERS) (Hervás y Jodar, 2008). Dirigido a adolescentes. Consta de 28 ítems con una escala de frecuencia del 1 al 5.

— Test de asertividad de Rathus (RAS), dirigido a adolescentes, con el fin de analizar su grado de asertividad. Consta de 30 ítems en una escala de 6 puntos.

— Cuestionario de actitudes sobre las drogas (CAD) (Macià, 1986), dirigido a adolescentes. Consta de 20 preguntas dicotómicas.

— Cuestionario EUPI-a (Rial *et al.*, 2015) sobre el uso problemático de internet. Dirigido a adolescentes. Consta de 11 ítems con una escala Likert de 5 puntos.

— Cuestionario sobre el uso de tecnologías. Dirigido a padres. Consta de 4 ítems.

Por último, para la recogida de información relativa a la fidelidad del programa se utilizan dos instrumentos:

— Auto-informe sobre el uso de las técnicas coherentes con la entrevista motivacional por parte del formador.

— Auto-informe sobre la fidelidad de la implementación de cada una de las 14 sesiones del programa con la finalidad de conocer si se ha seguido el manual durante la implementación y los cambios que se han tenido que realizar.

Análisis de datos

El análisis de los datos se centrará en los resultados de los factores y escalas de cada uno de los instrumentos. Concretamente se calcularán estadísticos descriptivos e inferenciales, utilizando estadísticos probabilísticos si los datos lo permiten. Concretamente, se realizarán:

—Estadísticos descriptivos de cada una de las escalas para el grupo experimental y control.

—Análisis de diferencia de medias (T de Student para muestras independientes y relacionadas), contrastando diferencias mediante comprobaciones basadas en el mediante el análisis multivariable de la varianza (MANOVA).

—Análisis clúster para identificar subgrupos, en función de los resultados obtenidos en el conjunto de la muestra.

—Análisis diferencial en las variables consideradas de interés, concretamente, por el grado de participación de la familia, grado de implicación familiar, tipo de familia, género del adolescente, edad del adolescente y comunidad autónoma.

—Análisis de la fidelidad de los formadores en la aplicación del programa.

RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta comunicación se presenta el protocolo de evaluación del programa PCF-AFECT 12-16, una versión renovada del antiguo PCF 12-16. Los cambios realizados se centran en cinco puntos: (1) en la introducción de dos sesiones de entrevista motivacional previas al inicio del programa, con el fin de identificar y resolver posibles barreras a la participación familiar mediante la identificación de resistencias para reducir la probabilidad de que surjan obstáculos durante las sesiones y abordar las ambivalencias de los participantes para optimizar la adherencia familiar. (2) Se mantiene el uso del estilo de entrevista motivacional a lo largo del programa. (3) El tercer

cambio se centra en la inclusión de las adicciones comportamentales en las sesiones de padres y adolescentes para fortalecer la prevención. (4) Se adaptan y mejoran los contenidos y la comunicación sobre prevención de adicciones, y (5) en último lugar se trabaja sobre educación afectivo sexual y la comunicación familiar en este tema.

En estos momentos el programa se está implementando en tres comunidades autónomas (Andalucía, Castilla y León e Islas Baleares).

Los resultados que se obtengan permitirán conocer el efecto del programa en una serie de variables, concretamente: el efecto sobre la dinámica familiar, la comunicación familiar sobre sexo, las conductas y emociones de los adolescentes, su grado de asertividad, las habilidades de auto-regulación de los adolescentes, así como sus actitudes hacia las drogas, el uso y abuso de TIC, internet y redes sociales por parte de adolescentes. Los resultados se centrarán en la totalidad de la muestra, incluyendo los grupos experimental y control. No obstante, si los datos lo permiten, se realizará un análisis de las diferencias obtenidas en función del género y edad de los adolescentes, así como del grado de participación familiar, del grado de implicación y del tipo de familia, de la comunidad autónoma, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chang, H., Shaw, D.S., Shelleby, E., Dishion, T.J. y Wilson, M.N. (2017). The long-term effectiveness of the family check-up on peer preference: parent-child interaction and effortful control as sequential mediators. *Journal of Abnormal child psychology, 45*, 705-717. https://doi.org/10.1007/s10802-016-0198-9

Cochran, W.C., Mosteller, F., y Tukey, J.W. (2012). Principles of sampling. *Journal of the American Statistical association, 49*(265), 13-35.

Hervás, G. y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la escala de dificultades en la regulación emocional. *Clínica y salud, 19*(2), 139-156.

Jensen, M.R., Wong, J.J., Gonzales, N.A., Dumka, L.E., Millsap, R., y Coxe, S. (2014). Long-term effects of a universal family intervention: Mediation through parent-adolescent conflict. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 43*(3), pp.415–427. https://doi.org/10.1080/15374416.2014.891228

Lee, J. S., y Lee, K. (2019). Role of L2 Motivational Self System on Willingness to Communicate of Korean EFL University and Secondary Students. *Journal of Psycholinguistic Research, 49*(1), 147-161.

Kumpfer, K. L., DeMarsh, J. P., y Child, W. (1989). Strengthening Families Program: Children's Skills Training Curriculum Manual, Parent Training Manual, and Family Skills Training Manual. Social Research Institute, Graduate School of Social Work, University of Utah.

Macià, D. (1986). *Cuestionario de actitudes y Cuestionario de información. Método Conductual de Prevención de Drogodependencias.* Promolibro.

Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones (OEDA). (2021a). *Informe 2020. Alcohol, tabaco y drogas ilegales en España.* Ministerio de Sanidad.

Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones (OEDA). (2021b). *Adicciones comportamentales 2020.* Ministerio de Sanidad.

Reynolds, C.R., y Kamphaus, R.W. (2004). *Behavior assessment system for children.* American Guidance Service.

World Health Organization (WHO). (2018). *World Health Statics 2018.* World Health Organization.

Venegas, M. (2018). Las relaciones afectivosexuales en España: una mirada sociológica. In M. Venegas, P. Chacón-Gordillo, A. Fernández-Castillo *De la igualdad sexual y de género. Reflexiones educativas y sociales* (pp. 165-183). Dykinson.

Rial, A., Gómez, P., Isorna, M., Araujo, M., y Varela, J. (2015). PIUS-a: Problematic Internet use scale in adolelscents. Development and psychometric validation. *Addicciones, 27*(1), 47-63.

Scull, M., Malik, C., Keefe, E. y Schoemann, A. (2019). Evaluating the short-term impact of media aware parent, a web-based program for parents with the goal of adolescent sexual health promotion. *Journal of Youth and Adolescence, 48*(9), 1686-1706. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01077-0

Sociedad Española de contracepción (2019). *Encuesta nacional sobre sexualidad y anticoncepción entre los jóvenes españoles (16-25 años).* Observatorio de salud sexual y reproductiva.

Unidad de vigilancia del VIH y conductas de riesgo. (2019). *Vigilancia epidemiológica del VIH y sida en España 2018.* Centro Nacional de Epidemiología-ISCII.

2225

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PERFILES DEL LOGRO DE LA IDENTIDAD EN ALUMNADO UNIVERSITARIO: DIFERENCIA EN LA TOMA DE DECISIONES Y LA PROCRASTINACIÓN DECISIONAL

Arminda Suárez Perdomo
Universidad de La Laguna (España)

Resumen: El logro de la identidad puede determinar la capacidad de toma de decisiones en el alumnado universitario, contribuyendo al desarrollo de una conducta de procrastinación decisional. En el presente estudio, se analizan los perfiles sobre el logro de la identidad del alumnado universitario y las diferencias entre los perfiles y la toma de decisiones y procrastinación decisional. Se contó con 511 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Se evaluó el perfil del logro de la identidad con el EOM-EIS-2 y el MDMQ para analizar la toma de decisiones. Se observaron cuatro perfiles de identidad en los participantes, siendo dos en la transición o consecución del logro de la identidad, un perfil de identidad hipotecada y un último perfil de identidad en moratoria. Además, se observó diferencias significativas en cuanto a la capacidad de tomar decisiones, siendo los perfiles de identidad hipotecada y en moratoria los que tenían mayor dificultad de tomar decisiones y mostraban conductas de procrastinación decisional. En definitiva, es importante conocer el nivel de identidad del alumnado, para adecuar los procesos de formación y contribuir a su desarrollo y avance en la identidad.

Palabras clave: logro de la identidad, toma de decisiones, procrastinación decisional, universitarios.

Abstract: Identity achievement may determine the decision-making capacity of undergraduates and contributed to the development of decisional procrastination. Is proposed to analyse the profiles on identity achievement of undergraduates and the differences between the profiles and decision-making and decisional procrastination. 511 undergraduates at the Faculty of Education of the University of La Laguna participated. The identity achievement profile was assessed with the EOM-EIS-2 and the MDMQ to analyse decision-making. Four identity profiles were observed in the participants, being two in the transition or attainment of identity achievement, one profile of mortgaged identity and a last profile of identity in moratorium. In addition, significant differences were observed in the ability to make decisions, with the mortgaged and moratorium identity profiles having the greatest difficulty in making decisions and displaying procrastinatory decision-making behaviours. In short, it is important to know the students' level of identity to adapt the training processes and contribute to their development and progress in identity.

Keywords: identity achievement, decision making, decisional procrastination, undergraduates.

INTRODUCCIÓN

Entre los 18 y 25 años existe la etapa «adultez emergente» (Bergen, 2016). Los jóvenes suelen continuar con su formación y comienzan a explorar cuestiones relativas a su futuro como el matrimonio, la parentalidad, o el desarrollo profesional. La adultez emergente es un período de cambios rápidos, en los que se evidencian patrones comunes entre los jóvenes. Según Martín-García (2009), en esta etapa se acepta como pensamiento básico la contradicción, desarrollando habilidades que le permiten sintetizar pensamientos, emociones y experiencias que suelen ser consideradas contradictorias. Según Erikson (1993) en el periodo posterior a la adolescencia se consigue superar la confusión de identidad, sabiendo qué se quiere hacer y cómo conseguirlo. Lograr la identidad personal supone que los adultos emergentes ya no sienten confusión ante las decisiones que deben tomar de cara al futuro.

El logro de la identidad

Existen cuatro etapas en el logro de la identidad: difusión (no se asumen compromisos), hipoteca (asunción de compromisos de otras personas sin cuestionarlo), moratoria (crisis de identidad) y consecución de la identidad (Marcia, 1993). Según Kroger *et al.* (2010), los jóvenes universitarios se encuentran en una situación de moratoria respecto a la consecución del logro de la identidad. Esto implica que probablemente esa edad aún no consiga identificar cuál es su propia identidad: incluso puede darse el caso de que haya alumnos que se encuentren en los primeros estadios del camino hacia la identidad, como podría ser el periodo difuso. Es en esta situación de confusión cuando los jóvenes muestran problemas en la toma de decisiones que puede conllevar a conductas de procrastinación, al postergar dichas decisiones de una manera habitual en el ámbito académico, aunque tengan claro cuál es su identidad ideológica o social (Côte, 2009).

Toma de decisiones

Janis y Mann (1977) identificaron la existencia de patrones en la toma de decisiones, diferenciando entre «adaptativos» y «desadaptativos». Un patrón adaptativo es un comportamiento cuidadosamente deliberado y vigilante de la toma de decisión, basada en la seguridad que tiene el individuo en sí mismo; por el contrario, el desadaptativo no cumple con requisitos procedimentales para adquirir una información detallada que lleve a una decisión de calidad (Janis y Mann, 1977). La indecisión se relaciona negativamente con la autoestima, la competencia y la confianza del individuo en la capacidad de tomar de decisiones (Ferrari *et al.*, 2018). Se observa la incapacidad de tomar decisiones como la Procrastinación Decisional (Di Fabio, 2006), ignorando los riesgos que entraña no decidir a tiempo, trasladándola a otro momento, e incluso, evitando realizarla hasta que es demasiado tarde (Bernal et al, 2012; de Palo, 2017).

Dentro de este constructo Mann et al (1997) identifica cuatro factores clave para comprender la toma de decisiones en jóvenes universitarios (Bernal *et al.*, 2012; Di Fabio, 2006):

- Vigilancia. Capacidad el individuo de sentirse optimista para encontrar una solución, creyendo que tiene tiempo suficiente para realizar la búsqueda
- Hipervigilancia. Situación de crisis del alumno que considera que no tiene tiempo suficiente para la toma de decisiones y realiza una búsqueda de información frenética y desordenada.
- Evitación defensiva. Pesimismo que invade al estudiante acerca de la posibilidad de encontrar una solución e intenta evitarlo a toda costa, transfiriendo o racionalizando la alternativa más accesible.

— Procrastinación. Fuerte predisposición para no poder tomas una decisión a tiempo, posponiendo deliberadamente dicha decisión.

Se plantea una serie de objetivos:

— Examinar los principales perfiles de logro de la identidad del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna.

— Analizar las posibles diferencias entre los perfiles en función de la toma de decisiones, siendo la vigilancia, hipervigilancia, la evitación defensiva y la procrastinación.

MÉTODO

Participantes

Participaron 515 estudiantes de la Facultad de Educación de la ULL. El 79.4% eran mujeres y el 20.6% eran hombres en edades comprendidas entre 18 y 42 años (M 20.36, DT 3.08). El 47.6% eran alumnos del Grado en Pedagogía, el 29.1% del Grado en Maestro en Primaria y el 23.3% del Grado en Maestro en Infantil. Además, el 53% cursaba primero y el 47% segundo.

Instrumentos

Datos sociodemográficos (4 ítems) se indagó sobre los principales datos como el género, la edad, el grado que cursaban y el año.

Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Status (EOM-EIS-2) de Adam *et al.* (1989). La escala está formada por 24 ítems con puntuaciones comprendidas entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 6 (Totalmente de acuerdo). Dividido en tres factores, Identidad Vocacional (8 ítems) (α = .84); Identidad Social (8 ítems) (α = .80); y, Identidad Ideológica (8 ítems) (α = .76) en el que se indaga sobre el logro de la identidad ideológica.

Melbourne Decision Making Questionnaire (MDMQ) de Mann *et al.* (1997) (18 ítems) con puntuaciones comprendidas entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 6 (Totalmente de acuerdo). El instrumento consta de cuatro factores, Vigilancia (6 ítems) (α = .76); Hipervigilancia (5 ítems) (α = .70); Evitación defensiva (5 ítems) (α = .74); y, Procrastinación (5 ítems) (α = .80).

Procedimiento

Una vez elaborado el instrumento de recogida de datos, se contactó con una serie de profesores de los grados indicados y se aplicó el cuestionario en horario lectivo, entre los meses de enero y marzo de 2021. En cada grupo la autora presentó la finalidad del trabajo, aplicó el cuestionario y contestó las posibles dudas generadas en los estudiantes.

Plan de análisis

Se realizó un análisis jerárquico de conglomerados, usando el método de Ward (1963), para examinar los posibles perfiles del logro de identidad en el alumnado. Las puntuaciones de los diferentes factores que componen el instrumento fueron estandarizadas con puntuaciones z. Se realizó un ANOVA, así como las pruebas de comparación post hoc Scheffé para determinar si existían diferencias entre los clústeres respecto a cada uno de los factores de los instrumentos. Se utilizó, a su vez, el estadístico $\eta^2_{partial}$ para examinar el tamaño del efecto (Cohen, 1988). Por último, se realizó un análisis multivariante de varianza MANOVA cruzando los factores de procrastinación en los grupos de perfiles del logro de la identidad y un análisis univariante ANOVA para las puntuaciones del rendimiento académico.

RESULTADOS

Para contestar al primer objetivo planteado se realizó un análisis de conglomerados para la identificación de posibles perfiles en el logro de la identidad. En los resultados se observó una solución de 4 grupos, con una significación relevante en los conglomerados finales, siendo confirmado en con la observación del dendograma que representa un mayor equilibrio entre el tamaño de la muestra en cada grupo resultante. Se utilizó, a su vez, el método de partición iterativo de k-medias (n = 515) para identificar la solución jerárquica de los grupos. La distancia acumulada entre el grupo 1 y el 2, 3, y 4 fue de 1.903, 2.192, 1.838 respectivamente. La distancia acumulada entre el grupo 2 y el 3 y 4 fue de 1.863 y 2.188 respectivamente. Por último, la distancia acumulada entre el grupo 3 y el 4 fue de 2.486. En la Tabla 1 se muestran las puntuaciones medias de los factores en cada grupo y las comparaciones post hoc.

Tabla 1

Centro de conglomerados finales y contrastes univariados de varianza (ANOVA) entre los grupos según los factores resultantes de la Escala EOM-EIS-2

Identidad	**Cluster**				**Diferencias**			
	1 (n = 132)	2 (n = 152)	3 (n = 129)	4 (n = 101)	F (3,**510**)	$\eta^2_{partial}$	Post hoc	
Vocacional	29.61 (3.9)	41.29 (3.3)	39.5 (4.3)	34.46 (5.1)	131.07*	.43	1-2* 3-1* 3-2*	3-4* 4-2*
Social	37.97 (3.2)	38.63 (3.6)	40.02 (3.1)	30.06 (2.8)	204.4*	.54	1-4* 2-4* 3-1*	3-2* 3-4*
Ideológica	27.38 (3.1)	25.11 (3.8)	36.68 (3.5)	29.44 (3.2)	163.2*	.49	1-2* 3-1* 3-2* 3-4*	4-1* 4-2* 4-3*

Nota. *< .001

El Clúster 1 se denomina «Identidad Hipotecada», se caracteriza por presentar un nivel bajo de identidad vocacional, identidad ideológica y media en identidad social. El Clúster 2 se denomina «Identidad en transición», se caracteriza por presentar un alto nivel en la identidad vocacional y social y un nivel bajo en la identidad ideológica. El Clúster 3 se denomina «Logro de la Identidad», presenta altos niveles en las tres identidades (vocacional, social e ideológica). Por último, el Clúster 4 se denomina «Identidad en Moratoria», presenta un nivel medio en las identidades vocacional y social y un nivel bajo en identidad ideológica.

Con respecto al segundo objetivo planteado se realizó un análisis multivariante de varianza MANOVA con los factores de la Toma de Decisiones. Se observó una diferencia significativa en cada uno de los factores y los Clúster. Con respecto al factor de Vigilancia (F (3, 510) = 9.27, p< .01, con un efecto del tamaño de la muestra bajo ($\eta^2_{partial}$ = .10), muestra diferencias significativas entre el Clúster 1 (M 3.51, DT 1.2) y el Clúster 3 (M 3.10, DT 1,1), así como diferencias en cuanto al Clúster 4 (M 3.77, DT 1.1) y los Clúster 2 (M 3.15, DT 1.1) y 3. Con respecto al factor Hipervigilancia (F (3, 510) = 3.91, p< .05, con un efecto del tamaño de la muestra bajo ($\eta^2_{partial}$ = .10), muestra diferencias significativas entre el Clúster 3 (4.49, DT .72) y el Clúster 1 (M 4.17, DT

.83). Con respecto al factor de Evitación Defensiva (F (3, 510) = 8.85, p< .01, con un efecto del tamaño de la muestra bajo ($\eta^2_{partial}$ = .10), se observaron diferencias significativas entre el Clúster 1 (M 3.19, DT 1.1) y el Clúster 2 (M 2.18, DT .93), así como entre el Clúster 4 (M 3.21, DT 1.0) y los Clúster 2 y 3 (M 2.21, DT 1.0). Por último, con respecto al factor de Procrastinación (F(3, 510) = 7.90, p< .01, con un efecto del tamaño de la muestra bajo ($\eta^2_{partial}$ = .10) se observó diferencias significativas entre el Clúster 1 (M 3.24, DT 1.3) y el Clúster 3 (M 2.65, DT 1.1), así como entre el Clúster 4 (M 3.31, DT 1.2) y los Clúster 2 (M 2.85, DT 1.2) y 3.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio tenía como objetivos identificar perfiles del desarrollo de la identidad en el alumnado, e identificar su relación con la toma de decisiones y la procrastinación decisional. En el caso del primer objetivo, se observó cuatro perfiles, el Clúster 1 que se caracterizaba por mostrar niveles bajos en la identidad vocacional e ideológica y medio en la social, esto significa que los alumnos universitarios pertenecientes a este grupo hipotecan sus ideas sobre su futuro vocacional e ideológico en función de otros elementos, como podría ser la familia. El segundo Clúster se caracterizaba por mostrar un nivel alto en vocacional y social, pero bajo en ideológico, es decir que ya a llegado al logro de la identidad en el ámbito vocacional y sabe a ciencia cierta qué quiere ser y cuáles son sus amigos y ambiente social, pero aún no tiene clara su ideología, estando en transición hacia el logro de la identidad. El Clúster 3 se caracteriza por culminar el proceso de maduración y tener claras las ideas sobre su futuro vocacional, su ambiente social y la ideología. Por último, el Clúster 4 se caracteriza por mostrar un nivel medio en la identidad vocacional y socia y baja en ideológica.

Estos datos concuerdan con lo identificado por Marcia (1993), observándose cuatro perfiles en función de su momento madurativo, existiendo dos grupos que han llegado o están en transición de llegar al logro de la identidad (Clúster 2 y 3), siendo estudiantes que asumen compromisos, que saber qué es lo que quieren y los procesos que deben desarrollar para conseguirlo, que entienden cómo se desarrollan los grupos sociales y tienen una ideología asentada, tiendo una opinión consolidada que le da seguridad y confianza (Berger, 2016). Además, se observa un grupo (Clúster 1) que tiene una identidad hipotecada, siendo un momento en que el asume las decisiones de otras personas como válidas, sin cuestionar las decisiones que toman por ellos mismos (Marcia, 1993). Por último, un grupo de estudiantes (Clúster 4) que, como indica Kroger *et al.* (2010), están en un estadio de moratoria, esto significa que no están en un momento en el que sepan a ciencia cierta cuál es su identidad y genera confusión que podría conllevar a problemas en la toma de decisiones.

Con respecto al segundo objetivo, los grupos que tenían un mayor logro de la identidad, que habían culminado el proceso y que estaban en transición mostraban mayor control en la toma de decisiones y la ausencia de conductas de procrastinación decisional. Por el contrario, el resto de Clúster se caracterizaban por mostrar conductas desadaptativas, desarrollaban una mayor vigilancia, evitando tomar decisiones a toda costa, generando en la postergación de estas. Esto concuerda con lo indicado por Côte (2009), los alumnos que muestran una identidad en desarrollo o que no han culminado aún, muestran la incapacidad de tomar decisiones y conductas de postergación intencionadas, que, probablemente, genere en estas personas problemas de inseguridades, falta de confianza en sí mismos, baja autoestima (Ferrari *et al.*, 2018).

En conclusión, se observa la importancia del logro de la identidad en el alumnado, ya que ello determinara la capacidad que tienen en tomar decisiones sobre su futuro vocacional, sobre su ambiente social o ideología. Esto podría contribuir negativamente en su rendimiento académico, por ello, se plantea la necesidad de realizar estudios futuros que analicen el impacto en el rendimiento el momento del desarrollo de la identidad y la capacidad de toma de decisiones. El presente estudio contribuye en información válida para comprender el momento madurativo de los estudiantes y tomar esta medida para la planificación didáctica, en la medida en que esto podría ayudar a adquirir competencias sobre cómo tomar decisiones acordes con su momento evolutivo y de identidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berger, K.S. (2016, 9ª ed.). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia.* Panamericana.

Bernal, A. C. A. L., Arocena, F. A. L., & Navarro, L. I. C. (2012). Toma de decisiones, estilos de comunicación en el conflicto y comunicación familiar en adolescentes bachilleres. *Enseñanza e investigación en psicología*, *17*(2), 295-311.

Côte, J.E. (2006). Emerging Adulthood as an Institutionalized Moratorium: Risks and Benefits to Identity Formation. En J.J. Arnett y J.L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 85-116). American Psychological Association.

Di Fabio, A. (2006). Decisional procrastination correlates: personality traits, self-esteem or perception of cognitive failure?. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *6*(2), 109-122.

de Palo, V., Monacis, L., Miceli, S., Sinatra, M., & Di Nuovo, S. (2017). Decisional procrastination in academic settings: The role of metacognitions and learning strategies. *Frontiers in psychology*, *8*, 973.

Erikson, E. (1993). *Sociedad y adolescencia.* Siglo XXI (14ª edición)

Ferrari, J. R., Crum, K. P., & Pardo, M. A. (2018). Decisional procrastination: Assessing characterological and contextual variables around indecision. *Current Psychology*, *37*(2), 436-440.

Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment.* Free Press.

Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J.E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of adolescence*, 33(5), 683-698.

Mann, L., Burnett, P., Radford, M., & Ford, S. (1997). The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, *10*(1), 1-19.

Marcia, J.E. (1993). The status of the statuses: Research review. En J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer y J.L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity. A handbook for psychosocial research* (pp. 22-41). Springer-Verlag.

Martín-García, A. V. (2009). Más allá de Piaget: cognición adulta y educación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, *11*, 127-157.

Ruiz-Alfonso, J.M. (2014). *La relación entre procesos de identidad personal y estilos de pensamiento: Un recurso para la orientación educativa en la enseñanza secundaria.* Editorial Área de Innovación y Desarrollo, SL.

MI TAREA PRINCIPAL ES LA CIENCIA Y LA INVESTIGACIÓN. ENTRE EL IMPACTO CIENTÍFICO Y EL SOCIAL EN LA DIFUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN[1]

Reina Ferrández-Berrueco
Lucía Sánchez-Tarazaga
Aida Sanahuja Ribés
Universitat Jaume I (España)

Resumen: La Investigación e Innovación Responsable (RRI) pone de manifiesto el compromiso de las universidades hacia la Responsabilidad Social (RSU). Esto significa, proporcionar nuevos indicadores de evaluación de la investigación que faciliten una perspectiva más completa y compleja del impacto de la investigación en ámbitos sociales y medioambientales.

Tradicionalmente, la investigación es premiada cuando se difunde dentro de su propio círculo, y eso es fácil de medir a través, por ejemplo, del número de citas. Obviamente, este tipo de medidas no consideran el impacto social y como consecuencia, la mayoría de los investigadores no muestran ningún interés en el impacto real de sus resultados. Así, el objetivo de este trabajo es describir si los grupos de investigación universitarios utilizan canales de difusión alternativos a los estrictamente académicos como muestra de preocupación hacia ese impacto social. Después de realizar 80 entrevistas a distintos grupos de investigación de 5 países europeos, los resultados muestran tradiciones diferentes en este sentido, siendo la investigación básica y las áreas de Ciencias e Ingeniería y Arquitectura las que priman el impacto científico por encima del social en la difusión de los resultados.

Palabras clave: responsabilidad social, investigación, investigación abierta, ciencia y sociedad, difusión de conocimientos

Abstract: Responsible Research and Innovation (RRI) emphasizes the commitment of universities to Social Responsibility (USR). This means providing new indicators to assess the research that facilitate a more complete and complex perspective of the impact of research on social and environmental contexts.

The research tradition usually rewards scientific knowledge disseminated within its own circle. These results are quite easy to measure, for example, through the number of citations. Obviously, these types of measures do not consider social impact and as a consequence, most researchers have not shown any interest in the real impact of their results. Thus, the objective of this paper is to describe if the university research groups use dissemination channels alternative to the scientific ones as evidence of some concern about the social impact. After conducting 80 interviews to different research groups from 5 European countries, the results show different

1 Proyectos financiados por la UE: IRR (2020-1-ES01-KA203-081978) y el Ministerio de Universidades: Mov-In (RTI2018-097349-B-I00).

traditions in this sense, being basic research and the areas of Sciences and Engineering & Architecture those that highlight the academic impact over the social in the dissemination of results.

Keywords: social responsibility, research, open research, science and society, dissemination of knowledge

INTRODUCCIÓN

La universidad se sitúa como un factor clave en el desarrollo tecnológico, político y socioeconómico de los países (Seañez y Guadarrama, 2022). La «tercera misión» de la universidad se vertebra a través de la innovación, el empoderamiento y el compromiso social (Bueno y Casani, 2007). Sin embargo, la trayectoria de los académicos se mide, sobre todo a partir del Real Decreto-ley 14/2012, a través de canales que otorgan un valor científico, mediante indicadores de citación y métricas (en índices como JCR o SJR), y no tanto por su impacto social (Andrade, Ferreira de Araújo y Travieso, 2021; Díaz y Pedroza, 2018; García Areito, 2015; Giménez-Toledo, 2015; Smolak y Almansa-Martínez, 2021). Este hecho genera tensiones entre los investigadores, quienes se ven abocados a publicar en revistas indexadas, ya que, si no lo hacen su acreditación, acceso o promoción como profesorado universitario, así como la evaluación de los sexenios de investigación se puede ver perjudicada o entorpecida (Galán, González-Galán y Rodríguez-Patrón, 2014; Galindo y Arguimbau, 2016; Salado, J., Ortega, E., Ruiz-Esteban, C., y Morales, A. 2021; Sanz-Menéndez y Cruz-Castro, 2019). Además, algunos estudios ponen de manifiesto la falta de equidad a la hora de publicar trabajos científicos según su enfoque metodológico, viéndose perjudicados los investigadores que utilizan una metodología cualitativa (Fernández-Navas, Alcaraz-Salarirche y Pérez-Granados, 2021; Fernández-Navas, Alcaraz-Salarirche, Pérez-Granados y Postigo-Fuentes, 2020). Es por eso por lo que Caparrós *et al.* (2022) o plataformas de profesorado como Uni-Digna (2021), reclaman una evaluación de la actividad investigadora no basada tanto en la cantidad sino en la calidad, donde no se primen los intereses comerciales y se prime el conocimiento compartido y el libre acceso a la producción científica. Una investigación que esté al servicio de la ciencia entendida esta como gratuita, abierta y enfocada al interés social. Para ello, la Investigación e Innovación Responsable (RRI) pone de manifiesto el compromiso de las universidades hacia la Responsabilidad Social (RSU). Esto significa proporcionar nuevos indicadores de evaluación de la investigación que faciliten una perspectiva más completa y compleja del impacto de la investigación en ámbitos sociales y medioambientales (Aldeanueva y Arrabal, 2018; Guijarro, Gomera y Antúnez, 2016).

El objetivo de este trabajo es describir si los grupos de investigación universitarios utilizan canales de difusión alternativos a los estrictamente académicos como muestra de preocupación hacia el fomento del impacto social de la investigación.

MÉTODO

Este estudio forma parte de un proyecto más amplio de carácter internacional, cuya metodología global se basa en un estudio cualitativo con base fundamental en la realización de entrevistas semiestructuradas a diferentes grupos de investigación universitaria que se complementa (Bericat, 1998) con una aproximación cuantitativa a partir de la clasificación de las

respuestas dadas en la entrevista en una serie de indicadores de nivel ordinal en una escala de 3 puntos. Tanto la entrevista como los indicadores fueron validados teórica y empíricamente mediante juicio de expertos y una prueba piloto posterior (Ferrández-Berrueco, Sales Ciges, Sánchez-Tarazaga y Ruiz Bernardo, 2021).

Muestra

La técnica de muestreo utilizada se corresponde con un muestreo no probabilístico por cuotas (Kalton, 1983), considerando como variables independientes de clasificación el área y el tipo de investigación, De esta manera, deberían entrevistarse, al menos, a seis grupos de cada área identificada según el Real Decreto español RD1393/2007 (Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura y Salud) y respondiendo tres al tipo básico y tres al aplicado. No obstante, cuando esto no ha sido posible, se ha intentado mantener la cuota por área.

En total se han entrevistado 80 grupos de investigación de cinco países europeos (Austria, Rumanía, Eslovenia, Serbia y España) que incluían a 791 investigadores de los cuales, el 52,9% eran hombres y el 47,1% mujeres.

Tabla 1

Distribución de la muestra

Área	Invest. Básica	Invest. Aplicada	Total grupos
Artes y Humanidades	3	6	9
Ciencias	9	2	11
Ciencias Sociales y Jurídicas	12	15	27
Ingeniería y Arquitectura	8	19	27
Salud	3	3	6
Total	35	45	80

Instrumento

La entrevista constaba de tres partes diferenciadas. La primera relativa a la descripción de los grupos de interés, la temática de investigación y su vinculación con la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). La segunda parte, recorría todo el proceso de investigación desde una perspectiva participativa. Aquí se le preguntaba a la persona interlocutora, habitualmente con rol de coordinación en el grupo de investigación, sobre la participación de los grupos de interés en las distintas fases del proceso de investigación y, a la vez, se puntuaba en el indicador, en una escala ordinal de 1 a 3 (desde menos a más participativo). La tercera parte, profundizaba en los porqués de las decisiones que tomaba el grupo con respecto a la participación o no de los grupos de interés, siguiendo las mismas fases del proceso, pero desde una perspectiva de ética de la participación. En este caso, las preguntas variaban en función de la respuesta otorgada en la parte participativa, yendo desde cuestiones más de tipo reflexivo para aquellos grupos menos participativos, hasta cuestiones dirigidas a diferenciar los tipos de participación:

—De transferencia del conocimiento en la que los grupos de interés participan, pero con carácter instrumental y unidireccional; es decir, existe participación, pero el control lo ejerce el grupo de investigación

—De movilización del conocimiento en la que la participación de los grupos de interés tiene un claro objetivo emancipatorio y, por tanto, más inclusivo.

Proceso de recogida de datos y análisis de resultados

Las entrevistas tuvieron lugar entre los meses de octubre de 2020 y julio de 2021. A partir de un listado inicial con los datos de cada grupo, se contactó (vía telefónica o por correo electrónico) con algún representante que solía corresponder con la persona que ejercía la coordinación del mismo. Previa a la entrevista, se informaba de los objetivos y consideraciones en el tratamiento de los datos, por lo que debían firmar un consentimiento informado. En la mayoría de los casos, en las entrevistas participaban dos miembros del grupo investigador del proyecto para poder contrastar la información. Las entrevistas fueron grabadas para poder realizar la transcripción posterior. Así mismo, una vez finalizadas, se enviaba un informe al interlocutor del grupo de investigación para que pudiera verificar la información recogida y la clasificación de las respuestas en los indicadores ordinales. Este proceso se puede vincular con estrategias de calidad, integridad y veracidad de la investigación, pues responde a algunos criterios de rigor propuestos por Guba y Lincoln (1981).

Para el análisis de resultados hemos calculado una variable agregada, suma de los indicadores 5PB, sobre el tipo de canales de difusión utilizados y 5EB, sobre el motivo de la elección de dichos canales. De esta manera, los valores resultantes se interpretan de la siguiente manera: Valor 2: (5PB=1; 5EB=1) Se utilizan únicamente canales científicos porque se prima la difusión dentro de la academia.

Valor 3: (5PB=2; 5EB=1). Se utilizan únicamente canales científicos, aunque se prioriza el acceso abierto.

Valor 4: (5PB=2; 5EB=2). Se priman los canales científicos de acceso abierto y se puede participar en alguna actividad extraacadémica, pero no por iniciativa propia.

Valor 5: (5PB=3; 5EB=2). Además de los canales científicos, se utilizan canales no científicos a iniciativa propia con una finalidad informativa no educativa.

Valor 6: (5PB=3; 5EB=3). Se utilizan canales científicos y no científicos y en este último caso, el lenguaje se adapta a la audiencia. La finalidad es más educativa que meramente informativa.

RESULTADOS

A través del SPSS v.27 se ha calculado la Mediana del indicador agregado para cada área y tipo de investigación. En segundo lugar, hemos realizado la prueba Chi-cuadrado, con el fin de determinar la existencia de diferencias significativas entre las áreas y los tipos de investigación que pudieran interpretarse como tradiciones diferentes de difusión.

Según se observa en la Tabla 2 y la Figura 1, podemos apreciar que, en términos generales los grupos de investigación utilizan, además de los canales científicos habituales, otro tipo de canales para difundir sus resultados, como las redes sociales, ferias, actividades de ciencia ciudadana, etc.

En el análisis por tipo de investigación, Chi-cuadrado nos informa de diferencias significativas al 99% encontrando que los grupos de investigación básica tienden, de manera mayoritaria a utilizar únicamente canales científicos, mientras que los de investigación aplicada, diversifican los canales, destacando además la adaptación del lenguaje a la audiencia determinada destinataria.

Al realizar el análisis por áreas, se encuentran diferencias significativas al 95% indicando que las áreas de Ciencias e Ingeniería y Arquitectura se decantan también por difundir en canales científicos y, en el caso de utilizar otros canales, su finalidad es informativa, en raras ocasiones muestran una intención educadora. En el otro extremo, las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, así como Artes y Humanidades muestran un comportamiento totalmente diferente, primando la difusión de carácter social con una clara intención de hacer llegar sus resultados e implicar a los grupos de interés.

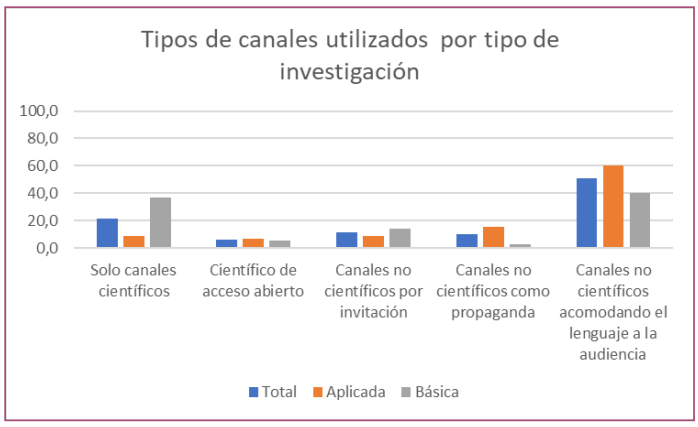
Tabla 2

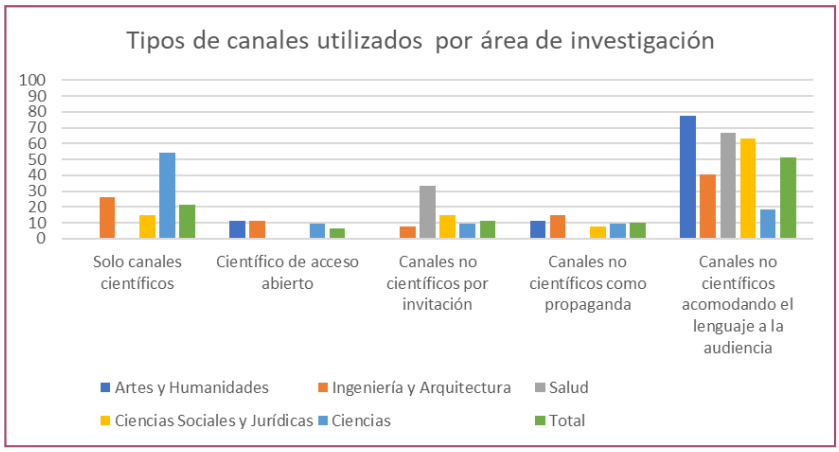
Descriptivos (Md) por área y tipo de investigación

	Invest. Básica	Invest. Aplicada	Total por área
Artes y Humanidades	6	6	6
Ciencias	2	2,5	2
Ciencias Sociales y Jurídicas	6	6	6
Ingeniería y Arquitectura	2	5	5
Salud	4	6	6
Total por tipo	4	6	

Figura 1

Tipos de canales de difusión utilizados por tipo de investigación y por área (en porcentaje).





DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Cada vez más se reclama una revisión del modelo de producción científica del profesorado, hacia enfoques que tengan en cuenta el impacto social de la investigación (Caparrós *et al.*, 2022; Galán *et al.*, 2014; García-Areito, 2015). Por ello, la finalidad de este trabajo ha sido describir si los grupos de investigación universitarios utilizan canales de difusión alternativos a los estrictamente académicos. En total, se ha entrevistado a 80 grupos de investigación de cinco países europeos (Austria, Rumanía, Eslovenia, Serbia y España), que abarcan a un total de 791 investigadores.
Los resultados se han analizado considerando dos variables independientes: tipo de investigación y rama de conocimiento. Los resultados muestran diferencias significativas, de forma que son los grupos de investigación de tipo aplicado y las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, así como Artes y Humanidades los que diversifican canales a la hora de difundir su investigación, mientras que los de investigación básica y el resto de áreas suelen priorizar los canales más valorados por la academia como lo son las revistas de impacto.

Consideramos que una de las principales contribuciones de este estudio ha sido visibilizar la práctica investigadora a la hora de la difusión de resultados, además desde una perspectiva internacional. No obstante, a la vista de los hallazgos, resulta necesario avanzar en el análisis y que, efectivamente, se extienda y reconozca por parte de las instituciones universitarias y agencias evaluadoras del profesorado el uso de canales con impacto social. En nuestro contexto nacional ya ha habido algún intento, de momento con escasa repercusión. Podemos citar, a modo de ejemplo, la guía de la CRUE-FECYT (2018) para la valoración de la actividad de divulgación científica, que recoge además de revistas especializadas y libros, otras actividades de difusión en medios audiovisuales e Internet, así como cursos y talleres. A nivel internacional, la Comisión Europea insta a conseguir una cooperación más estrecha entre las instituciones de enseñanza superior, reconociéndolas como agentes centrales del «cuadrado del conocimiento»: educación, investigación, innovación y servicio a la sociedad (Comisión Europea, 2020a). En esta línea, lanzaba el nuevo *Espacio Europeo de Investigación* en el que se recogen algunas acciones prioritarias como publicar y acceder a los datos en acceso abierto, ayudar a diseñar la investigación y la innovación mediante la ciencia participativa o ciudadana, así como cooperar con investigadores de otras disciplinas y países (Comisión Europea, 2020b). Esto nos puede marcar una hoja de ruta de cómo conseguir un mayor equilibrio a favor del impacto social. No olvidemos que la misión de la universidad, como institución pública, no es solo la de transferir conocimientos a la sociedad, sino la de velar por que su acción revierta en la mejora y el bienestar de toda la ciudadanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldeanueva Fernández, I., & Arrabal Sánchez, G. (2018). La comunicación y medición de la Responsabilidad Social Universitaria: Redes sociales y propuesta de indicadores. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, *12*(1), 121-136. http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.626

Andrade, M. C., Ferreira de Araújo, R., & Travieso, C. (2021) Impacto académico y social de la investigación sobre Inteligencia Artificial: análisis basado en la base de datos. *Dimensions, Revista General de Información y Documentación, 31* (2), 719-734. https://dx.doi.org/10.5209/rgid.79465

Bueno, E., & Casani, F. (2007). La tercera misión de la universidad: enfoques e indicadores básicos para su evaluación. *Economía industrial*, (366), 43-59.

Caparrós, E., Alonso, D., Sierra, J., Fernández, M., Alcaraz, N., García, M., Postigo, A., Pérez, L., Pérez, Á., & Montero, J. (2022). La gran estafa de la «producción académica». *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, *3*(1), -6. http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.14191

Comisión Europea (2020a). *Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions on achieving the European Education Area by 2025.* {SWD (2020) 212 final}

Comisión Europea (2020b). *A new European research area. Based on excellence competitive, talent-driven and open.*https://doi.org/10.2777/11151

CRUE-FECYT (2018). *Guía de valoración de la actividad de divulgación científica del personal académico e investigador.* Disponible en: https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Guia-Valoraci%C3%B3n-Divulgaci%C3%B3n-Nov-VDEF.pdf

Díaz Corrales, A. V., & Pedroza Pacheco, M. E. (2018). Indicadores de impacto en la investigación científica. *Revista Científica De FAREM-Estelí*, (25), 60–66. https://doi.org/10.5377/farem.v0i25.5683

Ferrández-Berrueco, R., Sales Ciges, A., Sánchez-Tarazaga, L., & Ruiz Bernardo, P. (2021) Indicadores de Movilización del Conocimiento para una investigación universitaria inclusiva. En Marc Pallarès Piquer, Javier Gil-Quintana y Antonio Santisteban Espejo (coords.), *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI* (pp. 569-594). Dykinson.

Galán, A., González-Galán, M., & Rodríguez-Patrón, P. (2014). *La evaluación del profesorado universitario en España. Sistema nacional y divergencias territoriales.* Ministerio de Educación.

García Areito, L. (2015). Publicar (casi exclusivamente) en revistas de impacto. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, *18*(2), 7-22. https://doi.org/10.5944/ried.18.2.14254

Giménez-Toledo, E. (2015). La evaluación de la producción científica: Breve análisis crítico. *Relieve*, *21*(11), 1-9. http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.1.5160

Guijarro, C., Gomera, A., & Antúnez, M. (2016). Propuesta de indicadores de la responsabilidad social universitaria conforme a la guía G4 del GRI: el caso de la Universidad de Córdoba. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 87, 103-137.

Salado, J., Ortega, E., Ruiz-Esteban, C., & Morales, A. (2021). Opinión del profesorado universitario de ciencias de la actividad física y el deporte sobre los criterios de acreditación. *Journal of Sport & Health Research*, *13*(3).

Sanz-Menéndez, L., & Cruz-Castro, L. (2019). University academics' preferences for hiring and promotion systems. *European Journal of Higher Education*, *9*(2), 153-171. https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1515029

Seañez, Z. P., &Guadarrama, V. H. (2022). La vinculación social universitaria: un camino hacia la pertinencia social. *Emerging Trends in Education*, *4*(8). https://doi.org/10.19136/etie.a4n8.4720

Smolak, E., & Almansa-Martínez, A. (2021). Estudio de la producción científica sobre social media. El caso de las revistas españolas de comunicación en JCR y SJR. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 15-38. https://doi.org/10.35742/rcci.2021.26.e124

Uni-Digna (Diciembre, 23, 2021). Carta abierta al ministro Subirats. Otra ANECA es posible. *Eldiario.es.*https://www.eldiario.es/opinion/tribuna-abierta/carta-abierta-ministro-subirats-aneca-posible_129_8597148.html

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA SEGÚN TALIS

Sara González-Tejerina
Agustín Rodríguez-Esteban
María José Vieira
Universidad de León (España)

Resumen: Las prácticas docentes influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, especialmente en la adquisición de competencias. El objetivo de este estudio es describir las prácticas docentes que se realizan con más frecuencia por el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en España y analizar las diferencias en el uso de estas prácticas teniendo en cuenta la asignatura impartida y el sexo del profesorado. Se ha realizado un estudio descriptivo, comparativo y transversal, en el que se utilizan los datos de TALIS 2018. Los resultados del estudio muestran que predominan las prácticas educativas donde el profesorado explica los contenidos y el alumnado adopta un papel menos activo (claridad de la instrucción), con un mayor uso por parte de las profesoras, frente a prácticas que fomentan la activación cognitiva. Considerando las asignaturas, se hace un mayor uso de prácticas de activación cognitiva en asignaturas de ciencias sociales y de prácticas vinculadas con claridad de la instrucción en lenguas extranjeras. Finalmente, las recomendaciones enfatizan la necesidad de reforzar los mecanismos de coordinación docente entre el profesorado del grupo-clase como uno de los factores clave para la mejora de las prácticas docentes.

Palabras clave: enseñanza secundaria, práctica pedagógica, materia de enseñanza, competencias

Abstract: Teaching practices influence the teaching-learning process of students, especially in the acquisition of competences. The aim of this study is to describe the teaching practices most frequently used by teachers of Compulsory Secondary Education in Spain and to analyse the differences in the use of these practices taking into account the subject taught and the sex of the teachers. A descriptive, comparative and cross-sectional study has been carried out, using data from TALIS 2018. The results of the study show that educational practices in which the teacher explains the content and the students adopt a less active role (clarity of instruction) predominate, with greater use by female teachers, as opposed to practices that encourage cognitive activation. Considering the subjects, greater use is made of cognitive activation practices in social studies subjects and of practices linked to clarity of instruction in foreign languages. Finally, the recommendations emphasise the need to strengthen teaching coordination mechanisms among class teachers as one of the key factors for the improvement of teaching practices.

Keywords: secondary education, teaching practice, curriculum subject, competencies

INTRODUCCIÓN

Las prácticas docentes, definidas por Hattie (2017) como los modelos, métodos y recursos que el docente utiliza en el aula, y su influencia en los estudiantes han sido ampliamente estudiadas. La clasificación más habitual de estas prácticas hace referencia al elemento protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hatttie, 2017; Marzano, 1999): prácticas centradas en el estudiante, en el docente, o en el método. Siguiendo un criterio similar, la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje, conocida por sus siglas en inglés TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), las clasifica en dos categorías (OECD, 2019): claridad de la instrucción y activación cognitiva. Las prácticas que promueven la claridad de la instrucción otorgan un papel protagonista al profesorado, en su explicación de contenidos de forma clara y contextualizada, mientras que las prácticas vinculadas a la activación cognitiva otorgan un papel protagonista al estudiante, buscando que estos tomen la iniciativa para llegar a sus propias conclusiones y decisiones ante una situación o problema.

Respecto a su influencia en el aprendizaje, los estudios señalan diversos beneficios dependiendo de las prácticas utilizadas. Así, entre las prácticas que promueven un papel activo del estudiante se han señalado los siguientes efectos: mejoran el desarrollo competencial, aumento de la autoeficacia, desarrollo metacognitivo, aumento de la motivación, fomento de las actitudes colaborativas, reducción de la conflictividad, entre otros. En otras palabras, mejoran los procesos de aprendizaje y permiten al alumnado adquirir habilidades transferibles a su vida cotidiana, aspecto vinculado al desarrollo de las competencias clave (Echazarra *et al.*, 2016; Hattie, 2009, 2017).

Diversos estudios analizan el uso de diferentes prácticas docentes dependiendo de la etapa educativa: Educación Primaria (Rodríguez-Esteban y Ferreira, 2020), Educación Secundaria (Gil, 2016; Molina *et al.*, 2017; Rubio y Tamayo, 2012) o ambas (Rodríguez-García y Arias-Gago, 2022). La conclusión fundamental de estos estudios es que predominan las prácticas tradicionales en las que el profesorado es el protagonista, aunque se vislumbra cierto avance de prácticas vinculadas a la activación cognitiva.

Con el fin de profundizar en las prácticas docentes en Educación Secundaria Obligatoria a partir de los datos aportados por el estudio TALIS[1] en este estudio se plantean los siguientes objetivos:

—Describir qué practicas docentes son realizadas con más frecuencia por el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en España.

—Analizar las diferencias en el uso de estas prácticas por los docentes según las distintas asignaturas y sexo del profesorado.

MÉTODO

Se trata de un estudio descriptivo, comparativo, transversal, en el que se utilizan datos secundarios de TALIS 2018, correspondientes a la muestra de profesorado de España de Educación Secundaria Obligatoria.

1 https://www.oecd.org/education/talis/

Variables

El cuestionario TALIS dirigido a docentes (*Teacher Questionnaire*) hace referencia a aspectos vinculados a sus condiciones laborales, su formación inicial, el clima escolar de los centros, el grado de satisfacción con la profesión, su gestión de la disciplina y sus prácticas docentes (MEFP, 2019, 2020a, 2020b).

La pregunta 42 del *Teacher Questionnaire* se refiere a las prácticas docentes, y mide la frecuencia con la que el docente desarrolla, según su opinión, distintas prácticas educativas en una clase previamente seleccionada. Esta variable se mide en una escala ordinal con 4 categorías de respuesta: nunca o casi nunca, de vez en cuando, con frecuencia y siempre.

La formulación de esta pregunta y de los ítems considerados en el estudio es: Teniendo en cuenta su práctica docente con el grupo elegido, ¿con qué frecuencia realiza lo siguiente?:

—Presento un resumen de los últimos contenidos aprendidos.
—Establezco metas al inicio de la enseñanza.
—Explico lo que espero que los alumnos aprendan.
—Explico la relación entre temas antiguos y nuevos.
—Presento tareas para las que no hay una respuesta obvia.
—Planteo tareas que requieren que los alumnos piensen de manera crítica.
—Hago que los alumnos trabajen en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea.
—Invito a los alumnos a que decidan ellos mismos qué procedimiento emplear para resolver tareas complejas.

Para su análisis en este estudio, se ha acudido a la base de datos TALIS 2018[2] cuyo manual ofrece 2 índices que sintetizan estos ítems (OECD, 2019): claridad de la instrucción (T3CLAIN: ítems a, b, c, d) y activación cognitiva (T3COCAG: ítems e, f, g, h).

En este estudio se han utilizado estos dos índices como variables dependientes y se consideran como variables de segmentación sexo y asignatura con el grupo seleccionado.

Participantes

Considerando el profesorado que respondió a las variables objeto de la investigación, la muestra quedó configurada por un total de 3767 individuos. La Tabla 1 muestra la distribución por sexo y tipo de asignaturas. La mayor concentración de profesores se encuentra en las asignaturas o bloques de asignaturas de lenguas extranjeras, con un 17.7% de los docentes y literatura, con un 16.8%. Las asignaturas con menor representación son educación física (6.5%) y tecnología (7.4%). En cuanto a la distribución por sexo, el 63.7% de los docentes fueron mujeres y el 36.3% restante, hombres. En la mayoría de las asignaturas o bloques de asignaturas, las mujeres tienen una mayor representación, destacando las de literatura o lenguas extranjeras con diferencias superiores a los 50 puntos porcentuales.

2 https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm

Tabla 1

Perfil de la muestra

Asignatura	%	Sexo	%
Literatura	16.8%	Mujeres	75.3%
		Hombres	24.7%
Matemáticas	14.3%	Mujeres	58.9%
		Hombres	41.1%
Ciencias	14.3%	Mujeres	65.0%
		Hombres	35.0%
Ciencias Sociales	13.0%	Mujeres	55.9%
		Hombres	44.1%
Lenguas Extranjeras	17.7%	Mujeres	82.6%
		Hombres	17.4%
Tecnología	7.4%	Mujeres	44.1%
		Hombres	55.9%
Arte	10.0%	Mujeres	62.4%
		Hombres	37.6%
Educación Física	6.5%	Mujeres	29.7%
		Hombres	70.3%
Total (N=3767)	100%	Mujeres	63.7%
		Hombres	36.3%

Análisis de datos

Para describir las variables dependientes (prácticas de enseñanza), se utilizaron estadísticos descriptivos. Se empleó el coeficiente de correlación de Pearson para analizar la correlación entre ambas variables. Por su parte, para realizar el análisis comparativo que trataba de identificar diferencias en los valores de estas variables según los distintos bloques de asignaturas seleccionados, se llevó a cabo un análisis de varianza unifactorial (ANOVA). Una vez establecida la significación de las diferencias, se procedió a realizar un análisis post hoc de comparaciones múltiples, aplicando la prueba de Bonferroni, para determinar entre qué pares de asignaturas se producían estas diferencias, así como la magnitud de las mismas. Se trabajó con un nivel de significación α=0.05.

Todos los análisis fueron realizados con el paquete de análisis estadístico SPSS v.26.

RESULTADOS

Analizando los resultados de la Tabla 2, que presenta los estadísticos que describen cada una de las variables analizadas, podemos decir que la claridad de la instrucción, con un valor medio del índice de 12.6, es una práctica educativa más utilizada por los profesores de secundaria inferior que la activación cognitiva, que presenta un valor medio de 10.1. Aunque los valores de dispersión (desviación típica) son muy similares, los valores de los coeficientes de asimetría nos

indican que, mientras que en el caso de la activación cognitiva se produce una mayor concentración de sujetos en los valores superiores a la media, en el caso de la claridad de la instrucción, la mayor concentración se produce en los valores inferiores. En cualquier caso, las diferencias son muy escasas.

La tabla revela también una moderada, pero significativa, correlación entre ambas variables en sentido positivo.

Tabla 2

Descriptivos y correlación bivariada de las prácticas de enseñanza

	Activación cognitiva	Claridad de la instrucción
Media	10.1	12.6
Desviación típica	2.2	2.1
Asimetría	0.053	-0.721
Mínimo	4.4	4.4
Máximo	14.9	14.9
Correlación Pearson	0.369***	

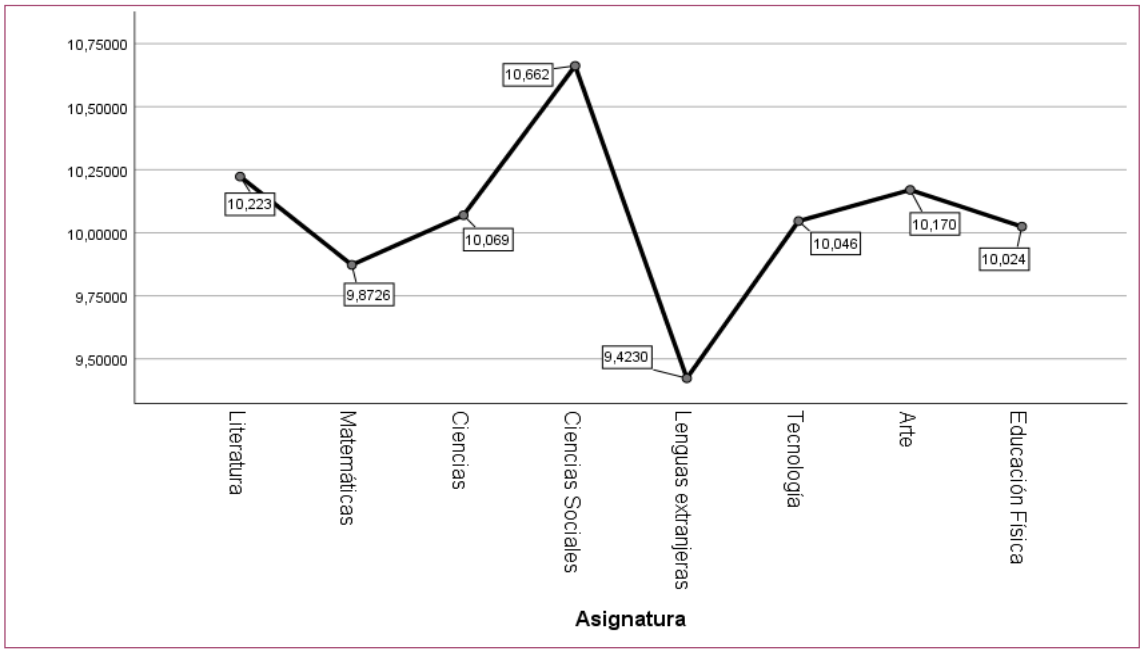
Nota. ***p<0.000

La figura 1 y la figura 2 muestran los valores medios de los índices que miden el desarrollo de ambas prácticas educativas según las asignaturas analizadas. Se presentan también los resultados del análisis de varianza unifactorial realizado. En ambos casos, las diferencias encontradas fueron estadísticamente significativas (p<0.000). Como se puede apreciar en los gráficos, los patrones de distribución de los valores medios son bastante diferentes en las dos prácticas educativas descritas. Así, en el caso de la activación cognitiva, es el bloque de asignaturas de ciencias sociales el que destaca, con un valor medio de 10.7. En el otro extremo, son las lenguas extranjeras las que obtienen una puntuación más baja (9.4). El resto de las asignaturas presentan valores bastante uniformes dentro del rango 9.9 – 10.2.

En el caso de la claridad de la instrucción, las puntuaciones más elevadas aparecen en las asignaturas de literatura y ciencias sociales, con valores medios de 13.1 en ambos casos. En este caso, es educación física la asignatura que presenta un valor más bajo (11.8). El rango en el que se sitúan los valores del resto de las asignaturas (12 - 12.8) es mayor que el observado en la variable anterior.

Figura 1

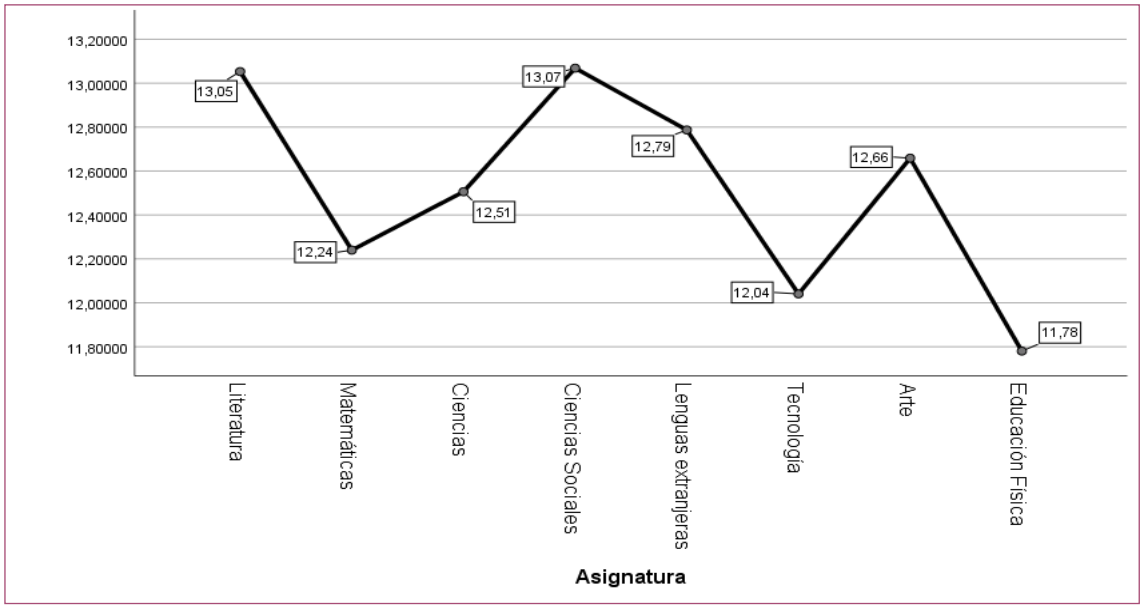
Activación cognitiva. Valores medios por asignatura



Nota. F=15.284; p<0.000

Figura 2

Claridad de la instrucción. Valores medios por asignatura



Nota. F=15.284; p<0.000

Se realizaron pruebas post hoc para identificar entre qué pares de asignaturas se encontraban diferencias significativas para cada práctica instruccional analizada. Concretamente, se aplicó la prueba de comparación múltiple de Bonferroni. Los valores de las diferencias de medias y la significación estadística de las mismas se presentan en las tablas 3 y 4. En la primera de las variables descritas, aparecen diferencias significativas entre las asignaturas de ciencias

sociales y lenguas extranjeras con el resto de las asignaturas. El sentido de las diferencias, como se mostró en la Figura 1 es distinto en ambos casos: las puntuaciones en ciencias sociales son significativamente superiores al resto; mientras que, en el caso de las lenguas extranjeras, estas prácticas educativas se desarrollan de forma significativamente inferior al resto de asignaturas.

Tabla 3

Prueba de Bonferroni para diferencias en Activación Cognitiva

	Matemáticas	Ciencias	Ciencias Sociales	Lenguas extranjeras	Tecnología	Arte	Educación Física
Literatura	0.35	0.15	-0.44**	0.80***	0.18	0.05	0.20
Matemáticas		-0.20	-0.79***	0.45**	-0.17	-0.30	-0.15
Ciencias			-0.59***	0.65***	0.02	-0.10	0.04
Ciencias Sociales				1.24***	0.62**	0.49**	0.64**
Lenguas extranjeras					-0.62**	-0.75***	-0.60**
Tecnología						-0.12	0.02
Arte							0.14

Nota. **p<0.05; ***p<0.000

En el caso de la claridad de la instrucción, no encontramos un patrón tan definido en las diferencias. Los bloques de asignaturas que muestran diferencias más significativas, en sentido positivo, son: literatura, con matemáticas, ciencias, tecnología y educación física (p<0.000 en todos los casos); y ciencias sociales y lenguas extranjeras que presentan diferencias con tecnología y educación física (p<0.000). En el otro sentido, educación física presenta puntuaciones significativamente inferiores con todas las asignaturas (p<0.000), excepto con matemáticas y las asignaturas de tecnología.

Tabla 4

Prueba de Bonferroni para diferencias en Claridad de la Instrucción

	Matemáticas	Ciencias	Ciencias Sociales	Lenguas extranjeras	Tecnología	Arte	Educación Física
Literatura	0.81***	0.55***	-0.02	0.27	1.01***	0.39	1.27***
Matemáticas		-0.27	-0.83***	-0.55***	0.20	-0.42	0.46
Ciencias			-0.56	-0.28***	0.47	-0.15	0.73***
Ciencias Sociales				0.28	1.03***	0.41	1.29***

	Matemáticas	Ciencias	Ciencias Sociales	Lenguas extranjeras	Tecnología	Arte	Educación Física
Lenguas Extranjeras					0.75***	0.13	1.01***
Tecnología						-0.62**	0.26
Arte							0.88***

Nota. **p<0.05; ***p<0.000

La Tabla 5 muestra las puntuaciones medias en hombres y mujeres en las diferentes asignaturas o bloques de asignaturas en las dos prácticas educativas analizadas y la significación estadística de las diferencias. Se observa que, mientras que, en el caso de la activación cognitiva, solo se producen diferencias en las asignaturas de ciencias (p<0.05), con una puntuación ligeramente superior en los hombres, las prácticas educativas de claridad de la instrucción generan más diferencias en función del sexo. En este caso, en todos los bloques de asignaturas en los que encontramos diferencias estadísticamente significativas (literatura, p<0.000; ciencias, p<0.05; c. sociales, p<0.05; lenguas extranjeras, p<0.000; y arte, p<0.05), las puntuaciones más elevadas corresponden al sexo femenino.

Tabla 5

Prácticas educativas en secundaria. Diferencias por sexo según asignaturas

Asignatura		Activación cognitiva		Claridad de la instrucción	
		Media	t(sig)	Media	t(sig)
Literatura	Mujeres	10.2	0.112	13.2	2.988***
	Hombres	10.2		12.6	
Matemáticas	Mujeres	9.8	-1.401	12.5	3.166
	Hombres	10		11.9	
Ciencias	Mujeres	10	-0.198**	12.7	2.745**
	Hombres	10.1		12.2	
Ciencias Sociales	Mujeres	10.8	1.651	13.4	3.8***
	Hombres	10.5		12.7	
Lenguas Extranjeras	Mujeres	9.5	1.771	13	3.798**
	Hombres	9.1		12.1	
Tecnología	Mujeres	10	-0.708	12.8	0.535
	Hombres	10.1		11.9	
Arte	Mujeres	10.1	-0.532	12.9	2.676**
	Hombres	10.3		12.3	
Educación Física	Mujeres	10	-0.066	12.3	2.754
	Hombres	10		11.6	

Nota. **p<0.05; ***p<0.000

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio sobre las prácticas docentes más frecuentes en Educación Secundaria Obligatoria confirman los encontrados en otros estudios (Gil, 2016; Molina *et al.*, 2017; Rodríguez-García y Arias-Gago, 2022; Rubio y Tamayo, 2012) que indican que predominan las prácticas de claridad de la instrucción del profesorado, siguiendo un modelo de enseñanza más tradicional, frente a las que favorecen una participación activa de los estudiantes.

Existen importantes diferencias entre asignaturas encontrándose dos extremos: ciencias sociales y lenguas extranjeras. Así, el profesorado de asignaturas de ciencias sociales utiliza en mayor medida prácticas de activación cognitiva frente al de lenguas extranjeras donde predominan las prácticas basadas en la claridad de la instrucción. Considerando el sexo del profesorado, en la mayoría de las asignaturas las mujeres utilizan con mayor frecuencia prácticas de claridad de la instrucción, mientras que no existen diferencias por sexo en las prácticas de activación cognitiva.

El análisis realizado pone de manifiesto la necesidad de futuros estudios para profundizar en el análisis de prácticas docentes según las asignaturas. Así, una limitación de TALIS y, por tanto, de este estudio, es la agrupación en la categoría ciencias sociales de asignaturas muy diferentes (Economía, Geografía, Historia, entre otras). Las diferencias por asignaturas refuerzan la necesidad de fortalecer una estructura de coordinación horizontal, en la que el equipo docente del grupo-clase pueda compartir espacios de diálogo e intercambio de prácticas educativas, frente a la estructura vertical de departamentos didácticos (basados en asignaturas) en Educación Secundaria. Para ello, por una parte, el tutor/a es clave en la coordinación docente y, por otra, el orientador/a y equipo directivo (Martínez y Gil, 2017) en la dinamización de proyectos contextualizados para la implementación de prácticas docentes ajustadas a las características, necesidades e intereses de ese grupo en concreto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Echazarra, A., Salinas, D., Méndez, I., Denis, V., y Rech, G. (2016). *How teachers teach and students learn: Successful strategies for school. OECD Education Working Papers.* OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en

Gil, J. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en educación secundaria. *Revista de Educación, 373,* 85-108. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-373-322

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje.* Paraninfo.

Martínez, I., y Gil, J. (2017). Satisfacción en el ejercicio de la dirección escolar. En AIDIPE (Ed.), *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinaridad y transferencia.* (pp. 221-229). AIDIPE. https://aidipe2017.aidipe.org/files/2017/07/ACTAS_AIDIPE_2017.pdf

Marzano, R. (1999). *Dimensiones del aprendizaje.* ITESO.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018. Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje. Informe Español. Secretaría General Técnica.* https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19872

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a). *TALIS 2018. Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje. Informe Español. Volumen II.* Secretaría General Técnica. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21168

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020b). *TALIS 2018. Marco conceptual.* Secretaría General Técnica. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20234

Molina, S., Miralles, P., Deusdad, B., y Alfageme, M. B. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 21*(2), 331-354. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59463

OECD (2019). *TALIS 2018 Technical Report.* https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf

Rodríguez-Esteban, A., y Ferreira, C. (2020). Análisis de las practicas docentes de los maestros en España. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A. H. Martín-Padilla (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos. Respuestas en la vanguardia de la práctica educativa.* (pp. 727-733). Octaedro. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785139

Rodríguez-García, A., y Arias-Gago, A. R. (2022). Características bibliométricas de la literatura internacional sobre métodos docentes: una taxonomía multidisciplinar. *Revista Complutense de Educación, 33*(1), 93-106. https://doi.org/10.5209/rced.73722

Rubio, F. D., y Tamayo, L. (2012). Estudio sobre prácticas docentes en evaluación de la lengua inglesa en la ESO. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 16*(1), 295-316. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161COL5.pdf

2248

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA COMO DERECHO HUMANO: DESAFÍOS Y DEUDAS PENDIENTES EN AMÉRICA LATINA

Noyle Vargas Muñoz
Universidad Estatal a Distancia San José (Costa Rica)

Resumen: El siguiente artículo tiene como objetivo presentar la calidad en atención y educación en la primera infancia como derecho humano, en la cual la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos, Convención de los Derechos del niño, Agenda 2030, se constituyen en algunos de los principales antecedentes. El documento hace referencia a la importancia que la primera infancia por el desarrollo acelerado que presentan las niñas y los niños desde el mismo momento del nacimiento, razón por la cual acceder a propuestas educativas en estas edades resulta fundamental. Para la obtención de los insumos se realizó una revisión exhaustiva de artículos científicos sobre esta temática en las bases de datos EBSCO, Redaliy, Scielo de los repositorios de Universidad de Costa Rica y la Universidad Estatal a Distancia, así como también en Google Académico, los cuales se eligieron según criterios de inclusión. Entre los principales resultados sobre sale la necesidad de contar con servicios de calidad, que propicien el desarrollo integral, contar con recursos y profesionales capacitados. Se destaca, además, como deudas pendientes, el acceso, la inversión económica, la calidad del servicio y la falta de propuestas para la niñez menor de 3 años.

Palabras clave: educación de la primera infancia, calidad de la educación, atención, educación, derechos humanos

Abstract: The following article aims to present quality in early childhood care and education as a human right, in which the Universal Declaration of Human Rights, Dakar Framework for Action, Education for All, Convention on the Rights of the Child, Agenda 2030, constitute some of the main antecedents. The document refers to the importance of early childhood due to the accelerated development that girls and boys present from the moment of birth, which is why accessing educational proposals at these ages is essential. To obtain the inputs, an exhaustive review of scientific articles on this subject was carried out in the EBSCO, Redaliy, Scielo databases of the repositories of the University of Costa Rica and the State University at Distance, as well as in Google Academic, the Which were chosen according to inclusion criteria. Among the main results about the need to have quality services, which promote comprehensive development, have resources and trained professionals. It also stands out, as outstanding debts, access, economic investment, quality of service and the lack of proposals for children under 3 years of age.

Keywords: early childhood education, quality of education, attention, education, human righs

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano para todas las personas de todas las edades y sin ningún tipo de distinción, así está estipulado en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Organización de las Naciones Unidas desde el año 1948. Con esta declaración se busca reconocer la dignidad humana y posibilitar que a través de la educación las personas puedan construir herramientas que les permita el acceder a mejores condiciones de vida. Lo anterior esta establecido en el objetivo 4 de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible (ODS) donde se plantea la posibilidad de que la educación pueda transformar las vidas de las personas, con lo cual se impacta las comunidades y sociedades, sin que ninguna persona se quede atrás. En este sentido, cuando se habla de la educación como un derecho de las personas las niñas y los niños no están ajenos a este pronunciamiento. En palabras de Jiménez y Quintana (2020) «el derecho a la educación es inalienable, innegociable e intransferible y debe hacerse valer desde la niñez» (s.p.).

Es menester indicar que la atención y educación de calidad en la primera infancia como derecho humano se ha constituido en un tema prioritario en la agenda política y educativa en la mayoría de los países por los beneficios que aporta en el desarrollo económico y social (Pacheco, Borjas y Rodríguez, 2020).

Hoy se sabe que invertir en la primera infancia aporta en términos de desarrollo y se puede convertir en el escaparate de las personas más desfavorecidas (Ancheta, 2019).

Estos aspectos han llevado a la construcción de los lineamientos que en la actualidad existen para garantizar el derecho de las niñas y niños a recibir educación de calidad.

En consecuencia, el derecho a la atención y educación en la primera infancia puede considerarse una construcción histórica que ha surgido y que propicia la construcción de marcos legales y políticos a nivel internacional (Mayol, Croso y Modé, 2020).

En concordancia con lo anterior, el siguiente artículo tiene como objetivo rescatar el derecho humano de las niñas y niños a recibir educación y atención de calidad en la primera infancia.

En este sentido, se considera pertinente mencionar algunos de los principales antecedentes que han marcado la necesidad de reivindicar el valor de la educación desde tempranas edades, entre las cuales se puede mencionar, la Organización Mundial para la educación preescolar; comprometida con los derechos humanos, específicamente en el campo de la educación de la primera infancia. Se fundó en el año de 1948 en Praga, entre sus principales objetivos está defender y promover los derechos del niño con especial énfasis en su derecho a una educación y cuidados de calidad en todo el mundo (Pacífico, 2017, p.1315). Con este objetivo se vela por que la niñez tenga acceso a la atención que le otorga su dignidad humana, la cual trasciende el cuido y la alimentación y toca un punto álgido, la calidad.

Por otra parte, la Declaración de los Derechos del niño en 1959, documento que en el principio 7 establece: «El niño tiene derecho a recibir educación, se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes» (Tiana, 2008, p.98). Lo anterior lleva implícito algo más que los componentes asistenciales de otra hora, se asoma la calidad educativa en esta definición al mencionar la cultura general.

De igual manera, la Convención de los derechos de los niños en 1989 en el artículo 28 reconoce el derecho del niño a la educación, que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades. En el artículo 29 se hace referencia al derecho de las niñas y los niños a recibir educación en la cual tengan un rol protagónico, que procure su desarrollo

holístico, desarrollo de habilidades para la vida cotidiana, favorecer el máximo de su potencial, con respeto por los demás y el medio ambiente, el desarrollo cultural (ONU, 2001).

Desde esta perspectiva se incluye habilidades, destrezas, relaciones interpersonales y respeto tanto por el entorno natural como cultural, con lo cual el componente de la calidad resulta indispensable si se busca favorecer su desarrollo holístico.

En Observación General N°7 de la Convención de los Derechos del Niño se hace referencia específicamente a la primera infancia y señala explícitamente el derecho a la educación como un aspecto fundamental de las niñas y niños, se establece la necesidad de crear políticas educativas a favor de esta población, evitar toda clase de discriminación y propiciar el respeto por sus raíces culturales (ONU,2005).

En relación con lo anterior, puede apreciarse un salto cualitativo importante en temas de derecho a la educación en la niñez y el componente de la calidad, pues se incorpora la necesidad de crear políticas educativas que lo establezcan.

Posteriormente en el documento metas educativas 2021, publicado en el año 2008 por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en este se establece garantizar la educación infantil para todas las niñas y los niños desde sus primeros años de vida, para propiciar el desarrollo en etapas posteriores, especialmente a las niñas y niños más desfavorecidos socialmente (Marchesi, Iglesias, 2008).

Con base en lo anterior resulta indispensable que desde los primeros años de vida las niñas y los niños reciban atención como un medio para incidir de manera positiva en la vida de las personas en condiciones desfavorables, lo que más adelante se convertirá en parte del objetivo 4 de la agenda 2030.

La agenda 2030, fue adoptada en el año 2015 en el Foro Mundial sobre la Educación. En dicha declaración en la meta 4.2 establece: «De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria» (Educación 2030, 2015, p.22). Se destaca en este pronunciamiento la calidad y el acceso, aspectos fundamentales para el desarrollo de las potencialidades de la niñez.

A partir del análisis del marco jurídico que ampara la educación en la primera infancia como derecho humano; cabe preguntarse ¿qué importancia tiene la primera infancia para que se considere menester el derecho a la educación desde el nacimiento? y mejor aún ¿qué se requiere para que se cumpla a cabalidad el derecho humano de las niñas y niños a recibir la educación de calidad?

La primera infancia es una etapa que se caracteriza por que se da un crecimiento acelerado en el desarrollo, las células del cerebro o neuronas comienzan a multiplicarse incluso desde el mismo momento de la gestación (Pérez, Rizzoli, Alonso y Reyes, 2017).

Lo anterior le otorga a la primera infancia relevancia y la necesidad de acceder desde edades tempranas a la educación como derecho humano principalmente por el impacto que tiene en etapas posteriores.

En palabras de Gutiérrez y Ruíz «durante los primeros años de vida se estructuran las bases fundamentales de carácter neurofisiológico que van a determinar los procesos psicológicos superiores (2018, p.33).

Por otra parte, Pérez *et al.* señala «la gestación y los primeros 3 años de vida son fundamentales para establecer la base del desarrollo humano en forma secuencial, donde nuevas habilidades adquiridas se construyen sobre habilidades solidificadas anteriormente (2017, p.88).

En consecuencia, resulte fundamental que las niñas y los niños tengan la posibilidad de vivenciar el derecho que tienen a recibir atención integral en esta etapa de su vida.

Dentro de la calidad se incluye el reconocimiento de sus deberes como parte de su formación en la convivencia, en la construcción de su ciudadanía (Shier, 2018).

Se ha demostrado que quienes participan en programas de atención y educación de calidad en edades tempranas tienen avances significativos en su desarrollo integral, lo cual se traduce en desarrollo económico y social. Tal y como lo señala Pérez *et al.* (2017) «el buen desarrollo de las niñas y los niños es necesario para que los países puedan crecer económicamente de manera equitativa y sostenible» (p.87).

Con base en las ideas expuestas, resulta trascendental que existan ofertas de calidad para la atención de la primera infancia y de esta manera contribuir en la reducción de las brechas sociales que existen. La educación desde edades tempranas permite la construcción de herramientas para optar por una vida mejor, reducir las inequidades, la pobreza, y la falta de derechos humanos básicos (UNICEF, 2020).

En este sentido, la primera infancia se constituye en un momento idóneo para aportar al desarrollo integral de la niñez. Tal y como lo señala Blanco (2018) «La educación en los primeros años, sienta las bases del desarrollo futuro de las personas en los ámbitos físico, emocional, cognitivo y social» (p. 21). El aprovechar estos primeros años para la formación de las personas aporta desde diferentes ámbitos al bienestar sobre todo de quienes viven en condiciones de desigualdad social.

MÉTODO

Para la elaboración de este artículo de carácter descriptivo, se recurrió a realizar una búsqueda exhaustiva en las bases de datos, EBSCO, Redalyc y Scielo de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Estatal a Distancia. La búsqueda se realizó en el idioma inglés, con la intención de obtener mayor cantidad de resultados.

En la recopilación de artículos se utilizó como palabras clave: primera infancia, derechos humanos, calidad, atención, educación. Se utilizó los marcadores booleanos and, y or. De la cantidad de documentos que resultó de la búsqueda, se utilizó como criterios de inclusión: que fueran artículos pertenecieran a revistas indexadas, relacionados con el tema de estudio, con fecha de publicación menor a 5 años, así como también que tanto en el título, resumen y en el cuerpo del documento tuvieran informaciones pertinentes con el tema de estudio, con la intención de que proporcionaran insumos valiosos a la investigación bibliográfica.

RESULTADOS

El interés de velar por el derecho a educación en la primera infancia se remonta años atrás incluso antes de que se estableciera en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En consecuencia, el derecho a la educación en la primera infancia se ha constituido en tema primordial en las agendas de los países y de organismos que velan por el bienestar de la niñez, lo que llevó a la creación de marcos normativos para regular y proteger este derecho.

El enfoque de educación y atención de la primera infancia como derecho humano ha tenido grandes cambios a lo largo de la historia. Inicialmente se sustentaba en aspectos como la

misericordia y el asistencialismo. Paulatinamente descubrimientos de la neurociencia y otras disciplinas sobre importancia de la primera infancia han llevado a reconocer la necesidad de velar por atención de calidad que favorezca primordialmente el desarrollo integral de la niñez, aspecto que forma parte de las políticas existentes.

Como parte del marco normativo existente y la pertinencia de la calidad en la atención que se brinda, la atención y educación de la primera infancia arrastra algunas metas. Se reconoce necesidad de extender la cobertura, que exista igualdad de condiciones, propuestas principalmente para la niñez en condiciones de vulnerabilidad, políticas públicas, creación de propuestas educativas holísticas que les permita ser protagonistas, con formación desde lo cultural y ambiental.

Destaca como resultado falta de propuestas para menores de 3 años, la necesidad de inversión económica, la desigualdad en el acceso y la necesidad de que las propuestas educativas incluyan la formación profesional de las personas docentes para posibilitar intervenciones positivas con la niñez que atiende y posibilitar el derecho a atención y educación de calidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Pese al establecimiento de marcos normativos la educación de calidad en la primera infancia en Latinoamérica está marcada por una serie de desigualdades.

Se ha manifestado de manera reiterada en diferentes espacios y momentos de la historia, la necesidad de que la niñez con mayor vulnerabilidad pueda acceder a los programas educativos, sin embargo, la mayor participación se da en los grupos con mejores recursos económicos, lo que impide cumplir el objetivo de que la educación sea el trampolín que impulse la reducción de la pobreza.

Siguen como deudas pendientes la inversión económica para posibilitar la cobertura, el acceso, la calidad del servicio para garantizar la educación y atención en la primera infancia como derecho humano, lo que se resuelve con nuevos plazos, hasta llegar a la agenda 2030.

Si bien es cierto, la educación para todos como derecho humano pareciera en algunos momentos ser una utopía, es importante recordar las pequeñas trincheras que son los entornos educativos.

Si cotidianamente se propicia el rol protagónico de las niñas y los niños, si se reconocen las diferencias individuales y posibilitan ambientes educativos con oportunidades para todas las personas que asisten, se estará haciendo realidad el derecho a recibir educación y atención de calidad desde tempranas edades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ancheta, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47-59. https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17102

Blanco, M. (2018). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educacionales*, 7(1), 11-33. https://revistahistoriaindigena.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48175/50806

Gutiérrez, S. & Ruiz, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 33- 51.http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448855020180002000033&script=sci_abstract&tlng=pt

Jiménez, Á. & Quintana, L. (2020). Calidad en la educación inicial, desafío aún pendiente en América Latina. *Hallazgos*, 17(33), 103-132. https://doi.org/10.15332/2422409X.5025

Marchesi, A. & Iglesias, E. (2008). Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. *Transatlántica de educación*, (5), 113-129. Dialnet-MetasEducativas2021-3036619.pdf

Mayol, M., Croso, C. & Modé, G. (2020). El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: perspectivas desde américa latina y el caribe. *Educação em Revista*, 36, 1-18. http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698230694

Organización de las Naciones Unidas. (2001). Convención sobre los derechos del niño Observación General No. 1. Párrafo 1 del artículo 29: Propósitos de la Educación, 17 abril 2001, CRC/GC/2001/1. https://www.refworld.org.es/docid/4ffd41092.html

Organización de las Naciones Unidas: Comité de los Derechos del Niño (CRC), Observación general Nº 7 (2005): Realización de los derechos del niño en la primera infancia, 20 septiembre 2006, CRC/C/GC/7/Rev.1. https://www.refworld.org.es/docid/4ffd3dc02.html

Pacheco, M., Borjas, M. & Rodríguez, J. (2020). Políticas educativas públicas para la primera infancia. Estudio Comparado entre Colombia, Chile y Noruega. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(18), 76-96. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7707719

Pacífico, A. (2017). Organización Mundial para la Educación Preescolar-Omep. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1315-1321. https://www.redalyc.org/pdf/773/77352074035.pdf

Pérez, R., Rizzoli, A., Alonso, A. & Reyes, H. (2017). Avances en el desarrollo infantil temprano: desde neuronas hasta programas a gran escala. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 74(2), 86-97. https://doi.org/10.1016/j.bmhimx.2017.01.007

Shier, H. (2018). Towards a new improved pedagogy of «children's rights and responsibilities». *The International Journal of Children's Rights*, 26(4), 761-780. https://brill.com/view/journals/chil/26/4/article-p761_761.xml?language=en

Tiana, A. (2008). Declaración de los Derechos del Niño y Convención sobre los Derechos del Niño. *Transatlántica de educación*, (5), 95-111. Dialnet-DeclaracionDeLosDerechosDelNinoYConvencionSobreLos-3036618.pdf

UNICEF. (2020). Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad de la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe. Panamá: UNICEF. https://www.unicef.org/lac/media/11061/file/Importancia-Calidad-Educacion-Inicial-ALC.pdf

PROGRAMAS DE FORMACIÓN EMOCIONAL DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: UN PROTOCOLO DE REVISIÓN SISTEMÁTICA

Helena Fuesanta Martínez-Saura
Marta Alcaraz Sánchez
María Cristina Sánchez-López
Juan Carlos Pérez-González
Universidad de Murcia, Facultad de Educación (España)

Resumen: Actualmente, se ha revelado un incremento en el número de publicaciones sobre programas de formación socioemocional, justificado en que estos suponen una mejora en el bienestar docente y consecuentemente, en la creación de entornos de aprendizaje de mayor calidad. El objetivo de este estudio fue realizar un protocolo de revisión sistemática de la literatura (RSL) que analice, por un lado, las características y eficacia de los programas de entrenamiento socioemocional que se han implementado actualmente para la formación inicial y permanente del profesorado de Infantil y Primaria; y por otro, evalúe la calidad metodológica de los estudios inclusos en la revisión sistemática. La revisión informó sobre 20 estudios publicados entre 2010 y 2021, respetándose el protocolo presentado en la declaración PRISMA, a partir de una búsqueda inicial de 721 registros en Scopus y Web of Science. Por tanto, la representación en la literatura científica de los programas formativos emocionales en el ámbito docente es todavía pequeña.

Palabras clave: revisión sistemática; evaluación crítica; formación inicial; formación permanente

Abstract: Currently, an increase in the number of publications on socio-emotional training programs has been revealed, justified in that these imply an improvement in teacher well-being and, consequently, in the creation of higher quality learning environments. The aim of this study was to carry out a systematic review protocol (SRL) of the literature that analyzes, on the one hand, the characteristics and the effective study of the socio-emotional training programs that have been currently implemented for the initial and permanent training of Pre-school and Elementary teachers; and on the other, evaluate the methodological quality of the studies even in the systematic review. The review reported on 20 studies published between 2010 and 2021, respecting the protocol presented in PRISMA, from an initial search of 721 records in Scopus and Web of Science. Therefore, the representation in the scientific literature of emotional training programs in the teaching field is still small.

Keywords: systematic review; critical evaluation; initial training; permanent training

INTRODUCCIÓN

Actualmente la inteligencia emocional (IE) se asume como una variable clave dentro del entorno educativo, pues se considera un componente indispensable del denominado capital profesional docente (Cejudo y López-Delgado, 2017; Martínez-Saura, Sánchez-López y Pérez-González, 2022).

El rol de las emociones en el trabajo de los docentes se ha intensificado en los últimos diez años. Asimismo, ante la situación provocada por la COVID-19 se enfatiza la necesidad de dotar de competencias socioemocionales a los maestros y estudiantes para que tengan suficientes estrategias para enfrentarse a tales circunstancias (Hadar, Ergas, Alperta y Ariavb, 2020). Especialmente, a los maestros de edades tempranas: Educación Infantil y Educación Primaria (EI y EP) ya que han sido los que más estrés han sufrido (Košir, *et al.*, 2020).

El aprendizaje de competencias socioemocionales por parte de los docentes tiene influencia en las relaciones profesor-alumno, puesto que los profesores que regulan mejor sus emociones tienen más probabilidades de mostrar afecto positivo y una mayor satisfacción hacia su trabajo (Brackett, *et al.*, 2010). De hecho, la evidencia demuestra que las emociones negativas del maestro (la ira) puede interferir con la capacidad de los niños para procesar información emocional, ya que los docentes son un modelo de actitudes personales para sus estudiantes (Rodrigo-Ruiz, 2016). Además, los maestros que tienden a tener niveles más altos de capacidad para percibir, expresar y manejar las emociones, muestran niveles más altos de eficacia docente y mayor eficacia en el manejo del aula (Tyng *et al.*, 2017). Por lo tanto, es importante que desarrollen sus habilidades emocionales durante la formación académica, con el fin de lograr una futura actividad profesional más efectiva (Valente, Lourenço, Alves y Dominguez-Lara, 2020).

A modo de síntesis, hoy en día los docentes requieren de un adecuado nivel de competencias emocionales debido a dos motivos principalmente (Puertas, Zurita, Ubago y González, 2019):

—Los maestros con mayores habilidades emocionales exponen menores síntomas de ansiedad, estrés o irritabilidad y mayores niveles de ilusión por enseñar. Por lo que se reduce el común síndrome de burnout de esta comunidad.

—El resultante bienestar docente refleja en el aula mejor manejo del conflicto, mayor clima de apoyo, conductas prosociales, mejores relaciones docente-alumno, mayor sentimiento de pertenencia, mayor motivación al aprendizaje y mejor rendimiento académico.

Por otro lado, se observa que en ciencias sociales, son numerosos los estudios que han abordado el estudio de la calidad y el rigor en la investigación. Sin embargo, la mayoría de ellos proponen una serie de criterios que distan bastante de elaborar y evaluar bajo unos indicadores de calidad metodológica. Algunos de ellos se centran principalmente en valorar la repercusión científica y la calidad de gestión editorial de las revistas científicas con alto índice de impacto (Galindo-Rodríguez y Arginaga, 2018). Concretamente, en la presente investigación nos centraremos en la herramienta de evaluación crítica diseñada para la etapa de evaluación de revisiones sistemáticas Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) versión 2018 de Hong *et al.* (2018). Con el propósito de evaluar la calidad metodológica de cuatro categorías a los estudios: investigación cualitativa, ensayos controlados aleatorios, no aleatorios estudios y estudios de métodos mixtos.

Con todo, las evidencias científicas proponen que, para propiciar altos niveles de competencia emocional estudiantil, antes los docentes deben estar formados en competencias emocionales y empáticas. Sin embargo, a pesar de la creciente investigación sobre la importancia de la formación emocional docente, no se ha realizado hasta el momento una revisión sistemática de los programas actuales de entrenamiento inicial y permanente de competencias emocionales del profesorado de Infantil y Primaria, en el que además se evalúe la calidad metodológica de los estudios inclusos,

que es la principal motivación del presente estudio. Necesidad investigadora que ha sido expuesta por investigaciones como las de Marques, Tanaka y Fox (2019) y Oliveira *et al.* (2021).

Preguntas de investigación

En definitiva, con este trabajo pretendemos realizar una revisión sistemática de los programas de entrenamiento socioemocional existentes dirigidos a docentes en formación (estudiantes de Grado) y docentes en ejercicio de Educación Infantil o Primaria. En concreto, se plantearon dos preguntas de investigación para esta revisión:

—¿Cuáles son los componentes, modelos, instrumentos y eficacia de los programas de entrenamiento emocional que se han implementado actualmente para la formación inicial y permanente del profesorado de Infantil y Primaria

—¿Cuál es la calidad metodológica de los estudios actuales sobre programas de formación emocional en los profesores y estudiantes de Infantil y Primaria?

MÉTODO

Para la presente revisión sistemática se siguió el protocolo presentado en la declaración PRISMA (Liberati *et al.*, 2009). Respecto a las consideraciones éticas, puesto que los artículos de revisión objeto de estudio son públicos, no necesitan la aprobación de las juntas de revisión institucionales (Cooper y Dent, 2011). Sin embargo, se aseguraron las obligaciones éticas de rigor metodológico.

Criterios de inclusión

A continuación, se presentan los criterios de elegibilidad (de inclusión y exclusión) que se tuvieron en cuenta (Tabla 1).

Tabla 1

Criterios de elegibilidad

Criterio	Inclusión	Exclusión
Fecha	2010 – 2021.	2022.
Idioma	Inglés y español.	Otras lenguas diferentes a la española o inglesa.
Muestra	Docentes en ejercicio y estudiantes universitarios de Grados de las etapas de educación infantil o primaria.	Docentes o estudiantes de etapas superiores (educación secundaria, formación profesional, universitaria...).
Enfoque de la literatura	Estudios empíricos.	Revisiones sistemáticas, estudios de casos individuales, libros o manuales.
Contenido	Artículos que detallen el efecto del programa y sus beneficios (calidad de la investigación).	Programas formativos docentes que no incluyan evaluación.
Tipo de publicación	Artículos de revistas revisados por pares.	Resúmenes de conferencias, disertaciones, reseñas de literatura y capítulos de libros.

Fuentes de información

La búsqueda de los artículos se realizó utilizando las bases de datos Web of Science y Scopus. Las búsquedas se realizaron entre el 1 de abril y el 19 de abril de 2021.

Búsqueda

Concretamente, la estrategia de búsqueda se desarrolló en colaboración con un bibliotecario experimentado. Los parámetros de búsqueda seleccionados fueron resúmenes (abstracts) que comprendieran las palabras ((«emotional intelligence») AND («program» OR intervention* OR «training program» OR outcome* OR evaluation*) AND («teacher»* OR «teaching»* OR «teacher education» OR «teacher training» OR «teacher preparation» OR «student teacher» or «preservice teacher»)). Se aplicaron límites para artículos revisados por pares y escritos en inglés o español, así como la fecha de publicación circunscrita a la última década.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en este protocolo.

Selección de estudios y recogida de datos

Respecto a la selección de estudios, la búsqueda completa devolvió 724 resultados, de los cuales 142 fueron excluidos por estar duplicados. De este modo 582 artículos se cargaron en un programa de software de revisión en línea (Rayyan). Se utilizó un proceso de selección de estudios de dos etapas: (1) revisión del título y del resumen, (2) revisión del texto completo.

En la primera, tres revisores, independiente, preseleccionaron las referencias potencialmente relevantes por los títulos y los resúmenes según los criterios de inclusión. Después de revisar títulos y resúmenes, se seleccionaron 57 publicaciones que cumplirían con los criterios. Una vez finalizada la etapa de preselección, se procedió a repetir la metodología anterior con los artículos completos para seleccionar los artículos que se analizaron y sintetizaron en la revisión (etapa 2). Cualquier desacuerdo entre los autores con respecto a la elegibilidad se resolvió por consenso. Este procedimiento permitió identificar un total de 20 artículos (Figura 1).

Evaluación crítica

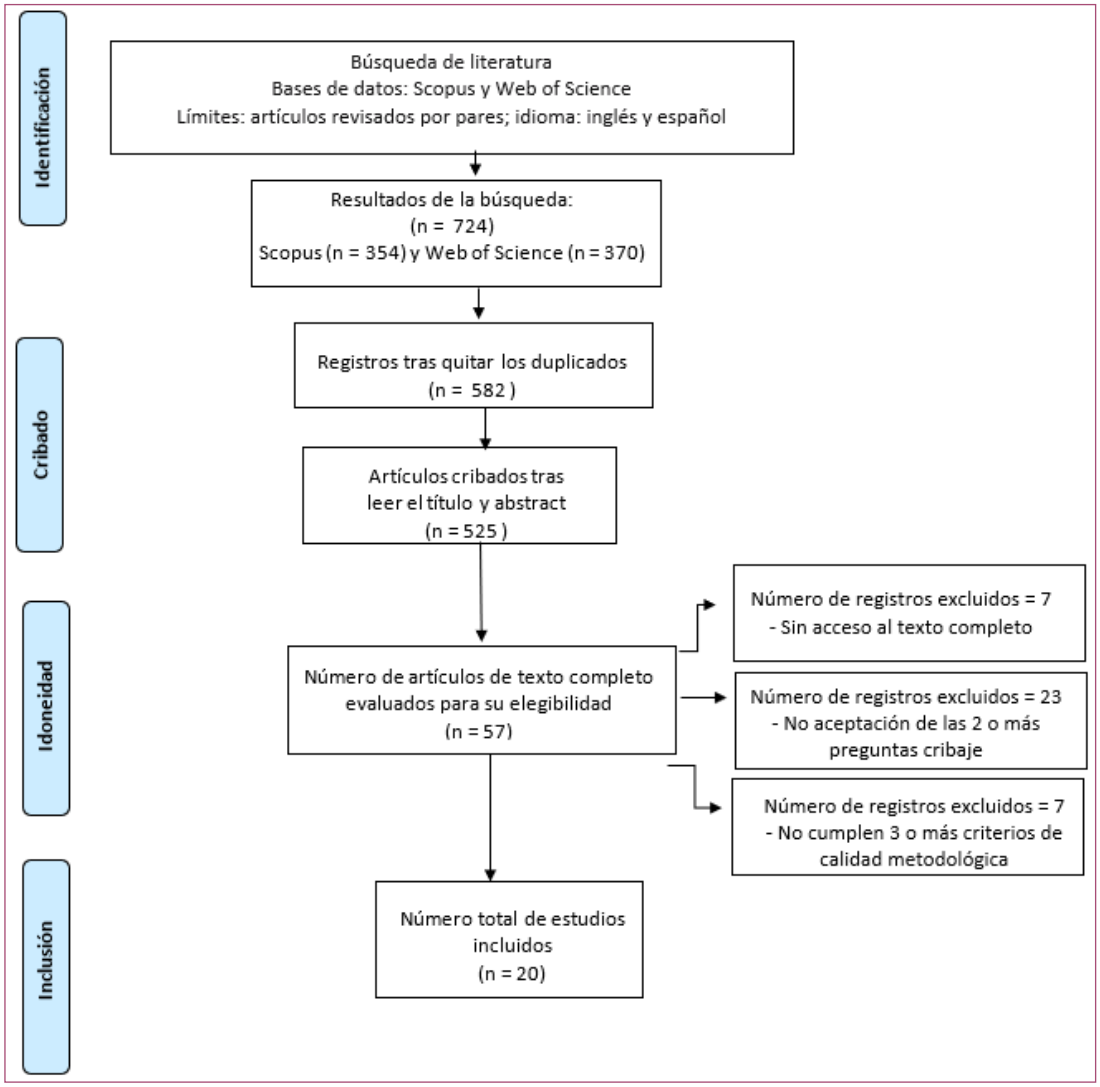
Los tres revisores acordaron utilizar la herramienta de evaluación de métodos mixtos (MMAT) para evaluar la calidad metodológica de los estudios incluidos (Hong *et al.*, 2018). El MMAT incluye dos preguntas de detección (cribaje) y cinco criterios para cada categoría de estudio. Se aplican criterios personalizados a cada estudio según la categoría de estudio: investigación cualitativa, ensayos controlados aleatorios, estudios no aleatorios, estudios descriptivos cuantitativos y estudios de métodos mixtos.

Los criterios de MMAT se centran en los criterios básicos que pueden obstaculizar la validez de los resultados de un estudio, tales como métodos de recopilación de datos, datos de resultados o interpretación de resultados (Hong *et al.*, 2019). De este modo, se realizó de forma independiente el proceso de valoración evaluando la calidad de cada estudio de acuerdo con el MMAT. En este caso, se excluyeron aquellos artículos que tenían dos o más valoraciones negativas en las cinco preguntas cribaje marcadas por los revisores. Finalmente, una vez clasificados metodológicamente, aquellos que no cumplían tres o más criterios de calidad metodológica fueron eliminados. Dichas preguntas cribaje fueron: S1. ¿Existe un programa de intervención

relacionado con la mejora de la IE?; S2. ¿La muestra son profesores en ejercicio o en formación de educación primaria o infantil?; S3. ¿El artículo completo está escrito en inglés o español?; S4. ¿Hay preguntas de investigación claras?; S5. ¿Los datos recopilados permiten abordar las preguntas de investigación?

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de revisión según PRISMA



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este artículo describe el protocolo de estudio de una revisión sistemática que evaluará los programas de entrenamiento socioemocional existentes dirigidos a docentes en formación (estudiantes de Grado) y docentes en ejercicio de Educación Infantil o Primaria. Este trabajo de investigación es una prueba de que existen programas e intervenciones formativas emocionales como un factor de mejora educativa, sin embargo, no están aun suficientemente extendidas. De este modo, contar con una revisión sistemática de los programas de formación emocional para docentes y estudiantes de Grado de Educación Infantil y Primaria, muestra el estado actual de

investigación en este campo, dando lugar a un posible desarrollo de transferencias que posibilite aportar cambios y proponer programas de entrenamiento acordes con las necesidades de la población docente en ejercicio y preparación (Cejudo y López-Delgado, 2017).

Por otra parte, respecto a la importancia de la calidad metodológica en estudios de educación, partimos como principal motivación de la necesidad expuesta por Oliveira, *et al.* (2021) de mejorar la calidad (en términos de procesos metodológicos) de los estudios científicos para garantizar una mayor calidad y validez de las contribuciones referidas a la formación emocional docente. Asimismo, siguiendo a Rodríguez-Sabiote y Úbeda-Sánchez (2019) la mejora de esta será directamente proporcional a la preocupación de los autores de los artículos a la hora de explicitar cada uno de los criterios seguidos, como de la capacitación del equipo de revisores de las revistas científicas. En este sentido, destacamos la insuficiente formación inicial de los gestores de las revistas y la necesidad de incorporar en su plantilla de evaluación cuestiones referidas a la adecuación metodológica y al análisis de datos (Aliaga, Gutiérrez-Braojos y Fernández-Cano, 2018).

Entre las limitaciones del presente estudio, es importante mencionar la no inclusión de estudios relativos a trabajos fin de Grado, Máster o Tesis Doctorales que pudieran reportar resultados significativos en cuanto a la mejora formativa emocional docente. También, la falta de búsqueda manual de estudios en las bases de datos con los descriptivos prefijados (algoritmo de búsqueda) para el estudio. Así como la limitación metodológica de focalizarnos en presentar los resultados cualitativamente, sin incluir metaanálisis. Por otro lado, también debemos mencionar la escasa representación del término «inteligencia emocional» ya que varía según los autores y el modelo teórico que se haya utilizado en la investigación (Pérez-González y Qualter, 2018). Esto puede repercutir en la dificultad de localizar estudios que usen otros términos referentes a este mismo.

A pesar de las limitaciones expuestas, el presente estudio se considera relevante porque nos permitirá conocer los actuales programas de formación emocional para docentes en ejercicio y en formación, lo cual es una laguna de estudio y por tanto, nuestra principal contribución (Oliveira, *et al.*, 2021). Todo ello con variables medidas de modo sistematizado con el fin de que sus resultados puedan ser replicados y contrastados en futuras investigaciones. Puesto que, conocer las variables que resultan más efectivas a la hora de diseñar e implementar un programa para mejorar la IE en docentes y futuros maestros es esencial para que de forma posterior, sus alumnos adquieran dichas competencias socioemocionales. Asimismo, se sugiere como prospectiva, que los programas formativos emocionales adopten una intervención a nivel organizacional, en la que se integre toda la comunidad educativa, siendo esta otra de las lagunas percibidas en los estudios analizados.

Además, mediante nuestra primera pregunta de investigación se pretende suplir la carencia expuesta en varios estudios que versa sobre la importancia de desarrollar intervenciones de IE para docentes más sólidas metodológicamente, a fin de garantizar una mayor calidad y validez de la investigación y proporcionar evidencia empírica más confiable (Oliveira *et al.*, 2021). De este modo, el propósito final que se pretende con el presente protocolo de revisión sistemática se centra en enriquecer el cuerpo de conocimientos de la Psicopedagogía así como a mejorar los planes de estudios formativos universitarios y de formación permanente del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aliaga, F.M.; Gutiérrez-Braojos, C., y Fernández-Cano, A. (2018). Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO. *Revista de Investigación Educativa, 36(2),* 563-579.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M., y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools, 47*(4), 406 -417.

Cejudo, J., y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa, 23*, 29-36.

Cooper, H., y Dent, A. (2011). «Cuestiones éticas en la realización y presentación de informes de metanálisis», en *Handbook of Ethics in Quantitative Psychology,* eds AT Panter y SK Sterba (Routledge), 417–443.

Galindo-Rodríguez, A., y Arginaga, F. (2018). Análisis bibliométrico de la Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte (2006-2017). *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 13*(1), 33-40.

Hadar, L., Ergas, O., Alpert, B., y Ariav, T (2020): Repensar la formación del profesorado en un Mundo VUCA: competencias socioemocionales de los futuros profesores durante elCrisis del Covid-19, *European Journal de la formación del profesorado.*

Hong, Q.N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M.C., Vedel, I., y Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Revista Educación para la información, 34*(4).

Košir, K., Dugonik, Š., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z., y Krajnc, Ž. (2020). *Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic.*

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J. y Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *PLoS Medicine, 6*(7),

Marques, AM, Tanaka, LH., y Fóz, AQB (2019). Evaluación de programas de intervención para el aprendizaje socioemocional del profesor: Uma revisión integrativa. *Revista Portuguesa de Educação* 32, 50-60

Martínez-Saura, H.F., Sánchez-López, M.C., y Pérez-González, J.C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, *42*, 9-33.

Oliveira, S,. Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., y Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12.

Pérez-González, J.C., y Qualter, P. (2018). *Emotional Intelligence and Emotional Education in the School Years.* En L. Dalcre y P. Qualter (Eds.), An Introduccion to Emotional Intelligence. Wiley.

Puertas, P., Zurita, F., Ubago, J. L., y González, G. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A Systematic Review. *Social Sciences, 8*(185), 1-12

Rodríguez-Sabiote, C., y Úbeda-Sánchez, A. M. (2019). Análisis bibliométrico a través de indicadores de calidad metodológica de las revistas españolas de educación indizadas en JCR durante el trienio 2014-2016. *RELIEVE, 25*(1)

Tyng, C.M., Amin, H.U., Saad, M.N.M., y Malik, A.S. (2017). Las influencias de la emoción en el aprendizaje y la memoria. *Frontiers in Psychology, 8.*

Valente, S., y Lourenço, A. (2020). La inteligencia emocional marca la diferencia: El impacto de las habilidades de inteligencia emocional del profesorado en las estrategias de manejo de conflictos en el aula. *Know And Share Psychology, 1*(4).

NIVEL SOCIECONÓMICO Y RENDIMIENTO EN ESPAÑA: UN ESTUDIO LONGITUDINAL DE PISA 2003-2018

Alexander Constante-Amores
María Sánchez Munilla
Bárbara Juan Martínez
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: El nivel socioeconómico del alumnado es una de las variables más importantes en PISA desde su primera edición. Para garantizar la igualdad de oportunidades, los sistemas educativos deben buscar la equidad, logrando que los resultados estudiantiles no dependan de los factores socioeconómicos. El objetivo de esta investigación es determinar el efecto del nivel socioeconómico y cultural del estudiante en el rendimiento en la competencia matemática, científica y lectora en PISA en el contexto español a lo largo de las diversas ediciones. Para ello, se ha utilizado la técnica de modelos jerárquicos lineales y el tamaño del efecto multinivel. En los resultados se aprecia que el tamaño del efecto multinivel entre el nivel socioeconómico y el rendimiento en matemáticas, ciencias y lectura es pequeño y mediano a lo largo de las ediciones de PISA, no apreciándose un cambio notable a lo largo del tiempo. La principal conclusión del estudio es que, si bien el nivel socioeconómico no es un predictor determinante en el rendimiento como se esperaba, se trata de un factor relevante cuyo efecto no ha disminuido en los últimos años, lo que plantea un debate sobre si las políticas educativas sobre inclusión y equidad están funcionando adecuadamente.

Palabras clave: PISA, rendimiento, nivel socioeconómico, equidad, modelo jerárquico lineal

Abstract: The socio-economic status of students has been one of the most important variables in PISA since its first edition (OECD, 2000). To ensure equality of opportunities, education systems must seek equity by ensuring that student outcomes do not depend on socio-economic factors. The aim of this research is to determine the effect of the socio-economic and cultural level of the student on performance in mathematical, scientific and reading literacy in PISA, in the Spanish context throughout the different editions. For this purpose, we have used the technique of hierarchical linear models and multilevel effect size. The results show that the multilevel effect size between socio-economic status and performance in mathematics, science and reading is small and medium across PISA editions, with no noticeable change over time. The main conclusion of the study is that, although socio-economic status is not as strong a predictor of achievement as expected, it is a relevant factor whose effect has not diminished in recent years, raising a debate about whether education policies on inclusion and equity are working adequately.

Keywords: PISA, achievement, socio-economic status, equity, hierarchical linear models

INTRODUCCIÓN

El nivel socioeconómico ha mostrado ser una de las variables más importantes en PISA desde su primera edición en el año 2000, por ser un factor que influye de manera decisiva en el rendimiento de los estudiantes (OCDE, 2000). Esta relevancia ha seguido mostrándose en los resultados de todos sus informes (OCDE, 2003; 2006; 2009; 2012; 2015; 2018).

Ya hace más de 50 años que el informe de Coleman *et al.* (1966) señaló la importancia del nivel socioeconómico por encima del resto de variables escolares. Martín-Lagos (2018) ofrece en su metasíntesis de 45 artículos que han sido publicados sobre el Informe Coleman en su 50 aniversario, un resumen de algunas de las realidades ligadas a este problema que continúan dándose a día de hoy en las aulas, tales como la cautela que el profesorado muestra frente al entorno del alumnado en situación de desventaja y cómo rebaja sus expectativas cuando las familias tienen problemas económicos. Son muchas las investigaciones que han estudiado este tema, obteniendo conclusiones similares (Calero *et al.*, 2010; Escardibul, 2008; Cordero *et al.*, 2010; y Jorge y Santín, 2010). En esta línea destaca la revisión de la literatura de Cordero *et al.* (2013), en la cual se indica que las variables socioeconómicas se encuentran entre los factores con mayor efecto en el rendimiento de los estudiantes en España.

Como respuesta al informe de Coleman *et al.* (1966), surge una línea de investigación sobre eficacia escolar en la cual se defiende que el nivel socioeconómico no es determinante, sino que existen variables de centro que también son importantes. En esta línea se ha trabajado mucho, pero como señala Castro (2014), el nivel socioeconómico y cultural continúa siendo uno de los principales objetos de estudio en relación con los resultados escolares y no deja de mostrar resultados alarmantes.

El objetivo primordial de un sistema educativo debe ser buscar la equidad y que los resultados estudiantiles no dependan del nivel socioeconómico, es decir, que exista una igualdad de oportunidades. Con la Ley Orgánica de la Educación (2006) se empieza a priorizar la inclusión en educación, con el objetivo de ofrecer una posibilidad de éxito a todos los estudiantes independientemente de sus circunstancias. En consecuencia, se espera que la influencia del nivel socioeconómico haya disminuido en los últimos años en nuestro país. Son esperanzadores estudios como el de López-Martín *et al.* (2018), quienes utilizando la técnica de minería de datos (árboles de decisión) con datos de PISA 2015 concluyen que las variables de proceso educativo y medidas no cognitivas tienen un mayor efecto en el rendimiento que el nivel socioeconómico y cultural del estudiante. De forma similar, Arroyo *et al.* (2019) muestran que, cuando se incluyen en el modelo de árboles de decisión todas las variables de forma simultánea, las variables socioeconómicas y familiares no son las más importantes de lo que muestra la literatura.

Es evidente la necesidad de seguir investigando sobre este problema para poder comprenderlo y así guiar todos los esfuerzos que se dirigen hacia la equidad educativa. El objetivo del presente estudio consiste en determinar la influencia del nivel socioeconómico y cultural del estudiante en el rendimiento en la competencia matemática, científica y lectora en PISA a lo largo de las diversas ediciones.

MÉTODO

Diseño

El diseño de la siguiente investigación se caracteriza por ser no experimental, longitudinal y de naturaleza cuantitativa enmarcada dentro de los estudios expostfacto.

Muestra

La muestra de este estudio está formada por los estudiantes españoles que participaron en las diversas ediciones de PISA a excepción de la edición de PISA 2000, ya que en esta base de datos no está la variable independiente del estudio.

Variables

La variable dependiente es el rendimiento en la competencia matemática, científica y lectora; las cuales están formadas por cinco valores plausibles (VP) para cada estudiante en PISA 2003, PISA 2006, PISA 2009 y PISA 2012 y por 10 VP en PISA 2015 y PISA 2018. Estos VP se caracterizan, porque tienen una media de 500 y una desviación típica de 100 (OCDE, 2019). Para el correcto análisis multinivel, cuando se trabaja con valores plausibles, se ha seguido las indicaciones de la investigación realizada por Laukaityte y Wiberg (2017).

La variable independiente es el nivel socioeconómico y cultural del estudiante (ESCS) (ver Tabla 1), la cual está compuesta por tres indicadores: ocupación de los padres (HISEI), educación de los padres (PAREDINT) y posesiones del hogar (HOMEPOS) (OCDE, 2019).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de la variable ESCS

	Media	Desviación típica
PISA 2003	-0.194	0.981
PISA 2006	-0.158	1.031
PISA 2009	-0.253	1.055
PISA 2012	-0.110	1.003
PISA 2015	-0.458	1.159
PISA 2018	-0.043	1.029

Procedimiento y análisis de datos

Para dar respuesta al objetivo de la investigación se ha utilizado la técnica de modelos jerárquicos lineales (Gaviria y Castro, 2005), ya que la varianza aleatoria es estadísticamente significativa y el Coeficiente de Correlación Intraclase es superior al 10% (Lee, 2000).

A la hora de comparar el efecto del nivel socioeconómico en el rendimiento en PISA se ha utilizado el tamaño del efecto multinivel (Lorah, 2018). El trabajo realizado por Cohen (1992) indica que 0,02 es un efecto pequeño, 0,15 es un efecto medio y 0,35 es un efecto grande.

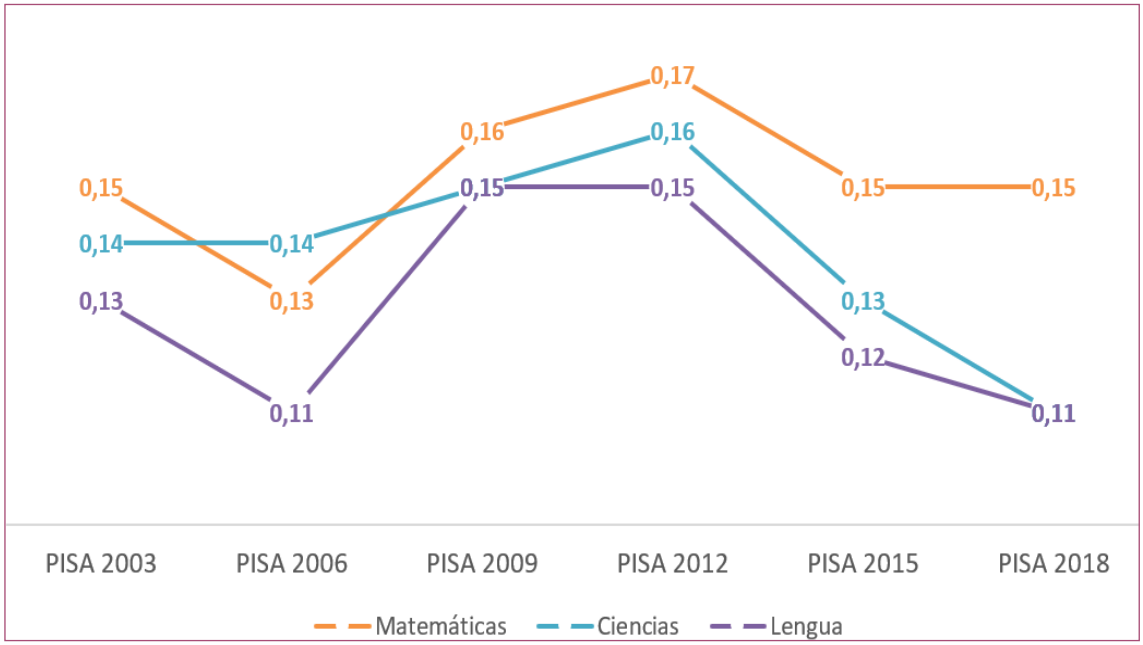
Para llevar a cabo los análisis del estudio se ha realizado con el programa estadístico R versión 4.1.2 (R Core Team, 2021). Específicamente, se ha utilizado el paquete nlme4 (Bates *et al.*, 2020) para realizar los modelos jerárquicos lineales y el tamaño del efecto multinivel.

RESULTADOS

En la siguiente figura se puede apreciar el tamaño del efecto multinivel en las diversas ediciones de PISA. De manera general, se aprecia que impacto del nivel socioeconómico y cultural del estudiante (ESCS) en la competencia matemática, científica y lectora tiene un tamaño del efecto pequeño y mediano. En la única edición donde el tamaño del efecto multinivel tiene en todas las competencias un tamaño del efecto multinivel medio es en PISA 2012. La competencia matemática es la única que tiene un tamaño del efecto medio en las diversas ediciones, excepto en PISA 2006. Además, se observa que con el paso del tiempo no ha habido un cambio notable.

Figura 1

Tamaño del efecto multinivel en las diversas ediciones de PISA



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio consistía en determinar la influencia del nivel socioeconómico y cultural del estudiante en el rendimiento en la competencia matemática, científica y lectora en PISA a lo largo de las diversas ediciones. Los resultados han mostrado un tamaño del efecto multinivel que se encuentra entre mediano y pequeño, por lo que se ha podido demostrar que el nivel socioeconómico es una variable importante pero no crucial a la hora de explicar el rendimiento en PISA en el contexto español, lo que contradice lo que parecían señalar estudios como Martín-Lagos (2018), Calero *et al.* (2010), Escardibul (2008), Cordero *et al.* (2010; 2013) y Jorge y Santín (2010).

Los resultados de este estudio han evidenciado que el poder predictivo del nivel socioeconómico sobre el rendimiento se ha mantenido bastante estable con el paso del tiempo, no pudiendo observarse una mejora en las últimas ediciones con respecto a las primeras. A pesar de que el sistema educativo español tiene entre sus principales objetivos «garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados» (LOE, 2006), a la vista de los resultados, cabe

preguntarse si estos esfuerzos están siendo suficientes, o si debería llevarse a cabo una reforma en las medidas de inclusión que se están llevando a cabo para poder garantizar una igualdad real de oportunidades entre los estudiantes independientemente de su contexto socioeconómico.

Como prospectiva de investigación, es fundamental el desarrollo de estudios como los realizados por Arroyo *et al.* (2019) y López-Martin *et al.* (2018) los cuales jerarquizan las variables más importantes mediante la utilización de técnicas de minería de datos. Únicamente de esta manera se puede conocer de manera objetiva las variables que más impactan en el rendimiento en PISA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo, D., Constante-Amores, A., y Asensio, I. (2019). La repetición de curso a debate: un estudio empírico a partir de PISA 2015. *Educación XX1, 22*(2), 69-92. http://doi.org/10.5944/educXX1.22479

Bates D, Maechler M, Bolker B. (2015) Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software, 67*(1), 1–48.

Calero, J., Choi, A., y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación, núm extr.*, 225-256.

Castro, M. (2014). 50 años del movimiento de «escuelas eficaces»: lecciones aprendidas para el siglo XX. *Participación Educativa, 3*(4), 9-16. http://doi.org/10.4438/1886-5o97-PE

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*, 155–159.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., y York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Government Printing Office.

Cordero, J. M., Crespo, E., y Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación, 362*, 273-297. http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-161

Cordero, J. M., Crespo, E., y Santín, D. (2010). Factors Affecting Educational Attainment: Evidence from Spanish PISA 2006 Results. *Regional and Sectoral Economic Studies, 10*(2), 55-76.

Escardibul, O. (2008). Los determinantes del rendimiento educativo en España. Un análisis a partir de la evaluación de PISA 2006. *Investigaciones de Economía de la Educación, 3*, 153-162.

Jorge, J., y Santín, D. (2010). Determinantes de la eficiencia educativa en la Unión Europea. *Hacienda Pública Española, 193*(2), 131-156.

Laukaityte, I., & Wiberg, M. (2017). Using plausible values in secondary analysis in large-scale assessments. *Communications in statistics-Theory and Methods, 46*(22), 11341-11357.

Lee, V. (2000). Using hierarchical linear modeling to study social contexts: The case of school effects. *Educational Psychologist, 35,* 125–141. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3502_6

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE (Boletín Oficial del Estado),* 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.

López-Martín, E., Expósito-Casas, E., Carpintero, E., y Asensio, I. (2018). ¿Qué nos dice PISA sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias? Una aproximación a través de árboles de decisión. *Revista de Educación,* (382), 133.162. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-395

Lorah, J. (2018). Effect size measures for multilevel models: Definition, interpretation, and TIMSS example. *Large-Scale Assessments in Education, 6*(1), 1-11.

Gaviria, J. L., y Castro, M. (2005). *Modelos jerárquicos lineales*. La Muralla

Martín-Lagos, M.D. (2018). Educación y desigualdad: una metasíntesis tras el 50 aniversario del informe Coleman. *Revista de Educación, 380*, 186-209. http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-380-377

OCDE (2002). *PISA 2000 Technical Report*. OECD Publications

OCDE (2012). PISA 2012. Programa para para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

OCDE (2017). PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

OCDE (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes*. Informe español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

R Core Team (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org/

2267

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA NECESIDAD DE ABORDAR LOS FONDOS DE CONOCIMIENTOEN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Gabriela Miguez Salina
Jesús García-Álvarez
Kateline de Jesús Brito Tavares
Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen: Son numerosos los estudios que a lo largo de los últimos años han corroborado la idoneidad del enfoque de los Fondos de Conocimiento (FdC) para el trabajo con familias en riesgo de exclusión. Sin embargo, la potencialidad holística de su aplicación en los centros escolares no ha sido aprovechada en el marco universitario. En este trabajo, a partir de la evidencia teórica, damos cuenta de las posibilidades de este modelo como eje vertebrador de nuevas metodologías que aboguen por el protagonismo del alumnado universitario en la co-construcción del conocimiento en las aulas. Los resultados plantean que las barreras para cumplir con los estándares académicos no son inherentes a las habilidades básicas de diversos estudiantes, sino que existen disparidades entre su posicionamiento socioestructural y los sistemas universitarios a los que ingresan (Devlin, 2013). De ahí la necesidad de incorporar este enfoque en la Educación Superior, buscando reducir las desigualdades existentes entre el capital cultural del alumnado 'no tradicional' y el currículo oficial de la institución.

Palabras clave: fondos de conocimiento, educación superior, inclusión educativa, éxito académico

Abstract: Numerous studies over the last few years have corroborated the suitability of the Funds of Knowledge (FoK) approach for working with families at risk of exclusion. However, the holistic potential of its application in schools has not been exploited in the university setting. In this paper, based on theoretical evidence, we report on the possibilities of this model as the backbone of new methodologies that advocate the role of university students in the co-construction of knowledge in the classroom. The results suggest that the barriers to meeting academic standards are not inherent to the basic skills of diverse students, but rather that there are disparities between their socio-structural positioning and the university systems they enter (Devlin, 2013). Hence the need to incorporate this approach in Higher Education, seeking to reduce existing inequalities between the cultural capital of 'non-traditional' students and the official curriculum of the institution.

Keywords: funds of knowledge, higher education, inclusive education, academic achievement

INTRODUCCIÓN

Fondos de Conocimiento: un enfoque consolidado

El enfoque de los Fondos de Conocimiento ha tenido un importante reconocimiento en los últimos años como un paradigma de carácter inclusivo que favorece la implicación de las familias en situación de riesgo en los centros escolares (González *et al.*, 2005). Se trata de todos aquellos cuerpos de conocimiento y habilidades que los individuos adquieren como resultado de las interacciones familiares y comunitarias, y que son clave para la supervivencia y el bienestar tanto individual como colectivo.

El desafío radica en recoger los Fondos de Conocimiento de las familias e introducirlos en la práctica escolar. A tal fin, el profesorado, formado previamente en metodologías cualitativas, realiza visitas a los *households*, hogares de sus alumnos, con la finalidad de crear nuevas relaciones, basadas en la confianza mutua, así como concretar innovaciones pedagógicas desde el diseño de unidades didácticas específicas fundamentadas en aquellos Fondos de Conocimiento anteriormente detectados (Esteban-Guitart *et al.*, 2016).

En el presente trabajo buscamos justificar la relevancia del trabajo con los Fondos de Conocimiento en la Educación Superior, a partir de estudios en los que se demuestra la necesidad del reconocimiento de las dificultades que afronta el alumnado en riesgo de exclusión para alcanzar el éxito académico en la Universidad, y la pertinencia de utilizar metodologías de aprendizaje en el aula en las que los estudiantes sean auténticos activos de aprendizaje y los docentes desarrollen un papel clave como agentes facilitadores de la incorporación de los Fondos de Conocimiento de sus alumnos/as dentro de los contenidos disciplinares establecidos.

FONDOS DE CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Poca duda cabe ya de la relevancia del enfoque de los Fondos de Conocimiento durante los últimos años en el panorama educativo internacional, como un modelo que posibilita la detección de las potencialidades en las prácticas material-simbólicas de las familias de alumnado más desfavorecido. Todo ello, con la finalidad de que tal grupo consiga alcanzar un nivel deseable de éxito escolar, así como la inclusión efectiva de sus familiares dentro de la comunidad educativa como un activo de aprendizaje.

No obstante, los estudios y las investigaciones aplicadas al respecto se han enfocado casi de manera exclusiva en nivel de educación primaria y secundaria, dejando de lado un campo tan amplio y complejo como el de la Educación Superior. Es así como, a pesar de su incuestionable valor a nivel curricular y pedagógico, el concepto de Fondos de Conocimiento ha atraído muy poca atención de estudios educativos realizados en la Universidad (Ríos-Aguilar y Kiyama, 2012; Van Niel, 2010).

Ante este escenario, consideramos adecuado el análisis desde una perspectiva crítica sobre la situación del alumnado ´no tradicional´, esto es, alumnado proveniente de contextos socioculturales que suponen un desafío añadido a su paso por la universidad. Y lo hacemos habiendo analizado la literatura sobre el acceso a la universidad de alumnado infrarrepresentado, cuyas causas de fracaso encuentran explicación en déficits de base individual. No podemos mirar para otro lado ante discursos académicos dando por sentado que todos los individuos son capaces de controlar sus propias circunstancias, tienen la libertad para hacer una gran variedad de elecciones y pueden responder a los desafíos de formas predecibles, lineales y lógicas (Bensimon,

2007). Como resultado, cuando el alumnado infrarrepresentado parece tomar decisiones que no conducen a resultados exitosos (por ejemplo, dejan la escuela para cuidar a miembros de la familia o para tratar de encontrar empleo), suelen ser evaluados apelando al mentado déficit individualista.

En esos casos lo que se puede estar perpetuando es una premisa sobre los estudiantes infrarrepresentados (y sus familias y comunidades) en esa línea de valoración, simplemente porque no están haciendo lo que hacen los estudiantes 'exitosos'. Y es que estos estudiantes considerados 'exitosos' reciben un apreciable soporte institucional en la medida en que servicios, programas y políticas obedecen a una especie de 'ethos' más benevolente (Cotten y Wilson, 2006; Deil-Amen, 2011).

Las políticas de internacionalización adoptadas por las universidades en el marco europeo de Educación Superior han supuesto un desafío tanto para el alumnado como para los docentes, atendiendo a la diversidad de las prácticas de escolarización de los primeros y las rígidas competencias requeridas para el éxito académico (Rai y Lillis, 2013; Northedge, 2003). El resultado es que muchos alumnos no están familiarizados con las expectativas tácitas inherentes a un sistema universitario en el que sus propias prácticas de alfabetización no están reconocidas (Devlin, 2013; Northedge, 2005). Esta falta de familiaridad, como ya se ha mencionado, suele ser percibida más como deficiencias 'aisladas', que serían las causantes de su incapacidad para cumplir con los estándares académicos prescritos (Reay *et al.*, 2010; Haggis, 2006), que como implicaciones asociadas al estatus social y económico (Ivanič *et al.*, 2009; Lillis, 2003). Conceptos como el de 'capital cultural' definido como el dominio y familiaridad con los códigos y prácticas culturales dominantes (Bourdieu, 2011), sirven para explicar que los estudiantes universitarios son educados y evaluados a partir de una serie de expectativas y valores, no siempre explícitos, que favorecen selectivamente a estudiantes de entornos socioeconómicos más altos.

Otra área de investigación en la que persiste un paradigma deficitario en la educación superior es la relacionada con la enseñanza y el aprendizaje. Para la mayoría de los estudiantes universitarios, el principal punto de contacto y conexión ocurre dentro del contexto del aula (Chang, 2005; Cotten y Wilson, 2006; Deil-Amen, 2011). Lo que es más importante, los lazos allí creados son fuentes clave del sentido de pertenencia de los estudiantes a la universidad, lo que puede mejorar su persistencia y éxito (Deil-Amen, 2011). Además, diversas investigaciones han descubierto que los estudiantes pertenecientes a minorías son especialmente receptivos a la interacción frecuente y significativa con el profesorado (Chang, 2005; Kim y Sax, 2009). Los estudios que respaldan una mayor interacción entre estudiantes y profesores también han puesto de manifiesto que la calidad de las relaciones entre estudiantes y profesores es un predictor más fuerte del aprendizaje que sus propios antecedentes (Lundberg y Schreiner, 2004; Cotten y Wilson, 2006). En este sentido, no se debe subestimar el valor significativo y de gran alcance que los profesores aportan a la experiencia universitaria de sus estudiantes.

Si bien la importancia de la interacción entre profesores y estudiantes está bien documentada, sabemos muy poco sobre los procesos reales de enseñanza y aprendizaje en contextos de educación superior. Argumentamos que la investigación sobre las aulas en contextos postsecundarios debe realizarse desde un enfoque diferente al de déficit. Los académicos deberían investigar más allá de las actitudes de los estudiantes; deben prestar atención a los amplios recursos y conocimientos que estos traen a sus aulas, y cómo pueden utilizarse estratégicamente para mejorar su aprendizaje y resultados académicos. Además, es necesario desafiar las percepciones que los profesores tienen de los estudiantes a los que enseñan invitándolos a conocer a estos últimos de manera más profunda. No basta solo con ser

'comprensivo', ya que esta visión descontextualizada, podría reforzar su perspectiva deficitaria de los estudiantes a los que enseñan (es decir, su capacidad de aprender) y las formas en que se debe enseñar a esos estudiantes.

No es prudente, pues, subestimar el valor que los profesores aportan a la experiencia universitaria de sus estudiantes. Sus acciones pedagógicas se ven influidas no pocas veces por las percepciones específicas que albergan sobre sus alumnos. Al igual que en la educación primaria y secundaria, la narrativa dominante sobre los estudiantes universitarios infrarrepresentados es la de no estar preparados ni comprometidos con sus esfuerzos educativos del modo en que lo están otros más exitosos. En lugar de explorar explicaciones alternativas que ayuden a dar cuenta de ese menor rendimiento, es frecuente encontrar a profesores e instituciones referir el fracaso en términos de déficit.

En esta línea, podemos inferir la necesidad de una participación activa por parte del profesorado en el apoyo al alumnado menos 'tradicional' durante su paso por la institución superior. En un escenario como este, de carácter 'híbrido', el discurso sobre los Fondos de Conocimiento de los estudiantes debe tener lugar «en los lugares correctos, los tiempos y las formas correctas» para posicionar al alumnado 'no tradicional' como expertos en conocimientos relacionados y aplicables, y generar el andamio para nuevas alfabetizaciones (Barton y Tan, 2009, p. 52). Esto requiere experiencia y compromiso por parte de los docentes universitarios, que no siempre están disponibles en un sistema con recursos limitados que tiene formas de operar históricamente arraigadas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Somos conscientes de que la tarea de implementar los Fondos de Conocimiento puede presentar un esfuerzo agotador para los docentes, al intentar medir el conocimiento y las experiencias previas que cada estudiante puede aportar al salón de clases. También puede ser difícil para el profesorado responder al conocimiento previo de cada estudiante sobre la materia, ya que puede requerir que aprendan múltiples formas de responder o interpretar los contenidos insertos en el currículo (Neumann y Cunningham, 2009). Este último punto está directamente relacionado con el hecho de que la mayoría de los docentes también pueden carecer de la capacitación y el apoyo necesarios para aplicar una filosofía de enseñanza tan ambiciosa dentro de sus propias aulas (Tuitt, 2003).

No obstante, si hemos de combatir el pensamiento deficitario existente en la educación superior, debemos partir de investigaciones como la de Kiyama y Ríos-Aguilar (2018), que avalan el uso de los Fondos de Conocimiento para examinar cuestiones relacionadas con la persistencia y el éxito en la universidad. El objetivo es avanzar en la comprensión de los FdC y relacionarlos con otros marcos de referencia dignos de consideración en el contexto universitario, incluyendo las formas de capital, la teoría crítica de la raza, la riqueza cultural comunitaria o la crítica pedagógica, entre otros.

Desde el inicio del trabajo con el enfoque de los FdC en Arizona, muchos investigadores se han esforzado por remodelar la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, aprovechando la oportunidad de aprender e integrarse en la educación académica, además de favorecer la atención de la experiencia extraescolar o de las prácticas culturales de los estudiantes. Lo que se ha confirmado es el potencial transformador de los FdC, y más, si cabe, ante los efectos alienantes de la educación en determinadas coyunturas (Gándara y Contreras, 2009; González *et al.*, 2011; Rumberger y Rodríguez, 2011).

Si pretendemos una educación más inclusiva, lo coherente es que la investigación sobre el rendimiento académico en contextos postsecundarios se realice desde un enfoque no deficitario. Hemos de incorporar otras variables, más allá de las actitudes de los estudiantes, atendiendo a los recursos y conocimientos que aportan, a fin de hacer un uso estratégico de los mismos en aras a la mejora de su aprendizaje y consiguientes resultados.

Creemos que el enfoque de los Fondos de Conocimiento puede ayudar en la consideración de los antecedentes y las condiciones de vida de los estudiantes como fuentes de conocimiento valioso y no como simples obstáculos en el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barton, A. C., y Tan, E. (2009). Funds of knowledge and discourses and hybrid space. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 46*(1), 50-73. https://doi.org/10.1002/tea.20269

Bensimon, E. M. (2007). The underestimated significance of practitioner knowledge in the scholarship on student success. *The Review of Higher Education, 30*(4), 441-469.

Bourdieu, P. (2011). *The forms of capital. Cultural theory: An anthology, 1*, 81-93.

Chang, Y. K. (2005). Through queers' eyes: Critical educational ethnography in queer studies. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 27*(2), 171-208. https://doi.org/10.1080/10714410590963857

Cotten, S. R., y Wilson, B. (2006). Student–faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education, 51*(4), 487-519. https://doi.org/10.1007/s10734-004-1705-4

Deil-Amen, R. (2011). Socio-academic integrative moments: Rethinking academic and social integration among two-year college students in career-related programs. *The Journal of Higher Education, 82*(1), 54-91. https://doi.org/10.1080/00221546.2011.11779085

Devlin, M. (2013). Effective university leadership and management of learning and teaching in a widening participation context: Findings from two national Australian studies. *Tertiary Education and Management, 19*(3), 233-245. https://doi.org/10.1080/13583883.2013.793380

Esteban Guitart, M., Llopart Rossell, M., y Subero, D. (2016). La aproximación de los fondos de conocimiento e identidad: la conexión del currículum y la práctica escolar con los contextos y formas de vida de los aprendices. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 12*(3), 13-19.

Gándara, P. C., y Contreras, F. (2009). *The Latino education crisis: The consequences of failed social policies.* Harvard University Press.

González, N., Moll, L. C., y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms.* Routledge.

González, N., Wyman, L., y O'Connor, B. (2011). The past, present, and future of «funds of knowledge.» En B. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A companion to the anthropology of education* (pp. 481–494). Wiley-Blackwell.

Haggis, T. (2006). Pedagogies for diversity: Retaining critical challenge amidst fears of 'dumbing down'. *Studies in Higher Education, 31*(5), 521-535. https://doi.org/10.1080/03075070600922709

Ivanic, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Fowler, Z., Hughes, B., y Smith, J. (2009). *Improving learning in college: Rethinking literacies across the curriculum.* Routledge.

Kim, Y. K., y Sax, L. J. (2009). Student–faculty interaction in research universities: Differences by student gender, race, social class, and first-generation status. *Research in Higher Education, 50*(5), 437-459. https://doi.org/10.1007/s11162-009-9127-x

Kiyama, J. M., y Ríos-Aguilar, C. (2018). *Funds of knowledge in higher education*. Routledge.

Lillis, T. (2003). Student writing as' academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and education*, *17*(3), 192-207. https://doi.org/10.1080/09500780308666848

Lundberg, C. A., y Schreiner, L. A. (2004). Quality and frequency of faculty-student interaction as predictors of learning: An analysis by student race/ethnicity. *Journal of College Student Development*, *45*(5), 549-565. https://doi.org/10.1353/csd.2004.0061

Neuman, S., y Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American educational research journal*, *46*(2), 532-566. https://doi.org/10.3102/0002831208328088

Northedge, A. (2003). Rethinking teaching in the context of diversity. *Teaching in higher education*, *8*(1), 17-32. https://doi.org/10.1080/1356251032000052302

Northedge, A. (2005). *The good study guide*. The Open University.

Rai, L., y Lillis, T. (2013). 'Getting it Write' in social work: exploring the value of writing in academia to writing for professional practice. *Teaching in Higher Education*, *18*(4), 352-364. https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719157

Reay, D., Crozier, G., y Clayton, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British educational research journal*, *36*(1), 107-124. https://doi.org/10.1080/01411920902878925

Ríos-Aguilar, C., y Kiyama, J. (2012). Funds of knowledge: An approach to studying Latina (o) students' transition to college. *Journal of Latinos and Education*, *11*(1), 2-16. https://doi.org/10.1080/15348431.2012.631430

Rumberger, R. W., y Rodríguez, G. M. (2011). Chicano Dropouts: Russell W. Rumberger and Gloria M. Rodríguez. En V. Richard (Ed.) *Chicano School Failure and Success* (pp. 95-117). Routledge.

Tuitt, F. A. (2003). *Black souls in an ivory tower: Understanding what it means to teach in a manner that respects and cares for the souls of African-American graduate students*. Harvard University.

Van Niel, J. J. (2010). *Eliciting and activating Funds of Knowledge in an environmental Science Community College Classroom: An action research study* [Tesis doctoral]. University of Rochester.

2273

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EL[1] PROFESOR TALENTOSO DE ACUERDO A LOS DOCENTES CHILENOS: CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO QUE APOYE SU CARACTERIZACIÓN

Marco Antonio Catalán Urbina
Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Resumen: El presente trabajo muestra parte de la exploración de las nociones de *talento pedagógico* y de *profesor talentoso*, con el propósito de impactar en la detección, selección y formación de futuros docentes que muestren ciertas características distintivas, junto con fomentar una perspectiva del talento como un factor que genera una necesidad específica de apoyo educativo y que demanda una atención a la diversidad. En base a la revisión de la literatura correspondiente, se ha construido un cuestionario, cuyo propósito es recoger la percepción que los docentes chilenos poseen de distintos aspectos en torno al concepto de *profesor talentoso*. En relación a esto, se presentan y describen su proceso de elaboración, las dimensiones que lo conforman y el número de ítems a utilizar. Se proyecta que el análisis de los resultados del cuestionario sea contrastado con lo que indica la literatura, observando las implicancias que poseen para la construcción del concepto de *profesor talentoso* la diferencia entre las nociones de *gifted* y *talented*, la relación con las evaluaciones docentes estandarizadas, o la presencia de vocación y de capacidad intelectual, entre otros.

Palabras clave: profesor talentoso, talento pedagógico, formación del profesorado, investigación educativa, inclusión y diversidad

Abstract: The following work shows part of the exploration of the notions of *pedagogical talent* and *talented teacher*, aiming to impact the detection, selection and training of future teachers that show some distinctive characteristics, but also promoting a perspective of talent as a factor that generates a specific need of educational support and that demands attention to diversity. According to the literature review, a questionnaire has been constructed, whose purpose is to collect the Chilean teachers' perception of different aspects around the concept of *talented teacher*. In relation to this, its elaboration process, the dimensions that compose it and the number of items to be used are presented and described. It is projected that the analysis of questionnaire results be compared with literature evidence, observing the implications that the difference between the notions of *gifted* and *talented*, the relationship with standardized teacher evaluations, or the presence of vocation and intellectual capacity, among others, have for the construction of the concept of *talented teacher*.

1 En esta comunicación se utiliza el masculino genérico que se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida, con el fin de respetar la ley lingüística de la economía expresiva y así facilitar la lectura y comprensión del texto.

Keywords: gifted & talented teacher, pedagogical talent, teacher training, educational research, inclusion & diversity

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta se contextualiza en el desarrollo de un proyecto de investigación en el Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Tal proyecto apunta a explorar las nociones de *talento pedagógico* y de *profesor talentoso*, en pos de fomentar la detección temprana de potenciales talentos que se conviertan en docentes, así como también de proponer un modelo de formación docente que considere los potenciales talentos que poseen algunos profesores en formación. Todo esto surge a la base de, entre otros aspectos, valorar la presencia del talento como un factor que genera una necesidad específica de apoyo educativo, junto con integrar la atención a la diversidad en la propia formación docente, de manera que los futuros docentes atiendan a su vez en su futuro ejercicio profesional tal necesidad; en particular, se proyecta que la propuesta de modelo de formación docente ponga atención a la enseñanza de estudiantes talentosos en el aula escolar, cubriendo la necesidad que poseen algunos docentes interesados en el área, y que deben recurrir a la formación continua como alternativa de aproximación.

Con el objetivo de describir y analizar las características de un *profesor talentoso* en Chile y contrastar con la evidencia existente, tanto a nivel nacional como internacional, se llevó a cabo una revisión de la literatura, la cual ha mostrado que hay una ausencia considerable de trabajos que den cuenta de la noción de *profesor talentoso*, a pesar de que en el campo de la investigación en la educación de estudiantes talentosos existe una amplia gama de trabajos vinculados con sus diversos aspectos. En efecto, prácticamente la totalidad de los trabajos que se encuentran al buscar bajo los conceptos *gifted teacher*, *talented teacher*, *pedagogical talent*, *excellent teacher* o *effective teacher*, junto a sus equivalentes en español (*profesor talentoso*, *profesor experto*, *profesor destacado*, *talento pedagógico*, etc), apuntan a ilustrar la relación entre estudiantes talentosos y el profesorado (Clark & Shore, 2004), la formación que deberían tener tales profesores (Clark & Shore, 2004; Cabrera, 2011; National Association for Gifted Children, 2013; Henderson & Jarvis, 2016), las características de los estudiantes talentosos y sus respectivos profesores que influyen en las estrategias pedagógicas a implementar (Vidergor & Eilam, 2012; Camci-Erdogan, 2015; Tourón, 2020), las políticas educativas en torno a la educación de estudiantes talentosos, tanto fuera como dentro del aula (De Boer, Minnaert & Kamphof, 2013; Reid & Boettger, 2015; Tourón & Freeman, 2018), o las percepciones de los distintos actores en la educación de talentos (Bégin & Gagné, 1994; Hosseinkhanzadeh, Yeganeh & Taher, 2013), entre otros. En ese sentido, es limitado lo que se refiere a la concepción de *profesor talentoso* a la cual se quiere adscribir, ya que se espera que se diferencie de las etiquetas antes mencionadas (especialmente usadas en la literatura anglosajona), así como también de lo que se ha descrito como *profesor destacado* para la denominada Evaluación Docente en Chile (Docente Más (s.f.); Manzi, González & Sun, 2011); en particular, una diferencia sustancial radica en proponer la hipótesis de que habrían ciertas habilidades a detectar de forma anticipada en estudiantes con un potencial pedagógico, siendo esto clave para lo esperado en la construcción de la definición de *profesor talentoso*.

Algunas experiencias han intentado caracterizar al *profesor talentoso* para, eventualmente, detectarlo, siguiendo una lógica similar a lo que se hace en el contexto de estudiantes talentosos. A nivel nacional (Chile), se observan esfuerzos recientes en aproximarse a una posible definición del concepto de *talento pedagógico* en virtud del ingreso a la formación universitaria de

ciertos estudiantes, de la caracterización de aquellos docentes que poseen características distintivas, y de un fuerte vínculo con la noción de vocación (Fuentes, Araneda & Verdugo, 2013; Hermosilla & Lara, 2017; Pizarro, Clark, Pinto, González & Bonnefoy, 2018; Castro & Jaramillo, 2018; Walker-Janzen, González-García & García-Olguín, 2020; Cruz, Castillo & Annunziata, 2020). Por otra parte, a nivel internacional, se han identificado trabajos que abordan distintas perspectivas relacionadas con la noción a construir: apuntar hacia ideas o concepciones en torno a la figura del *wise teacher* (*profesor sabio*) (Towers & Porath, 2001; Porath, 2009); caracterizar a lo que denominan *gifted teacher*, dando un alto valor a la manifestación de las características de un profesor talentoso en la adultez, a través de distintos niveles (*competencia*, *experticia* y *eminencia*) (Mikulić, Rački & Brajković, 2017); destacar la importancia de los mecanismos para identificar, seleccionar y apoyar a aquellos estudiantes que muestran ciertas capacidades especiales vinculadas con el ámbito pedagógico (Fedorov, Ilaltdinova & Frolova, 2019); dar cuenta de una serie de competencias sobresalientes que pueden ser calificadas como «talentos», siendo estas características intrínsecas y/o desarrolladas con la experiencia, las cuales pueden manifestarse de manera distinta de acuerdo al tipo de estudiantes con los que se trabaja (Orgoványi-Gajdos & Kovács, 2020).

MÉTODO

La exploración anteriormente descrita permitió identificar una serie de factores comunes en las investigaciones observadas. Tales aspectos constituyen la base para la construcción del instrumento a aplicar, el cual aspira a recoger la percepción que los docentes chilenos poseen del concepto de *profesor talentoso*, para posteriormente contrastar tal evidencia con lo que ha documentado la literatura.

Desde un planteamiento descriptivo, se ha realizado un cruce entre los resultados obtenidos mediante la revisión de la literatura, generando así una serie de temáticas o dimensiones fundamentales que definen los aspectos centrales a indagar en los docentes respecto del tema en cuestión. Esto permitió levantar una propuesta de ítems que facilitaran la recopilación de información significativa en cuanto a las percepciones de los docentes acerca de, por ejemplo, la posible definición de la noción de *profesor talentoso*, las habilidades que tal profesor posee, la relación existente entre tal concepto y otros (inteligencia, vocación, reconocimiento entre pares), y las posibles diferencias a nivel de género, nivel socioeconómico o área del conocimiento. En particular, la literatura analizada ha mostrado que la recolección de datos mediante cuestionarios, escalas de valoración tipo Likert, uso de diferenciales semánticos (escala de Osgood) y entrevistas son habitualmente utilizados, lo cual ha incidido en la composición del cuestionario construido.

En adición al proceso de selección de categorías y de construcción de ítems, se ha realizado un proceso de validación a través de investigadores en el área de la educación, contando con la participación de doctores de vasta trayectoria y de distintos países, utilizando los criterios de univocidad, pertinencia e importancia, finalizando con una apreciación general del instrumento en virtud de la evaluación específica por ítem.

RESULTADOS

En función de la revisión de la literatura realizada y del proceso de construcción del instrumento, se presentan en la tabla 1 las secciones y subsecciones identificadas, la distribución de estas a lo largo del cuestionario, y el número de ítems en cada caso. En la sección 1, se invita al docente a aproximarse a una definición y caracterización de la noción de profesor talentoso, basándose en su propia visión y en la combinación de una serie de competencias fundamentales (emocional, cognitiva, disciplinar, entre otras). En la sección 2, se intenciona que el docente evalúe la influencia del talento en la conformación del profesor talentoso, pensando en quiénes tienden a convertirse en profesores talentosos, por qué lo hacen y en qué contextos se desempeñan. En la sección 3, se espera detectar ciertas correlaciones a partir de distintos cuestionamientos (¿es la vocación una condición para calificar a un profesor como talentoso?, ¿hay una prevalencia de un sexo por sobre otro entre los profesores talentosos?, ¿tienden a tener un origen socioeconómico específico los profesores talentosos?), así como contrastar la valoración de la docencia desde la Evaluación Docente con la figura del profesor talentoso. Finalmente, la sección 4 busca recoger algunas ideas generales en torno a la noción de talento (su relación con los conceptos de *gifted* y *talented*, su presencia en contextos diversos, la importancia de factores como la identificación temprana, la experiencia, el ambiente, entre otros).

Tabla 1

Distribución de secciones, subsecciones e ítems en el cuestionario.

Sección	Subsección	Ítems	
0. Datos de caracterización de la muestra	Datos personales	2	8
	Datos profesionales	6	
1. Definición de profesor talentoso y su caracterización	Posible definición de profesor talentoso	2	10
	Presencia de características que definen al profesor talentoso	4	
	Presencia de la inteligencia como rasgo distintivo del profesor talentoso	3	
	Percepción de la visión hacia el profesor talentoso de parte de sus pares	1	
2. Construcción y desarrollo del profesor talentoso	Elección de la pedagogía en virtud de ciertas habilidades	1	4
	Importancia del talento para la existencia del profesor talentoso	2	
	Condiciones en el ejercicio del profesor talentoso	1	
3. Correlaciones relacionadas con la noción de profesor talentoso	Profesor talentoso vs vocación, evaluaciones docentes, talento académico, intelecto, reconocimiento, género y nivel socioeconómico	4	7
	El profesor talentoso bajo la mirada de la Evaluación Docente	3	
4. Visiones generales acerca del talento	Posible definición de talento	3	7
	Talento y contextos	3	
	Talento y sexo	1	

En términos de los tipos de ítem del cuestionario, estos corresponden en su mayoría a preguntas que demandan seleccionar una o más opciones y a preguntas que implican realizar

una valoración a partir de distintas escalas tipo Likert (nivel de acuerdo, nivel de frecuencia y ponderación); adicionalmente, se incluyen algunas preguntas abiertas que demandan definir un concepto o explicitar una postura frente a ciertas interrogantes. Lo anterior repercute en que el cuestionario esté situado fundamentalmente desde un enfoque explicativo cuantitativo, en tanto las preguntas son en general cerradas y buscan ratificar cierta percepción que se tiene de las nociones involucradas (en virtud de la revisión de la literatura).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde el punto de vista de la revisión de la literatura realizada, se han identificado los siguientes aspectos como puntos en común y, en consecuencia, como fundamentales para el análisis posterior: la importancia de que la definición de *profesor talentoso* sea clara en cuanto a la presencia de nociones asociadas a los conceptos de *gifted* y *talented*; una distinción explícita entre las nociones de *profesor destacado* (ya citada como parte del perfil de la evaluación docente estandarizada que se aplica a nivel nacional) y de *profesor talentoso*; la valoración de la inteligencia como un elemento característico, entendiéndola, por ejemplo, desde su dimensión interpersonal, así como también desde su dimensión intelectual; la alta valoración de la vocación como rasgo distintivo del *profesor talentoso* en el contexto nacional, en contraposición a lo que se detecta a nivel internacional. En ese sentido, se puede observar un alto nivel de coherencia y consistencia entre lo que propone la literatura en el área y lo que busca rescatar el instrumento a través de sus secciones y subsecciones; en particular, se valora positivamente la presencia de distintos tipos de preguntas, de acuerdo al propósito e importancia que posee cada sección y subsección (Fernández Núñez, 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bégin, J., & Gagné, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and blueprints for future research. *Journal for the Education of the Gifted, 17*(2), 161-179.

Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios Pedagógicos, 37*(2), 43-59.

Camci-Erdogan, S. (2015). Investigating Pre-Service Gifted Education Teachers' Self-Efficacy toward Science Teaching and Scientific Attitudes. *Eurasian Journal of Educational Research, 59*, 133-148.

Castro, R., & Jaramillo, C. (2018). Autopercepción de estudiantes novatos de pedagogías relativa a la vocación y talento pedagógico. *Revista Reflexión e Investigación Educacional, 1*(1), 33-56.

Centro de Estudios MINEDUC (2020). *Informe del sistema educacional con análisis de género 2019*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15744

Clark, C., & Shore, B. (2004). *Educating Students with High Ability*. UNESCO Publishing.

Cruz, S., Castillo, J., & Annunziata, P. (2020). El talento pedagógico: aportes desde la didáctica para el aprendizaje significativo. *Revista Akadèmeia, 18*, 54-87.

De Boer, G. C., Minnaert, A. E. M. G., & Kamphof, G. (2013). Gifted education in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted, 36*(1), 133-150.

Docente Más (s.f.). Niveles de Desempeño. https://www.docentemas.cl/pages/conozca-la-evaluacion/niveles-de-desempeno

Fedorov, A. A., Ilaltdinova, E. Yu., & Frolova, S. V. (2019). Pedagogical talent: psychological and pedagogical solutions for identification, selection, and support. *Perspectives of Science and Education, 37*(1), 262-274.

Fernández Núñez, L. (2007). *¿Cómo se elabora un cuestionario?* https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha8-cast.pdf

Fuentes, R., Araneda, A., & Verdugo, C. (2013). Aproximación al concepto de talento pedagógico: un paso en la selección de personas con potencial docente para la FIP en Chile. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, 12*(23), 61-74

Henderson, L., & Jarvis, J. (2016). The Gifted Dimension of the Australian Professional Standards for Teachers: Implications for Professional Learning. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(8), 60-83.

Hermosilla, M., & Lara, J. (2017). *Caracterización del concepto de talento pedagógico desde la visión de estudiantes de pedagogía de la UCSC.* http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/1205

Hosseinkhanzadeh, A. A., Yeganeh, T., & Taher, M. (2013). Investigate Attitudes of Parents and Teachers About Educational Placement of Gifted Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 84*, 631-636.

Manzi, J., González, R. & Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile.* MIDE UC.

Mikulić, M., Rački, Ž. & Brajković, S. (2017). In Support of Agreement on Gifted Teachers and Education as a Giftedness Performance Domain. *Croatian Journal of Education, 19*(3), 891-917.

National Association for Gifted Children (2013). *Advanced Standards in Gifted Education Teacher Preparation.* https://eric.ed.gov/?id=ED562615

Orgoványi-Gajdos, J., & Kovács, E. (2020). Teachers' Views about the Characteristics of Pedagogical Talents. *Acta Educationis Generalis, 10*(2), 78-94.

Pizarro, R., Clark, S., Pinto, A., González, C., & Bonnefoy, N. (2018). Análisis psicométrico de batería de talentos educativos y habilidades blandas, en alumnos de pedagogías de la Universidad de Playa Ancha, 2017. *Foro educacional, 31*, 47-67.

Porath, M. (2009). What Makes a Gifted Educator? A Design for Development. En L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 825-837). Springer.

Reid, E. & Boettger, H. (2015). Gifted Education in various countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal, 4*(2), 158-171.

Tourón, J., & Freeman, J. (2018). Gifted education in Europe: Implications for policymakers and educators. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 55- 70). APA Books.

Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa, 38*(1), 15-32.

Towers, E., & Porath, M. (2001). Gifted teaching: Thought and action. *Roeper Review, 23*(4), 202-206.

Vidergor, H. E., & Eilam, B. (2012). Israeli Teachers' Perceptions of Gifted Teachers' Desired Characteristics: A Case of Cultural Orientation. *Roeper Review, 34*(1), 26-37.

Walker-Janzen, W., González-García, G., & García-Olguín, R. (2020). Características socioacadémicas de estudiantes en Chile postulados con talento escolar para la pedagogía. *Educação e Pesquisa, 46.*

VALIDACIÓN DEL PERFIL COMPETENCIAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Eva Expósito-Casas
Andrea Otero-Mayer
Belén Gutiérrez-de-Rozas
Ana María González-Benito
Esther López-Martín
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Madrid (España)

Resumen: Hablar de características y competencias del profesorado supone adentrarse en un terreno complejo en el que conviven diferentes enfoques y aproximaciones. Esta situación, con frecuencia, ha producido un problema de indefinición o falta de delimitación de lo que podríamos considerar el perfil profesional del «buen docente» y, por ende, de las competencias que deben constituir la base de su desarrollo profesional. El presente estudio tiene por objetivo validar un modelo teórico del perfil competencial del docente de educación secundaria, elaborado a partir de una revisión sistemática de la literatura y de las conclusiones extraídas de tres grupos de discusión en los que han participado miembros de equipos directivos, docentes y estudiantes. El estudio de la validez de contenido se realiza mediante un juicio de expertos. El cálculo de la concordancia entre jueces se ha calculado a través del Coeficiente de Validez de Contenido (CVC). Los resultados muestran un amplio consenso en la valoración que realizan los expertos sobre la relevancia y la coherencia de las actuaciones en las que se concretan las competencias docentes identificadas. Tras realizar las modificaciones oportunas, se propone un marco competencial integrado por 71 actuaciones asociadas con cuatro competencias pedagógicas y seis competencias profesionales.

Palabras clave: competencias docentes, evaluación del profesorado, validación de contenido, eficacia docente

Abstract: Talking about teacher characteristics and competences means moving forward in a complex field in which different approaches coexist. This situation has often led to a problem of lack of definition or lack of delimitation of what we might consider to be the professional profile of the «good teacher» and, therefore, of the competences that should form the basis of their professional development. The aim of this study was to validate a theoretical model on secondary school teachers' competence profiles, based on a systematic review of the literature and the conclusions drawn from three discussion groups in which members of management teams, teachers and students took part. The study of content validity was carried out by means of expert judgement. Interjudge reliability was calculated through the Content Validity Coefficient (CVC). The results showed a broad consensus in the experts' assessment of the relevance and coherence of the actions where the teaching competences identified were specified. After

making the appropriate modifications, a competence framework was proposed comprising 71 actions associated with three pedagogical competences and seven professional competences.

Keywords: teacher competencies, teacher evaluation, content validity, teacher effectiveness

INTRODUCCIÓN

Los resultados alcanzados por los alumnos se ven fuertemente influidos por las características y competencias del profesorado. Más allá de las variables relacionadas con los estudiantes y sus familias, sobre las que las posibilidades de intervención son más limitadas, los profesores son el principal determinante del rendimiento de los estudiantes, por encima de factores relacionados con el aula o la escuela (Hanushek & Woessmann, 2017; Hattie, 2003; Muijs & Reynolds, 2000, 2017).

La importancia atribuida a los docentes como elemento clave para mejorar la calidad de la educación, ha venido acompañada de una preocupación por identificar qué componentes asociados a los docentes tienen mayor influencia en los resultados educativos y, consecuentemente, de un significativo volumen de literatura científica publicada a este respecto y que ha sido sintetizada en algunos trabajos de revisión como los desarrollados por Hattie (2009, 2017). Estos trabajos de síntesis han permitido identificar los factores asociados a la enseñanza (establecimiento de objetivos, planificación, selección de metodologías y estrategias apropiadas, o retroalimentación) y los relativos a los propios profesores (establecimiento de interacciones positivas con el alumnado, claridad, credibilidad, formación, o desarrollo profesional) que se relacionan de una manera más positiva con el rendimiento académico.

Los resultados aportados por estos estudios han puesto de manifiesto cómo el perfil profesional del buen docente incluiría un amplio repertorio de competencias personales y profesionales, que han sido contempladas en trabajos recientes como el llevado acabo por García-García *et al.* (2021), en el que se evalúa el nivel de competencia percibido por el profesorado de primaria y secundaria a través de la aplicación de una rúbrica de autoevaluación docente (Biencinto *et al.*, 2021).

A pesar del interés de estas aportaciones, el documento *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*, publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional el pasado mes de enero de 2022, pone de manifiesto la necesidad de elaborar un Marco de Competencias Profesionales Docentes que esté presente en las reformas que se lleven a cabo en la formación inicial, la formación permanente y el desarrollo profesional de los docentes. Con la finalidad de contribuir a ese propósito, en el presente trabajo se pretende identificar las competencias profesionales que deben poseer los profesores de educación secundaria para dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas de sus alumnos, es decir, para que los estudiantes desarrollen sus propias competencias. Concretamente, se presentan los resultados del proceso de validación de un modelo teórico del perfil competencial del docente de educación secundaria, elaborado a partir de una revisión sistemática de la literatura y de las conclusiones extraídas de tres grupos de discusión en los que han participado miembros de equipos directivos, docentes y estudiantes.

MÉTODO

Para dar respuesta a los objetivos de este estudio, se establecieron las siguientes fases:

—Diseño de la matriz de especificaciones. La construcción de esta matriz de especificaciones se llevó a cabo a partir de los resultados derivados de una revisión sistemática de la literatura y de cinco grupos de discusión en los que participaron miembros de equipos directivos, profesores y estudiantes.

—Estudio de la validez de contenido mediante la utilización del juicio de expertos. Como método para la obtención de juicios expertos, se ha optado por el de «agregados individuales». Cada una de las dimensiones, subdimensiones y actuaciones fueron valoradas considerando dos categorías de análisis: coherencia –las actuaciones son coherentes con la competencia profesional a la que se asocia– y relevancia –las actuaciones son relevantes para el desempeño eficaz de la profesión docente en la etapa de educación secundaria–. Se empleó una escala tipo Likert de 5 puntos para valorar en qué medida (1: totalmente ausente – 5: totalmente presentes) estaban presentes dichas propiedades.

El cálculo de la concordancia entre jueces se ha calculado a través del Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) propuesto por Hernández-Nieto (2002), atendiendo a la naturaleza ordinal de los datos recabados. También se tuvieron en cuenta las observaciones cualitativas realizadas por los expertos.

Participantes

Los criterios de elección de los participantes fueron especialización en el ámbito de estudio de la formación y el desarrollo profesional del profesorado de educación secundaria. La muestra final ha estado formada por 10 investigadores de diferentes Facultades de Educación de Universidades públicas y privadas pertenecientes a distintos departamentos y áreas de conocimiento que aceptaron voluntariamente participar en el estudio.

RESULTADOS

La tabla 1 presenta los principales resultados del proceso de validación de contenido. Para las cuatro competencias pedagógicas (planificación e implementación de la enseñanza, gestión y organización del aula, evaluación de los aprendizajes, y orientación y tutoría) y para las seis competencias personales (desarrollo profesional, liderazgo, comunicación, competencia emocional, relaciones interpersonales, y ética profesional), se proporcionan los valores mínimos y máximos de los CVC estimados para las actuaciones en las que se concretan dichas competencias, así como el número de actuaciones incluidas en el modelo inicial y en el modelo resultante de este proceso de validación. A su vez, se indica si se llevaron a cabo modificaciones en la redacción.

Atendiendo a la relevancia, el CVC estimado para todas las actuaciones es superiores a 0.7, siendo dicho valor superior a 0.8 en 76 de las 80 actuaciones que contemplaba el modelo inicial. Respecto a la valoración de la coherencia con la competencia profesional a la que se asocia, dos actuaciones relativas a la subdimensión de «Reglas y procedimientos» presentan un CVC inferior a 0.7. A pesar de esos valores, cabe señalar que en ninguno de los dos casos los expertos proponían eliminar dichas actuaciones, sino reformular su redacción.

En relación a este último aspecto, se han llevado a cabo modificaciones en la redacción de algunos indicadores con el propósito de alcanzar una mayor precisión. También se han eliminado 11 actuaciones para evitar redundancias detectadas por los especialistas y se han propuesto 3 nuevas actuaciones para concretar otras incluidas inicialmente.

Tabla 1

Resultados globales del proceso de validación de contenido

Competencias	Subdimensión	RELEVANCIA (CVC)		COHERENCIA (CVC)		Número de actuaciones		Modificaciones en la redacción
		Min.	Max.	Min.	Max.	Inicial	Final	
Planificación e implementación de la enseñanza	Diseño de unidades didácticas efectivas	0.86	0.96	0.76	0.85	5	5	SI
	Comunicación de los objetivos y la metodología de enseñanza	0.92	0.94	0.82	0.84	2	2	SI
	Flexibilidad en la ejecución y desarrollo para atender a la diversidad del alumnado	0.90	0.94	0.80	0.84	4	4	SI
	Aprendizaje centrado en el alumno	0.84	0.86	0.73	0.74	2	2	SI
Gestión y organización del aula	Reglas y procedimientos	0.74	0.86	0.65	0.78	4	3	SI
	Clima de aula	0.86	0.94	0.76	0.84	5	3	SI
	Organización del espacio y del alumnado	0.88	0.90	0.84	0.92	2	3	NO

Competencias	Subdimensión	RELEVANCIA (CVC)		COHERENCIA (CVC)		Número de actuaciones		Modificaciones en la redacción
		Min	Max.	Min	Max.	Inicial	Final	
Evaluación de los aprendizajes	Planificación y comunicación de la evaluación	0.94	0.96	0.96	0.98	2	3	NO
	Evaluación centrada en el aprendizaje	0.78	0.88	0.82	0.90	3	3	SI
	Momentos de la evaluación	0.84	0.92	0.84	0.93	3	3	SI
	Instrumentos para la evaluación	0.92	0.92	0.90	0.90	1	0	NO
	Establecimiento de juicios de valor sobre la información disponible	0.80	0.92	0.89	0.90	3	2	SI
	Toma de decisiones basada en los resultados de la evaluación	0.84	0.92	0.84	0.88	4	2	SI
	Comunicación de los resultados de la evaluación	0.84	0.96	0.84	0.96	4	2	SI
Orientación y asesoramiento		0,84	0.82	0.94	0.82	0.90	5	NO
Desarrollo profesional		0,69	0.70	0.90	0.72	0.92	8	SI
Liderazgo		0,78	0.80	0.90	0.78	0.90	4	SI
Comunicación		0,89	0.90	0.98	0.90	0.96	4	SI
Competencia emocional		0,80	0.82	0.92	0.78	0.94	6	SI
Relaciones interpersonales		0,84	0.86	0.94	0.89	0.96	4	NO
Ética profesional		0,77	0.80	0.90	0.77	0.92	4	SI

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las características y competencias del profesorado resultan determinantes en el logro de un buen desempeño por parte de los estudiantes. El modelo validado en el presente trabajo (y su operacionalización en dimensiones, subdimensiones y actuaciones), supone una base idónea para el diseño de instrumentos de evaluación de las competencias docentes del profesorado que permitan el estudio empírico del perfil del buen docente de Educación Secundaria teniendo en cuenta la percepción de diferentes agentes clave de la comunidad educativa. El interés por el desarrollo y utilización de instrumentos apropiados para la evaluación del desempeño docente constituye un elemento central en la mejora de la calidad de la enseñanza, al proporcionar información precisa sobre el nivel competencial de los docentes, a partir de la cual pueden establecerse propuestas dirigidas a desarrollar dichas competencias a través de la formación inicial y la formación en la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Biencinto, Ch., García-García, M., Carpintero, E., Villamor, P. y Torrecilla, S. (2021). Psychometric Properties of The ProficiencyIn+E Rubric: self-evaluation of teaching skills. *Studies in Educational Evaluation, 70.* https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101040.

García-García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P., & Huetos, M. (2021). Percepción del nivel competencial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. ¿Hay diferencias contextuales? *RELIEVE, 27*(1). http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20798

Hanushek, E.A. & Woessmann L. (2017) School Resources and Student Achievement: A Review of Cross-Country Economic Research. In: Rosén M., Yang Hansen K., Wolff U. (eds) *Cognitive Abilities and Educational Outcomes. Methodology of Educational Measurement and Assessment* (pp.149-171). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43473-5_8

Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?* [Conference Paper] Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Hattie, J. (2017). *Visible Learning plus. 250+ Influences on Student Achievement.* https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/250-Influences-Final-Effect-Size-List-2017_VLPLUS.pdf

Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to Statistical Analysis.* Universidad de Los Andes.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente.* 24https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf

Muijs, D. & Reynolds, D. (2000). Eficacia escolar y eficacia docente en matemáticas: algunos hallazgos preliminares de la evaluación del programa de mejora de matemáticas (primaria*). Eficacia escolar y mejora escolar, 11*(3), 273-303.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). Effective teaching: Evidence and practice. Sage.

LA MARCA PERSONAL PARA IDENTIFICAR LAS ASPIRACIONES PROFESIONALES DEL ALUMNADO Y ARTICULACIÓN DE ESE CONTENIDO EN EXPRESIÓN VISUAL PARA INICIAR EL MARKETING. APLICACIÓN MdC. (UPV/EHU)[1]

Ana Mª. Sainz Gil
Universidad del País Vasco (España)

Resumen: Se pretende fomentar la actitud proactiva del alumnado con su propio futuro y dotarle de herramientas para enfocar mejor su profesión, para ello se trabaja con la Metodología de Caso a resolver «Risto Mejide o ¿Cómo se diseña una Marca Personal?», donde se diseña la Marca Personal como Idea de Negocio del publicista Risto Mejide y posteriormente los conceptos aprendidos se aplican individualmente al alumnado, para orientarle hacia su futuro «hueco» en el mercado laboral actual. El trabajo individualizado de las 6P posibilita la construcción de una Idea de Negocio, basada o bien, en la Marca Personal, o bien, en la Marca Empresa, distinguiendo si la marca empresarial se concentra en su persona o si la marca empresarial se analiza desde su persona y se concentra en la empresa que es capaz de crear. La identidad de la Marca Personal/Marca Empresa queda resumida en el *Manifiesto Personal* del Posicionamiento y en su equivalente *Metáfora Descriptiva*, que proporciona imágenes para la realización del logotipo/ imagotipo/ isotipo/ isologo de la Marca, o símbolo visual de una identidad profesional en la que reconocerse e iniciar el Marketing o Promoción.

Palabras clave: innovación docente, creación de empresas, creatividad, trabajo con casos individuales, educación superior

Abstract: It is intended to promote the proactive attitude of students with their own future and provide them with tools to better focus their profession, for this we work with the Case Methodology to solve «Risto Mejide or How is a Personal Brand designed?», Where it is designed the Personal Brand as a Business Idea of the publicist Risto Mejide and later the concepts learned are applied individually to the students, to guide them towards their future «hole» in the current job market. The individualized work of the 6P allows the construction of a Business Idea, based either on the Personal Brand, or on the Company Brand, distinguishing if the business brand is focused on your person or if the business brand is analyzed from his person and concentrates on the company he is capable of creating. The identity of the Personal Brand / Company Brand is summarized in the Personal Positioning Manifesto and its equivalent Descriptive Metaphor,

1 El Caso «Risto Mejide o ¿Cómo se diseña una Marca Personal?» y su Aplicación es el resultado del Plan de formación ERAGIN VI (2014-2016) para la construcción de IKD (Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa/Aprendizaje Cooperativo y Dinámico), modelo educativo de la UPV/EHU dentro del Plan estratégico 2012-2017.

which provides images for the realization of the logo / imagotype / isotype / isologo of the Brand, or visual symbol of a professional identity in the one to recognize and initiate Marketing or Promotion.

Keywords: teaching innovation, business creation, creativity, I work with individual cases, higher education

INTRODUCCIÓN

El modelo IKD (Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa/Aprendizaje Cooperativo y Dinámico) es el modelo educativo de la UPV/EHU que se aprobó en 2010, momento en que Europa dio comienzo a la política común en Educación Superior https://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/ikd. El Servicio de Asesoramiento Educativo SAE/HELAZ https://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/home ha mantenido un Plan de formación que apoya la construcción de IKD, con acciones entre otras, en metodologías activas de enseñanza (ERAGIN y BEHATU). Este Plan de formación se fue escalonando con el Plan estratégico 2012-2017 y ha dado lugar a nuestro inicio con la metodología activa el MdC: «Risto Mejide o ¿Cómo se diseña una Marca Personal?», este Caso fue elaborado con ERAGIN VI (2014-2016), implementándose en el curso 2015-16 (Sainz, 2017a), reconfigurándose en el 2016-17 e implementándose de nuevo en el curso 2017-18 y en el 2020-21; en el curso 2018-19 no se pudo realizar por una licencia sabática, y en el curso 2019-20 por la COVID-19.

El Caso ha sido diseñado para utilizarse en la asignatura «Proyectos II» del 3º curso del Grado de Creación y Diseño, que es una asignatura obligatoria de 7,5 créditos ETCS y se imparte en el 2º cuatrimestre; el tema de Marca Personal como Idea de negocio (Sainz, 2021 a), inicia al alumnado en la actividad del emprendimiento y se ha elegido una metodología activa como el MdC para adquirir los conocimientos, pensando en el refuerzo de la proactividad que implica el aprendizaje autónomo y otras habilidades, como son (Lacosta, 2012) la toma de decisiones, análisis crítico y analítico de situaciones, valoración del componente personal, transferencia teórico-práctica, aprehensión de conceptos y teoría, comunicación oral y escrita, uso eficiente del tiempo, interacción social (De Miguel, 2006) y razonamiento argumentativo.

Posteriormente pasamos a Aplicar los conocimientos adquiridos sobre Marca Personal (MP) al alumnado, cada uno/a define su propia singularidad para encontrar un «hueco» laboral o Idea de Negocio, basado en la Marca Personal, o en la Marca de Empresa (ME) ad-hoc basada en su Marca Personal.

El propósito del Personal Branding es posicionarse como alguien diferente, y trabajar con lo que se sabe peculiarmente hacer muy bien, con el objetivo de identificar mejor el «hueco», la Idea de Negocio que se puede cubrir (Bill Aulet, 2015, 2018). Finalmente muestran cada Idea de Negocio individual al conjunto de la clase, con una creación de símbolo o imagen (logotipo, imagotipo, isotipo, isologo) que la identifique visualmente, para lo que han de trabajar con articulaciones de expresión y contenido (Sainz, 2015, 2017b, 2021 b).

La Aplicación del Caso con éxito, requiere de una atención especial en el Posicionamiento, porque resumimos con el *Manifiesto Personal* todo el Branding elaborado, y lo transformamos en la *Metáfora Descriptiva*, que será la base para crear el símbolo (logotipo, imagotipo, isotipo, isologo) que identifique visualmente (Polidoro, 2016) la Idea de Negocio.

El símbolo visual de la Marca ha de articularse con apropiadas metodologías para la creatividad (Berzbach, 2013; De Bono, 2008; De Pablo y Lasa, 2015; Jardí, 2012) para lograr una expresión visual eficaz, que refuerce la seña de identidad (Brown, 2020) de las aspiraciones profesionales del alumnado y sirva de inicio para el Marketing de su propia start-up.

Los Objetivos

—Aplicar las nociones aprendidas sobre Marca Personal en una MP propia del alumnado, para fomentar el espíritu emprendedor encarrilando con su propio Branding Personal una Idea de Negocio, bien centrada en la Marca Personal o en la Marca de Empresa que son capaces de crear.

—Diseñar un símbolo (logotipo/isotipo/imagotipo/isologo) que represente la Idea de Negocio del alumnado trabajada a partir de su MP para identificarla visualmente, articulando a través de apropiadas metodologías de creatividad, el contenido de la *Metáfora Descriptiva en la Expresión visual* correspondiente e iniciar la Promoción.

—Explicar por medio de presentaciones visuales (Power Point Presentation, otros) los conocimientos sobre la MP/ME elaborada individualmente como Idea de Negocio, para adquirir práctica en la correcta transmisión a nivel oral y visual de la tarea realizada, sintetizando todo el trabajo personal sobre sus aspiraciones profesionales.

MÉTODO

En «Proyectos II» se trabaja la MP durante la mitad última de la asignatura, ocupando tres semanas para el tema de Marca Personal como Idea de Negocio, con la Implantación y resolución del Caso y posteriormente, cuatro semanas más para la Aplicación del Caso al alumnado.

Los temas que se trabajan son los seguidos por el modelo de las 6P del Personal Branding (Pérez, 2014): Propósito: Establecer el rumbo y la dirección (visión-misión-objetivos y valores). Personalidad: Descubrir lo que nos hace diferentes. Producto: Proporcionar valor. Público: Seleccionar tu mercado (detractores y defensores). Posicionamiento: Cómo queremos que nos etiqueten. Promoción: Presentar al mundo nuestra Marca Personal. También se trabaja con la Idea de Negocio desde otros ángulos (Mejide, 2012), como son el ángulo de la Novedad (Lorente, 2009), Contra quién (Fisher, 2011; Ury, 2012), Contexto (Mejide, 2014), y Cómo hacer ruido (Stalman, 2015).

La 1ª semana, el alumnado se reúne por grupos de Propósito similar, para ver después los diferentes caminos que se toman, en función de la Personalidad,» habilidad» y el «hueco» laboral que pueden cubrir; se establecen la Visión-Misión-Objetivos y Valores, dentro de ese contexto proporcionado por el «hueco» o Idea de Negocio (Aulet, 2015, 2018). Se identifica si la Idea de Negocio elegida se basa en la MP o la Idea de Negocio pone el «foco» en una empresa que se es capaz de crear. El trabajo ahora se diversifica para el alumnado en MP y ME.

La 2ª semana, trabajan «Contra quién» van a ir para identificar su Público y estarán en disposición de definir su *Manifiesto Personal* o *Manifiesto Empresa* y su Posicionamiento. En la 3ª semana, identificarán la *Metáfora* que define su Marca y posteriormente el símbolo que la represente (logotipo/isotipo/imagotipo/isologo).

Diseñar un símbolo que represente visualmente la Idea de Negocio del alumnado, que se ha trabajado a partir de la MP, supone articular el contenido de la *Metáfora Descriptiva en la articulación de la Expresión visual* correspondiente, esto se consigue siguiendo los presupuestos de la semiótica de A. J. Greimas (Polidoro, 2016; Sainz, 2015, 2017b, 2021b), y encontrando el diseño más eficaz a través de apropiadas metodologías de creatividad.

Las articulaciones del contenido de la *Metáfora Descriptiva para encontrar la Expresión visual correspondiente* se han trabajado con el pensamiento lateral o creativo (De Bono, 2011). Para acceder al momento de encuentro con la mejor solución al problema, se han utilizado las palabras al azar o Palabras Aleatorias (De Bono, 2008), metodología que se traduce visualmente en los trabajos del diseñador E. Jardí (2012).

El funcionamiento del aula después del encuentro con la posible mejor solución al proyecto, donde la estética y la perspicacia toman un peso específico, es hacer pública esa idea a toda la clase (Brown, 2020) para contribuir a la resolución de la problemática abordada, en el menor tiempo posible (Berzbach, 2013). La elaboración visual (De Pablo y Lasa, 2015) se ajusta finalmente al diseño más eficaz en el que se articula la *Metáfora Descriptiva*.

En la 4ª y última semana harán la presentación en público (Donovan, 2013), con un PPT (u otra presentación visual) del trabajo realizado y una estrategia de comunicación (Ready, 2010). Se ve interesante esta presentación, como pauta de mejora, porque se aprecia de forma sintetizada todo el trabajo individual, se ven los logros del conjunto de la clase y da lugar a un feed-back muy participativo.

Después de esta presentación, a modo de Promoción de la Marca, y una vez finalizada la asignatura se recoge la opinión del alumnado sobre la implementación del Caso y la Aplicación posterior en su propia MP, con preguntas de desarrollo y también con una encuesta final, «Encuesta de opinión de los estudiantes».

RESULTADOS

Para mostrar los Resultados del Branding Aplicado en el alumnado, elegimos un ejemplo de Idea de Negocio de MP del curso 2017/2018 y otro de ME del curso 2020/2021, como pequeña muestra de los resultados que se han recogido durante los tres cursos: 2015-2016, 2017-18 y 2020-21. Resaltamos por cada Branding individual del alumnado, dentro del Posicionamiento, los resúmenes del *Manifiesto Personal*/*Manifiesto de Empresa* y la *Metáfora descriptiva Personal/Empresa*, así como dentro de la Promoción, las *Expresiones visuales derivadas de la Metáfora descriptiva*; porque estos son los resúmenes del Branding.

Marca Personal:

Ejemplo donde la marca empresarial se concentra en su persona, llegando a hacer un símbolo de su propia identidad.

Curso 2017/2018:

Idea de Negocio con la **MP de** Asier Aguayo Cintora

Posicionamiento:

—*Manifiesto Personal*: Sintetiza conceptos de peligro en su entorno que tienen que ver con la relación individuo-contexto, en imágenes, textos o música y utiliza la amabilidad como herramienta para comunicarlo.

—*Metáfora Descriptiva*: Especialista en sintetizar conceptos sobre situaciones de peligro o necesidad, instigando la curiosidad por la crudeza narrativa y comunicándolo con amabilidad y empatía como herramientas para llegar a todo el mundo.

Promoción:

Articulación de la Metáfora Descriptiva en Expresiones visuales: Isologo e Isotipo

Isologo:

. SOKORRO: La representación de su Marca Personal debía de ser por tanto amable pero rotunda en su asociación con el peligro.

Figura 1

Isologo de la Marca Personal de Asier Aguayo Cintora. Una llamada de socorro ante el peligro o la necesidad comunicada con amabilidad

Figura 1

Isotipo con el que se consigue identificar la Marca sin necesidad de nombrarla como en el isologo

Marca Empresa

Ejemplo de alumnado que desde el Branding Personal crea una ME ad-hoc llegando a hacer el símbolo de esa empresa.

Curso 2020/2021:

Idea de Negocio con la **ME de** Irati Peralta Aranda

Posicionamiento:

—*Manifiesto Personal*: Ilustradora Disney, dibujante, jugadora de los Sims, siempre en las nubes.

—*Manifiesto Empresa*: Crear tu propio mundo fantástico en la realidad de los Sims4: Creadora de CC del juego de los Sims4 con paquetes de expansión, contenido y accesorios inspirados en el mundo Disney.

—Metáfora Descriptiva de la Marca Empresa: Sueña con Disney desde los Sims.

Promoción:

Articulación de la Metáfora Descriptiva en Expresiones visuales: Isotipo.

El Rombo verde de cristal tallado de Sims, con el Castillo Disney en silueta, definiendo la mitad superior.

Figura 1

Isotipo de la Marca Empresa de Irati Peralta Aranda. Disney desde los Sims, el Castillo de Disney y Rombo de Sims

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La combinación de metodología activa MdC y su Aplicación al alumnado, le dota a éste de herramientas para enfocar mejor su profesión, tal y como se traduce de las encuestas llevadas a cabo al finalizar la asignatura. En estas encuestas, se pregunta sobre la satisfacción del trabajo realizado a través de preguntas de desarrollo y también con una encuesta final. Entre las preguntas de desarrollo se pueden destacar las que arrojan un mayor porcentaje de valoración positiva y su argumentación:

- —«¿El proyecto de diseño de tu MP/ME te parece adecuado para enfocar mejor tu profesión?» Si, porque «reflexionamos sobre la dirección que nos gustaría mantener en un futuro profesional» y «nos animamos porque descubrimos herramientas para conseguirlo», «nos hace conectar con 4º curso y nuestro futuro profesional».
- —¿Crear el símbolo visual de la MP/ME incentiva tu proactividad profesional? Si, porque «la creación del símbolo visual de nuestra propia MP o ME nos mueve a reconocernos con una identidad profesional singular» y sobre todo «para mostrarla y que los demás nos reconozcan también», «preparar el camino hacia el exterior», «pensar en promocionarte».
- —¿Te parece satisfactoria la metodología desarrollada para la *Articulación de la Metáfora Descriptiva en Expresiones* visuales? Si, porque «practicar una metodología eficaz para articular el contenido trabajado en símbolos visuales, nos da también seguridad como profesionales del diseño», «se explican las fases del proyecto con toda claridad y hemos visto los buenos resultados».

Por otra parte, según la «Encuesta de opinión de los estudiantes» sobre la Implementación del Caso y la Aplicación posterior al alumnado, a la pregunta final: «Si el próximo curso/módu-

lo/cuatrimestre pudieras elegir, ¿optarías por esta metodología?» en el curso 2015-16 el 71% del alumnado SI la cogería, en el curso 2017-18 es el 89% del alumnado el que SI elegiría esta metodología de aprendizaje, y en el curso 2020-21 es el 95% del alumnado el que la volvería a elegir. Estamos satisfechas con la evolución favorable en la respuesta del alumnado, y esto nos invita a seguir trabajando en esta línea de enseñanza con la metodología activa de Caso: «Risto Mejide o ¿Cómo se diseña una Marca Personal?» y su Aplicación, e implementar con otras iniciativas el refuerzo del emprendimiento.

En este sentido hay una nueva perspectiva, el recorrido de once años desde el modelo educativo aprobado en 2010, ha permitido crear nuevas líneas de trabajo en el actual Plan Estratégico de la UPV/EHU 2018-2021, ver en https://www.ehu.eus/es/web/idazkaritza-nagusia/upv-ehuren-plan-estrategikoa-2018-2021.

Toda esta evolución en el tiempo ha dado lugar a una relectura del modelo educativo IKD, el resultado es el IKD i3, que multiplica el aprendizaje por la investigación y por la sostenibilidad. Es la sostenibilidad el tercer componente nuevo de esta fórmula exponencial, aprender e investigar no es suficiente si no se pone el foco en los desafíos del planeta, identificados en los ODS.

En sintonía con esta relectura, queremos seguir trabajando por la consecución del ODS 8 desde «Proyectos II», como hemos hecho hasta ahora con la Marca Personal como Idea de Negocio, porque promovemos el emprendimiento y una actitud proactiva del alumnado con su propio futuro. A partir del presente curso 2021-22 queremos iniciar una inmersión más comprometida con los ODS, identificando el mayor o menor peso de estos en las Ideas de Negocio individuales que se generen; e implicándonos más con el ODS 8 (trabajo decente y crecimiento económico), ya que pretendemos dar a conocer al alumnado el programa de Zitek: Programas de creación de empresas dentro del campus de Bizkaia (https://zitek.eus/), así como dar una continuidad al ODS 8 en 4º curso con la asignatura obligatoria «Profesionalización y Gestión», y los futuros TFG. Estas iniciativas estarán vinculadas a través de un Proyecto de innovación educativa IKDi3 Laborategia que coordino actualmente: IKDi321-11 https://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/ikd-i3-proiektuak. Pretendemos vincular estas asignaturas para fomentar el germen del emprendimiento y que al final, estas iniciativas tengan una experiencia real desde el Campus, con Zitek, más necesarias aún con el panorama de empleo que nos deja la pandemia COVID-19.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aulet, B. (2015). *La disciplina de emprender. 24 pasos para lanzar una startup exitosa.* Lid.

---. (2018). *El Workbook de la disciplina de emprender.* Lid.

Berzbach, F. (2013). *Psicología para Creativos. Primeros auxilios para conservar el ingenio y sobrevivir en el trabajo.* GG.

Brown, T. (2020). *Diseñar el Cambio. Cómo el design thinking puede transformar las organizaciones e inspirar la innovación* (Ed. rev. y ac.). Urano.

De Bono, E. (2011). *¡Piénsa! Antes de que sea demasiado tarde.* Paidós.

---. (2008). *Creatividad. 62 ejercicios para desarrollar la mente.* Paidós.

De MigueL, M. (coord.) *et al.* (2006). *Metodologías de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior.* Alianza.

De Pablo, F. y Lasa. M. (2015). *¡Dibújalo!. Innova, crea y comunica de manera visual.* Lid.

Donovan, J. (2013). *Método TED para hablar en público.* Ariel-Planeta.

Fisher, R. *et al.* (2011). *Obtenga el SÍ. El arte de negociar sin ceder*. Barcelona: Gestión 2000.

Jardí, E. (2012). *Pensar con Imágenes*. GG.

Lacosta, I. (2012). *Las ciencias en el aula. aprendizaje basado en estudio de casos*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Lorente, J. (2009). *Piensa, es Gratis. 84 ideas prácticas para potenciar el talento*. Planeta.

Mejide, R. (2012). *#Annoyomics: El arte de molestar para ganar dinero*. Gestión 2000.

---. (2014). *Urbands. Construye tu marca personal como quién construye una ciudad*. Espasa.

Pérez, A. (2014). *Marca personal para Dummies*. Gestión 2000.

Polidoro, P. (2016). *¿Qué es la semiótica visual?*. Universidad del País Vasco.

Ready, R. y Burton, K. (2010). *PNL para Dummies*. CEAC.

Sainz Gil, A.M. (2015). Interpretación de La Danza de Stschoukine» (1909-1010) realizada por Henri Matisse, obra que representa el momento álgido de su perseverante investigación artística sobre la danza. *Ausart*, 3 (1), 130-15. https://doi.org/10.1387/ausart.14448

---. (2017 a). MdC: Risto Mejide o ¿Cómo se diseña una Marca Personal?. *Baliabideak*, 13, UPV/EHU. http://hdl.handle.net/10810/20797

---. (2017 b). La semiótica plástica de Algirdas Julien Greimas aplicada a la obra bidimensional «La Danza Barnes» (1932-1933) de Henrri Matisse. *Ausart*, 5 (1), 193-218. https://ojs.ehu.eus/index.php/ausart/article/view/17117

---. (2021 a). Caso Risto. Marca Personal-Idea de Negocio en Grado de Creación y Diseño. En REDINE (Ed.), *Conference Proceedings CIVINEDU 2021* (pp. 35-39). Redine - Adaya Press. https://www.civinedu.org/wp-content/uploads/2021/11/CIVINEDU2021.pdf

---. (2021 b). Práctica, teoría y experimentación desde la Imagoteca. La danza y Henri Matisse. *Tsantsa. Revista De Investigaciones artísticas*, 11, 193–208. https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/3913

Stalman, A. (2015). *Brandoff-on.El branding del futuro*. GESTION 2000.

Universidad Del País Vasco/Euskal Herriko Universitatea. *WEBs de Modelo IKD, SAE/HELAZ, Plan Estratégico 2018-2021, Modelo IKD i3, Zitek*. Recuperado el 9 de diciembre 2021, de https://www.ehu.eus/es/

Ury, W. (2012). *¡Supere el No!. Cómo negociar con personas que adoptan posiciones inflexibles*. Gestión 2000.

ANÁLISIS DE LOS SÍNTOMAS DEPRESIVOS Y DE PREOCUPACIÓN PATOLÓGICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA NUEVA REALIDAD PANDÉMICA

Delia Arroyo Resino
Patricia Solís García
Yaiza Sánchez Pérez
M. Aránzazu Carrasco Temiño
Universidad Internacional de la Rioja, Madrid (España)

Resumen: Es común en este periodo de pandemia observar en nuestros estudiantes síntomas depresivos y una preocupación excesiva, pero ¿estos síntomas son iguales en los estudiantes del curso 2019/2020 que en los del 2020/2021? Para dar respuesta a este problema de investigación se ha realizado un diseño no experimental con una muestra seleccionada de manera no probabilística compuesta por 246 estudiantes (131 del curso 2019/2020 y 115 del 2020/2021). Como instrumentos de recogida de información se han utilizado el *Penn State Worry Questionnaire* para medir la preocupación patológica y para los síntomas depresivos el *Inventario de la Depresión de Beck-II*. En cuanto a los análisis de datos, debido al cumplimiento del supuesto de normalidad, se utilizó la prueba paramétrica T de Student y el estadístico *d* de Cohen para cuantificar el tamaño del efecto. De manera general, se observan mayores síntomas depresivos y de preocupación patológica en los estudiantes del curso 2020/2021, existiendo diferencias significativas sobre todo en los síntomas de preocupación. A la vista de estos resultados parece que la pandemia afecta de manera significativa en la salud psicológica de nuestros estudiantes y por ahora esos síntomas no se ven mitigados con el paso del tiempo.

Palabras clave: depresión, preocupación patológica, estudiantes, COVID-19

Abstract: INTRODUCTION. It is common in this period of pandemic to observe depressive symptoms and excessive worry in our students, but are these symptoms the same in students of the 2019/2020 academic year as in 2020/2021? To answer this research problem, a non-experimental design has been carried out with a non-probabilistically selected sample composed of 246 students (131 from the 2019/2020 academic year and 115 from the 2020/2021 academic year). As instruments for collecting information, the Penn State Worry Questionnaire was used to measure pathological concern and the Beck-II Depression Inventory for depressive symptoms. Regarding the data analysis, due to the fulfillment of the assumption of normality, the parametric Student's t test was used, and the Cohen's d statistic was used to quantify the effect size. In general, greater depressive symptoms and pathological concern are observed in the students of the 2020/2021 academic year, with significant differences especially in the symptoms of concern. In view of these results, it seems that the pandemic affects the psychological health of our students and for now these symptoms are not mitigated over time.

Keywords: depression, pathological concern, students, COVID-19

INTRODUCCIÓN

La pandemia causada por el SARS-CoV-2 ha sufrido un progresivo agravamiento debido a las insuficientes medidas de control y la falta de mecanismos terapéuticos eficaces (Peeri *et al.*, 2020), provocando el desarrollo de numerosos síntomas desconocidos en su etapa inicial y que ha llevado a conformar la enfermedad reconocida con el término COVID-19. Esta situación ha tenido consecuencias en diversos sectores, con implicaciones directas para la vida diaria y la salud mental de la población (Organización Mundial de la Salud, 2020a, Ornell *et al.*, 2020). En este sentido, las medidas restrictivas relacionadas con el autoaislamiento y la cuarentena han afectado las actividades habituales, las rutinas y los medios de vida de las personas, lo que ha provocado un aumento de la soledad, la ansiedad, la depresión, el insomnio, el consumo nocivo drogas y la autolesión o comportamiento suicida (Organización Mundial de la Salud, 2020b). Esta pandemia ha tenido un importante impacto negativo en la salud mental de los estudiantes universitarios (Ghazawy *et al.*, 2021; Salman *et al.*, 2020), causada por la pérdida de la rutina, el aislamiento social y los sentimientos de soledad (Lee, 2020). Las universidades tomaron medidas de cuidado intensivo para prevenir y proteger a la comunidad universitaria pero no en todos los casos se implantaron medidas proactivas de apoyo a la salud mental y el bienestar del alumnado (Sahu, 2020). Existen ya estudios que han abordado las consecuencias e impacto de la pandemia en la salud mental de los universitarios, como, por ejemplo, el elaborado por Wang y Zhao (2020), que afirma que estudiantes universitarios chinos muestran mayores niveles de ansiedad que antes de la pandemia. Otros estudios indican que los principales estresores, debido a la pandemia, son los apuros económicos, el sistema de enseñanza-aprendizaje online y la incertidumbre relacionada con la carrera académica (Sundarasen *et al.*, 2020).

Dados estos antecedentes, el presente estudio recoge datos sobre la preocupación patológica y los síntomas depresivos en población universitaria española.

MÉTODO

Esta investigación se basa en un diseño cuantitativo, no experimental. El objetivo es analizar si durante el periodo de pandemia existen diferencias significativas entre los estudiantes del curso 2019/2020 y los del 2020/2021 en la tendencia general a experimentar preocupación y síntomas depresivos.

Muestra

Los participantes fueron seleccionados por accesibilidad (muestreo no probabilístico), siendo la participación voluntaria. La muestra total está compuesta por 246 estudiantes (53,3% estudiantes del curso 2019-2020 y 46,7% estudiantes del curso 2020-2921) procedentes de diversas universidades y carreras de educación. En la siguiente tabla se especifican las características de cada grupo.

Tabla 1

Descripción de la muestra

Variables		Estudiantes 2019-2020	Estudiantes 2020-2021
Sexo	Hombre	73,3%	75,7%
	Mujer	26,7%	24,3%
Edad		M = 28,04 (SD =7,81)	M = 30,25 (SD = 7,81)
Estado civil	Soltero	72,5%	68,7%
	Casado	22,9%	30,4%
	Divorciado	0,9%	0,9%
¿Estudias y trabajas?			
	Si	80,2%	73,9%
	No	19,8%	26,1%
¿Te has visto afectado/a económicamente por la pandemia?			
	Si	54,2%	44,3%
	No	45,8%	55,7%
¿Te has visto afectado/a laboralmente por la pandemia?			
	Si	55,2%	52,2%
	No	45,0%	47,8%
¿Te has visto afectado/a psicológicamente por la pandemia?			
	Si	75,6%	80%
	No	24,5%	20%

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron:

Cuestionario de preocupación *Penn State Worry Questionnaire* (PSWQ, Meyer *et al.*, 1990) que evalúa la tendencia general a preocuparse o preocupación de rasgo. Está compuesto por 16 ítems evaluados mediante una escala que va desde 1, «nada», a 5, «mucho» (rango de puntuación = 16-80). La versión original inglesa presentaba cinco ítems en sentido inverso (1, 3, 8, 10 y 11). La fiabilidad total obtenida es de un valor de Alpha de 0,865.

El *Inventario de Depresión de Beck-II* (BDI-II; Beck, Steer y Brown 1996) para medir los síntomas depresivos. Este instrumento está formado por un total de 21 ítems cuyas alternativas de respuesta son: 0 = En absoluto; 1 = Levemente; 2 = Moderadamente y 3 = Severamente, por lo que la puntuación total varia de 0 a 63. En cuanto a la fiabilidad de la escala se obtuvo un valor de Alpha con dicha muestra de 0,950.

Procedimiento

La aplicación del instrumento se realizó online durante el curso 2019-2020 y 2020-2021. Cada estudiante completó el cuestionario de forma individual, siendo la participación voluntaria.

Para dar respuesta a nuestro objetivo de investigación y analizar si existían diferencias significativas entre los diferentes cursos académicos (2019/2020 y 2020/2021) en la tendencia general a preocuparse y en los síntomas depresivos, previo a la realización de los análisis se comprobó el supuesto de normalidad mediante los estadísticos Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Will y los gráficos Q-Q; la aceptación de la normalidad, nos llevó a la utilización de la

prueba paramétrica T de Student para muestras independientes, mediante el programa SPSS versión 21. Asimismo, se calcula el tamaño de las diferencias a través del estadístico *d* de cohen donde un valor entre 0,20 y 0,50 indica un efecto pequeño, valores entre 0,50 y 0,80 un efecto mediano y valores mayores de 0,80 un efecto grande (Cohen, 1992).

RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados acordes a los diferentes instrumentos utilizados.

Cuestionario de preocupación Penn State Worry Questionnaire (PSWQ). Tal y como se puede observar en la tabla 2 se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes del curso 2019/2020 y los del 2020/2021 en los ítems: sé que no debería estar tan preocupado, pero no puedo evitarlo; cuando estoy bajo estados de tensión tiendo a preocuparme muchísimo; tan pronto como termino una tarea, enseguida me preocupo por otra cosa; una vez que comienzan mis preocupaciones no puedo detenerlas; estoy preocupado constantemente y cuando tengo algún proyecto no dejo de preocuparme hasta acabarlo. En todos los reactivos puntúan más alto los estudiantes del curso 2020/2021 respecto a los del curso 2020/2021, siendo el tamaño del efecto pequeño (Cohen, 1992).

Tabla 2

Descriptivos y resumen del procedimiento prueba T para muestras independientes

Media			**Prueba de Levene**				
	Estudiantes 2019/2020 N = 131	Estudiantes 2020/2021 N = 115		F	Sig	t	*d* de cohen
Cuando no dispongo de tiempo suficiente no me preocupo por ello	3,099 (DT = 1,08)	3,017 (DT = 1,12)	Varianzas iguales	0,306	0,581	0,580	
			Varianzas distintas			0,579	
Me agobian mis preocupaciones	3,489 (DT = 1,17)	3,643 (DT = 1,05)	Varianzas iguales	1,417	0,235	-1,084	
			Varianzas distintas			- 1,092	
No suelo preocuparme por las cosas	3,366 (DT = 0,87)	3,165 (DT = 1,08)	Varianzas iguales	11,677	0,001	1,614	
			Varianzas distintas			1,591	
Son muchas las circunstancias que hacen que me sienta preocupado	3,076 (DT = 1,04)	3,313 (DT = 1,13)	Varianzas iguales	4,203	0,041	-1,705	
			Varianzas distintas			-1,696	

Media			Prueba de Levene			
Sé que no debería estar tan preocupado, pero no puedo evitarlo	2,916 (DT = 1,22)	3,243 (DT = 1,23)	Varianzas iguales Varianzas distintas	0,010	0,918	-2,083 -2, 083*	0,27
Cuando estoy bajo estados de tensión tiendo a preocuparme muchísimo	3,122 (DT = 1,22)	3,278 (DT = 1,25)	Varianzas iguales Varianzas distintas	0,316	0,574	-0,988 -0,986	
Siempre estoy preocupado por algo	2,458 (DT = 1,24)	2,896 (DT = 1,30)	Varianzas iguales Varianzas distintas	0,019	0,890	-2,698 -2,690**	0.35
Me resulta fácil eliminar mis pensamientos de preocupación	3,412 (DT = 0,82)	3,243 (DT = 1,00)	Varianzas iguales Varianzas distintas	7,161	0,008	1,448 1,429	
Tan pronto como termino una tarea, enseguida me preocupo por otra cosa	2,954 (DT = 1,32)	3,322 (DT = 1,87)	Varianzas iguales Varianzas distintas	0,207	0,650	-2,135* -2,130	0,23
Nunca suelo estar preocupado	3,679 (DT = 0,62)	3,661 (DT = 0,77)	Varianzas iguales Varianzas distintas	0,883	0,348	0,208 0,205	
Cuando no puedo hacer más sobre algo, no sigo preocupándome por ello	3,344 (DT = 0,88)	3,330 (DT = 0,89)	Varianzas iguales Varianzas distintas	0,008	0,931	0,115 0,115	
Toda mi vida he sido una persona muy preocupada	2,519 (DT = 1,27)	2,670 (DT = 1,21)	Varianzas iguales Varianzas distintas	0,895	0,345	-0,943 -0,947	
Soy consciente de que me he preocupado excesivamente por las cosas	3,145 (DT = 1,38)	3,122 (DT = 1,36)	Varianzas iguales Varianzas distintas	0,393	0,531	0,133 0,133	
Una vez que comienzan mis preocupaciones no puedo detenerlas	2,565 (DT = 1,20)	2,957 (DT = 1,30)	Varianzas iguales Varianzas distintas	0,689	0,407	-2,440* -2,428	0,31

Media			Prueba de Levene			
Estoy preocupado constantemente	2,290 (DT = 1,24)	2,617 (DT = 1,32)	Varianzas iguales Varianzas distintas	0,838	0,361	-1,995* -1,987	0,26
Cuando tengo algún proyecto no dejo de preocuparme hasta acabarlo	3,237 (DT = 1,27)	3,574 (DT = 1,13)	Varianzas iguales Varianzas distintas	1,972	0,161	-2,180* -2,195	0,28

Nota. *p < 0,05; ** p < 0,01

Inventario de Depresión de Beck-II

Respecto a los síntomas depresivos, tal y como se puede observar de manera descriptiva en la tabla 3, excepto en las dificultades de concentración, en el resto de los ítems los estudiantes del curso 2020/2021 puntúan más alto que los del curso 2019/2020, encontrándose diferencias significativas en las variables: *sentimientos de culpa; sentimientos de castigo* e *inutilidad*, siendo el tamaño de dichas diferencias pequeño, aunque próximo a moderado.

Tabla 3

Descriptivos y resumen del procedimiento prueba T para muestras independientes

Media			Prueba de Levene				
	Estudiantes 2019/2020 N = 131	Estudiantes 2020/2021 N = 115		F	Sig	t	*d* de cohen
Tristeza	1,43 (DT = 0,95)	1,57 (DT = 0,98)	Varianzas iguales Varianzas distintas	0,25	0,874	-1,165 -1,454	
Pesimismo	1,25 (DT = 0,95)	1,43 (DT = 0,98)	Varianzas iguales Varianzas distintas	0,438	0,515	-1,456 - 1,454	
Sentimientos de fracaso	1,06 (DT = 0,96)	1,16 (DT = 1,13)	Varianzas iguales Varianzas distintas	10,814	0,001	-0,708 -0,701	
Pérdida de placer	0,90 (DT = 0,92)	1,10 (DT = 1,01)	Varianzas iguales Varianzas distintas	1,265	0,262	-1,579 -1,570	

Media			Prueba de Levene				
Sentimientos de culpa	0,72(DT = 0,92)	1,01 (DT = 1,03)	Varianzas iguales	0,859	0,355	-2,279*	0,30
			Varianzas distintas			-2,262*	
Sentimientos de castigo	0,36 (DT = 0,71)	0,71 (DT = 0,98)	Varianzas iguales	21,583	0,000	-3,194	0,41
			Varianzas distintas			-3,130**	
Insatisfacción con uno mismo	1,12 (DT = 0,98)	1,23 (DT = 1,06)	Varianzas iguales	1,628	0,203	-0,912	
			Varianzas distintas			-0,908	
Autocríticas	1,38 (DT = 0,98)	1,50 (DT = 1,07)	Varianzas iguales	2,550	0,112	-0,901	
			Varianzas distintas			-0,896	
Pensamientos de suicidio	0,15 (DT = 0,49)	0,21 (DT = 0,65)	Varianzas iguales	2,496	0,115	-0,747	
			Varianzas distintas			-0,734	
Llanto	0,85 (DT = 1,02)	1,07 (DT = 1,09)	Varianzas iguales	1,558	0,213	-1,648	
			Varianzas distintas			-1,641	
Agitación	0,84 (DT = 0,87)	0,94 (DT = 0,99)	Varianzas iguales	2,785	0,96	-0,846	
			Varianzas distintas			-0,839	
Pérdida de interés	0,97 (DT = 1,01)	1,01 (DT = 0,98)	Varianzas iguales	2,218	0,138	-0,309	
			Varianzas distintas			-0,310	
Indecisión	1,06 (DT = 1,02)	1,32 (DT = 1,08)	Varianzas iguales	2,944	0,087	-1,926	
			Varianzas distintas			-1,919	
Inutilidad	0,62 (DT = 0,90)	0,93 (DT = 1,04)	Varianzas iguales	2,464	0,118	-2,468*	0,32
			Varianzas distintas			-2,445	

Media			Prueba de Levene			
Pérdida de energía	1,28 (DT = 1,04)	1,42 (DT = 1,05)	Varianzas iguales	0,156	0,693	-1,045
			Varianzas distintas			-1,044
Cambios en patrón de sueño	1,34 (DT = 1,11)	1,41 (DT = 1,09)	Varianzas iguales	0,004	0,952	-0,496
			Varianzas distintas			-0,497
Irritabilidad	1,24 (DT = 1,02)	1,37 (DT = 1,03)	Varianzas iguales	0,281	0,597	-0,960
			Varianzas distintas			-0,960
Cambios en el apetito	0,86 (DT = 1,06)	0,97 (DT = 1,03)	Varianzas iguales	0,884	0,348	-0,838
			Varianzas distintas			-0,840
Dificultad de concentración	1,49 (DT = 1,05)	1,39 (DT = 0,08)	Varianzas iguales	0,176	0,675	-0,740
			Varianzas distintas			-0,739
Cansancio o fatiga	1,40 (DT = 1,05)	1,50 (DT = 1,05)	Varianzas iguales	0,001	0,978	-0,683
			Varianzas distintas			-0,684
Pérdida de interés en el sexo	0,80 (DT = 0,93)	0,97 (DT = 1,04)	Varianzas iguales	0,340	0,560	-1,374
			Varianzas distintas			-1,364

Nota. *p < 0,05; ** p < 0,01

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los efectos de la pandemia en la salud mental de los estudiantes universitarios han quedado probados, Ghazawy *et al.* (2021) informan de un 70,5% de depresión, un 53,6% de ansiedad y un 47,8% de estrés en esta población en Egipto; en Grecia los estudiantes universitarios informaron de un cambio en el aumento de la ansiedad (73,0%), la depresión (60,9%) y el suicidio general (20,2%); la cantidad de sueño aumentó en 66,3%, pero la calidad empeoró en 43,0% (Kaparounaki *et al.*, 2020). En nuestro estudio, además, no se observa que con el paso del tiempo se mitiguen los síntomas depresivos y de preocupación, pues en general los estudiantes del curso 2020-2021 muestran mayores puntuaciones promedias que los del 2019-2020. Resultados similares encontraron Maia y Dias (2020) al comparar los niveles de depresión, ansiedad y estrés de estudiantes universitarios el año académico previo a la pandemia y durante el trascurso de la pandemia mostrando estos últimos niveles más altos de depresión, ansiedad y estrés.

Una de las limitaciones de esta investigación es la falta de aleatorización en la selección de la muestra lo que limita la generalización de los resultados (validez externa), además hubiera sido interesante realizar un seguimiento de los mismos estudiantes durante el curso 2019-2020 y el 2020-2021 para estudiar la evolución de estos en los síntomas depresivos y en la preocupación patológica. Por ello, se propone dar continuidad al estudio en un medio plazo de forma que permita la elaboración de programas de ayuda en las universidades para paliar las consecuencias de esta pandemia en la salud mental de los estudiantes universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beck, A. T., Steer, R. A., y Brown, G. K. (1996). BDI-II. *Beck Depression Inventory Second Edition manual*. The Psychological Corporation.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, *112*(1), 155-159. http://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155

Ghazawy, E. R., Ewis, A. A., Mahfouz, E. M., Khalil, D. M., Arafa, A., Mohammed, Z. y Mohammed, A. E. N. S. (2021). Psychological impacts of COVID-19 pandemic on the university students in Egypt. *Health Promotion International*, *36*(4), 1116-1125. https://doi.org/10.1093/heapro/daaa147

Kaparounaki, C. K., Patsali, M. E., Mousa, D. P. V., Papadopoulou, E. V., Papadopoulou, K. K. y Fountoulakis, K. N. (2020). University students' mental health amidst the COVID-19 quarantine in Greece. *Psychiatry research*, 290, 113111. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113111

Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, *4*(6), 421. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7

Maia, B. R. y Dias, P. C. (2020). Anxiety, depression and stress in university students: the impact of COVID-19. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37. http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067

Meyer, T.J., Miller,M.L., Metzger, R.L. y Borkovec, T.D. (1990). Development and validation of the Penn StateWorry Questionnaire. *Behaviour Research and Therapy*, *28*, 487–495. https://doi.org/10.1016/0005-7967(90)90135-6

Organización Mundial de la Salud. (2020a). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak*. WHO reference number: WHO/2019-nCoV/MentalHealth/2020.1. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2020b). *Mental health and COVID-19*. http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov-technical-guidance/coronavirus-disease-covid-19-outbreak-technical-guidance-europe/mental-health-and-covid-19

Ornell, F., Schuch, J. B., Sordi, A. O. y Kessler, F. H. P. (2020). «Pandemic fear» and COVID-19: mental health burden and strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*, *42*(3), 232-235. https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008

Peeri, N. C., Shrestha, N., Rahman, M. S., Zaki, R., Tan, Z., Bibi, S., ... & Haque, U. (2020). The SARS, MERS and novel coronavirus (COVID-19) epidemics, the newest and biggest global health threats: what lessons have we learned? *International journal of epidemiology*, *49*(3), 717-726. https://doi.org/10.1093/ije/dyaa033

Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, *12*(4), e7541. https://doi.org/10.7759/cureus.7541

Salman, M., Asif, N., Mustafa, Z. U., Khan, T. M., Shehzadi, N., Hussain, K., ... y Khan, M. T. (2020). Psychological impact of COVID-19 on Pakistani university students and how they are coping. *Medrxiv*, 2020.05.21.20108647. https://doi.org/10.1101/2020.05.21.20108647

Sundarasen, S., Chinna, K., Kamaludin, K., Nurunnabi, M., Baloch, G. M., Khoshaim, H. B., ... y Sukayt, A. (2020). Psychological impact of COVID-19 and lockdown among university students in Malaysia: implications and policy recommendations. *International journal of environmental research and public health*, *17*(17), 6206. https://doi.org/10.3390/ijerph17176206

Wang, C. y Zhao, H. (2020). The impact of COVID-19 on anxiety in Chinese university students. *Frontiers in psychology*, 11, 1168. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01168

2303

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA PROBLEMÁTICA DEL ABANDONO ACADÉMICO UNIVERSITARIO: UNA PROPUESTA DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN NACIONAL[1]

Pedro Ricardo Álvarez-Pérez
David López-Aguilar
Yaritza Garcés-Delgado
Sofía Haydeé Pérez-González
Nicole González-Benítez
Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife (España)

Resumen: El abandono académico universitario sigue siendo uno de los problemas que preocupa de manera notoria a los sistemas educativos a nivel internacional. Los informes y los resultados de investigación reflejan, cada año, cifras que son verdaderamente preocupantes, lo que manifiesta la realidad tan compleja a la que se enfrentan las instituciones académicas. Esto se debe, principalmente, a que el abandono tiene una base explicativa de carácter multifactorial. Precisamente, en esta comunicación se presenta un proyecto de investigación nacional que está en desarrollo y que pertenece a los Programas Estatales de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i y de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad del Plan Estatal del Investigación Científica y Técnica y de Innovación del Ministerio de Ciencia e Innovación. En línea con el problema planteado, el objetivo de este proyecto se sitúa en profundizar sobre el fenómeno del abandono académico de los estudios universitarios desde diferentes ópticas y perspectivas, identificando los factores que llevan al alumnado a desertar su formación académica. Se espera que el desarrollo de este proyecto contribuya a reducir las elevadas tasas de abandono académico, facilitando para ello recursos y estrategias para la práctica educativa y orientadora.

Palabras clave: abandono académico, proyecto, universidad, estudiantes

Abstract: The university academic dropout continues to be one of the problems that is of notorious concern to educational systems at an international level. The reports and research results reflect, each year, figures that are truly worrying, reflecting the complex reality that academic institutions face. This is mainly due to the fact that abandonment has a multifactorial explanatory basis. Precisely, this communication presents a national research project that is under development and that belongs to the State Programs for the Generation of Knowledge and Scientific and Technological Strengthening of the I+D+i System and Challenge-Oriented I+D+i of the

1 Este trabajo deriva del proyecto titulado «Análisis de los factores explicativos del abandono de los estudios universitarios y acciones estratégicas para su mejora y prevención» financiado en el marco de los Programas Estatales de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i y de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad del Plan Estatal del Investigación Científica y Técnica y de Innovación. Ministerio de Ciencia e Innovación.

Society of the State Plan for Scientific and Technical Research and Innovation of the Ministry of Science and Innovation. In line with the problem posed, the objective of this project is to delve into the phenomenon of academic dropout from university studies from different perspectives and perspectives, identifying the factors that lead students to drop out of their academic training. It is expected that the development of this project will contribute to reducing the high rates of academic dropout, facilitating resources and strategies for educational and guidance practice.

Keywords: academic dropout, draft, university, students

INTRODUCCIÓN

El abandono académico y la no permanencia del alumnado en los estudios universitarios sigue siguiendo uno de los problemas de gran relevancia. Esto ha llevado a que las universidades sigan mostrando una seria preocupación ante las elevadas tasas de abandono que continúan afectando, de manera notoria, a su alumnado. De esta manera, el análisis de los factores explicativos y predictivos que giran en torno a la problemática del abandono académico se ha venido convirtiendo en una línea de interés prioritaria y un objetivo primordial para los sistemas educativos a nivel internacional (Himmel, 2018).

Y es que la literatura existente al respecto (informes, artículos, estadísticas oficiales, etc.) ponen de manifiesto que estamos ante un problema complejo, de difícil solución, que lo sitúa en una de las principales prioridades para los sistemas educativos, por las consecuencias tan negativas (personales, sociales, económicas, etc.) que puede tener para el alumnado que decide desertar sus estudios (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Bernardo *et al.*, 2015).

El abandono de los estudios puede ser entendido como el hecho de no matricularse durante dos cursos académicos consecutivos (Rodrigo *et al.*, 2012). Los índices de abandono que se vienen publicando en los últimos tiempos revela que son muy elevados, en casos incluso hasta inasumible, ya que pueden llegar a superar, en algunas titulaciones el 50% de su alumnado matriculado. No se trata de un problema particular de un conjunto de universidades, ni de una situación específica de una rama de conocimiento o titulación determinada, al contrario, afecta a la totalidad de las universidades españolas (sea cual sea su modalidad de enseñanza [presencial/semipresencial/online] y sea cual sea su titularidad [pública/privada]). En España en particular esta situación preocupa, dado que las cifras sobre abandono académico universitario se sitúan por encima del resto de países de la unión europea (Castaño *et al.*, 2008; Elías, 2008). Es importante reseñar que no se trata de un problema exclusivamente académico, sino que es una situación que supera las fronteras de las instituciones educativas, teniendo una especial incidencia en otros ámbitos, como puede ser el profesional. Así, se podría indicar que los jóvenes que terminan abandonando los estudios iniciados y no disponen de cualificación, podrían tener más dificultades para transitar y adaptarse al mercado de trabajo.

Y aunque se han hecho importantes avances en la lucha contra el abandono académico universitario, lo cierto es que la institución universitaria, en su conjunto, se enfrenta a una realidad compleja y de difícil solución. Esto es a consecuencia de que el problema del abandono académico universitario no viene explicado por una variable, ni tan siquiera por un conjunto especifico de ellas, sino que son factores de diversa naturaleza que se combinan y entremezclan y que concluyen en la decisión del abandono académico (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Bernardo *et al.*, 2015; Crawford y Harris, 2008; Gairín *et al.*, 2010; Patiño y Cardona, 2012; Villar, 2010).

Precisamente, en torno a la problemática del abandono académico universitario, el Grupo Universitario de Formación y Orientación Integrada (GUFOI) está liderando el proyecto titulado «Análisis de los factores explicativos del abandono de los estudios universitarios y acciones estratégicas para su mejora y prevención». Se trata de una propuesta que ha iniciado su andadura en septiembre de 2021 y que está bajo el amparo de los Programas Estatales de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i y de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad del Plan Estatal del Investigación Científica y Técnica y de Innovación, perteneciente al Ministerio de Ciencia e Innovación.

El motivo que justifica esta propuesta de investigación es precisamente la relevancia que tiene el problema del abandono de los estudios universitarios, que sigue situándose como un tema de máxima actualidad y al que no se la ha encontrado solución (Bernardo *et al.*, 2020; González y Pedraza, 2017). El objetivo central de este proyecto es profundizar en el problema del abandono académico de los estudios universitario desde diferentes ópticas y perspectivas, identificando los factores que llevan al alumnado a desertar su formación académica. Al mismo tiempo, se pretende proponer líneas estratégicas de acción orientadas a la mejora y a la prevención de esta problemática. En esta comunicación se presentan los elementos básicos y esenciales de la propuesta de proyecto de investigación que se está desarrollando.

MÉTODO

Objetivos del proyecto

La finalidad principal de este proyecto de investigación es profundizar en la problemática del abandono académico de los estudios universitarios. De manera más específica, se pretende:

—Analizar los factores que influyen en el abandono académico del alumnado universitario.
—Identificar estudiantes universitarios que cursan estudios de grado en riesgo de abandono académico.
—Diseñar estrategias para mejorar los índices de abandono académico universitario que se puedan implementar en distintos contextos y momentos.

Fases del proyecto

El desarrollo del proyecto está previsto que se inicie el 1 de septiembre de 2021 hasta el 31 de agosto de 2024. En este periodo amplio tendrán lugar tres fases destinadas al proceso investigador y una, que será de carácter transversal, ~~estará~~ destinada a la difusión de los resultados y el trabajo realizado. En cada una de estas fases se profundiza en cada uno de los objetivos presentados anteriormente. La lógica temporal de estas fases se ha configurado con la finalidad de aproximarse al fenómeno del abandono académico desde un nivel macro a uno más específico (tabla 1). Así, la fase 1 del proyecto trata de identificar los factores explicativos del abandono académico universitario. La fase 2 propone planteamientos de diagnóstico precoz para la identificación del abandono de los estudios. Finalmente, la fase 3, establece líneas de actuación e intervención que se consideran estratégicas para contribuir a reducir las tasas de fracaso y abandono de los estudios.

Tabla 1

Fases del proyecto de investigación

Fase 1. Análisis de las causas determinantes del abandono académico universitario	
Objetivo	Analizar los factores que influyen en el abandono académico del alumnado universitario.
Enfoque mixto	Se emplearán técnicas de recogida de información cuantitativas y cualitativas y minería de datos.
Muestra	Estudiantes que abandonaron de manera definitiva los estudios universitarios iniciados. Bases de datos de las universidades participantes en el proyecto y que incluyen estadísticas del comportamiento académico del alumnado que abandonó los estudios universitarios iniciados.
Fase 2. Análisis de la intención de abandono académico en estudiantes universitarios	
Objetivo	Identificar estudiantes universitarios que cursan estudios de grado en riesgo de abandono académico.
Enfoque mixto	Empleo de técnicas de recogida de información cuantitativas y minería de datos.
Muestra	Estudiantes que están cursando sus estudios universitarios y que están bajo riesgo de abandono. Bases de datos de las universidades participantes que incluyen estadísticas del comportamiento académico del alumnado que está cursando estudios universitarios.
Fase 3. Propuestas y planificación de estrategias para la mejor del problema del abandono	
Objetivo	Diseñar estrategias para mejorar los índices de abandono académico universitario que se puedan implementar en distintos contextos y momentos.
Enfoque cualitativo	Empleo de técnicas de recogida de información cualitativas.
Muestra	Alumnado que ha abandonado sus estudios, estudiantes universitarios bajo riesgo de abandono, profesorado universitario, orientadores de secundaria, cargos de responsabilidad académica, etc.

Equipo de investigación

Dado que lo que se pretende con el proyecto es tener una visión holística, general y profunda sobre el problema del abandono académico universitario, se ha constituido un equipo de trabajo que cuenta con la participación de investigadoras e investigadores expertos en el problema del abandono académico universitario. Además, se ha incorporado a profesorado especialista en el ámbito de la metodología de la investigación en el campo de las ciencias sociales y jurídicas. Finalmente, cabe destacar que buena parte de los miembros integrantes del equipo tienen cargos de responsabilidad universitaria vinculadas directamente con la docencia (Vicerrectorados, asesores de vicerrectorado, directores de unidades de docencia, etc.).

Otro aspecto que se ha tomado en consideración a la hora de configurar el equipo de investigación del proyecto ha sido el de la representatividad geográfica. Por ello, en el proyecto participan cinco universidades de distintas comunidades autónomas:

—Andalucía: Universidad de Huelva.
—Aragón: Universidad de Zaragoza.
—Canarias: Universidad de La Laguna (líder del proyecto).
—Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
—Galicia: Universidad de Santiago de Compostela.

Análisis previstos a realizar en el proyecto

Para dar respuesta a los objetivos previstos para cada una de las fases se llevarán a cabo los siguientes análisis:

—Análisis descriptivos.
—Análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach y Omega de MacDonald).
—Análisis de la normalidad (Kolmogorov-Smirnov [KS] y Shapiro-Wilks).
—Análisis comparativo entre variables (T-student, ANOVA, U de Mann-Whitney y/o Kruskal-Wallis).
—Análisis del tamaño del efecto (g de Hedges, eta cuadrada, probabilidad de superioridad o épsilon al cuadrado).
—Análisis factorial exploratorio y confirmatorio.
—Ecuaciones estructurales (SEM/PLS-SEM).
—Análisis de contenido.
—Minería de datos (entrenamiento de clasificadores de distinta naturaleza: estadísticos paramétricos y no paramétricos, conexionistas [redes neuronales], métodos combinados, etc.)

RESULTADOS ESPERADOS

El cumplimiento de los objetivos previstos en este proyecto permitirá alcanzar avances importantes en torno a la problemática del abandono académico universitario. Y más allá de seguir ahondando en un plano analítico de esta situación, lo importante es transferir, al terreno de la práctica y la intervención educativa y orientadora, ideas y propuestas que sirvan, de manera objetiva, para reducir las elevadas tasas de abandono académico que asechan las aulas universitarias.

Aunque es cierto que, como se ha venido indicando, es un problema de difícil resolución por su naturaleza multifactorial, el trabajo previo realizado por el equipo de investigación que conforma este proyecto, unido a los avances que se han venido realizando en este terreno en los últimos tiempos y que pueden encontrarse en la literatura especializada, serán el punto de partida sólido necesario para consolidar y alcanzar nuevos avances y seguir caminando en la senda de las fronteras del conocimiento del abandono académico universitario.

Se pretende, por tanto, con esta propuesta de proyecto de investigación contribuir a la mejora de los indicadores de calidad de las universidades. En concreto, se trata de definir estrategias que sean potentes y sostenibles y que redunden, de manera significativa, en la reducción de los niveles de abandono académico y de mejora del rendimiento, dado que estos criterios son, precisamente, indicadores incluidos en los sistemas de verificación y evaluación de los títulos universitarios.

No cabe la menor duda que esta propuesta lo que pretende, en última instancia es contribuir a la reducción del número de estudiantes universitarios que deciden abandonar su

formación académica universitaria sin una cualificación profesional. Esta situación, de alguna manera supone una reducción del potencial de alta cualificación para el entramado empresarial de nuestro país. Así, se podría entender que, si se mejoran las tasas de permanencia y éxito en los estudios, se contribuirá de manera notoria a reducir la inversión de fondos públicos que son poco rentables cuando un estudiante decide desertar su formación.

Más allá de esto, la reducción del abandono académico universitario, o lo que es lo mismo, el éxito y la culminación de los estudios se revela para el alumnado y sus familiares como una fuente de satisfacción, progreso y de construcción de un proyecto formativo orientado a su impulso y desarrollo profesional. De esta manera, conseguir que los estudiantes se integren social y académicamente en la universidad y persistan en sus estudios, impulsará la confianza que tienen en sí mismos, mejorará sus habilidades, aprenderán a vivir y a convivir y adquirirán competencias que se consideran clave para su trayectoria personal, social y profesional.

En definitiva, lograr que los estudiantes finalicen los estudios iniciados, supone, sin duda, un objetivo deseable para las instituciones educativas y para el propio alumnado, no solo a nivel profesional, sino también en otros ámbitos como puede ser el personal y el social. Alcanzar esta meta, permitirá disponer de una sociedad más segura de sí misma, con habilidades adecuadas para tomar decisiones y con las competencias de adaptabilidad necesarias que le capacitan para moverse en un mundo complejo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Pérez, P. R., y López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de La Laguna (España). *Revista Paradigma, XXXVIII*(1), 48-71. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/viewFile/5700/3029

Bernardo, A., Cerezo, R., Núñez, J. C., Tuero, E., y Esteban, M. (2015). Predicción del abandono universitario: Variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes, 16*, 63-84. https://institucional.us.es/revistas/fuente/16/PREDICCI%C3%93N%20DEL%20ABANDONO%20UNIVERSITARIO.pdf

Bernardo, A., Tuero, E., Almeida, L., y Núñez, J. (2020). *Motivos y factores explicativos del abandono de los estudios; claves y estrategias para superarlo.* Pirámide.

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vázquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior. *Revista de Educación, 345*, 255-280. https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re345/re345-11.html

Crawford, K., y Harris, M. (2008). Differential predictors of persistence between community college adult and traditional aged students. *Community College Journal of Research and Practice, 32*(2), 75-100. https://doi.org/10.1080/10668920701380967

Elías, M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el espacio europeo de educación superior. *Estudios sobre Educación, 15*, 101-121. https://dadun.unav.edu/handle/10171/9139

Gairín, J., Figuera, P., y Triadó, X. (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes.* Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).

González, T., y Pedraza, I. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios. *Educatio Siglo XXI, 35*(2), 365-388. https://doi.org/10.6018/j/298651

Himmel, E. (2018). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación, 17*, 91-108. http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n17.409

Patiño, L., y Cardona, A. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoria*, *21*(1), 9-20. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29931769002

Rodrigo, M.F, Molina, J., García, R., y Pérez, F. (2012). Efectos de interacción en la predicción del abandono en los estudios de psicología. *Anales de Psicología, 28*(1), 115-119. https://revistas.um.es/analesps/article/view/140592

Villar, A. (2010). Del abandono de estudios a la reubicación universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 3*(2), 267-283. https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8705

2310

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PSICOATIVOS E SUCESSO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19 NOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Xavier Taboada Costa
María Helena Pimentel
Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)

Resumo: Enquadramento: na população estudantil do ensino superior, muitos comportamentos podem afetar o sucesso escolar. **Objetivo:** analisar o consumo dos principais psicoativos nos estudantes do ensino superior. **Metodologia:** estudo transversal e descritivo, quantitativo e analítico. Questionário online aplicado aos alunos inscritos no Instituto Politécnico de Bragança (IPB), Portugal, após o primeiro semestre letivo 2020/2021. A mostra de 825 alunos estratificada por escola, com base numa população de 8875 alunos matriculados. **Resultados:** evidenciou-se relação estatisticamente significativa entre quem consome medicamentos psicoativos e/ou drogas recreativas com o menor rendimento escolar. Verificou-se que as práticas abusivas de *binge drinking/smoking* e a que a combinação com um terceiro psicoativo também estão associados a menor desempenho académico. Com a pandemia *Covid-19* os estudantes percecionaram aumento de consumos dos principais psicoativos e diminuição do sucesso escolar. **Conclusão:** o consumo abusivo de psicoativos causa insucesso escolar e a pandemia *Covid-19* agravou ambos os problemas.

Palavras-chave: psicoativos, sucesso escolar, ensino superior, *Covid-19*.

Abstract: Background: in the higher education student population, many behaviors can affect the school achievement

Objective: analyze the association between consumption of the main psychoactives substances and the academic achievement of higher education students. **Methodology**: cross-sectional, descriptive, quantitative and analytical study. Questionnaire applied to the students of Polytechnic Institut of Bragança, Portugal, after the first semester of 2020/2021. Sample of 825, stratified for school, based on a population of 8875 enrolled students. **Results**: statistically significant relationship between those who consume psychoactive medecines and/or recreational drugs with the lowest school performance. It was found that abusive binge drinking/smoking practices and the combination with a third psychoactive substance are also associated with lower academic performance. With the *Covid-19* pandemic, students perceived an increase consumption of the main psychoactives substances and decrease school achievement. **Conclusion:** abusive consumption of psychoactive substances causes school failure and the *Covid-19* pandemic has further aggravated these problems.

Keywords: psychoactive substances, school achievement, higher education, *Covid-19*

INTRODUÇÃO

O conceito de psicoativo, tradicionalmente associado a substâncias que afetam a atividade psíquica e o comportamento humano, não tem sido consensual ao longo do tempo, não só pela quantidade crescente das substâncias psicoativas, mas também porque entre países não existe igual definição e regulamento legal (Barratt, Seear & Lancaster, 2017). As substâncias mais faladas e livremente consumidas em termos mundiais com capacidade psicoativa são o álcool e o tabaco, seguindo-se os medicamentos psicoativos e as drogas recreativas ilícitas (Atzendorf, Rauschert, Seitz, Lochbühler, & Kraus, 2019; Banta-Green *et al.*, 2017).

A população estudantil do ensino superior apresenta risco acrescido de consumo dos principais psicoativos, fruto de hábitos e tradições académicas que se tem vindo a tornar globalizados. Um estudo recente, realizado na população estudantil do ensino superior portuguesa (Bento *et al.*, 2021) mostra percentagens elevadíssimas de consumo de álcool. O mesmo estudo destaca os altos índices de embriaguez, prática de *binge drinking* (5 ou mais bebidas alcoólicas num intervalo de 2 horas) e *binge smoking* (20 ou mais cigarros numa noite ou evento social), assim como altos índices de estudantes que conjugam álcool com o tabaco, ou até ambos com medicamentos psicoativos e/ou drogas recreativas. Outros estudos evidenciam que consumir dois ou mais psicoativos, contribui para a potenciação da dependência a cada uma das substâncias, sendo que regra geral os estudos referem consumidores de pelo menos dois psicoativos (Tarren & Bartlett, 2017).

Relativamente ao sucesso escolar, não existe definição consensual. Alice Mendonça (2009), refere que o conceito de sucesso escolar é recente, estando associado não só a metas de aprendizagem, mas também a metas políticas e económicas. Em Portugal com a resolução n.º 23/2016 do Conselho de Ministros (2016), foi implementado o Programa nacional de Promoção do Sucesso Escolar, estando o conceito de sucesso associado ao cumprimento dos objetivos específicos por cada ciclo de estudos. Um estudo da Universidade de Coimbra, revela a influência de três grandes fatores no insucesso escolar: família, comunidade escolar e o próprio aluno (Miguel, Rijo, & Lima, 2014). O mesmo foi concluído por Mendes (2017), que refere o papel fundamental do encarregado de educação e das estratégias utilizadas pelos professores, assim como o apoio da família (Kowalewska, Mazur & Tabak, 2016).

Sobre a associação entre o consumo de psicoativos e o sucesso escolar, alguns estudos mostram que o consumo de tabaco, álcool e drogas recreativas estão associados ao insucesso escolar e absentismo às aulas (Gakh, Coughenour, Assoumou, & Vanderstelt, 2020). Em Portugal, estudos mostram associação muito significativa entre o insucesso escolar e o grau de consumo de álcool e tabaco (Pimentel, Pereira da Mata, & Anes, 2013), uso de drogas recreativas (Pestana *et al.*, 2016) e medicamentos psicoativos (Moreira de Sousa *et al.*, 2018).

A pandemia de *Covid-19*, provocada pelo vírus *SARS-CoV2* obrigou a duras medidas de isolamento e fecho de escolas, havendo a necessidade do ensino à distância para aulas virtuais (Van Lancker & Parolin, 2020). Estudos provam que o confinamento imposto resultou numa alta prevalência de distúrbios mentais, como a ansiedade e a depressão, traduzindo-se no aumento do consumo de substâncias psicoativas (Stanton *et al.*, 2020). Sobre o sucesso escolar após a pandemia *Covid-19* há estudos contraditórios. Alguns mostram facilidade de adaptação e adequação ao contexto pandémico (Rizun & Strzelecki, 2020), outros revelaram o surgimento

de desordens e desequilíbrios mentais, conduzindo a menor sucesso e realização escolar (Lyons, Wilcox, Leung & Dearsley, 2020). Um relatório do *Economy Institute de Washinton* (EPI, 2020), indica que o desempenho dos alunos que frequentam a escola em casa é geralmente superior, embora em parte esse resultado seja motivado pelo maior envolvimento dos professores e aproveitamento das ferramentas remotas (in García & Weiss, 2020).

Desta forma, este estudo de investigação teve como objetivos analisar o consumo dos principais psicoativos nos estudantes do ensino superior, bem como analisar a associação do consumo ao sucesso escolar em tempos de pandemia *Covid-19*.

METODOLOGIA

Estudo observacional e transversal, quantitativo, descritivo e analítico. Amostra definida com base na população de 8875 alunos matriculados no Instituto Politécnico de Bragança no ano letivo de 2020/2021, de natureza estratificada, proporcional para cada uma das cinco escolas: Escola Superior de Saúde (ESSA), Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTIG), Escola Superior Agrária (ESA), Escola Superior de Educação (ESE) e Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo de Mirandela (ESACT).

Para a obtenção de dados foi usado um questionário, adaptado da escala Audit (SICAD) e autorizado pela comissão de ética do Instituto Politécnico de Bragança, aplicado imediatamente após o 1.º Semestre letivo (março e abril de 2021), através do *Google Forms*. Cumpriram-se todas as regras éticas aplicáveis e constantes da Declaração de Helsínquia. Foram obtidos um total de 825 questionários válidos, perfazendo-se uma amostra robusta e estratificada por quotas, para um intervalo de confiança de 99% e desvio de 5%.

Todas as análises estatísticas foram realizadas com *IBM SPSS Statistics 20.0 (Chicago, IL).*

RESULTADOS

Tabela 1

Características sociodemográficas, académicas, de saúde e do agregado familiar dos alunos do IPB

		n	n %
Género	Feminino	622	75,4%
	Masculino	203	24,6%
Classes etárias	até 22 anos	543	65,8%
	23 a 25 anos	155	18,8%
	mais que 25 anos	127	15,4%
Escola	ESSA - Escola Superior de Saúde	236	28,6%
	ESE - Escola Superior de Educação	147	17,8%
	ESTIG - Escola Superior de Tecnologia e Gestão	223	27,0%
	ESACT - Escola Superior de Administração Contabilidade e Turismo	158	19,2%
	ESA - Escola Superior Agrária	61	7,4%

		n	n %
Grau académico principal	CTESP	40	4,8%
	LICENCIATURA	675	81,8%
	MESTRADO	110	13,3%
Ano académico principal	1.ª ANO	287	34,8%
	2.ª ANO	258	31,3%
	3.º ANO	249	30,2%
	4.º ANO	31	3,8%
Proveniência	Portugal	680	82,4%
	Estrangeiro	145	17,6%
Tipo de inscrição	Ordinário Português	605	73,3%
	Ordinário Internacional	113	13,7%
	Dirigente associativo, erasmus ou trabalhador estudante	107	13,0%
Doença crónica	Não	759	92,0%
	Sim	66	8,0%
Covid-19 positivo	Não	723	87,6%
	Sim	102	12,4%
Pais presentes	Nenhum presente	12	1,5%
	Apenas um presente	64	7,8%
	Dois presentes	749	90,8%
Atividade económica	Nenhum	89	10,8%
	Um dos pais	253	30,7%
	Pai e mãe	483	58,5%
Escolaridade	Ensino Primário	59	7,9%
	Ensino Básico	222	29,6%
	Ensino Secundário	297	39,7%
	Ensino Superior	171	22,8%
Categoria profissional dominante no agregado familiar	Profissões das Forças Armadas	4	0,5%
	Representantes do poder legislativo e de órgãos	56	7,6%
	Especialistas das atividades intelectuais e científicas	117	15,9%
	Técnicos e profissões de nível intermédio	36	4,9%
	Pessoal administrativo	65	8,8%
	Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança	183	24,9%
	Agricultores e trabalhadores qualificados	16	2,2%
	Trabalhadores qualificados da indústria	168	22,8%
	Operadores de instalações e máquinas	27	3,7%
	Trabalhadores não qualificados	64	8,7%

Verifica-se que a amostra é maioritariamente feminina e a classe etária maioritária é até aos 22 anos. A nível académico os mais representados são a Escola Superior de Saúde, o 1.º Ano Académico, proveniência Portuguesa e inscritos como ordinários. Verifica-se doença crónica em

8% dos estudantes e 12,4% com teste positivo à *Covid-19*. Relativamente aos agregados familiares verifica-se que na maioria os 2 pais estão presentes, ambos têm atividade económica (58,5%) e a escolaridade predominante é o Ensino Secundário e ensino básico. As profissões predominantes são: trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança, os trabalhadores qualificados da indústria e os especialistas das atividades intelectuais e científicas. De realçar a predominância de trabalhadores não qualificados em 8,7% dos agregados familiares.

Tabela 2

Consumo dos principais psicoativos

			n	n %				n	n %
Álcool	Consumiu?	Não	335	40,6%	**Medicamentos psicoativos**	Consumiu?	Não	765	92,7%
		Sim	490	**59,4%**			Sim	60	**7,3%**
	Perfil consumo	1 a 4 x semestre	146	29,8%		Tipo?	Ansiolíticos	51	**85,0%**
		1 a 4 x mês	182	**37,1%**			Sedativos	30	50,0%
		1 a 4 x semana	127	25,9%			Antidepressivos	15	25,0%
		1 a 2 x dia	21	4,3%			Antipsicóticos	12	20,0%
		mais que 2 x dia	14	2,9%		Como obteve?	Automedicação toma diária	8	15,4%
	Binge drinking	Não	312	63,7%			Automedicação SOS	12	20,0%
		Sim	178	**36,3%**			Prescrição médica toma diária	27	**45,0%**
	Consumo com pandemia *Covid-19*	Diminuiu	285	58,2%			Prescrição médica SOS	28	**46,7%**
		Manteve-se	165	33,6%		Consumo com pandemia *Covid-19*	Diminuiu	4	6,7%
		Aumentou	40	8,2%			Manteve-se	21	35,0%
							Aumentou	35	**58,3%**

Tabaco	Consumiu?	Não	564	68,4%
		Sim	261	**31,6%**
	Perfil de consumo	1 a 3 vezes por semestre	39	14,9%
		1 a 3 vezes por mês	17	6,5%
		1 a 3 vezes por semana	20	7,7%
		4 a 6 vezes por semana	14	5,4%
		1 a 4 vezes por dia	53	20,3%
		5 a 9 vezes por dia	63	**24,1%**
		10 a 20 vezes por dia	46	17,6%
		21 ou mais vezes por dia	9	3,5%
	Binge smoking	Não	139	53,3%
		Sim	122	**46,7%**
	Consumo com pandemia *Covid-19*	Diminuiu	74	28,4%
		Manteve-se	90	34,5%
		Aumentou	97	**37,2%**
Consumos totais psicoativos				
	n.º psicoativos diferentes	n	n %	
	nenhum	271	32,8 %	**32,8%**
	1	308	37,3 %	**67,2%**
	2	182	22,1 %	
	3	54	6,5 %	
	4	10	1,2 %	
	Total	825		
	Média psicoativos diferentes consumida por estudante		**1,06**	

Drogas recreativas	Consumiu?	Não	762	92,4%
		Sim	63	**7,6%**
	Tipo	Cocaína	10	15,9%
		Cannábis	54	**85,7%**
		Heroína	2	3,2%
		LSD	6	9,5%
		Anfetaminas	2	6,3%
		Colas e solventes	0	0,0%
		Cogumelos alucinogénios	5	8,0%
		Ecstasy	10	15,9%
		Outros	7	11,1%
	Perfil de consumo?	1 a 3 vezes por semestre	18	**28,6%**
		4 a 6 vezes por semestre	5	7,9%
		1 a 2 vezes por mês	4	6,3%
		3 a 4 vezes por mês	4	6,3%
		5 a 6 vezes por mês	1	1,6%
		1 a 2 vezes por semana	7	11,1%
		3 a 4 vezes por semana	10	15,9%
		5 a 6 vezes por semana	6	9,5%
		Todos os dias	8	12,7%
	Consumo semanal?	Não	31	50,8%
		Sim	32	**49,2%**
	Consumo com pandemia *Covid-19*	Diminuiu	17	27,0%
		Manteve-se	25	**39,7%**
		Aumentou	21	33,3%

Verifica-se que 67,2% dos estudantes consumiram um dos psicoativos estudados, sendo o álcool o mais prevalente (59,4%) seguindo-se o tabaco (31,6%), drogas recreativas 87,6%) e medicamentos psicoativos (7,3%).

Dos alunos que consomem álcool, 33,6% pratica *binge drinking* e a maioria (58,2%) percepcionou uma diminuição do consumo com a pandemia *Covid-19*. Relativamente aos alunos que fumam, 46,7% pratica *binge smoking* e a maioria (37,2%) percepcionou aumento do consumo com a pandemia *Covid-19*.

Sobre o consumo de medicamentos psicoativos, a grande maioria (85,0%), refere o uso de ansiolíticos. A forma mais usual de obtenção é por prescrição médica, usados em SOS ou como toma diária. Com a pandemia *Covid-19*, a maioria dos estudantes (58,3%) percepcionou um aumento dos consumos de medicamentos psicoativos. Sobre as drogas recreativas, a Canábis representa a maior parte dos consumos e com a pandemia *Covid-19*, a maioria (39,7%) percepcionou a manutenção dos consumos.

Tabela 3

Domínios do sucesso escolar

		n	n%
Rácio aprovação unidades curriculares	Média 87,6%		
Classificações Escala Internacional ECTS	0 - 9 Insuficiente	22	2,7%
	10 - 11 Suficiente	87	10,5%
	12 - 13 Satisfaz	319	38,7%
	14 – 15 Bom	276	33,5%
	16 – 17 Muito Bom	99	12,0%
	18 – 20 Excelente	22	2,7%
Faltas injustificadas por semana	Nenhuma	551	66,8%
	1 a 4 faltas	235	28,5%
	Mais que 4 faltas	39	4,7%
Tempo estudo complementar por dia	Nenhum	33	4,0%
	Até 1 hora	402	48,7%
	Mais que 1 hora	390	47,3%
Score da perceção dos apoios da comunidade escolar 1-Mau 2-Insuficiente, 3-Suficiente 4-Bom, 5-Muito Bom Pontos corte (1,5-2,5-3,5-4,5)	Apoio da família	4,04	Bom
	Apoio dos pares e colegas	3,72	
	Integração do aluno pelos professores	3,6	
	Pedagogia letiva dos professores	3,55	
	Metodologias de avaliação dos professores	3,44	Suficiente
	Recursos técnicos e laboratoriais	3,41	
	Focagem na inserção profissional do aluno	3,31	
	Apoio social	2,81	Suficiente -
	Atividades desportivas, sociais e científicas promovidas	2,61	Suficiente --
Sucesso escolar com a pandemia Covid-19	Diminuiu	278	33,70%
	Manteve-se	424	51,40%
	Aumentou	123	14,90%

Verifica-se que o rácio médio de aprovação nas unidades curriculares é bastante elevado (87,6%) e que a maioria das classificações estão enquadradas nos níveis satisfaz 12-13 e bom 14-15. Cerca de um terço dos alunos faltou injustificadamente às aulas no último semestre, embora a maioria pratique mais que 1 hora por dia de estudo complementar. Relativamente à percepção dos alunos sobre os apoios da comunidade escolar, foi boa nos fatores: apoio da família, apoio dos pares e colegas, integração do aluno e pedagogia letiva dos professores. As metodologias de avaliação, recursos técnicos e laboratoriais e a focagem na inserção profissional foram considerados apenas como suficientes, sendo enquadrado o apoio social e as atividades desportivas, sociais e científicas, muito perto do insuficiente.

Verifica-se que com a pandemia *Covid-19*, a grande maioria dos alunos percecionou a manutenção ou diminuição do sucesso escolar, respetivamente 51,4% e 33,7%.

Quadro 1

Associação entre o consumo de psicoativos e o sucesso escolar

Aprovação		**Quantitativa**	**Qualitativas - teste *Qui-Quadrado***			**Quantitativa**
		Classificações	**Assiduidade**	**Estudo complementar**	**Score apoios comunidade escolar**	
Álcool	Consumiu? Sim/Não	T Student p=0.377	p=0.636	p=0.000 ↑Não Consumiu	p=0.004	T Student p=0.720
	Binge Drinking? Sim/Não	T Student p=0.114	p=0.001 ↑Não praticou	p=0.010 ↑Não praticou	p=0.126	T Student p=0.327
Tabaco	Consumiu? Sim/Não	T Student p=0.183	p=0.101	p=0.000 ↑Não Consumiu	p=0.096	T Student p=0.617
	Binge Smoking? Sim/Não	T Student p=0.658	p=0.054	p=0.006 ↑Não praticou	p=0.133	T Student p=0.125
Medicamentos psicoativos	Consumiu? Sim/Não	T Student p=0.046 ↑Não consumiu	p=0.970	p=0.002 ↑Não Consumiu	p=0.354	T Student p=0.020 ↑Não Consumiu
	Automedicação? Sim/Não	Mann-Whitney p=0.932	p=0.087	p=1.000	p=0.100	Mann-Whitney p=0.574
Drogas recreativas	Consumiu? Sim/Não	T Student p=0.104	p=0.020 ↑Não Consumiu	p=0.000 ↑Não Consumiu	p=0.001 ↑Não Consumiu	T Student p=0.277
	Consumo semanal? Sim/Não	T Student p=0.183	p=0.358	p=0.131	p=0.935	T Student p=0.394
N.º psicoativos diferentes consumido		Correlação Pearson p=0.062	p=0.110 ↑Menos psicoativos diferentes consumidos	p=0.000 ↑Menos psicoativos diferentes consumidos	p=0.000	Correlação Pearson p=0.279

As setas do quadro 1 indicam quais os grupos que estão estatisticamente associados com aumento do sucesso escolar (p<0,05). Verifica-se que, no geral, quando há consumos abusivos, os domínios do sucesso escolar sofrem uma depreciação. De todos, o consumo de medicamentos psicoativos é o que está associado a menores rácios de aprovação nas unidades curriculares (p=0,046), embora as classificações mais baixas estejam fortemente associadas a alunos que praticam *binge drinking* (p=0,001) e que consome drogas recreativas (p=0,020). A assiduidade é o domínio do sucesso escolar mais afetado, sendo menor em quem consome qualquer um dos psicoativos estudados (p<0,05) e quem pratica *binge drinking/smoking (p=0,010; p=0,006)*, assim como quem consome um número maior de psicoativos diferentes (p=0,000). O estudo complementar apenas está diminuído em quem consome drogas recreativas (p=0,001) e consome um número maior de psicoativos diferentes (p=0,000). Sobre a perceção dos alunos relativamente à comunidade escolar esta apenas é menor quando associada a consumo de medicamentos psicoativos (p=0,020).

DISCUSSÃO

Os consumos de psicoativos da amostra são inferiores quando comparados com outros estudos mais alargados como o realizado por Bento *et al.* (2021), exceto o consumo de tabaco que é superior. Os dados também estão em consonância com estudos que referem o género masculino como mais consumidor e que combina vários psicoativos (Tarren & Bartlett, 2017).

Sobre o consumo de álcool, o problema maior reside na elevada prevalência da prática de binge drinking, estando em consonância com o estudo de Bento *et al.* (2021). É interessante verificar que os resultados da percepção da diminuição do consumo de álcool nos estudantes da amostra contrastam com o estudo de Stanton *et al.*, (2020), que refere aumento de consumos durante a pandemia.

Relativamente ao tabaco, os resultados mostram uma prevalência superior comparada com a realidade nacional (Bento *et al.*, 2021) e percepção de aumento como a pandemia Covid-19 estando, no entanto, de acordo com os resultados do estudo de Stanton *et al.* (2020), que evidência aumento com a pandemia Covid-19.

Já sobre os medicamentos psicoativos, verifica-se um menor consumo que a realidade nacional, embora se mantenha o padrão de ser o género feminino proporcionalmente o mais consumidor (Bento *et al.*, 2021). O aumento de consumo percepcionado com a pandemia Covid-19, confirma os estudos de Stanton *et al.* (2020).

Relativamente às drogas recreativas, os resultados mostram que o consumo é bastante inferior à realidade nacional descrita por Bento *et al.* (2021), embora com a pandemia Covid-19 os alunos tenham percecionado maioritariamente uma manutenção ou aumento do consumo.

Sobre o sucesso escolar, embora a taxa de aprovação e as classificações sejam boas, verificam-se altos índices de absentismo às aulas, em concordância com os estudos de Gakh *et al.*, (2020). Sobre o impacto da pandemia Covid-19, verifica-se que a grande maioria percecionou a manutenção ou diminuição do sucesso escolar. Há assim concordância com o estudo de Lyons *et al.* (2020), que retrata desordens e desequilíbrios causadores de insucesso escolar, porém em desacordo com os resultados do Economy Policy Institute de Washinton (EPI, 2020) e de Rizun & Strzelecki (2020), que apontam mais-valias e maior realização dos alunos durante a pandemia.

Consumos em baixas doses de álcool, tabaco e drogas recreativas, parecem não interferir com a maior parte dos domínios do sucesso escolar, no entanto, quando consumidos de forma

abusiva (binge drinking/smoking) é inequívoca a associação a menor desempenho escolar. Já o consumo de medicamentos psicoativos parece estar inequivocamente ligado a insucesso escolar, mesmo em baixas doses, em concordância com Moreira de Sousa *et al.*, (2018).

CONCLUSÃO

Ser homem e ser estudante mais jovem está associado a maior consumo ou abuso por *binge drinking/smoking*, por outro lado, os medicamentos psicoativos são mais consumidos por mulheres. Com a pandemia de Covid-19, os alunos percepcionaram uma diminuição no consumo de álcool, mas um aumento no consumo de tabaco, medicamentos psicoativos e drogas recreativas.

Quanto ao sucesso escolar, está mais associado ao género feminino e mais jovem. O absentismo às aulas é alto e é um dos principais problemas, embora a maioria afirme praticar estudo complementar após as aulas. No geral os alunos avaliam o apoio da comunidade escolar em bom nível, exceto políticas de governança e apoio social próximo do nível insuficiente. Em contexto de pandemia de *Covid-19*, os alunos percepcionaram manutenção ou diminuição no sucesso escolar.

Por sua vez, o consumo de medicamentos psicoativos e de drogas recreativas, independentemente do nível de consumo, estão claramente associados ao menor rendimento escolar. O consumo regular de álcool e tabaco em baixas quantidades não está associado a um menor sucesso académico, mas o consumo excessivo pela prática de *binge drinking/smoking*, ou em combinação com um terceiro psicoativo, está fortemente associado a um menor desempenho académico.

Sistematizando os resultados obtidos é clara a associação entre os estudantes que consomem psicoativos com menor sucesso escolar, sendo mais evidente quando há práticas abusivas associadas. Assim consideramos importante estabelecer medidas de ação para evitar ou reduzir os seguintes comportamentos estudantis: *binge drinking/smoking*, adição de um terceiro psicoativo à díade álcool/tabaco, consumo de medicamentos sem recomendação médica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atzendorf, J., Rauschert, C., Seitz, N.-N., Lochbühler, K., & Kraus, L. (2019). The Use of Alcohol, Tobacco, Illegal Drugs and Medicines. *Deutsches Ärzteblatt International*. https://doi.org/10.3238/arztebl.2019.0577

Barratt, M. J., Seear, K., & Lancaster, K. (2017). A critical examination of the definition of 'psychoactive effect' in Australian drug legislation. *International Journal of Drug Policy*, *40*, 16–25. https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2016.10.002

Bento, M. da C., Barroso, T., Ferreira, Teresa Rodrigues Henriques, C., Pimentel, H., Ramos, L., Rosa, A., & Vinagre, M. da G. (2021). *Comportamentos de saúde e bem-estar dos estudantes do Ensino Superior Politécnico: Um diagnóstico a partir da perspetiva dos estudantes. Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos. Available from: https://ccisp.pt/pt/estudos-e-documentos/.*

Conselho de Ministros n.º 23/2016. (2016). Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016. *Diário Da República*, (2001), 1195–1196. *Available from:* https://files.dre.pt/1s/2019/08/15500/0003000031.pdf

Gakh, M., Coughenour, C., Assoumou, B. O., & Vanderstelt, M. (2020). The Relationship between School Absenteeism and Substance Use: An Integrative Literature Review. *Substance Use and Misuse*, *55*(3), 491–502. https://doi.org/10.1080/10826084.2019.1686021

García, E., & Weiss, E. (2020). *Lessons from pre-pandemic research to inform relief, recovery, and rebuilding*. https://files.epi.org/pdf/205622.pdf

Garcia Jorge Anes, E. M., & Meirinho Antão, C. da C. (2018). Consumo de tabaco, álcool e drogas em jovens estudantes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, *2*(1), 133. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1189

Kowalewska, A., Mazur, J., & Tabak, I. (2016). School performance as a mediator of the association between family affluence and risk behaviour in adolescents in Poland. *Przeglad lekarski*, *73*(10), 745–749. Retrieved from https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29689676

Lyons, Z., Wilcox, H., Leung, L., & Dearsley, O. (2020). COVID-19 and the mental well-being of Australian medical students: impact, concerns and coping strategies used. *Australasian Psychiatry*, 1–5. https://doi.org/10.1177/1039856220947945

Mendonça, A. (2009). O Insucesso Escolar: Políticas educativas e práticas sociais. Um estudo de caso sobre o arquipélago da Madeira. Mangualde: Edições Pedago.

Miguel, R., Rijo, D., & Lima, L. (2014). Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (46–1), 127–143. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_7

Moreira de Sousa, J., Moreira, C. A., & Telles-Correia, D. (2018). Anxiety, depression and academic performance: A study amongst Portuguese medical students versus non-medical students. *Acta Medica Portuguesa*, *31*(9), 454–462. https://doi.org/10.20344/amp.9996

Pestana, L., Duarte, J., Coutinho, E., Chaves, C., Amaral, O., & Nelas, P. (2016). *The use of psychoactive substances and adolescents' school performance*. 543–551. https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.55

Pimentel, M. H., Pereira da Mata, M. A., & Anes, E. M. G. J. (2013). Tobacco, Alcohol Consumption in Students: Changes With the Entrance in High Education. *Psicologia, Saúde & Doenças*, *14*(1), 185-204. https://doi.org/10.15309/13psd140112

Rizun, M., & Strzelecki, A. (2020). Students' acceptance of the covid-19 impact on shifting higher education to distance learning in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(18), 1–19. https://doi.org/10.3390/ijerph17186468

Stanton, R., To, Q. G., Khalesi, S., Williams, S. L., Alley, S. J., Thwaite, T. L., … Vandelanotte, C. (2020). Depression, anxiety and stress during COVID-19: Associations with changes in physical activity, sleep, tobacco and alcohol use in Australian adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(11), 1–13. https://doi.org/10.3390/ijerph17114065

Tarren, J. R., & Bartlett, S. E. (2017). Alcohol and nicotine interactions: pre-clinical models of dependence. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, *43*(2), 146–154. https://doi.org/10.1080/00952990.2016.1197232

Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, *5*(5), e243–e244. https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0

¿QUÉ OPINAN LOS GRUPOS DE INTERÉS DE LA FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIA? ESTUDIO DE CASO SOBRE LA FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIA EN ANDORRA[1]

Andreu Curto Reverte
Virginia Larraz Rada
Betlem Sabrià Bernadó
Josep Fortó Areny
Universitat d'Andorra (Andorra)

Resumen: El estudio de caso presenta la información recogida sobre las percepciones de los egresados dual, de los tutores académicos y de los tutores profesionales que participan en Formación Dual Universitaria (FDU) en el Bàtxelor de Ciències de la Educació de la Universitat d'Andorra. La metodología de investigación se basa en entrevistas con egresados dual (n=6) y tutores profesionales (n=3) ubicados en el entorno profesional (escuelas). Esta información fue triangulada con la obtenida del grupo de discusión de los tutores académicos (n=4) ubicados en el entorno académico (universidad).

Los resultados evidenciaron que los egresados desconocían o no atendieron a cuáles eran las competencias del Bàtxelor dual. Varios egresados que trabajan valoran que el Bàtxelor dual los ha preparado bien para el ejercicio profesional. Respecto a los tutores, su valoración respecto al dispositivo de FDU y las oportunidades que genera para la movilización de competencias por parte de egresados es positiva.

Los resultados de esta investigación evidencian cierto grado de desconocimiento generalizado de las implicaciones derivadas de la FDU en los grupos de interés de esta investigación. Se concluye que la percepción en cuanto a la satisfacción de los grupos de interés es muy positiva, aunque se perciban algunas barreras en la formación.

Palabras clave: formación dual universitaria, egresado dual, tutor académico, tutor profesional.

Abstract: This case study exposes the perception of graduates having enrolled in a Bachelor of Education Science in Dual Training, as well as academic and professional tutors working in it, in the University of Andorra.

The methodology used comprises interviews to graduates (n=6) and professional tutors (n=3) working in schools. The information obtained was triangulated with the results of a discussion group carried out with the academic tutors.

The results showed that the graduates did not know or did not pay attention to the competences of the dual Bàtxelor. Once they started their bachelor, they progressively discovered the approach. Some alumni, now working in schools, acknowledge the positive impact this bachelor

1 Esta investigación está cofinanciada por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), en el marco del proyecto EFA 162/16 Life Long Learning Transversalis.

in Dual Training had in their work readiness and professional skills' development. The tutors' perception of the FDU system and the opportunities it generates for the mobilisation of skills by graduates is positive. The results demonstrate a general lack of awareness of the benefits and consequences of Dual Training in Higher Education, among the targeted groups. However, the conclusions highlight their satisfaction and positive perception, although some malfunctions and obstacles to develop the approach are mentioned.

Keywords: dual training in higher education, dual training graduate, academic tutor, professional tutor

INTRODUCCIÓN

Desde 2014, la Universidad de Andorra (UdA) ha integrado una nueva modalidad formativa en algunos de sus planes de estudios, la Formación Dual Universitaria (FDU). En el contexto anglosajón, se utiliza varios conceptos para referirse a la FDU, un ejemplo es el «Work Integrated Learning (WIL)» o «Cooperative Education (Co-op)». En el caso europeo, en Alemania y Austria optan por «Dual Training». En el caso francófono se refieren a «formation en alternance».

Todos estos conceptos parten del mismo principio, concatenar la teoría y la práctica, la universidad con los entornos profesionales. Chaubet *et al.* (2018) consideran que la formación dual es un dispositivo de formación que combina un doble proceso de aprendizaje. Estos autores consideran que mediante la articulación de dos entornos formativos –académico y profesional- de forma coordinada, se fomenta la integración de aprendizajes por doble vía. Estos dos procesos de aprendizaje son: a) de aplicación, aprendizaje de conocimientos teóricos y metodológicos en un entorno académico que son aplicados en el entorno profesional durante la estada formativa y b) de formalización de la práctica, aprendizaje adquirido gracias a una inmersión temprana del estudiante en un entorno profesional, permitiéndole reflexionar sobre la propia práctica para construir nuevos conocimientos mediante marcos teóricos trabajados en la universidad.

Lebel *et al.* (2019) plantean identificar mejor los roles de los actores en la formación dual. Estos autores consideran que la FDU no está exenta de problemas pese a tener muchas potencialidades. De su estudio se destaca la importancia de los dos tutores para facilitar oportunidades de aprendizaje a los estudiantes que acompañan. Otro ejemplo de clave que hay que tener en cuenta es la dificultad para coordinar dos escenarios con lógicas y propósitos muy distintos (Boudjaoui, 2016). Para ello, se requiere organizar un partenariado que permita coordinar los escenarios, a nivel institucional, organizacional y pedagógico.

Durante el periodo de 2018-2021, la UdA participó en un proyecto europeo INTERREG POCTEFA (EFA162/16 - LLL-Transversalis) transfronterizo (ESP-AND-FR). Fruto de esta colaboración se establece la necesidad de realizar un estudio sobre la percepción que esta tipología de formación ha tenido en los egresados dual. En el caso concreto del Bàtxelor de Ciències de la Educació de la UdA, ya hay varias promociones que han acabado su formación inicial docente dual. No obstante, se desconocen las percepciones de los grupos de interés sobre esta formación y cómo ha condicionado de manera directa o indirecta sobre el futuro profesional de los egresados.

Durante las últimas décadas, en la literatura científica se recogen varias aportaciones de autores que han estudiado el perfil profesional docente identificando una serie de competencias. Perrenoud (2004:14-15) y su decálogo de competencias docentes es ampliamente citado en la literatura. Si se analizan estas competencias algunas tienen un componente marcadamente

específico del campo profesional (organizar y animar situaciones de aprendizaje) y otros de carácter más transversal (trabajar en equipo).

En el decreto del 8 de julio del 2015, de aprobación de la modificación del plan de estudios del Bàtxelor de Ciències de la Educació de la UdA se presentan las competencias específicas y transversales necesarias para la profesión docente, esta clasificación dicotómica de competencias está en línea también con lo expuesto por la OCDE (2018). En cuanto a la diferenciación entre competencias específicas (Hard) y transversales (Soft), Colombo *et al.* (2019), describen la diferencia:

> «Las competencias específicas [Hard] suelen ser específicas del puesto de trabajo que se necesitan para realizar una tarea concreta (conocimiento de programas o instrumentos específicos) Las competencias transversales [Soft], en cambio, tienen un carácter más transversal y se refieren a la capacidad de los individuos para interactuar con los demás y con el entorno (comunicación, la resolución de problemas, etc.)» (p. 30)

El objetivo de esta comunicación es analizar la percepción de los grupos de interés sobre la FDU en el Bàtxelor dual, en concreto sobre las competencias del Bàtxelor Dual y sobre el dispositivo de FDU. Los grupos de interés de esta investigación son los egresados del Bàtxelor dual y los tutores que participan en esta formación: tutores académicos (universidad) y tutores profesionales (escuelas).

MÉTODO

Para dar respuesta al objetivo como investigadores nos situamos en el paradigma cualitativo. Según Herrera (2018), este se basa en descubrir y analizar lo que acontece, aportando datos significativos de la forma más descriptiva posible para poder interpretar, comparar y plantear propuestas. Se diseñó una metodología cualitativa basada en un estudio de caso mediante entrevistas semiestructuradas y grupo de discusión. Es necesario explicar que la dimensión concreta de este Bàtxelor d'Educació dual limitó el alcance de participantes en la investigación.

Durante el 2021 se realizó el contacto con los participantes y se planificaron los instrumentos y los procedimientos de la recogida de datos. Inicialmente, el contacto fue por vía telefónica con los posibles participantes, posteriormente, se facilitaba un correo con la información del tratamiento de datos para solicitar la aceptación de su participación y de la cesión de datos para el estudio.

Por un lado, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los egresados dual (n=6) que terminaron el Bàtxelor dual en los cursos 2018, 2019 y 2020 para recoger información respecto a tres bloques. Concretamente, se recoge información sobre: a) la percepción de los propios egresados respecto a sus competencias docentes y su valoración respecto a la inserción profesional en los primeros años posteriores a la finalización de los estudios dual, b) cómo han evolucionado las expectativas a lo largo de su formación docente dual y c) su valoración, como protagonista de la formación, de las potencialidades (puntos fuertes) y limitaciones (puntos débiles) de la FDU.

Se recogió información de los tutores profesionales (n=3), mediante entrevista semiestructurada, respecto a su percepción de las competencias profesionales de los egresados dual y sobre el dispositivo de FDU. El propósito era recoger la percepción de los agentes de los entornos profesionales (tutores de distintas escuelas: andorrana, francesa, española) sobre las

competencias de los egresados dual durante la formación inicial docente y su valoración como tutor profesional respecto a potencialidades y limitaciones del dispositivo de FDU. También, se realizó un grupo de discusión en la propia UdA con los tutores académicos (n=4) para generar un debate sobre las percepciones de aquellos profesores universitarios que han ejercido el rol de referentes en la universidad (tutor académico) en lo relativo a su valoración respecto a las competencias docentes de los egresados dual y las potencialidades y limitaciones del dispositivo de FDU.

RESULTADOS

Seguidamente se facilitan los resultados según los bloques de información recogidos: a) competencias e inserción profesional, b) expectativas iniciales-finales y c) potencialidades y limitaciones de la FDU.

Competencias e inserción profesional

Los datos evidenciaron que los egresados dual entrevistados no integraron la formulación formal de las competencias profesionales para ejercer la profesión docente que aparece en el plan de estudios del Bàtxelor dual. A pesar que algunos estudiantes ejemplifican sus competencias al relatar su experiencia profesional durante la formación inicial docente, explican que no han leído o que no entienden las competencias del plan de estudios directamente.

> *«Aprendes, pero no te das cuenta... no te paras a mirar el plan de estudios.»* [ED3]
> *«Un vocabulario que no entiendes.»* [ED2]

Cuando fueron preguntados sobre si el Bàtxelor dual los había preparado para ejercer de docente en una escuela, las respuestas fueron positivas. Algunos consideraban que estar en distintas escuelas con distintos profesionales y ejercer el rol docente con la tutoría y supervisión de un profesional les fue de utilidad al empezar a trabajar.

> *«Cuando he empezado a trabajar, no he tenido ninguna sorpresa... las prácticas que he realizado me han dado soltura, te encuentras cómodo, ya has ejercido antes, ya sabes cómo son los niños.»* [ED1]
> *«La sensación es que empiezas a trabajar como si ya lo hubieras echo antes, no tienes el hormigueo durante los primeros días.»* [ED5]

En relación con las entrevistas realizadas a los tutores profesionales sobre las competencias profesionales de los egresados dual. Estos tutores evidenciaron altos índices de satisfacción y la oportunidad que genera tener un estudiante-aprendiz en la escuela de forma constante:

> *«Los que salen de UdA salen muy bien preparados, están actualizados, no solo vienen a observar, proponen nuevas ideas que se aplican y con buenos resultados.»* [TP3]
> *«Creo que sí, si no fuera porque están semana a semana no sería tan provechosa* (la formación dual).*»* [TP2]

Esta valoración positiva respecto a los egresados dual fue también percibida por los egresados dual:

«A los centros que has estado tienes muy buena aceptación.» [ED6]

«Encontré trabajo de entrada, donde realicé las practicas, me llamaron para realizar substituciones.» [ED3]

Expectativas iniciales y finales

Lo que más cambia de los egresados entre el inicio de la formación y al terminarla es su opinión respecto al Bàtxelor dual. Inicialmente, concibieron la formación como «instructiva», pero al terminar la formación esta opinión paso a ser positiva gracias a las inmersiones constantes en el entorno profesional.

«Pensaba que el programa era más instructivo, el programa de la UdA es más futurista más inclusivo...» [ED6]

«Son herramientas, no son contenidos, no solo conocimientos y exámenes.» [ED3]

Otro elemento que se moduló fueron las expectativas sobre la FDU. Inicialmente, algunos egresados reconocían que no sabían que era la formación dual, ni que implicaciones tenía para su formación universitaria. Otros entrevistados, sí conocían mínimamente las implicaciones derivadas de la FDU:

«¿Formación dual? Me quedé más que eran prácticas cada semana y en diferentes días. Teoría puesta a la práctica y práctica que después se analizada a la universidad.» [ED1]

«No termino de entender muy bien el concepto, entiendo que aquello que te explican lo ves realmente en el aula escolar.» [ED4]

Respecto a la experiencia vivida durante estos 3 años, la valoración fue muy satisfactoria. Entre diversos motivos alegaron que es por a) la ratificación temprana de la elección de la carrera profesional, b) la experiencia académico-profesional vivida (combinación de entornos escuela-universidad) y c) disponer de diversos modelos de referencia para la construcción de su identidad profesional como docente y tener mayor variedad de recursos y estrategias docentes.

«Cuando más te sumerges, conforme lo ibas viviendo, te dabas cuenta que era una formación super valida.» [ED6]

«Han sido 3 años que los volvería a repetir... mejoraron mis expectativas iniciales.» [ED4]

Potencialidades y limitaciones de la FDU

En lo que respecta a potencialidades de la FDU, sorprendió y fue muy bien recibida la inmersión profesional temprana en las escuelas y que se tenga contacto con la realidad profesional de forma temprana por parte de los egresados dual:

«La ventaja es realizar prácticas tan pronto.» [ED2]

«Empezar al primer año, como más pronto lleguen (las estadas en entornos profesionales) mejor.» [ED5]

Otros elementos característicos del dispositivo de FDU que fueron bien valorados fueron: a) la aplicabilidad constante de los conocimientos teóricos (ensayo-error), b) la retroalimentación de lo realizado en ambos entornos (teoría>practica, práctica>teoría), c) la experiencia real en un entorno profesional de forma prolongada permitiendo la progresión de conocimiento,

complicidad y confianza con ambos tutores y d) la seguridad y los recursos para el ejercer la profesión docente en múltiples contextos.

Otra potencialidad que manifestaron los tutores académicos, durante el grupo de discusión, fue que les ha sido de utilidad en su rol docente que los estudiantes estén en las escuelas con profesionales:

> *«Yo como docente he aprendido de los estudiantes en prácticas.»* [TA1]

Este grupo de interés reflexionaron sobre cierta potencialidad que a su vez puede tener una debilidad: la poca cultura o conocimiento de la FDU en la sociedad y en los estudiantes que acceden a ella. Consideran que no se comunica de forma óptima la propuesta de valor que ofrece el Bàtxelor dual:

> *«A las sesiones informativas de las puertas abiertas, prematricula, nadie les dijo antes, es algo que toman consciencia después una vez están en la formación»* [TA1]
>
> *«No existe un discurso unificado, una única propuesta planificada y centrada en las ventajas»* [TA2]

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nos resulta interesante que los egresados dual, durante su formación inicial, no prestaban atención a aspectos formales como es la formulación de las competencias docentes, pese a poder relatar experiencias donde fueron movilizadas y que estas eran el elemento central de la formación. El foco de atención/preocupación de los egresados dual era la transferibilidad del aprendizaje y aplicarlo en un futuro como docente. Una posible recomendación podría ser utilizar un documento de referencia sobre las competencias, que permita una simplificación para facilitar su concienciación. Esta recomendación va en la línea del nuevo plan de estudios (UdA, 2018) en el que la evaluación recae sobre los resultados de aprendizaje y se trasladan a los módulos (unidades de aprendizaje) y a las competencias, haciéndolas mucho más visible para los estudiantes ya que son el eje vertebrador sobre el que gira la organización curricular y la evaluación.

Sobre la preparación para la inserción profesional, los egresados entrevistados que ejercen de docentes valoraron que el Bàtxelor dual prepara adecuadamente a los estudiantes para afrontar los primeros años de ejercicio profesional. Algunos destacan que su asistencia asidua en escuelas les permitió tener cierta red profesional de contactos, consideramos que este elemento podría tener cierta afectación directa o indirecta en su transición entre la universidad y su primer lugar de trabajo, sin embargo, no puede afirmarse a falta de más datos.

En este estudio, los tutores de ambos entornos evidenciaron una percepción positiva en términos de satisfacción tanto en la movilización de competencias de los estudiantes dual como en lo relativo a la estructura y organización del Bàtxelor dual.

Respecto a las potencialidades y limitaciones, según Coiduras *et al.* (2017) una de las mayores complejidades de la FDU es la integración de escenarios académico-profesional. En este estudio ha sido ratificado por los tutores profesionales entrevistados, pese a que existe mucha voluntad e implicación de todas las partes para que el dispositivo funcione.

Finalmente, consideramos oportuno revisar el plan de comunicación inicial del Bàtxelor dual, ya que no solamente debe dirigirse a futuros estudiantes del Bàtxelor Dual, también a otros

participantes (tutores profesionales y escuelas) que desarrollaran un papel clave en la formación del Bàtxelor dual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boudjaoui, M. (2016). La coopération université-entreprises dans les dispositifs alternés : entre partenariat et effet de reliances. *Phronesis, 5*(1), 63-75.

Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C., & Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel.* Presses de l'Universite du Quebec.

Colombo, E., Mercorio, F., & Mezzanzanica, M. (2019). AI meets labor market: Exploring the link between automation and skills. *Information Economics and Policy, 47*, 27-37. https://doi.org/10.1016/j.infoecopol.2019.05.003

Coiduras, J., Correa-Molina, E., Boudjaoui, M., & Curto, A. (2017). Formación dual en el Grado de Educación. *QURRICULUM-Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa,30*, 81-102.

Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista general de información y documentación*, *28*(1), 119-129.

Lebel, C., Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S., & Bélair, L. M. (2019). Introduction. Le travail d'accompagnement des formateurs de stagiaires dans l'enseignement supérieur : perspectives compréhensives et modalités de mise en place. *Phronesis, 8*(1), 1-4.

OECD (2018). The future of education and skills. The future we want - Education 2030. Directorate for Education and Skills-OECD. Paris Cedex France. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Graó.

Universitat d'Andorra. (2018). *Model educatiu de la Universitat d'Andorra.* https://www.uda.ad/universitat/informacio-institucional/model-educatiu/

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA COMPETENCIA MUSICAL Y SU APLICACIÓN NEUROPSICOLÓGICA PARA LA COHESIÓN SOCIAL EN SECUNDARIA

Amparo de Ríos Tronch
M.ª Ángeles Bermell Corral
Universidad de Valencia (España)

Resumen: Debido al cambio de la niñez a la adolescencia surgen cambios bioquímicos, que alteran el proceso de enseñanza aprendizaje con niveles de desatención en la etapa de Secundaria. El profesorado de música preocupado por el desarrollo personal, académico y emocional del alumnado debe proponer recursos inclusivos e innovadores en el currículum escolar desde el enfoque de la neurociencia.

El objetivo de este estudio es analizar la importancia de la experiencia musical en la etapa de Secundaria y cómo la percibe el alumnado desde el modelo de cohesión social, donde se confirma el constructo de Competencia Musical, el cual está enmarcado dentro del proyecto SecsEvalnecs: diseño de un modelo de evaluación de necesidades. En este macro-proyecto se investigan diferentes constructos, entre ellos, el de competencia musical, integrado dentro de la dimensión de Sostenibilidad a lo largo de la vida. Dicho constructo ha sido diseñado y validado, y contempla cinco dimensiones con sus diferentes ítems generando profundidad en el estudio.

Palabras clave: neuropsicología, música, innovación, conflictos y cohesión

Abstract: Due to the change from childhood to adolescence, biochemical changes arise, which alter the teaching-learning process with levels of neglect in the Secondary stage. Music teachers concerned about the personal, academic and emotional development of students must propose inclusive and innovative resources in the school curriculum from the perspective of neuroscience.

The objective of this study is to analyze the importance of the musical experience in the Secondary stage and how students perceive it from the social cohesion model, where the construct of Musical Competence is confirmed, which is framed within the SecsEvalnecs project: design of a needs assessment model. In this macro-project, different constructs are investigated, among them, that of musical competence, integrated within the dimension of Sustainability throughout life. This construct has been designed and validated, and includes five dimensions with their different items, generating depth in the study.

Keywords: neuropsychology, music, innovation, conflict and cohesion

INTRODUCCIÓN

La escuela brinda oportunidades para que se replantee la forma de prevenir y abordar los conflictos que contienen en Secundaria. En la actualidad la escuela según Carbonell (2014) debe dirigirse a formar hacia una justicia social para poder competir en el mundo del trabajo con la propia vida cotidiana, donde los cambios frecuentes como los actuales, favorecen riesgos como el fracaso escolar que resultan de indecisiones por la rápida adaptación y que terminan con la exclusión social.

La aplicación de la experiencia musical en la etapa de Secundaria debe ser competencia para todo el profesorado, debido a que se ha demostrado, además, que se puede globalizar con otras áreas de conocimiento de forma artística, a partir de un cuento, una historia social, teatro, acompañando, etc. Este proceso de aprendizaje musical compartido media hacia una cohesión social, integradora educativa, que afronta la necesidad de estructurar las áreas de conocimiento con directrices específicas para la intervención educativa musical, dentro y fuera del aula. Dicha experiencia es un proceso de innovación que facilita la cooperación de la comunidad educativa. Ser activos en la música supone encuentros consigo mismo y con los demás, un conocimiento real, cultural y social donde nos llevará a incentivar la cooperación y la cohesión social.

El objetivo de este estudio es analizar la importancia de la experiencia musical en la etapa de Secundaria desde el modelo de cohesión social, para confirmar la importancia del constructo de Competencia Musical, el cual está enmarcado dentro del proyecto SecsEvalnecs: diseño de un modelo de evaluación de necesidades. En este macro-proyecto se investigan diferentes constructos, entre ellos, el de competencia musical, integrado dentro de la dimensión de Sostenibilidad a lo largo de la vida. Dicho constructo ha sido diseñado y validado y contempla cinco dimensiones con sus diferentes ítems generando profundidad en el estudio.

Antecedentes

Como dijo el compositor Ígor Stravinski, «*la música sólo se representa a sí misma*».

La música como cualquier estimulo exterior es captado por el cerebro y antes del nacimiento el neonato se sirve de los estímulos interiores. La neurología y la música nos lleva a estudios conclusivos para poder aplicar en la educación y en la salud.

Situado en la cavidad craneal, el cerebro es una masa de tejido nervioso que integra las funciones cognitivas, motoras, emocionales y vitales del organismo. El proceso de desarrollo en la educación requiere premisas aplicables desde la neuropsicología para cumplir con una educación equitativa.

Siguiendo a Olivers Sacks: «*Nadie necesita tener conocimientos musicales específicos o tener un don musical para disfrutar de la música y responder a ella a todos los niveles. La música es parte del ser humano, y no hay ninguna cultura humana en la que no haya sido desarrollada y admirada*».

Si la música influye en los procesos fisiológicos para dar una respuesta en el desarrollo evolutivo, debemos considerar los primeros pasos de la infancia, debido a las funciones de la plasticidad cerebral que permanecen cuando existe entrenamiento. También sabemos, que existen elementos que entorpecen el desarrollo como la depresión, la frecuencia cardíaca, el dolor, la ansiedad Altemüller *et al.*, (2015). No obstante, escuchar estrictamente música y mucho más si es la que preferimos, ayuda a potenciar estructuras implicadas para la activación de las emociones, dando lugar a la segregación de la dopamina neurotransmisor del placer.

Si la escucha musical se encuentra significativamente relacionada con el bienestar social, la regulación emocional y la cohesión social Papinczak *et al.*, (2015), la pregunta sería, ¿Ayudaría a mejorar las tensiones y nerviosismos de la adolescencia y posibilitar centrar sus respuestas emocionales? Según McFerran *et al.*, (2015), la mayoría de los y las adolescentes usan la música para mejorar su estado de ánimo.

La percepción de la música

Sabemos que la música llega más lejos que la palabra, siempre la música ha acompañado al hombre en los eventos más importantes de su vida. Su poder evocador supera cualquier otra sensación (Bermell&Alonso,2012). Estas situaciones vividas han sido evaluadas mediante electroencefalogramas y resonancias magnéticas mediante la experiencia musical.

Según Sacks (2007), el córtex motor presenta cambios por ejemplo al realizar ejercicios de piano con los cinco dedos, incluso se incrementa la actividad de los ganglios basales y el cerebelo cuando se practica de forma física o mental. Este entrenamiento modifica la estructura y función en las etapas de desarrollo del cerebro, y puede inducir cambios plásticos en cerebros adultos, ayudando a preservar zonas de sustancia blanca y gris incluso en la vejez, etapa en la que se pierden ciertas funciones cerebrales Sluming *et al.*, (2002) y puede extenderse a estructuras corticales y subcorticales.

¿Ser activos musicalmente tiene ventajas?, en secundaria es necesario debido a que agrupa la unión percepción-acción interviniendo en las regiones cerebrales sensoriales, motoras y multimodales, y contribuye positivamente a zonas de transmisión sonora situadas en el tronco encefálico y en el tálamo. Entonces, ¿es importante percibir la música en Secundaria?

Siguiendo a Altenmüller *et al.* (2015) su contribución no sólo ayuda al desarrollo de la educación, sino que además apoya la terapia musical y repara procesos neurales dañados, o estimula regiones cerebrales, es decir, es un gran adelanto que dependería en principio de la Competencia Musical del profesorado unido al resto de los compañeros docentes para poder paliar la exclusión social.

Las emociones humanas compartidas

> *«Existen sociedades sin escritura, pero ninguna sin música. Así como el lenguaje puede confundir, la música es una forma más veraz de transmitir información o emociones. No existe ninguna parte del cerebro que no se vea afectada por la música.»*
> *-Stefan Koelsch-*

Efectivamente en el cerebro reside el cerebelo con una función específica motora y los hemisferios cerebrales que constituyen distintas funciones, el HI es analítico y el HD más holístico y emocional y según Bermell (2018), la acción de la música interrelaciona todo el sistema central. Perlovsky (2010), estudió las emociones, definiendo como señales neuronales que conectan regiones cerebrales encargadas del instinto y de la conceptualización. La emoción y la motivación están íntimamente unidas: *«Es más difícil fingir en la música que en el lenguaje».* Esta comunicación entre las necesidades instintivas y los mecanismos cerebrales de entendimiento y reconocimiento conceptual permite que se dé preferencia a aquellas situaciones que puedan satisfacer mejor las necesidades vitales en las aulas y el público, al escuchar sus melodías más conocidas.

La música como cohesión social

La música es un instrumento de cohesión social, fruto de la necesidad de comunicarse mediante los instrumentos musicales, sobrevivir, y evolucionar un estilo de vida. Existieron patrones musicales creados por nuestros ancestros a partir de ciertos sonidos para indicar la presencia de peligros, llamadas o indicaciones. Su evolución hasta la actualidad ha dado un lugar indispensable a la música, y se sigue demostrando las composiciones entre distintas culturas, estilos en las diferentes épocas de la historia de la música. Siempre la música, la pintura y las letras, han sido el estandarte de cada época.

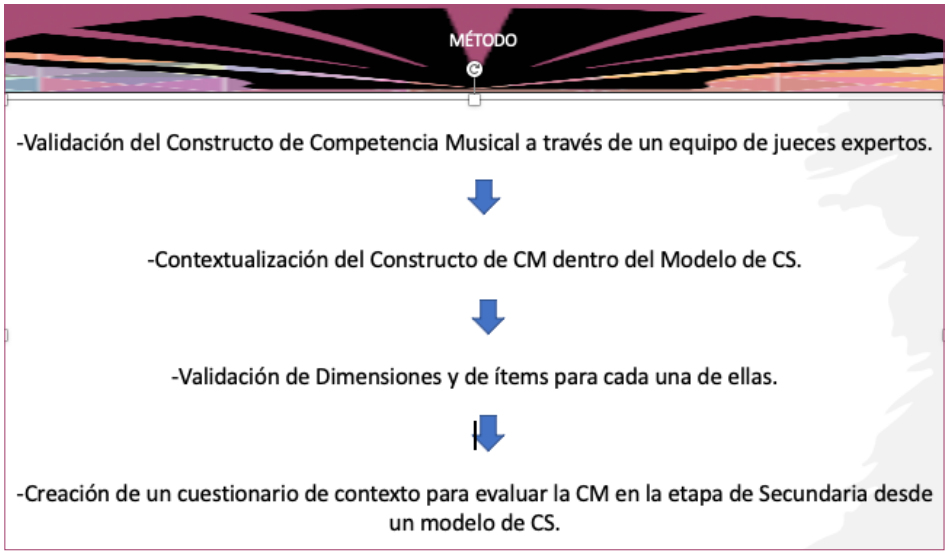
Gómez y Danuser (2007) hicieron un estudio sobre la relación entre las emociones provocadas por la música y la respuesta fisiológica y observaron que, entre distintas culturas, a pesar del contraste de sus músicas, aparecen estructuras similares que provocan las mismas emociones de felicidad, tristeza, miedo y rabia. Los músicos y las personas que no tienen formación musical pueden identificar las emociones transmitidas por las notas de una composición musical. La música despierta un sentimiento distinto en cada persona, donde afloran las emociones y facilita la cohesión social.

MÉTODO

La metodología que se ha utilizado para el estudio y validación del constructo de competencia musical desde un modelo de cohesión social ha sido a través de la creación de un cuestionario de contexto. La fase previa para la creación de este cuestionario de contexto fue la creación de un equipo de jueces expertos, los cuales se encargaron de la validación de los diferentes constructos investigados. Una vez se validaron dichos constructos, entre ellos, el de competencia musical contextualizado dentro de la dimensión de la Sostenibilidad a lo largo de la vida, se crearon para cada uno, diferentes dimensiones que a su vez estaban formadas por diferentes ítems. Contrastada a partir del análisis de los aportes de autores significativos en el campo estudiado, con el objeto de generar una comprensión más profunda del tema y clarificar el conjunto de conclusiones probabilísticas que debe ser explorado.

Figura 1

Breve esquema de la Metodología



RESULTADOS

Para relacionar la percepción de la música con los resultados de las diferentes dimensiones, exponemos los resultados descriptivos de la dimensión 2 y 3 del constructo de Competencia Musical /Competencia Cultural y artística. La dimensión 2, apreciación musical, está formada por 5 ítems y la dimensión 3, implicación, está formada por 7 ítems.

Mostramos la figura donde aparecen todos los constructos estudiados en el proyecto SecsEval-nec, para que se pueda observar dónde se contextualiza el constructo de Competencia Musical, el cual se sitúa dentro de la dimensión del modelo de Cohesión Social llamada Sostenibilidad a lo largo de la vida.

Figura 2

Dimensiones de definición de la CS	Constructos o dimensiones implicados
Bienestar social (para todos)	Clima social y de aprendizaje en el aula
	Gestión social del aula
	Gestión de conflictos en el aula
Sostenibilidad (a lo largo de la vida)	Competencias básicas (señaladas en el diseño curricular): ✓ Competencia en comunicación lingüística. ✓ Competencia matemática. ✓ Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. ✓ Tratamiento de la información y competencia digital. ✓ Competencia social y ciudadana. ✓ Competencia cultural y artística. ✓ Competencia para aprender a aprender. ✓ Autonomía e iniciativa personal.
	Competencia y desarrollo emocional
	Valor social de la educación
	Resiliencia
Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades) **Integración de la diversidad** (personal y social)	Metodología didáctica (participativa, equipos, el estudiante como protagonista de su aprendizaje…)
	Metodología de evaluación (diversificada en métodos, situaciones, tareas e instrumentos)
	Colegialidad docente
	Respeto, dignidad y reconocimiento
	Inclusividad: Atención a la diversidad física, cultural y/o social
Participación (social)	Colaboración Familia-Profesorado-Escuela
	Estilos educativos familiares
	Estilos educativos docentes
	Sentido de pertenencia discente
	Responsabilidad social: Autoimagen del rol social respecto a los entornos comunitarios (Escuela, Familia y Sociedad)

Nota. Jornet (2010)

A continuación, observamos la tabla 1 para mostrar los resultados descripticos de la dimensión 1, apreciación musical:

Tabla 1

Dimensión 2: Apreciación musical

Estadísticos descriptivos					
Preguntas	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
2.1. ¿Crees que aprender música es importante?	420	1	4	2,70	1,096
2.2. ¿Aprender música te parece fácil?	422	1	4	2,81	1,038
2.3. ¿Te gustaría que hubieran más horas de música en tu centro escolar?	422	1	4	2,35	1,214
2.4. ¿Te gusta inventar música? (ritmos, melodías, letras de canciones, etc.)	421	1	4	2,45	1,219
2.5. ¿Te gusta crear música con cualquier objeto? (botellas, cajas, mesas, suelo...)	419	1	4	2,61	1,179

Nota. N válido (según lista) = 366

— **Punto fuerte:**

El alumnado valora de manera próxima a «muchas veces» que aprender música les parece fácil con una media de (2,81). El siguiente ítem mejor valorado es el 2.1 ¿Crees que aprender música es importante? Con una media de 2,70 lo que indica que el alumnado si que considera importante aprender música.

— **Puntos débiles:**

El alumnado considera que pocas veces les gustaría que hubieran más horas de música en su centro escolar (2,35).

Los estudiantes opinan que les gusta poco inventar música (ritmos, melodías, letras de canciones, etc.) (2,45).

Para continuar, mostramos la tabla 2 con los resultados descriptivos de la dimensión 3 y los respectivos que la forman:

Tabla 2

Dimensión 3: Implicación

Preguntas	N	Mín.	Máx.	Media	Desv. típ.
3.1. ¿Quieres formar parte de una banda o grupo musical cuando seas mayor?	420	1	4	1,94	1,134
3.2. ¿Te sientes bien tocando algún instrumento musical?	420	1	4	2,50	1,204
3.3. ¿Realizas alguna actividad extraescolar de música?	416	1	4	1,86	1,253
3.4. Si realizas actividades extraescolares, ¿te gustaría que hubiera más?	417	1	4	2,29	1,189
3.5. Si no realizas actividades extraescolares, ¿te gustaría realizarlas?	407	1	4	2,66	1,235
3.6. ¿Participas en las actividades musicales de tu centro? (banda, coro, orquesta...)	419	1	4	1,80	1,136
3.7. ¿Tu centro organiza excursiones a conciertos de música?	420	1	4	2,04	,990

Nota. N válido (según lista) = 366

—**Puntos fuertes:** Aunque el punto fuerte de esta dimensión es el ítem 3.5 con una media de 2,66 no especifica que las actividades extraescolares sean de música, en cambio si que podemos especificar en el ítem 3.2 el alumnado se siente bien tocando un instrumento musical, con una media de 2,50.

—**Puntos débiles:**

—El alumnado considera nunca o pocas veces participan de las actividades musicales de su centro (banda, coro, orquesta, etc.) (1,80).

—Los estudiantes opinan que nunca o pocas veces realizan alguna actividad extraescolar de música (1,86).

Nota: Esta dimensión no obtiene una valoración muy positiva. No se destaca ningún punto fuerte.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Diferentes investigaciones confirman que el alumnado que ha recibido mayor formación en la asignatura de música obtiene mejores resultados globales académicos. La experiencia musical incentiva estímulos que producen cambios fisiológicos, debido al poder expresar sentimientos y emociones que incluso llega más lejos que la palabra.

En cuanto a la práctica de la educación musical afirmamos que aporta diversos beneficios tanto a nivel cognitivo, motor y a nivel social lo que permite un mejor desarrollo e integración del alumnado en el aula, debido a las prácticas musicales cooperativas.

Además, se considera imprescindible el currículo musical como proceso educativo social y como herramienta integradora educativa y social que ayuda a estructurar las áreas de conocimiento para abordar las directrices específicas para su intervención educativa, dentro y fuera del aula.

En referencia al alumnado de Educación Secundaria, hemos observado que no valora tanto la asignatura de música por que desde el Sistema educativo tampoco se le atribuye el peso que se merece debido a la baja carga lectiva.

Finalmente, cabe remarcar que la formación del profesorado requiere una orientación neuropsicológica de la música para confirmar la importancia que esta materia presenta como agente potenciador de la cohesión social y ecuánime de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altenmüller, E., Finger, S., y Boller, F. (2015). *Music, neurology, and neuroscience: Evolution, the Musical Brain, Medical Conditions, and therapies.* Elsevier https://www.sciencedirect.com/bookseries/progress-in-brain-research/vol/217/suppl/C

Bermell, Mª Á, Alonso,V. (2012). L*a educación musical y la sociedad del futuro. Música y Educación.* https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/98923

Bermell, Mª Á. (2018). *La experiencia musical como herramienta inclusiva y la metodología de ApS.* [ponencia]. Actas del XV Congreso Internacional. Prácticas Innovadoras e inclusivas. Granada, España. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6370136

Carbonell, J. (2014). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Morata.

Gómez, P., y Danuser, B. (2007). Relationships between musical structure and psychophysiological measures of emotion. *Emotion, 7*(2), 377–387. https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.377

Jornet, J.M. (2010). *Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación.* [Ponencia]II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la Docencia (RIIED), Valencia, España. http://hdl.handle.net/10486/661717

McFerran, K.S., Garrido, S., O'Grady, L., Grocke, D. y Sawyer, S.M. (2015). Examining the relationship between self-reported mood management and music preferences of Australian teenagers. *Nordic Journal of Music Therapy, 24*(3) 187-203. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/08098131.2014.908942

Morphometry Reveals Increased Gray Matter Density in Broca's Area in Male Symphony Orchestra Musicians. *NeuroImage, 17*(3), 1613–1622. https://doi.org/10.1006/nimg.2002.1288

Papinczak, Z.E., Dingle, G.A. Stoyanov, S.R. Hides, L., y Zelenko, O. (2015). Young people's uses of music for well-being. *Journal of Youth Studies, 18(*9), 1119- 1134. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13676261.2015.1020935

Perlovsky, L. (2010). Musical emotions: Functions, origins, evolution. *Physics of Life Reviews. 7*(1), 2-27. https://www.researchgate.net/publication/43072893_Musical_emotions_Functions_origins_evolution

Sacks, O. (2007). *Musicofilia. Relatos de la música y el cerebro.* Editorial Anagrama.
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82220946031

Sluming, V., Barrick, T., Howard, M., Cezayirli, E., Mayes, A., y Roberts, N. (2002). *Voxel-Based.* https://doi.org/10.1006/nimg.2002.1288

USO DE LA SIMULACION CLINICA EN LA FORMACION DE PROFESIONALES DE LA SALUD: HUMANIZACION EN TELEATENCION

Sandra Milena Bedoya Gaviria
Giovanni García Castro
Yamileth Estrada Berrío
Grupo de investigación GIRUS (Colombia)

Resumen: Introducción: La humanización en salud hace referencia al abordaje integral del ser humano. En vista de contingencias como la pandemia COVID-19, la atención en salud ha debido transformarse, buscando alternativas de interacción entre los agentes de salud y los pacientes. Objetivo: Relacionar la simulación clínica de alta fidelidad con la promoción de competencias en humanización, cuando se usan metodologías digitales no presenciales. Método: El grupo de estudio estuvo conformado por paramédicos en formación que llevaron a cabo su práctica en sitios con actividades de teleatención. Los estudiantes fueron expuestos a escenarios de simulación clínica enfocados en humanización para ver su desempeño de manera controlada. Para determinar su avance en cuanto a humanización se aplicó la rúbrica HEART, diseñada y validada para este estudio. Resultados: El grupo en general mejoro en sus competencias en teleatención humanizada. El componente conceptual fue el que evidencio mejor desempeño, en tanto que los aspectos que mostraron más avance fueron el manejo de emociones y la comunicación efectiva. Conclusiones: Esta investigación muestra una manera de abordar las competencias profesionales desde otras perspectivas, se evidencia un avance en la comprensión del fenómeno de interrelación entre el profesional de salud y el ser humano que requiere ayuda. La simulación clínica aplicada a la telemedicina podría relacionarse con la cualificación de aspectos específicos de formación profesional.

Palabras clave: humanización, simulación clínica, telemedicina, ciencias de la salud

Abstract: Introduction: Humanization in health refers to the comprehensive approach of the human being. In view of contingencies such as the COVID-19 pandemic, health care has had to transform, seeking alternatives for interaction between health agents and patients. Objective: To relate high-fidelity clinical simulation with the promotion of humanization skills, when non-face-to-face digital methodologies are used. Method: The study group was made up of paramedics in training who carried out their practice in sites with telecare activities. The students were exposed to clinical simulation scenarios focused on humanization to see their performance in a controlled manner. To determine their progress in terms of humanization, the HEART rubric, designed and validated for this study, was applied. Results: The group in general improved in their skills in humanized telecare. The conceptual component was the one that showed the best performance, while the aspects that showed the most progress were managing emotions and

effective communication. Conclusions: This research shows a way to address professional skills from other perspectives, an advance in the understanding of the phenomenon of interrelation between the health professional and the human being who requires help is evident. Clinical simulation applied to telemedicine could be related to the qualification of specific aspects of professional training.

Keywords: humanization, clinical simulation, telemedicine, health sciences

INTRODUCCIÓN

La atención en salud es un proceso complejo que no solo incluye el abordaje del fenómeno salud- enfermedad desde lo biológico, sino además desde lo personal, social y emocional (Castillo et al, 2020). La humanización de la atención en salud se ha convertido en una política institucional de las entidades sanitarias que tiene como eje principal el ser humano al que se le presta la atención, teniendo en cuenta su contexto social y familiar (Agrado, 2017). Lo anterior exige que los profesionales en salud tengan una conciencia crítica, que les permita comprender, de manera amplia, los diferentes aspectos que incluyen una atención empática y justa, permitiendo que el paso de los pacientes por el sistema de salud sea lo menos traumático posible (Ospina, Cristancho, Lafaurie, & Rubio, 2020). Por tanto, se han llevado a cabo esfuerzos para incorporar contenidos curriculares que aborden este tipo de competencias no técnicas en los profesionales de la salud (Pompa & Pérez, 2015; Murillo, 2016).

Por lo anterior, se propone que el personal de salud debe lograr una comprensión holística del ser humano que dé fundamento al trabajo centrado en la persona (Díaz, Villanueva & Martinez, 2020). Este tipo de abordaje del fenómeno de la salud genera un entendimiento del sujeto y su papel dentro de la sociedad, por lo que surge la necesidad de incluir este proceso de reconocimiento propio y del otro en la formación del personal sanitario. Para Carl Rogers *«Se debe promover en el otro el gran desarrollo, la maduración y la capacidad de funcionar adecuadamente para vivir de la mejor manera»* (Rogers,1992, Pg. 4), esta idea rompe el esquema tradicional de formación de los profesionales de la salud, ya que en este caso se pretende promover en los estudiantes el entendimiento de los procesos que hacen parte de la vida, el comportamiento de la sociedad y las necesidades que surgen, haciendo énfasis en el interés por los otros, el acercamiento al paciente y la empatía en el tratamiento (Rueda et al, 2018 ; Barney, Buckelew, Mesheriakova, & Raymond, 2020).

Teniendo en cuenta la situación mundial actual de pandemia, se han implementado en las instituciones prestadoras de servicios de salud, protocolos y medidas de contingencia orientados a proteger la salud, tanto de los sujetos que entran en contacto con el sistema sanitario, como de los trabajadores, lo cual lleva a la generación de propuestas como la telemedicina y otras maneras de interacción remota, ello conlleva nuevos retos a la hora de lograr una atención integral y de calidad que incluya la humanización y el trato digno (De Carvalho et al, 2019; Rivera, Callupe & Cámara, 2020).

Con el objetivo de implementar una teleatención humanizada, se requiere la inclusión de estos componentes en el proceso formativo, desde cátedras impartidas y enfocadas tanto en lo conceptual, como en lo que tiene que ver con el desarrollo de habilidades de comunicación e interacción (Ohannessian, Doung, & Odone, 2020). Lo anterior significa humanizar el cuidado, humanizar la atención y humanizar el servicio (Busch, Moretti, Travaini, Wu, & Rimondini, 2019).

La formación orientada al análisis situacional y compresión del contexto en el que se desarrolla el fenómeno de la salud requiere adicionalmente de un proceso práctico o experiencial, implementando el uso de diferentes estrategias de formación en medio de las contingencias, como la simulación clínica de alta fidelidad (SCAF) que permiten involucrar diversos aspectos (familiares, del contexto o emocionales) que se podrían presentar en una teleatención real (García, Bedoya, Mazuera, Méndez & Estrada, 2019).

Esta investigación busca resaltar la relación entre las nuevas tendencias formativas en ciencias de la salud con los nuevos retos que impone el contexto, en este caso la simulación clínica como promotor del desarrollo de competencias en humanización, cuando la atención de pacientes se lleva a cabo con metodologías digitales no presenciales.

MÉTODO

Esta investigación pretende comprender el fenómeno de la humanización desde diferentes ópticas que incluyen, no solo la forma en que se asiste con dignidad en un momento particular de los servicios de salud, sino además la manera en que se concibe la humanización en medio de un proceso de formación de profesionales de la salud.

El grupo de estudio estuvo conformado por paramédicos en formación de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia que llevaron a cabo su práctica integral en empresas de salud donde se desarrollaban actividades de teleatención (Atención telefónica o mediada por tecnología, como video llamada o grupos de asistencia y capacitación en salud) suscitadas por la necesidad de distanciamiento social por la pandemia por COVID-19. El estudio tuvo una duración de un semestre académico, durante el cual los estudiantes fueron expuestos a diferentes escenarios teórico-prácticos fundamentados en SCAF, que abordaban el fenómeno salud y enfermedad desde la perspectiva de la humanización y el trato digno.

Inicialmente se diseñaron casos en el marco de su práctica integral de último ciclo, donde el objetivo fue introducir a los estudiantes a la temática de humanización en la atención en salud, creando escenarios simulados donde se motivó la participación activa de los estudiantes.

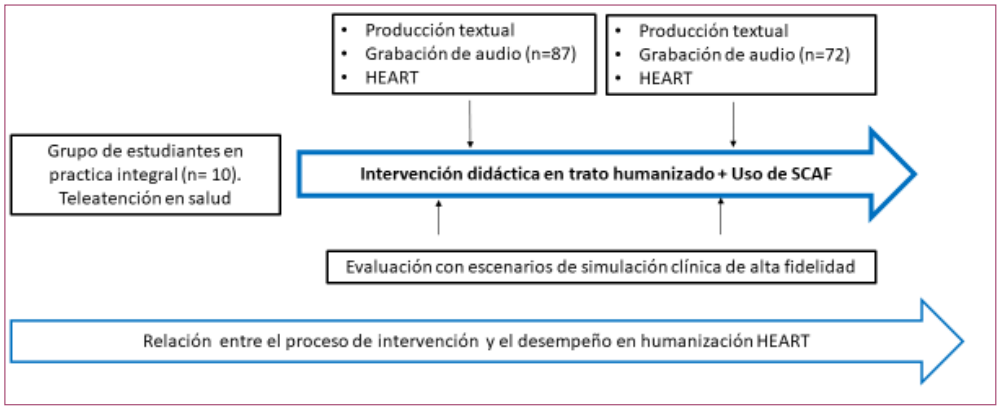
El ejercicio académico se llevó a cabo todo el semestre, aunque para efecto del estudio se recolectó información en dos momentos, el primero al inicio de la intervención (87 registros) y el segundo pasadas 12 semanas de la aplicación de la estrategia (72 registros).

Para determinar el desempeño en cuanto a humanización y buen trato se aplicó la Humanized Attention Evaluation Rubric -Tested (HEART), diseñada y validada para este estudio, y que estuvo fundamentada en los parámetros de calidad y de atención humanizada definidos para los servicios de atención en salud en América Latina (Martínez et al, 2019).

El diseño metodológico se resume en la figura 1

Figura 1

Diseño metodológico



Nota. * HEART: Humanized Attention Evaluation Rubric -Tested

RESULTADOS

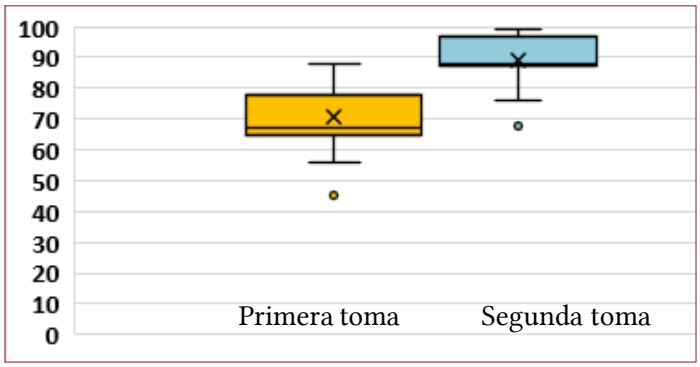
El instrumento HEART consta de 5 apartados: manejo de emociones, dominio conceptual, generación de empatía, resolución de problemas y comunicación efectiva, cada uno con 5 ítems estilo Likert con rangos de evaluación entre 0 y 3 (siendo 3 el mayor puntaje por ítem).

La rúbrica fue socializada con expertos y mediante análisis de consistencia interna, validez de constructo, validación de consistencia externa y validez de criterio. Se logró un instrumento basado en el modelo de evaluación por competencias, con alta replicabilidad (Alfa de Cronbach de 0.85) y una confiabilidad considerable (Coeficientes de Kappa 0.61-0.80), lo cual permite su aplicación en estudiantes de ciencias de la salud que estén llevando a cabo su práctica profesional por medio de teleatención virtual.

El grupo en general mejoro en sus competencias globales en teleatención humanizada, evidenciando, no solo mejores puntajes luego de la intervención, sino además una desviación estándar menor en la segunda toma de datos, lo cual podría indicar que los participantes se estarían logrando mayor cohesión en sus resultados grupales. (Grafico 1).

Gráfico 1

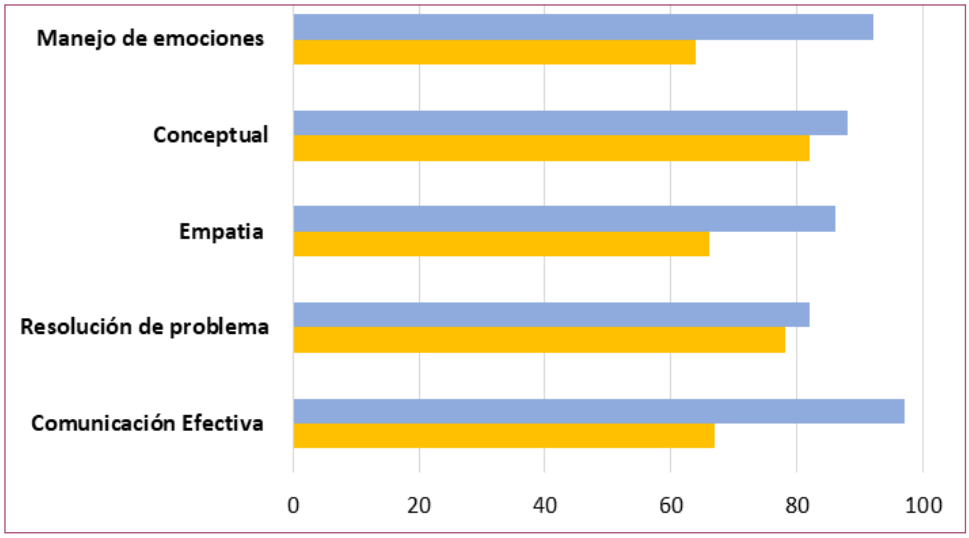
*Comparación de resultados HEART entre primera y segunda toma de datos *Resultados expresados en porcentaje sobre el puntaje total*



Para determinar en cuál de los 5 componentes había mejor desempeño, se llevó a cabo un análisis discriminado, encontrando que el componente conceptual, es decir, el manejo de información y conocimiento científico especifico de las temáticas, fue el más elevado, tanto en la primera como en la segunda toma de datos, seguido de la resolución de problemas en contexto. Los aspectos que mostraron más avance, representado en mayor diferencia entre la primera y la segunda toma, fueron manejo de emociones y comunicación efectiva (Grafico 2).

Gráfico 2

*Comparación de resultados HEART entre primera y segunda toma, según Ítems. *Resultados expresados en porcentaje sobre el puntaje total*



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La humanización en salud se considera una competencia fundamental en el proceso formativo de los profesionales del área. Si bien el concepto de humanización tiene como fundamento el reconocimiento del paciente como un ser integral con derechos, deberes, sentimientos, emociones y comportamientos, donde es necesario promover la autonomía, la justicia y el bienestar; esto no siempre se logra. Dentro de los múltiples factores que podrían influir en las dificultades en la relación entre el paciente y los profesionales de la salud, está el hecho de que se hace más énfasis en la formación disciplinar conceptual que en la que se refiere al desarrollo de habilidades comunicativas, empatía por el otro y trabajo conjunto.

Esta investigación muestra una manera de abordar las competencias profesionales desde otras perspectivas, acordes con los nuevos desafíos que plantea la modernidad, que, para este caso, es la necesidad de generar nuevos escenarios de interacción que incluyen la virtualidad y el uso de tecnologías en general en el marco de la pandemia por COVID-19.

El instrumento HEART se presenta como una manera de evaluar habilidades no tangibles que hacen parte de la formación de los profesionales de la salud, alcanzando buenos niveles de replicabilidad y confiabilidad.

Se nota una importante mejoría de todos y cada uno de los ítems relacionados con humanización, resaltando la comunicación efectiva y el manejo de emociones, propias y de los pacientes, que dan cuenta de un avance significativo en la comprensión del fenómeno de interrelación entre el profesional de la salud y el ser humano que requiere ayuda.

La simulación clínica de alta fidelidad, en este caso aplicada a la telemedicina, es una estrategia que podría relacionarse con la cualificación de aspectos específicos de formación profesional y que debería ser tenida en cuenta en los procesos de construcción curricular de los programas académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrado, V. e. (2017). *Avances de la humanización en los servicios de salud en colombia.* Fundación Universitaria del Area Andina.

Andino, A. C. (2015). Bioética y humanización de los servicios asistenciales en la salud. *Revista Colombiana de Bioética, 10*(1), 38-64. https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/RCB/article/view/684/263

Barney, A., Buckelew, S., Mesheriakova, V., & Raymond, M. (2020). The COVID19 Pandemic and Rapid Implementation of Adolescent and Young Adult Telemedicine: Challenges and Opportunities for Innovation. *J Adolesc Health*, 164-171.

Busch, I., Moretti, F., Travaini, G., Wu, A., & Rimondini, M. (2019). Humanization of Care: Key Elements Identified by Patients, Caregivers and Health Care Providers. A Systematic Review. *Patient*, 461-474.

Castillo-Parra, S., Bacigalupo, A. J., García, V. G., Lorca, N. A., Aspee, L. P., & Gortari, M. P. (2020). Necesidades de docentes y estudiantes para humanizar la formación de enfermería. *Ciencia y enfermería, 26*(2), 1-13. doi:10.4067/s0717-95532020000100202

De Carvalho, G. A., Rodrigues, S. J., Becker, V. L., Paz, M. M., Lorenzen, M. K., & Petersen, C. A. (2019). Effective communication for patient safety: transfer note and Modified Early Warning Score. *Revista Gaúcha de Enfermagem, 40*, 1-8. doi:10.1590/1983-1447.2019.20180341

Díaz, O. A., Villanueva, D. I., & Martinez, L. J. (2020). Habilidades sociales de comunicación en el cuidado humanizado de enfermería: Un diagnóstico para una intervención socioeducativa. *Escola Anna Nery, 24*(2), e20190238. doi:10.1590/2177-9465-ean-2019-0238

García, G, Bedoya, S.M., Mazuera A, A., Méndez, J.A., Estrada, B, Y. (2019) ABP y simulación clínica como mediadores del aprendizaje en Ciencias de la Salud, Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.

Martínez, M. N., Mendieta, R. A., Rinza, P. T., Solalindez, A. J., Velázquez, G. ,., Solórzano, S. F., . . . Sámano, A. M. (2019). Conocimiento de las «Metas Internacionales para la Seguridad del Paciente» en personal que labora en un hospital de pediatría de tercer nivel de atención. *Enfermedades infecciosas y microbiología, 39*(1), 12-18.

Murillo, A. (2016). Empatía y habilidades sociales en enfermeras asistenciales en el Servicio Madrileño de Salud. *Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales, Comunitania, 12*, 111-125. doi:10.5944/comunitania.12.6

Ohannessian, R., Doung, T., & Odone, A. (2020). Global Telemedicine Implementation and Integration Within Health Sistems to Fight the COVID-19 Pandemic: A Call to Action. *JMIR Public Health and Surveillance.* doi:10.2196/18810

Ospina, v. D., Cristancho, G. S., Lafaurie, V. M., & Rubio, L. D. (2020). Humanización de los servicios reproductivos desde las experiencias de las mujeres: aportes para la reflexión. *Revista cuidarte, 11*(2), e1005. doi:10.15649/cuidarte.1005

Pompa, M. d., & Pérez, L. I. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Universidad y Sociedad, 7*(2), 160-167.

Rivera, E., Callupe, S., & Cámara, A. (2020). Empatía y rendimientro académico en estudiantes universitarios. *Revista Educare, 24*(2), 26-46. doi:10.46498/reduipb.v24i2.1319

Rogers, CR. (1992). El proceso de convertirse en persona. *Mi técnica mi terapéutica.* Paidós.

Rueda, L., Gubert, I., Duro, e., Cudeiro, P., Sotomayor, M., Benites, E., Quiroz, E. S. (2018). Humanizar la medicina: un desafío conceptual y actitudinal. *Revista Iberoamericana de bioetica, 8*, 1-15. doi:10.14422/rib.i08.y2018.002

LA COLABORACIÓN COMO MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE DE PRIMARIA Y SECUNDARIA: UNA REVISIÓN RÁPIDA DE LA LITERATURA[1]

Celia Camilli Trujillo
Lorena Pastor Gil
Luis Aymá González
Sara Serrano Díaz
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: Durante las últimas décadas, la colaboración docente ha recibido una atención cada vez mayor tanto en el campo de la investigación como en la práctica. De esta manera resulta necesario indagar los modelos de formación colaborativos en las escuelas, por lo que, el objetivo del presente trabajo es analizar investigaciones científicas sobre modelos de formación centrados en la colaboración entre docentes de escuelas. Se trata de una revisión rápida de la literatura (*rapid review*) en donde se revisaron las bases de datos *Web of Science*, DIALNET y SCOPUS. De un total de 101 encontrados finalmente cumplieron con los criterios de inclusión 13 estudios. La evidencia demuestra que la formación colaborativa en las escuelas es un medio idóneo porque ofrece beneficios en el desarrollo de competencias personales y sociales en el profesorado, mejora el clima escolar y favorece la co-creación de ambientes formativos adaptables a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. En futuras investigaciones se espera continuar con una revisión sistemática de la literatura para atender a las limitaciones propias de este tipo de revisión.

Palabras clave: revisión rápida de la literatura, formación, desarrollo profesional docente, colaboración, escuelas

Abstract: For the last decades, teaching collaboration has received a growing attention in the research field, as well as in practice. So, it is necessary to look into teaching training models in schools. Therefore, the purpose of this investigation is to analyse scientific research about training models based on collaboration between school teachers. It is a quick review of literature (*rapid review*) in which there was a revision of the databases *Web of Science*, DIALNET and SCOPUS. Out of 101papers found, 13 documents finally met the inclusion criteria. Evidence shows that collaborative training in schools is an appropriate means because it offers benefits in the development of personal and social skills for teachers, improves school environment and facilitates co-creation of a suitable training atmosphere according to the needs of each student.

It is expected to be continued in future investigations with a systematic review of literature, in order to meet the limitations inherent in this type of revision.

1 La presente investigación forma parte de la Convocatoria Ayudas a Proyectos de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad. Convocatoria 2018. RTI2018-096761-B-I00 PROFICIENCYIn+Edu. Formación colaborativa en competencias docentes para la inclusión y la excelencia (MCI/AEI/FEDER, UE).

Keywords: rapid review of literature, training, teacher professional development, collaboration, schools

INTRODUCCIÓN

La OECD (2021) a través del informe TALIS sintetiza las diversas actividades que realizan los docentes en las escuelas para su desarrollo profesional las cuales van desde un aprendizaje más organizado y estructurado hasta un aprendizaje más informal y autodirigido como cursos/talleres (por ejemplo, sobre temas o métodos y/u otros temas relacionados con la educación); conferencias o seminarios sobre educación (en los que profesores y/o investigadores presentan los resultados de sus investigaciones y discuten sobre problemas de educación); visitas de observación a otras escuelas; participación en una red de docentes formada específicamente para el desarrollo profesional de maestros; investigación individual o colaborativa sobre un tema de interés profesional; y mentoring y/u observación y formación entre pares, como parte de un acuerdo escolar formal.

A pesar de que las actividades de formación como las conferencias y seminarios son las más frecuentes resultan ser las menos efectivas, en contraste con el mentoring, la observación y formación entre pares y la visita a otras escuelas que, aunque ocupan el séptimo y octavo lugar entre las nueve actividades más frecuentes, son las que reportan un impacto moderado y alto en un 75% de los casos (OECD, 2021).

Si bien históricamente ha sido común que los maestros trabajen de forma independiente, durante las últimas décadas, la colaboración docente ha recibido una atención cada vez mayor tanto en el campo de la investigación como de la práctica (Mora-Ruano *et al.*, 2019).

Los defensores de la colaboración docente creen que quienes trabajan juntos tienen un impacto positivo entre ellos y contribuyen naturalmente a la mejora escolar. Los tipos específicos de colaboración docente incluyen trabajar juntos en equipos, compartir responsabilidades, proporcionar sugerencias y generar un clima de confianza. Estas interacciones son importantes para formar relaciones profesionales y de tutoría duraderas. Cuando los educadores trabajan juntos, forman importantes relaciones profesionales y personales. Los maestros a menudo se apoyan unos a otros y pueden delegar tareas que permitan que cada maestro se sienta efectivo. La colaboración entre maestros contribuye a la mejora escolar y al éxito de los estudiantes. Si los profesores trabajan en equipo, pueden delegar tareas de acuerdo con la personalidad y la experiencia de cada miembro (Mora-Ruano *et al.*, 2019).

Es más, la colaboración influye positivamente en toda la comunidad educativa afirmándose que la calidad docente por sí sola representa el 30% de la variación en el desempeño de los estudiantes. DuFour *et al.* (2005) abogan por incrementar las actividades colaborativas en forma de comunidades profesionales de aprendizaje, afirmando que tales comunidades colaborativas «ofrecen una esperanza inmensa y sin precedentes para las escuelas y la mejora de la enseñanza» (p. 128). Las comunidades que se formarán trabajando en colaboración mejorarán la eficacia y la experiencia de los docentes (Hattie, 2015).

Así, el presente trabajo de investigación surge como parte del proyecto PROFICIENCyIn+EDU (RTI2018-096761-B-I00. MCI/AEI/FEDER, UE) como continuación del proyecto PROFICIENCyIn+E: Evaluación de competencias docentes para la inclusión y la excelencia (EDU2015-63844-R. MINECO/FEDER) donde uno de los objetivos primordiales es dar respuesta a las necesidades de formación del profesorado en competencias para lograr la inclusión y la excelencia educativa en las escuelas.

La falta de revisiones de la literatura centradas en modelos de formación colaborativos en las escuelas no así en programas específicos para el desarrollo profesional (Çınarbaş y Hos, 2018) o los efectos de la formación continua (Filges *et al.*, 2019) o la formación en la universidad y su impacto (Gast *et al.*, 2017) invitan a plantear como objetivo de investigación analizar investigaciones científicas sobre modelos de formación centrados en la colaboración entre docentes de escuelas.

MÉTODO

Las revisiones rápidas, en inglés *rapid review*, son una forma de síntesis de evidencia que puede proporcionar información más oportuna para la toma de decisiones en comparación con las revisiones sistemáticas estándar porque acelera el proceso de revisión sistemática al omitir etapas de la revisión haciéndola menos rigurosa. Este tipo de revisión es más adecuada cuando el tema de investigación es nuevo o emergente, para actualizaciones de revisiones anteriores, temas críticos, para evaluar lo que ya se sabe sobre una política o práctica (Garritty *et al.*, 2020). En el presente estudio se ha optado por trabajar con este método de investigación debido a que se pretende una aproximación exploratoria sobre la colaboración como modelo de formación en las escuelas, por lo que se ha dejado fuera las fases de la valoración de la calidad metodológica de los estudios, encontrar con más énfasis los documentos a texto completo y revisar otras bases de datos para ampliar la búsqueda.

Los criterios de inclusión fueron estudios empíricos, en inglés, a texto completo, publicados en revistas científicas, en donde se mencione la colaboración como modelo de formación, dirigido a docentes de educación primaria y secundaria en ejercicio, quedando fuera aquellos estudios llevados a cabo en la universidad, estudiantes en formación o donde la colaboración entre colegas no fuera el objetivo de la investigación.

De un total de 101 documentos encontrados en las bases de datos *Web of Science*, DIALNET y SCOPUS, bajos los descriptores en inglés *Co-design, Co-teaching*, *Peer to peer* y *Peer-observation* en *Primary education y Secondary Education,* solamente cumplieron con los criterios de inclusión 13 estudios. Se excluyeron 88 estudios debido a que 25 estaban repetidos, 37 no estaban a texto completo, 5 en otros idiomas, 1 se trató de una validación de instrumento, 2 en bachillerato, 5 en educación infantil, 4 estudiantes en formación y 9 corresponden a la educación superior.

El proceso de revisión de los documentos se llevó a cabo entre los cuatro investigadores, cada uno se encargó de trabajar con una base de datos y el cuarto de revisar las razones por las cuales se excluían los documentos. El acuerdo entre observadores fue de un 93.68% en donde las diferencias fueron discutidas entre todos alcanzando un acuerdo unánime final.

RESULTADOS

De los 13 estudios[2] que cumplieron con los criterios de inclusión cinco se llevaron a cabo en Estados Unidos (Cothren *et al.*, 2021; Hamilton, 2012; Meadows y Caniglia, 2018; Stefanidis *et al.*, 2019; Weilbacher y Tilford, 2015), dos en Australia (Jurkowski *et al.*, 2020; Kelly *et al.*, 2019; y

2 Los artículos que han cumplido con los criterios de inclusión se han señalado con un asterisco en las referencias bibliográficas

en Chipre (Kyza y Nicolaidou, 2016; Morales-Acosta, 2019) y con solo un estudio por país Países Bajos (Bautista *et al.*, 2018), España (Duran y Utset, 2014), México (Fahara *et al.*, 2021) y Austria (Krammer *et al.*, 2017).

Resulta interesante cómo los modelos colaborativos para el desarrollo profesional se llevan a cabo en Educación Primaria (Bautista *et al.*, 2018; Hamilton, 2012; Meadows y Caniglia, 2018; Morales-Acosta, 2019; Stefanidis *et al.*, 2019; Weilbacher y Tilford, 2015) y en Educación Secundaria (Jurkowski *et al.*, 2020; Kelly *et al.*, 2019; Krammer *et al.*, 2017; Kyza y Nicolaidou, 2016) mientras que otros estudios no hacen un análisis por etapas sino que ofrecen una valoración del impacto en la escuela (Cothren *et al.*, 2021; Duran y Utset, 2014; Fahara *et al.*, 2021).

La evidencia demuestra que modelos de formación como el co-diseño (*co-design*) ayudan a que cada maestro sea consciente de su zona próxima de desarrollo con relación a sus competencias digitales. El co-design es más útil si se aplica a nuevos planes de estudios porque es cuando los maestros están más motivados para adoptar una nueva forma de abordar la planificación curricular (Kelly *et al.*, 2019). Este tipo de formación también incide en la cultura escolar del centro (Kelly *et al.*, 2019) y promueve la reflexión pedagógica (90.3%) aunque solo un 35.5% de estas reflexiones se difundieron en encuentros nacionales e internacionales y se proyectaron como líneas de investigación futuras del propio centro educativo (Kyza y Nicolaidou, 2016).

En cuanto a los factores que influyen para un impacto beneficioso de la co-enseñanza (*co-teaching*) en la docencia (Morales-Acosta, 2019) se encuentran la programación conjunta y la relación entre los docentes (Jurkowski *et al.*, 2020; Krammer *et al.*, 2017) -competencias colaborativas, vínculos en la relación personal, comunicación positiva, simpatía, confianza- (Jurkowski *et al.*, 2020; Stefanidis *et al.*, 2019). También los estudios relevan la relación inversa entre la edad y la mejora de la percepción del co-enseñanza como un modo de aprendizaje y desarrollo. Las diversas formas de co-enseñanza se presentan como un modelo inclusivo que permite no segregar al alumnado con necesidades educativas especiales (Cothren *et al.*, 2021), lo que es percibido muy positivamente tanto por el profesorado como por los estudiantes (Jurkowski *et al.*, 2020). Los docentes más jóvenes así lo perciben (Jurkowski *et al.*, 2020; Stefanidis *et al.*, 2019) al igual que entre quienes se inician en la profesión docente junto con profesores tutores que los acompañan en la preparación y formación profesional (Weilbacher y Tilford, 2015). La colaboración genera una sensación de comunidad, de comunicación y colaboración que rompe con el aislamiento del profesorado potenciando el liderazgo docente (Fahara *et al.*, 2021). Con este modelo, la mirada se focaliza en el aprendizaje y no en la enseñanza como así lo ha experimentado un grupo de profesores de matemáticas (Meadows y Caniglia, 2018).

La formación entre pares (*peer to peer*) también evidenció repercusiones en la práctica de los docentes: colegas que trabajan juntos y reflexionan sobre sus prácticas aprendiendo unos de otros garantizaron la implementación del programa de lectura entre pares en las escuelas, así como su sostenibilidad en el tiempo (Duran y Utset, 2014). Asimismo, la observación entre pares (*peer-observation*) mejora la comprensión y la aplicación de estrategias de enseñanza entre docentes de música de primaria porque les permite anticipar las reacciones de los estudiantes durante las clases y fortalecer su confianza (Bautista *et al.*, 2018). A la vez, la observación de pares mediada por video proporciona ejemplos contextualizados de prácticas efectivas en el aula, las cuales son más significativas y transformadoras si están diseñadas por los propios maestros y con necesidades de desarrollo profesional reales (Bautista *et al.*, 2018). Aunque la co-observación brinda oportunidades para el desarrollo profesional entre pares igualmente presenta limitaciones: los docentes no pudieron elegir a qué colegas observar debido a que estaban condicionados por su propia disponibilidad en el centro (Hamilton, 2012).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los modelos de formación colaborativos en las escuelas son un medio idóneo para la formación de profesorado (OECD, 2021) porque parten del supuesto de que en la práctica la presencia de dos profesores dentro del aula ofrece más recursos para atender a las demandas y necesidades específicas de los alumnos porque mejoran la autopercepción de las capacidades docentes para influir, motivar y transmitir conocimientos a los alumnos.

Sin embrago, para que estos modelos de formación sean efectivos, se requiere que el profesorado desarrolle una serie de prerrequisitos y competencias como una comunicación efectiva, construcción de equipos que se sustentan en vínculos consolidados en el tiempo, adecuada gerencia del aula, responsabilidad compartida, planificación e instrucciones trabajadas de manera conjunta, compatibilidad personal entre colegas, conocimiento específico de las metodologías usadas en este tipo de modelos de formación y un soporte adecuado desde la administración educativa. La efectividad a largo plazo se basa en gran medida en la estabilidad de los equipos formados en donde los profesores aprenden unos de los otros.

Se sugiere en futuras investigaciones continuar con esta línea de investigación a través de una revisión sistemática de la literatura que permita encontrar las mejores evidencias de modelos de formación colaborativos en las escuelas y en universidades porque ofrecen más recursos para reflexionar sobre la propia práctica docente, aprender de otros colegas a través de la observación, compartir aquellas metodologías, estrategias y recursos que funcionan o no en determinadas asignaturas y a co-crear ambientes formativos adaptables a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Se espera con la revisión sistemática atender las limitaciones propias de este tipo de método (Tricco *et al.*, 2015) como es una búsqueda de documentos primarios no tan completo y una interpretación de los hallazgos que requieren continuar siendo evaluados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Bautista, A., Wong, J., & Cabedo-Mas, A. (2019). Music Teachers' Perspectives on Live and Video-Mediated Peer Observation as Forms of Professional Development. *Journal of Music Teacher Education*, *28*(3), 28-42. http://doi.org/10.1177/1057083718819504

Çinarbaş, H. I., & Hos, R. (2018). A Systematic Review of Professional Development Programs for Language Teachers over ten years: Regional Perspectives. *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT), 3*(2), 42-63.

*Cothren,S., Collins, L., Madigan,J., McDuffie, K., & Cook, L.(2021). Coaching Co-Teachers: Increasing Specialized Instruction in Inclusive Settings. *TEACHING Exceptional Children*, *54*(2), 134-145. http://doi.org/10.1177/0040059921997476

DuFour, R., Eaker, R., & Dufour, R. (2005). On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities. Solution Tree.

*Duran, D. & Utset, M. (2014). Reading in pairs Network: a training model based on peer learning (pairs of teachers and school networks) for the sustainability of educational innovation. *Culture and Education*, *26*(2), 377-384. http://doi.org/10.1080/11356405.2014.935109

*Fahara, M. F., Moreno, J. B., & Arcadia, C. C. T. (2021). Liderazgo docente en comunidades profesionales de aprendizaje: Estudio de caso de dos escuelas públicas en México. Revista Electrónica Educare, *25*(1), 1-22. http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.4

Filges, T., Torgerson, C., Gascoine, L., Dietrichson, J., Nielsen, C., & Viinholt, B. A. (2019). Effectiveness of continuing professional development training of welfare professionals on outcomes for children and young people: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 15*(4), 1-31. https://doi.org/10.1002/cl2.1060

Garritty, C. *et al.* (2020). Cochrane Rapid Reviews Methods Group offers evidence-informed guidance to conduct rapid reviews. *J Clin Epidemiol, 130*, 13-22. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2020.10.007

Gast, I., Schildkamp, K., & van der Veen, J. T. (2017). Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research, 87*(4), 736-767. http://doi.org/10.3102/0034654317704306

*Hamilton, E. (2012). His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observations as professional development. *Professional Development in Education*, 1-23. http://doi.org/10.1080/19415257.2012.726202

Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise.* Pearson.

*Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2020). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education,* 1-18. http://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449

*Kelly, N., Wright, N., Dawes, L., Kerr, J., & Robertson, A. (2019). Co-design for Curriculum Planning: A Model for Professional Development for High School Teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 44*(7), 84-107. http://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n7.6

*Kyza, E. A. & Nicolaidou, I. (2016). Co-designing reform-based online inquiry learning environments as a situated approach to teachers' professional development. *CoDesign. International Journal of CoCreation in Design and the Arts, 13*(4), 261-286. http://doi.org/10.1080/15710882.2016.1209528

*Krammer, M., Gastager, A., Paleczek, L., Gasteiger-Klicpera, B., & Rossmann, P. (2017). Collective self-efficacy expectations in Co-teaching teams - what are the influencing factors? *Educational Studies, 44*(2), 99-114. https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1347489

*Meadows, M. & Caniglia, J. (2018). Co-teacher noticing: implications for professional development. *International Journal of Inclusive Education, 22*(12), 1345-1362. http://doi.org/10.1080/13603116.2017.1420827

Mora-Ruano, J. G., Heine, J. H., & Gebhardt, M. (2019). Does Teacher Collaboration Improve Student Achievement? Analysis of the German PISA 2012 Sample. *Frontiers in Education*, 4, 1-12. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00085

*Morales-Acosta, G. (2019). Percepciones sobre la lengua de señas chilena en la educación de estudiantes Sordos: docente y codocente como sujetos históricos situados comunicativamente en el aula. *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica, 43* (2), 33-50. https://doi.org/10.15517/REVEDU.V43I2.31169

OECD (2021). *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*, TALIS. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en

*Stefanidis, A., King-Sears, M., & Brawand, A. (2019). Benefits for coteachers of students with disabilities: Do contextual factors matter? *Psychology in the Schools, 56*(4), 539-553. https://doi.org/10.1002/pits.22207

Tricco, A. C., Antony, J., & Zarin, W, *et al.* (2015). A scoping review of rapid review methods. *BMC Medicine*, 13, 224. http://doi.org/10.1186/s12916-015-0465-6

*Weilbacher, G., & Tilford, K. (2015). Co-Teaching in a Year-long Professional Development School. *School-University Partnerships, 8*(1),37-48.

NECESIDADES, FORTALEZAS Y DIFICULTADES EN LA ELABORACIÓN DE REVISIONES SISTEMÁTICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN[1]

Celia Camilli Trujillo
Inmaculada Asensio Muñoz
Mónica Fontana Abad
Enrique Navarro Asencio
Patricia Mateos Gordo
Universidad Complutense de Madrid (España)
Iván Jorrín Abellán
Kennesaw State University (Georgia)

Resumen: El interés en la revisión sistemática (RS) en el campo educativo se debe a la necesidad de generar conocimiento que contribuya a mejorar la elaboración de estados de la cuestión exhaustivos que sirvan de apoyo a los estudios empíricos, más aún cuando cada vez está más presente la enseñanza de este tipo de metodología de investigación en las facultades de educación. El objetivo del estudio ha sido analizar las necesidades, fortalezas y dificultades que conlleva la realización de RS a estudiantes de máster de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Se trata de un estudio exploratorio-cualitativo de 22 Trabajos Fin de Máster y tres entrevistas semiestructuradas. Los resultados señalan que las RS es una metodología de investigación que se descubre en los estudios de postgrado en donde se observa un vacío en la justificación del por qué hacer RS sobre el tema elegido, dificultades para valorar la calidad metodológica de estudios no experimentales y cualitativos, y desconocimiento del procedimiento para una síntesis de resultados riguroso. Se concluye sobre el potencial de las RS en la formación académica y profesional de estudiantes de postgrado para una toma de decisiones sustentada en la evidencia.

Palabras clave: revisión sistemática, métodos de investigación, formación, estudiantes de postgrado, educación

Abstract: The interest in systematic review (RS) in the educational field originates from the need to generate knowledge that contributes to improving the elaboration of extensive and rigorous states of the matter in order to support empiric studies. Moreover, because the teaching of this type of methodology is increasingly present in Faculties of Education. The purpose of this investigation is to analyse the needs, strengths and difficulties that students in master's degrees from the Faculty of Education of the University Complutense of Madrid face when conducting

1 La presente investigación forma parte del proyecto de innovación nº 286 «EDUREV: la evaluación de la calidad metodológica de los estudios en las revisiones sistemáticas en Educación» (2021-2022) financiado por el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid.

a RS. It is an exploratory- qualitative study by means of an analysis of 22 master's thesis and 3 semi-structured interviews. The results indicate that RS is a research methodology that is discovered in postgraduate studies, where there is a gap in why to do RS on the chosen topic, with difficulties to evaluate the quality of non-experimental and qualitative methodologies of study, and lack of knowledge about the procedure for synthesis of results through a rigorous qualitative analysis. In concludes about the potential of RS in the academic and professional education of postgraduate students for a decision making based on evidence.

Keywords: systematic review, research method, training, postgraduate student, education

INTRODUCCIÓN

Una revisión de la literatura es un artículo académico que proporciona una visión general de conocimiento sobre un tema. Por lo general, incluirá hallazgos sustantivos, así como contribuciones teóricas y metodológicas a un tema en particular (Hart, 2018). Sin embargo, tradicionalmente en la educación «revisar la literatura» y «hacer investigación» han sido vistos como actividades distintas, aunque tanto las revisiones como las investigaciones se llevan a cabo para dar respuesta a preguntas de investigación.

Cuando se usa el término investigación en un sentido académico, se acepta ampliamente que se refiere a un proceso de formular preguntas y generar conocimiento para responder a estas preguntas utilizando métodos rigurosos y responsables. Como se ha señalado, las revisiones también comparten los mismos propósitos de generar conocimiento, pero históricamente no se ha prestado tanta atención a los métodos utilizados para revisar la literatura existente, tal y como sucede en los métodos utilizados para la investigación primaria.

Si bien esta tradición de investigación nace en el ámbito sanitario para responder a la pregunta acerca de la eficacia diferencial de tratamientos en la práctica médica (Beltrán, 2005; Emparanza y Urreta, 2005), y cómo lograr mejores resultados en el impacto de la salud de los usuarios y un cuidado seguro y de calidad (Arechabala *et al.*, 2018), en España, los marcos de referencia se sitúan por su tradición en la Medicina Basada en la Evidencia (EBM) y recientemente, en la Psicología Basada en la Evidencia (Llobell, Navarro y Monterde, 2004; Navarro y Llobell, 2003 ver estos autores en Sánchez-Meca y Botella, 2010), la Intervención Psicosocial Basada en la Evidencia (Sánchez-Meca *et al.*, 2011), la Práctica Basada en Evidencias (Grupo de Atención Sanitaria Basada en la Evidencia, 2007; Navarro, Giribet y Aguinaga, 1999; Vázquez y Nieto, 2003 ver estos autores en Sánchez-Meca y Botella, 2010) y la Salud Mental Basada en la Evidencia (EBMH). Tan es así que una gran parte de las revisiones (sistemáticas y meta-análisis) se realiza a través de redes internacionales de investigación, como la Colaboración Campbell y la Colaboración Cochrane (Davies, 2010).

En lo que se refiere a los títulos de Educación, la evidencia como base para la adopción de programas, prácticas y políticas educativas está dando lugar al movimiento de la Educación Basada en la Evidencia, que se está imponiendo por el éxito que sus planteamientos están teniendo, especialmente en medicina. Específicamente en las RS en el ámbito de la educación, son cada vez más frecuentes la elaboración de indicadores de calidad para la valoración de estudios sustentados en la investigación basada en la evidencia (IBE) como son What Works Clearinghouse (WWC) del Institute of Education Science, Best Evidence Encyclopedia (BEE) de Johns Hopkins

University y The Center for Comprehensive School Reform and Improvement del departamento de Educación de los Estados Unidos (Camilli-Trujillo *et al.*, 2020).

Vista la importancia de la formación en este tipo de metodología de investigación y sus implicaciones en el avance del conocimiento de una disciplina, y debido a los escasos estudios sobre RS en formación en estudiantes de postgrado (Boland *et al.*, 2017) surge el interés de analizar las necesidades, fortalezas y dificultades que conlleva la realización de revisiones sistemáticas en estudiantes de máster de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid con la finalidad de ofrecer información metodológica indirecta para la formación del profesorado.

Así, el presente trabajo nace en el año 2020-2021 como proyecto de innovación en la convocatoria Innova-Docencia de la Universidad Complutense de Madrid con el título «EDUREV: recurso educativo en abierto para ayudar a la generación de revisiones sistemáticas en Educación» y que actualmente, en el curso 2021-2022 continúa con el nombre de «EDUREV: la evaluación de la calidad metodológica de los estudios en las revisiones sistemáticas en Educación», ofreciendo respuesta a una de las líneas prioritarias de la UCM: la mejora de la calidad docente y de los servicios vinculada a procesos de innovación con la participación de la comunidad universitaria para la conformación de una cultura de la calidad (UCM, 2021-2022).

MÉTODO

Se trata de un estudio exploratorio-cualitativo (Bisquerra, 2009; Jorrín-Abellán, 2021) a través de un análisis documental y de entrevistas semiestructuradas.

Se analizaron un total de 22 Trabajos Fin de Máster (TFM) provenientes del Máster de Atención Temprana, Máster de Psicopedagogía, Máster de Estudios Avanzados en Educación Social, Máster de Educación Especial, Máster Formación del Profesorado y Máster de Investigación en Educación de la Universidad Complutense de Madrid, en función de las fases propias de la revisión sistemática: formulación de la pregunta, planificación de los criterios de inclusión/exclusión, búsqueda de los estudios, aplicación de los criterios de inclusión/exclusión, obtención de la información, evaluación del riesgo de sesgo de los estudios (calidad y validez de los estudios), síntesis de la información y análisis de los resultados y elaboración de conclusiones. Y para las tres entrevistas semiestructuradas el guion estuvo conformado por los temas: conocimiento previo sobre RS, interés/reticencias en la aplicación de RS, motivos para trabajar con RS, proceso de enseñanza-aprendizaje en RS, preguntas frecuentes en RS, importancia de las RS en Educación e implicaciones de las RS en el desarrollo profesional. En ambos casos el muestreo ha sido intencional de tipo «bola de nieve» (Parker *et al.*, 2019).

El análisis de los datos se llevó a cabo siguiendo la propuesta de Flick (2018) y Gibbs (2018) que implica identificar patrones de ideas, conceptos o temas similares para luego establecer relaciones e integrar la información entre sí con los fundamentos teóricos del tema de estudio.

RESULTADOS

Del análisis de los TFM y de las entrevistas surgieron categorías vinculadas con la aproximación de los estudiantes hacia las RS, las exigencias metodológicas de cada fase, cómo abordar la síntesis de los resultados y el valor de la RS en el futuro desarrollo profesional de los estudiantes.

Los hallazgos muestran que la RS es una metodología de investigación que, por lo general, se descubre en los estudios de postgrado:

> *No, no la conocía, de hecho, cuando mi tutora me dijo que explicara en el trabajo de TFM la metodología de la RS, ahí entendí la diferencia entre la una y la otra [refiere a la diferencia entre análisis documental y RS]* (entrevista 1, estudiante Máster de Atención Temprana)

O que se elige debido a que no hay posibilidad de hacer la investigación en una entidad/centro con una muestra real».

> *A ver, la RS la descubrí ahora, porque en la guía de TFM ponía que tenía que ser un trabajo de investigación o una RS y claro como yo no tenía una muestra mínima para un trabajo de investigación tuve que sí o sí optar por la RS, entonces fue ahí cuando me fui informando y fui viendo artículos que mi tutora me proporcionó, tanto de ejemplos de RS, como de qué es una RS, entonces fue hace 6 meses que sé que es una RS* (entrevista 2, estudiante Máster de Educación Especial)

Las RS en Educación son un valor añadido en la formación académica pero también para la formación profesional:

> *Creo que sí son importantes en educación, porque al final tienes muchos estudios y es un poco difícil saber con qué estudio te quedas. Y si tienes revisiones, pues siempre es mucho más fácil a la hora de ponerse a trabajar. A mi siempre me ha gustado más la investigación y ahora he dicho, me sirve. Siempre me ha gustado más que poner en práctica algo. Pero creo que incluso el orientador, a la hora de trabajar, necesita esas revisiones para poder llevar a cabo cualquier proyecto. Para estar seguro de que lo que va a poner en práctica está bien, está consolidado* (entrevista 2, estudiante del Máster de Formación del Profesorado, mención Orientación Educativa).

Asimismo, el análisis de los TFM evidencia las fortalezas y carencias de los estudiantes durante el proceso de la elaboración y análisis de sus RS, en donde se puede observar la necesidad de justificar por qué hacer RS sobre el tema elegido, protocolos adaptados para la valoración de la calidad metodológica de estudios no experimentales y cualitativos y procedimiento para la síntesis de resultados a través de un análisis cualitativo riguroso (tabla 1).

Tabla 1

Fortalezas y debilidades analizadas en la elaboración y análisis de las RS

Aspectos y fases de las RS	Fortalezas	Debilidades
Título, resumen y palabras clave	- Los títulos son precisos y concisos - En el título, resumen y palabras clave aparece siempre «Revisión sistemática»	
Marco teórico		- Como parte de la justificación de los trabajos no se hace mención revisión a RS previas del objeto de estudio

Aspectos y fases de las RS	Fortalezas	Debilidades
Pregunta PICO (problema, intervención, comparación, resultados)		- No todos los TFM plantean la pregunta que va a guiar la revisión sistemática y contados son aquellos que siguen la metodología PICO para su formulación
Bases de datos consultadas y descriptores		- En cuanto a los descriptores empleados, hay algunos TFM que dedican una explicación detallada sobre cómo se han combinado los términos de búsqueda.
Criterios de inclusión	- Son claros, en especial los que refieren a variables bibliométricas (ej. autores, años de publicación, revistas...) y metodológicas (ej. diseño de investigación, muestra, técnicas de recogida de datos...) - Se presenta el diagrama de flujo que ayuda a la comprensión gráfica de esta fase	- No se definen las variables sustantivas del estudio (ej. qué se entiende por aprendizaje cooperativo)
Criterios de exclusión	- Se presenta el diagrama de flujo que ayuda a la comprensión gráfica de esta fase	- Se reducen muchas veces a cuestiones relacionadas con variables extrínsecas (ej. se excluyen documentos que no estén a texto completo, temporalización...) y metodológicas (ej. se excluyen investigaciones documentales...) pero poco se dice sobre las variables sustantivas (ej. se excluyen estudios que no tengan relación con la definición de...) - Se explica cómo se han perdido/excluidos los documentos, aunque esta información podría ser mucho más precisa. - En general no se aporta evidencia de objetividad en la selección, mediante, por ejemplo, la revisión independiente de investigadores y la obtención de un índice de acuerdo.
Descripción general de los documentos seleccionados	- Es muy completo. - Se ofrece estadística descriptiva (porcentajes) sobre variables extrínsecas, metodológicas y sustantivas	

Aspectos y fases de las RS	Fortalezas	Debilidades
Calidad metodológica de los estudios	- Se analizan los sesgos de los estudios (ej. de resultados, publicación, idioma, selección, confirmatorio, de accesibilidad, sesgo de información, - Se analiza riesgo de sesgo en los estudios individuales (ej. generación de la secuencia aleatoria, ocultamiento de la secuencia de asignación, cegamiento de los participantes y del personal, cegamiento de los evaluadores del resultado, datos de resultado incompletos, notificación selectiva de los resultados)	- Contados trabajos llevan a cabo un análisis de la calidad metodológica de los estudios - Dificultades para aplicar protocolos de la calidad metodológica a estudios no experimentales
Síntesis de resultados		- No queda claro los criterios y el procedimiento a seguir para el análisis cualitativo de los documentos primarios (ej. categorías predeterminadas, emergentes o ambas) - Un solo TFM presenta las categorías y subcategorías y sus definiciones para el análisis cualitativo de los documentos primarios - El esfuerzo inicial que se realiza en la selección de los estudios (sistematicidad y rigurosidad) se pierde cuando hay que sintetizar los estudios o contrastar los hallazgos con la teoría (discusión) - No se comparan los hallazgos encontrados con otras RS
Conclusión		- No se hace mención al aporte de las RS para el avance del conocimiento en el tema de interés estudiado

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La política y la práctica educativa tienen mucho que ganar con las RS y otros métodos de síntesis de la investigación. Las RS permiten a los investigadores y usuarios de la investigación ir más allá de las limitaciones de los estudios individuales y descubrir las consistencias y la variabilidad en estudios aparentemente similares (Davies, 2010) porque su propósito es construir una base de conocimiento para la investigación.

Sin embrago, son escasos los estudios centrados en las necesidades de formación de estudiantes de postgrado que se enfrentan en la elaboración de sus RS y análisis de los estudios primarios que han cumplido con los criterios de inclusión (Gough *et al.*, 2017), por lo que, estudiar sus necesidades, fortalezas y debilidades invitan a diseñar cursos de formación para

el profesorado así como también recursos educativos en abierto en métodos de investigación (Jorrín-Abellán, 2019) por ser una tendencia emergente en contextos de educación superior, principalmente debido al uso ubicuo de la tecnología y el acceso a Internet (Al Abri y Dabbagh, 2018).

La formación de estudiantes de postgrado de Educación en RS es un valor añadido porque ofrece una base de conocimiento para dirigir sus futuras investigaciones en el campo profesional, analizar las brechas existentes en la literatura y ofrece una plataforma sólida para la toma de decisiones sustentada en la evidencia (Boland *et al.*, 2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al Abri, M. y Dabbagh, N. (2018). Open Educational Resources: A Literature Review. *Journal of Mason Graduate Research, 6*(1), 83-104. https://doi.org/10.13021/G8jmgr.v6i1.2386

Arechabala, M. C., Catoni, M. I., Rojas, N., Rubio, M. y Carrasco, P. (2018). Implementación de la práctica basada en evidencia en el currículo de Enfermería. *Educación Médica Superior, 32*(1), 253-263.

Beltrán, O. A. (2005). Revisiones sistemáticas en la literatura. *Revista Colombiana de Gastroenterología, 20*(1) 60-69.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2da. ed.). Editorial La Muralla.

Boland, A., Cherry, G. y Dickson, R. (2017). Doing a Systematic *Review a Student's Guide*. SAGE.

Camilli-Trujillo, C., Arroyo-Resino, D., Asensio-Muñoz, I. & Mateos-Gordo, P. (2020). Hacia la educación basada en la evidencia: un método y un tema. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 4*(6), 69-85. http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040606

Davies, P. (2010). The Relevance of Systematic Reviews to Educational Policy and Practice. *Oxford Review of Education, 26*(3-4), 365-378. https://doi.org/10.1080/713688543

Emparanza, J. I y Urreta, I. (2005). La revisión sistemática y meta-análisis. *Anales de Pediatría Continuada, 3*(6), 379-83.

Flick, U. (2018). An introduction to qualitative research. SAGE.

Gibbs, G.R. (2018). *Analyzing qualitative data* (vol. 6). SAGE.

Gough, D., Oliver, S. y Thomas, J. (2017). *An Introduction to Systematic Reviews*. SAGE.

Hart, C. (2018). Doing a literature review: releasing the research imagination. SAGE.

Jorrín-Abellán, I. M. (2019). Hopscotch 2.0: an enhanced version of the Model for the Generation of Research Designs in Social Sciences and Education. *Georgia Educational Researcher, 16*(1), 5-22. https://doi.org/10.20429/ger.2019.160103

Jorrín-Abellán, I., Fontana Abad, M. y Rubi Avi, B. (2021). *Investigar en educación*. Síntesis.

Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). Snowball Sampling. In P. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J. W. Sakshaug, & R. A. Williams (Eds.), *SAGE Research Methods*. https://dx.doi.org/10.4135/9781526421036831710

Sánchez-Meca, J. y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta–análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo, 31*(1), 7-17.

Sánchez-Meca, J., Marín-Martínez, F. y López-López, J. (2011). Meta–análisis e intervención psicosocial basada en la evidencia. *Psychosocial Intervention, 20*(1), 95-107.

UCM (2021-2022). Convocatoria de proyectos de innovación grupos docentes, centros y servicios. Vicerrectorado de calidad. https://www.ucm.es/file/1.-convocatoria-proyectos-2021-22-_firmado

2356

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LIDERAZGO EDUCATIVO PARA LA JUSTICIA SOCIAL
SCHOLAR LEADERSHIP FOR SOCIAL JUSTICE

Irene Moreno-Medina
Cynthia Martínez-Garrido
Claudia Guiral
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen: Este estudio pretende conocer los acontecimientos vividos por parte de directores y directoras que les han convertido en líderes y lideresas educativos para la Justicia Social. Para lograr este objetivo se utiliza la entrevista biográfica a tres directores y directoras de centros de Educación Infantil y Primaria y centros de Educación Secundaria Obligatoria de titularidad pública en contextos socioeconómicamente desafiantes y que fueron seleccionados por su compromiso con la educación para la Justicia Social. El análisis elaborado apunta que la forma de liderar por parte de los y las participantes está influenciada por los primeros contactos como docentes en escuelas de contextos desafiantes y tiene como elemento característico el trabajo en equipo como una de las estrategias en su práctica docente en el centro. Y, además, estos directores y directoras presentan una mayor sensibilidad y susceptibilidad ante situaciones de injusticia. Los líderes y las lideres trabajan por una educación para la Justicia Social fomentan una mayor justicia y una menor desigualdad en la sociedad y favorecen el cambio hacia una sociedad donde existe una mayor equidad y justicia.

Palabras clave: liderazgo, características directivas, justicia social

Abstract: This study aims to identify the key events experienced by headteachers that have turned them into educational leaders for Social Justice. To achieve this objective, a biographical-narrative interview is used with three headteachers of public pre-primary and primary schools and high schools in challenging contexts, who approach their work from the perspective of education for Social Justice. The analysis shows that the way in which the heads lead is influenced by their first contacts as teachers in schools in challenging contexts and that teamwork is one of the strategies in their teaching practice at the centre. Furthermore, these heads are more sensitive to situations of injustice. Leaders working for social justice education promote greater justice and less inequality in society and encourage change towards a society where there is greater equity and justice.

Keywords: leadership, leadership qualities, social justice

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Theoharis (2007) las características que identifican un liderazgo educativo para la justicia social es la humildad arrogante, liderazgo apasionado y visionario, y tenaz compromiso con la Justicia Social. Otros autores establecen las características de las prácticas que ejercen los lideres para la Justicia Social son seis (Murillo *et al.*, 2010): a) articular la visión del centro educativo (DeMatthews *et al.*, 2020); b) establecer, a través de actividades, el bien desarrollo de la comunidad educativa, siendo clave el favorecimiento del profesorado (Smith y Squires, 2016); c) la promoción de la cultura escolar desde una perspectiva inclusiva respetando los elementos de la cultura escolar propias de centros heterogéneos (Billingsley *et al.*, 2018); d) desarrollar un proceso de enseñanza cuyo foco sea la mejora de la escuela (Leithwood, 2021); e) impulsar la formación de CPA (Comunidades Profesionales de Aprendizaje) para fomentar el sentimiento de colectividad entre los miembros de la comunidad escolar (Forde y Torrance, 2017;); f) favorecer la cooperación entre las familias y el centro educativo (Barrionuevo, 2020).

No son demasiados los estudios que han investigado sobre el liderazgo en educación por la Justicia Social, pero podemos encontrar el estudio de Valdés Morales y Gómez-Hurtado (2019) que trata de dar respuesta a cómo son los líderes que trabajan por la inclusión o el de Tintoré (2018) quién analiza el tipo de formación que reciben los líderes que trabajan por una mayor inclusión social.

Finalmente, el objetivo de esta investigación es conocer los acontecimientos vividos a lo largo de la vida que han convertido a los y las líderes en líderes educativos para la Justicia Social.

MÉTODO

Para dar respuesta a este objetivo se realiza un estudio utilizando la investigación la Investigación Biográfico-Narrativa, ya que es el enfoque metodológico idóneo para alcanzarlo. Los participantes del estudio son tres profesionales con el cargo de director o directora de centros educativos públicos situados en entornos socioeconómicos desfavorecidos de la provincia de Madrid. Estos centros están situados en dos barrios obreros del sur de la ciudad de Madrid y otro en un municipio de la provincia que tiene matriculado a un elevado número de alumnado procedente de la Cañada Real. Los centros son un CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria) y dos IES (Institutos de Educación Secundaria).

Se establecieron las siguientes categorías a priori: a) características personales del líder o la líderesa; b) visión del centro educativo, c) prácticas del director o directora; d) características de la cultura escolar promovida por el líder/lideresa y e) tipo de colaboración promovida entre el centro y las familias.

Ha sido utilizada la entrevista biográfica para la recogida de datos, ya que es la que posibilita obtener información sobre todas las etapas vitales de la persona participante, permitiendo profundizar en las experiencias vividas para desarrollar un informe final tras la indagación. La entrevista ha sido creada a través de un guion en el que se han formulado preguntas partiendo de los siguientes bloques: memorias de su niñez, sus años en la escuela y en la universidad y sus prácticas profesionales relacionadas con el compromiso social.

Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa Atlas.ti, el cual permite realizar, a través del carácter inductivo de cada discurso, una primera aproximación que, posteriormente, nos facilitó la generación de categorías de análisis. Tras este paso, se generaron otras categorías

con mayor especificidad a partir de una mirada más macro para aplicar, después, la categorización en todos los documentos. Finalmente se realizó un análisis, para la realización de las conclusiones, a través del discurso de cada entrevistada.

Los nombres de los centros y de los/as participantes no son reales para preservar su anonimato.

RESULTADOS

IES María Sánchez Arbós

Esta directora se pasó viviendo sola lejos de su familia desde la adolescencia. Preocupada por querer cursar estudios superiores y con un fuerte apoyo por parte de su familia quienes escondían las altas expectativas hacia ella, esta directora no dudó en mudarse desde Extremadura a Aragón para poder acudir a allí donde le daban plaza para poder estudiar el BUP y la Universidad.

> *Cuando estaba haciendo octavo me llevaron con mis compañeros a un centro comarcal a examinarme para el título de la EGB, tuve unas buenas notas. Entonces me dijo el maestro puedes pedir unas becas para acudir a lo que en aquella época se llamaban universidades laborales. Así que me fui sola a Zaragoza, a un internado. Los que eran mis compañeros al acabar el colegio fueron a la escuela unitaria.*

Destaca lo claro que tuvo siempre que quería continuar sus estudios y cómo luchó siempre ante lo que se le ponía por delante. No tiene miedo a ser crítica, a denunciar situaciones injustas, a levantar la mano si siente que algo que está sucediendo no es lo correcto o lo que debería ser, porque ella, ante todo, se define como una persona que trabaja por la Educación por encima de todo.

> *Si había algo que no nos gustaba lo decíamos, pero tampoco... estábamos a nuestra historia, sobre todo me acuerdo que nos centrábamos mucho en nuestras clases, en nuestras asignaturas, en hacer cosas en relación con esto.*

Es una directora que trabaja por la justicia social con «mano izquierda» que escucha a todos ya sean estudiantes, docentes o a la propia inspección y que, a todos ellos, les habla claro, y dialoga con ellos para alcanzar los acuerdos necesarios.

> *Yo nunca he tenido problemas con la inspección, siempre les ha parecido fenomenal mi trabajo. Es más, me han preguntado opinión muchas veces, yo respeto las normas y si hago algo bajo cuerda, se lo digo... digo mira, voy a hacer esto, que los sepas, que no te voy a engañar, que voy a hacer esto porque muchas veces estoy al límite, entonces cuando estoy al límite, pues entonces aviso.*

CEIP Carmen de Burgos

La vida de esta profesora está afectada por dos hitos esenciales. El primero fue que su familia vivió como represaliada política debido a la Guerra Civil española. Esto le hizo conocer las injusticas desde su infancia. El segundo hito llegó cuando se convirtió en estudiante de magisterio. Por un lado, porque en ese momento la situación económica de su familia estaba gravemente afectada por el momento histórico, ya que esta líder estudió durante la posguerra, y, por otro

lado, porque fue durante su etapa universitaria cuando comenzó a participar en movimientos sociales. La directora es consciente que su situación familiar le marcó claramente en su sensibilidad:

> *Yo creo que eso probablemente a mí también me haya hecho tener un...sentido, una visión, efectivamente, entre gente con poderes económicos bajos... Creo que te da más de lo que te quita, te da muchísimo más de lo que te quita. Te hace fuerte, te hace valorar las cosas, te hace probablemente compartir de una manera muy fácil, te hace quizás asimilar la frustración bien, Y yo creo que a mí me ha dado mucho más de lo que me ha quitado, muchísimo más...*

Ya conocedora de numerosos tipos de injusticias, se hizo mucho más sensible cuando durante sus prácticas docentes conoció de primera mano las necesidades de sus estudiantes con diversidad. Pero, esto no paró aquí. Tras finalizar la carrera, esta profesora consigue un puesto en un centro público situado en contexto desafiante. Y, posteriormente la propusieron ser directora desde la Administración y se convirtió en lideresa.

> *Fui directora por designación de la Administración. Estamos un curso así, pero en el primer curso tanto ella [la secretaria] como yo tuvimos que trabajar mucho ¿no? Y había que ganarse la confianza de las familias y había que dejar las bases asentadas delante de la Administración de que la gestión del centro iba a ser otra.*

En el centro educativo en el que ejerció como directora tuvo la posibilidad de trabajar muy de cerca de diferentes injusticias sociales y de conocer a estudiantes y familias que vivían en circunstancias muy vulnerables. Esta directora resalta, además, que rol en la escuela con otros docentes ha sido el de favorecer la autonomía, delegar y que los proyectos educativos puedan nacer del propio profesorado. Sin embargo, no ha sido un camino sencillo y también expone que ha tenido problemas con algunos compañeros. Situaciones que le han hecho estar exhausta y que le han supuesto querer abandonar. Pero gracias al apoyo del resto de compañeros y compañeras ha continuado siendo lideresa de su centro.

> *Yo tengo un montón de denuncias puestas por parte de compañeros, ¿qué frustración? Cuando la inspección vino aquí una vez y me sometió a un interrogatorio, no se puede llamar de otra manera, desde las 9 de la mañana hasta las 3 de la tarde, enseñándole actas del consejo escolar donde se había aprobado que la enseñanza de la lengua iba a ser a través del enfoque comunicativo, actas donde se había aprobado lo del currículo integrado, o sea un montón de cosas. [...] Te crea tensión, te desencanta. Y yo sí que he tenido momentos en decir, porque esto cansa mucho, muchísimo, yo sí que he tenido momentos de decir mira yo me voy, o sea, me voy y pasad otro, lo que pasa es que luego...*

IES Matilde Huici Navaz

La manera de entender la justicia social de este director parece estar influida por su familia y su participación en grupos antimilitaristas. Así, reconoce que su especial sensibilidad hacia los más desfavorecidos y un espíritu de lucha política fue adquirida en el contexto familiar. Cuando entraba en la adolescencia, se mudó con su familia a Colombia, lugar en el que sus padres vivirían un despertar político del que se impregnó este directivo:

> *Empezaba un poco el tema de la guerrilla, y todo ese asunto, y mis padres tenían amigos, conocían curas más bien de izquierdas y tal, porque mis padres antes del viaje Colombia pues eran bastante... pues eran muy religiosos, pero muy religiosos de acción católica. En fin y entonces, pues eso, en el año 68 fue un vuelco.*

El mundo educativo comenzó a llamarle la atención tras asistir a la Escuela que el colectivo de renovación pedagógica Acción Educativa celebró en 1975 en un contexto de defensa de la escuela pública.

> *Me colaba en todo lo que podía, y me parecía muy interesante todo el mundo de la educación. Entonces entre eso, me apuntaba a Química pues había hecho el COU de ciencias, me gustaba la Química y el profesor que me dio Química en COU era maravilloso y dije qué interesante todo esto, qué bonito.*

Del mismo modo, su participación en grupos antimilitaristas durante su etapa universitaria influyó en él de manera significativa llegando a convertir la paz en su ideal de justicia como refleja esta cita «que la paz no es que no haya violencia la paz es que toda la gente tenga una vida justa y digna porque o sino no hay paz». Así, «la educación para la paz, la no violencia, todo el trabajo de ponerte en el lugar de la otra persona de escuchar» dice haberle «ayudado mucho» en su ejercicio docente y directivo.

Además de estas vivencias, su liderazgo está fuertemente marcado por el contexto en el que se ubica el IES, un barrio desfavorecido con un gran número de centros prioritarios, aunque como indica el mismo indica «se nos sigue considerando centros de difícil desempeño». Ante las dificultades a las que se enfrenta el centro este directivo tiene claro que es necesario trabajar desde la acción colectiva, junto con docentes comprometidos y otros centros de la zona.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos de los lideres y las líderesas que se preocupan por las desigualdades sociales se basan en un trabajo desde la perspectiva de educación para la Justicia Social, trabajando por promover una mayor justicia y equidad (Murillo y Hernández, 2015).

Ante la cuestión sobre si un líder o una lideresa que trabaja para la educación por la Justicia Social se hace o nace, la respuesta es clara tras el análisis de las experiencias de estos directores/as de centros educativos: son las prácticas profesionales en contextos desafiantes las que les ha permitido comprender la raíz de las injusticias que se producen en los contextos que rodean a sus escuelas y a la vida de sus estudiantes. Los líderes y lideresas exponen cómo esas prácticas han sido hitos esenciales en su práctica docente y las que les ha permitido desarrollarse como directores con sensibilidad y preocupación por una mayor Justicia Social, lo cual coincide con los resultados de otras investigaciones como las de Theodaris (2007) y Tintoré (2018). Solo así han podido desarrollar sus características para impulsar el liderazgo educativo por la Justicia Social.

Los líderes y líderesas tienen un papel esencial en la educación: solamente quienes trabajan desde un liderazgo educativo para la Justicia Social es conocedor de cómo las injusticias pueden ser abordadas y para ello es necesario tener experiencia previa en escuelas situadas en contextos desafiantes.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrionuevo, B. C. (2020). La familia como agente interactivo en los procesos educativos. Factor de inclusión y calidad escolar. *Revista de Educación Inclusiva, 13*(2), 213-237.

Billingsley, B., DeMatthews, D., Connally, K. y McLeskey, J. (2018). Leadership for effective inclusive schools: Considerations for preparation and reform. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 42*(1), 65-81. https://doi.org/10.1017/jsi.2018.6

DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J. y Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration, 58*(5), 539-554. https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177

Forde, C. y Torrance, D. (2017). Social justice and leadership development. *Professional Development in Education, 43*(1), 106-120. https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1131733

Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Education Sciences, 11*(8), 377. https://doi.org/10.3390/educsci11080377

Murillo, F. J. y Hernández, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 21*(1), 1-20. https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015

Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4*(1), 169-186.

Smith, B. S. y Squires, V. (2016). The role of leadership style in creating a great school. *SELU Research Review Journal, 1*(1), 65-78.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly, 43*(2), 221-258. https://doi.org/10.1177/0013161X06293717

Tintoré, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educacional, 57*(2), 100-122. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.736

Valdés Morales, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional, 58*(2), 47-68. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915

2362

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

AUTOCONCEPTO MULTIDIMENSIONAL SEGÚN FACTORES ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES DE ZONA RURAL

Mariana Pérez Mármol
María Alejandra Gamarra Vengoechea
Universidad de Granada (España)

Resumen: El objetivo de la presente investigación fue analizar el autoconcepto multidimensional, según los factores socio- académicos tales como el sexo, curso, nota, profesión de los padres y asistencia a clases extraescolares, en adolescentes pertenecientes a un contexto rural de un pueblo de la provincia de Córdoba (España). El diseño de la investigación fue descriptivo-exploratorio, de corte transversal y ex pos facto con una medición en un único grupo. La muestra estuvo conformada por 191 alumnos del instituto Cumbres Altas, Nueva Carteya. Para la medición de las variables de investigación, se utilizó el cuestionario de autoconcepto (AF-5) y uno de elaboración propia para variables socio-académicas. Los resultados reflejaron la mayoría del alumnado muestra valores de autoconcepto adecuados, sin mostrar diferencias significativas entre los factores académicos. A modo de conclusión, se pone de manifiesto la importancia que adquieren los agentes educativos (profesores, entrenadores, familia y amigos) para el desarrollo óptimo en la esfera más personal y académica del estudiante.

Palabras clave: efectos psicológicos, rendimiento escolar, factor cultural, adolescencia

Abstract: The aim of the present study was to analyze multidimensional self-concept, according to socio-academic factors such as sex, grade, grade, parents' profession and attendance to extracurricular classes, in adolescents belonging to a rural context of a village in the province of Cordoba (Spain). The research design was descriptive-exploratory, cross-sectional and ex post facto with a single group measurement. The sample consisted of 191 students from the Cumbres Altas high school, Nueva Carteya. For the measurement of the research variables, the self-concept questionnaire (AF-5) and a self-developed questionnaire for socio-academic variables were used. The results showed that most of the students showed adequate self-concept values, with no significant differences between academic factors. In conclusion, the importance of educational agents (teachers, coaches, family and friends) for the optimal development of the student's personal and academic sphere is evident.

Keywords: psychological factors, academic achievement, cultural factors, adolescence

INTRODUCCIÓN

El periodo de la adolescencia es un constructo difícil de concretar debido a la multitud de factores psicobiológicos y socioculturales que interceden. Cronológicamente, es la franja de tiempo aproximado que transcurre entre el final de la pubertad (10 años) y el comienzo de la edad adulta, es decir los 20 años. No obstante, existe falta de homogeneidad y controversia entre los autores para concernir con exactitud los rangos etarios. Una vez tenidas en cuenta dichas limitaciones, cabe mencionar que la adolescencia es la época más importante en el ciclo vital del ser humano, ya que es donde se consolida la identidad individual, moral y social. Aquí, los jóvenes experimentan los cambios más relevantes a nivel físico, psicológico y de comportamiento, dando lugar a la conocida crisis de identidad, emociones contrastadas y nuevas relaciones sociales (Palenzuela-Luis *et al.*, 2022). Es, por tanto, una etapa altamente variable y susceptible que afecta al desarrollo psicoeducativo. Así mismo, se considera crucial el estudio de aquellos factores psicosociales, como el autoconcepto, para conocer si existe influencia socio-académica en dicha transitoriedad de la educación secundaria.

Existe multitud de agentes tanto internos como externos que pueden favorecer o en cambio, limitar el desarrollo personal y académico del estudiante. Numerosos estudios señalan la importancia que cobra el autoconcepto en la adolescencia, ya que se ha observado que es un factor protector relacionado con un buen ajuste psicosocial y psicopedagógico (Rebolledo *et al.* 2021). De este modo, el autoconcepto puede definirse como la percepción que el sujeto desarrolla sobre sí mismo, y que siguiendo el modelo propuesto por García, F. y Musitu (1999), se desarrolla en función a cinco áreas o dimensiones (familiar, social, académico, emocional y físico). Es decir, podría considerarse como aquella opinión creada en base a lo que uno cree poder conseguir, lo que cree que los demás opinan de él y cómo pretende ser en un futuro, independientemente de que esa idea sea verdadera o falsa.

La relevancia que adquiere el autoconcepto reside en la relación directa con el desarrollo de la personalidad, ya que según Luna y Molero (2013) la competencia social influencia el cómo el individuo se pueda sentir, cómo piense, cómo aprenda, la valía que interprete de sí mismo, el cómo se relaciona con los demás y, en general, cómo se comporta. Por otro lado, en lo que acontece a los factores académicos, autores como Ferrel *et al.* (2014) denominan el rendimiento académico como el indicador más fiable que evalúa el nivel de aprendizaje logrado por el estudiante, siendo la dimensión académica del autoconcepto la que mayor relación directa mantiene con el éxito escolar (Aguirre *et al.*, 2016; Green *et al.*, 2012; Wouters *et al.*, 2011; Van der Aar *et al.*, 2019).

De esta manera, surge el principal objetivo de este estudio que es conocer las puntuaciones medias del autoconcepto según factores socio-académicos como el curso, sexo, profesión de los padres y la asistencia a clases extraescolares de estudiantes de educación secundaria. En base al objetivo propuesto, se postulan tres hipótesis: (1) los adolescentes tendrán niveles adecuados de autoconcepto; (2) los estudiantes obtendrán mejores resultados en la dimensión social del autoconcepto; y (3) la mayoría de los padres mantendrán trabajos no cualificados, sin verse diferencias en la autopercepción en los hijos.

MATERIAL

Diseño y participantes

El presente estudio muestra un diseño no experimental, cuantitativo, descriptivo-exploratorio y ex post facto, de corte transversal realizado en estudiantes de secundaria matriculados en un instituto de índole pública, IES Cumbres Altas, pertenecientes al curso académico 2019/2020. Desde una perspectiva geográfica, la muestra pertenece a un pueblo rural de la provincia de Córdoba, Nueva Carteya. El número total de estudiantes matriculados en ese curso escolar, fueron de 229 alumnos, de los cuales 54 se repartían en dos clases de 1º (A y B), otros 54 en 2º (A y B), 74 alumnos en 3º (A, B y C) y 47 pertenecían a 4º de la ESO, divididos de nuevo en dos clases (A y B). Finalmente, de ese total de alumnos que recibieron el cuestionario a papel en horario de clase, realizaron el mismo un total de 212 alumnos. De este total, se eliminaron un total de 21 cuestionarios al aplicar los criterios de exclusión, concretando finalmente, una muestra de 191 sujetos (M = 13,33; DT = 5,77).

La muestra quedo distribuida, por tanto, en un 50,8% (n = 97) chicos y un 49,2 % (n = 94) chicas. Se realizó a través de un muestreo no probabilístico mediante la técnica por conveniencia. Los criterios de inclusión que se determinaron fueron: (a) Estar matriculado/a en algún curso de secundaria del IES Cumbres Altas en el curso 2019/2020; (b) Tener entre 12 y 17 años; (c) Tener la firma del consentimiento para el tratamiento de datos de menores de edad. Los criterios de exclusión fueron: (a) Haber superado la mayoría de edad; (b) Que en cualquiera de las escalas validas no estuvieran bien cumplimentadas o crearan confusión (borrado o tachado); (c) Presentar algún tipo de patología o problema que impidiese la correcta cumplimentación del cuestionario elaborado. Para la aplicación y desarrollo adecuado de los cuestionarios descritos se precisó de la revisión y transcripción por el investigador principal con el fin de asegurar un correcto tratamiento estadístico, así como evitar errores de omisión o comisión entre otros.

Instrumentos

Cuestionario Autoconcepto Forma-5 (AF-5). Es un instrumento diseñado por García y Musitu (1999), compuesto por 30 ítems según una escala Likert de 5 opciones, donde 1 es «Nunca» y 5 es «Siempre». Mide el autoconcepto multidimensional, es decir: Autoconcepto académico (ítems 1, 6, 11, 16, 21 y 26), Autoconcepto social (ítems 2, 7, 12, 17, 22 y 27), Autoconcepto emocional (ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28), Autoconcepto familiar (ítems 4, 9, 14, 19, 24 y 29) y Autoconcepto físico (ítems 5, 10, 15, 20, 25 y 30). La fiabilidad de esta escala quedó establecida en el estudio de García y Musitu (1999) con un coeficiente Alpha de Cronbach de $\alpha = 0{,}810$, valor similar al resuelto en esta investigación con un coeficiente de $\alpha = 0{,}750$.

Análisis de los datos

Para analizar los datos se emplearon los paquetes estadísticos IBM SPSS® 22.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA). Para el análisis de los descriptivos básicos se usan frecuencias y medias y para analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las variables objeto de estudio se utilizan tablas de contingencia.

RESULTADOS

En la Tabla 1 quedan reflejados los valores medios de las dimensiones del autoconcepto. En ella, se puede observar que la dimensión donde los alumnos han obtenido mejores resultados es en el autoconcepto social (3,52±0,53), seguido del autoconcepto familiar (3,49±0,44), académico (3,32±0,89), físico (3,27±0,88) y, por último, el autoconcepto emocional (2,71±0,80) siendo este el más bajo. Además, los hallazgos muestran que el autoconcepto global medio de los estudiantes es 98,03±12,32.

Tabla 1

Puntuaciones medias de las dimensiones del autoconcepto

	Media	Desviación estándar
AA	3,32	0,89
AF	3,49	0,44
AS	3,52	0,53
AFI	3,27	0,88
AE	2,71	0,80
AFGLOBAL	98,03	12,32

Nota 1. AA: Autoconcepto Académico; AF: Autoconcepto Físico; AS: Autoconcepto Social; AFI: Autoconcepto Físico; AE: Autoconcepto Emocional; AGLOBAL: Autoconcepto Global

En la Tabla 2 se muestra la categorización del autoconcepto según sexo, no mostrando diferencias estadísticamente significativas (p = 0,142). Concretamente, los resultados reflejan que los alumnos se mueven principalmente en valores de autoconcepto medio, siendo el 88,3% (n=83) para el sexo masculino, y para ellas el 87,6% (n=85). Tan solo n=7 adolescentes chicas, poseen un autoconcepto bajo y 2 chicos.

Tabla 2

Categorización del autoconcepto según sexo (p = 0,142)

Chica		Sexo		Total
		Chica	Chico	
Autoconcepto	**Bajo**	7,2% (n=7)	2,1% (n=2)	4,7% (n=9)
	Media	87,6% (n=85)	88,3% (n=83)	88,0% (n=168)
	Alta	5,2% (n=5)	9,6% (n=9)	7,3% (n=14)
Total		50,8% (n=97)	49,2% (n=94)	100,0% (n=191)

En la Tabla 3 se muestra la categorización del autoconcepto según curso, sin mostrar tampoco diferencias estadísticamente significativas (p = 0,630). De forma general, cabe señalar que

los cuatro cursos que comprende esta etapa escolar, la mayoría de alumnado muestran valores de autoconcepto medio, 1º ESO con 85,4% (n=41), en 2º ESO el 86,5% (n=32), 3º de la ESO el 91,7% (n=55) y en 4º ESO un 87% (n=40).

Tabla 3

Categorización del autoconcepto según curso (p = 0,630)

Primero Segundo		Curso				Total
		Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	
Autoconcepto	Bajo	2,1% (n=1)	5,4% (n=2)	5,0% (n=3)	6,5% (n=3)	4,7% (n=9)
	Media	85,4% (n=41)	86,5% (n=32)	91,7% (n=55)	87,0% (n=40)	88,0% (n=168)
	Alta	12,5% (n=6)	8,1% (n=3)	3,3% (n=2)	6,5% (n=3)	7,3% (n=14)
Total		100,0% (n=97)	100,0% (n=48)	100,0% (n=37)	100,0% (n=60)	100,0% (n=46)

En la Tabla 4, se muestra la categorización del autoconcepto según la nota, sin mostrar diferencias estadísticamente significativas (p =0,354). Aquí se puede observar con claridad que la mayoría de alumnado obtienen calificaciones de bienes (n=87) y notables (n=60). Además, los 15 alumnos que han obtenido calificaciones más elevadas, es decir sobresalientes, poseen valores de autoconcepto medio. Aquellos que en cambio muestran valores más altos del mismo, 7 de ellos han obtenido notables, 6 bienes y solo un alumno insuficiente.

Tabla 4

Categorización del autoconcepto según nota (p = 0,354)

Sobresaliente Notable		Nota				Total
		Sobresalientes	Notables	Bienes	Insuficientes	
Autoconcepto	Bajo	0,0% (n=0)	5,0% (n=3)	3,4% (n=3)	10,3% (n=3)	4,7% (n=9)
	Media	100,0% (n=15)	83,3% (n=50)	89,7% (n=78)	86,2% (n=25)	88,0% (n=168)
	Alta	0,0% (n=0)	11,7% (n=7)	6,9% (n=6)	3,4% (n=1)	7,3% (n=14)
Total		100,0% (n=15)	100,0% (n=60)	100,0% (n=87)	100,0% (n=29)	100,0% (n=191)

En la Tabla 5, quedan reflejados los resultados del autoconcepto según el trabajo de los padres, no mostrando diferencias significativas en referencia a la cualificación del padre (p = 0,283), ni de la madre (p = 0,885). Se observa que 149 alumnos sus padres no poseen trabajos cualificados, frente a 19 que sí, poseyendo todos ellos valores medios de autoconcepto. Es importante señalar que 9 de alumnos que poseen una valoración baja de sí mismos, sus padres mantienen trabajos no cualificados. En cuanto a los resultados teniendo en cuenta a la madre,

cabe señalar de forma similar, que 151 de los hijos cuyas madres no ejercen cualificación laboral, y 17 que sí, muestran valores medios de autoconcepto.

Tabla 5

Autoconcepto según el trabajo de los padres

		Trabajo del padre			Total	Trabajo de la madre		Total
		Cualificado	No Cualificado			Cualificado	No Cualificado	
Auto-concepto	Bajo	0,0% (n=0)	5,3% (n=9)		4,7% (n=9)	5,0% (n=1)	4,7% (n=8)	4,7% (n=9)
	Media	86,4% (n=19)	88,2% (n=149)		88,0% (n=168)	85,0% (n=17)	88,3% (n=151)	88,0% (n=168)
	Alta	13,6% (n=3)	6,5% (n=11)		7,3% (n=14)	10,0% (n=2)	7,0% (n=12)	7,3% (n=14)
Total		100,0% (n=22)	100,0% (n=169)		100,0% (n=191)	100,0% (n=20)	100,0% (n=171)	100,0% (n=191)

La Tabla 6 se muestra la categorización del autoconcepto según la asistencia a clases extraescolares, sin mostrar diferencias estadísticamente significativas (p = 0,410). Aquí, se puede observar que el 88,5% (n=69) de los alumnos que sí asisten a extraescolares, poseen un autoconcepto medio, y el 87,6 % (n= 99) no. Respecto al alumnado que posee un autoconcepto bajo tan solo dos asisten a clases extraescolares, y 7 no.

Tabla 6

Categorización de autoconcepto según si asiste a extraescolares (p = 0,410)

Sí No		Clases Extraescolares		Total
Autoconcepto	Bajo	2,6% (n=2)	6,2% (n=7)	4,7% (n=9)
	Media	88,5% (n=69)	87,6% (n=99)	88,0% (n=168)
	Alta	9,0% (n=7)	6,2% (n=7)	7,3% (n=14)
Total		100,0% (n=78)	100,0% (n=113)	100,0% (n=191)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según lo reflejado en el estudio se observa que los adolescentes encuestados de un instituto de zona rural poseen niveles medios de autoconcepto, siendo la dimensión social, familiar y académica aquellas donde obtuvieron mejores resultados, cumpliéndose así la primera y segunda hipótesis planteada. Estos datos concuerdan con investigaciones como las de (Pinel-Martínez y Carrión-Martínez, 2019; Tabernero *et al.*, 2017) que ponen de manifiesto la importancia de las relaciones sociales a estas edades, otorgándoles mayor relevancia a las opiniones que aportan las amistades y en general al círculo social. En referencia al autoconcepto familiar, estudios como los de Estrada y Horta (2020) muestran la correlación directa y significativa entre el clima social familiar adecuado y un autoconcepto más elevado en todas sus dimensiones. Se ha demostrado, por tanto, como el apoyo social percibido que posea el alumnado es determinante en el desarrollo óptimo siendo facilitador del bienestar mental, calidad de vida y mejores resultados académicos.

En este sentido, los factores socio-académicos tales como el sexo, curso, trabajo de los padres y asistencia o no a clases extraescolares, cabe mencionar la falta de significatividad en los hallazgos. No obstante, se ha observado como a pesar de la dificultad que puede conllevar la transitoriedad de la educación secundaria, la mayoría de los estudiantes mantienen un autoconcepto medio (adecuado), siendo la calificación media más obtenida entre la mayoría de los estudiantes, los bienes y notables. En cuanto al trabajo de los padres, queda contextualizado que la mayoría, tanto de padres como de madres, realizan labores no cualificadas, en este caso, al ser un entorno rural, todos ellos se dedican al sector primario con la recolección y elaboración directa de la aceituna.

A pesar de que los resultados en este caso no han sido desfavorables en referencia a la percepción que tienen de sí mismo el alumnado, como conclusión, es importante recalcar la influencia que ejercen tal y como afirman Buchmann *et al.* (2022), la transmisión de creencias y valores en el proceso de socialización, en el cual las aspiraciones y proyecciones que los padres y profesores ejerzan sobre el adolescente, así como sus expectativas educativas influirán en la motivación y las creencias académicas. Por tanto, se pone de manifiesto la importancia que adquieren los agentes educativos (profesores, entrenadores, familia y amigos) para el desarrollo óptimo en la esfera más personal y académica del individuo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, A., Revuelta, L., y Zulaika, L. M. (2016). The influence of the specific domains of self-concept on the school involvement of secondary school students. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*, 264-271. http://hdl.handle.net/10045/63911

Buchmann, M., Grütter, J., y Zuffianò, A. (2022). Parental educational aspirations and children's academic self-concept: Disentangling state and trait components on their dynamic interplay. *Child development, 93*(1), 7–24. https://doi.org/10.1111/cdev.13645

Ferrel, F., Vélez, J., y Ferrel-Ballestas, L. (2014) Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Encuentros, 2,* 36 - 47.

García, F. y Musitu, G. (1999). AF5: Autoconcepto Forma 5. Madrid: TEA Ediciones.

Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., y McInerney, d. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes

from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence, 35,* 1111-1122. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.016

Juarez F., y Fragoso, R. (2019). Prácticas parentales e inteligencia emocional en estudiantes de Secundaria. Un estudio correlacional. Psicología, infancia y educación, 1 (2). Doi: 17060/ijodaep.2019.n2.v1.1371

Luna, N., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID),* (10). DOI: 10.17561/reid

Mansilla D., Cheuquián, M., Pillancari, L., y Espinoza, L. (2021). Autoconcepto y rendimiento académico: una revisión de la Literatura Hispana. *INTEREDU. Investigación Sociedad y Educación, 1*(2), 109-131. Doi: 10.32735/S2735-65232020000277

Palenzuela-Luis, N., Duarte-Clíments, G., Gómez-Salgado, J., Rodríguez-Gómez, J.Á., y Sánchez-Gómez, M.B. (2022). Cuestionarios de evaluación del autoconcepto, la autopercepción, la actividad física y el estilo de vida de los adolescentes: Una Revisión Sistemática. *Children, 9,* 91. https://doi.org/10.3390/children9010091

Pinel-Martínez, C., y Carrión-Martínez, J. J. (2019). Relationship between gender, resilience, academic and social self-concept in adolescence. *Journal of Psychology and Education, 14*(2), 112-123, https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.176

Rebolledo, M., Tirado-Vides, M., Mahecha-Duarte, P., y Villalobos-Tovar, C. (2021). Incidencia del autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria. *Encuentros, 19* (01). DOI: 10.15665/encuen.v19i01.2407

Tabernero, C., Serrano, A., y Mérida, R. (2017). Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico. *Psicología Educativa, 23*(1), 9-17. Doi: 10.1016/j.pse.2017.02.001

Van der Aar, L., Peters, S., van der Cruijsen, R., y Crone, E. A. (2019). The neural correlates of academic self-concept in adolescence and the relation to making future-oriented academic choices. *Trends in neuroscience and education, 15,* 10–17. https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.02.003

Wouters, S., Germeijs, V., Colpin, H., y Verschueren, K. (2011). Autoconcepto académico en la escuela secundaria: Predictores y efectos sobre el ajuste en la educación superior. *Revista escandinava de psicología 52*, 586-594.

2370

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

IMPACTO EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN UNIVERSITARIOS DURANTE UN SISTEMA DE ENSEÑANZA VIRTUAL ADAPTADO POR LA COVID-19: ANÁLISIS SEGÚN FACTORES ACADÉMICOS Y PSICOSOCIALES

María Alejandra Gamarra Vengoechea
Mariana Pérez Mármol
Universidad de Granada

Resumen: La adultez emergente es una etapa de transición a la vida adulta, en donde las personas se encuentran en un desafío continuo que genera cambios de tipo emocionales y adaptativos. El presente estudio, establece un análisis de la inteligencia emocional y su relación con factores psicosociales y académicos. Esta investigación se encuentra dirigida a la población universitaria de posgrado de la Universidad de Granada, la muestra estuvo formada por 179 estudiantes (52 hombres y 127 mujeres). Para la recogida de datos, se utilizó la escala validada de REIS. De esta manera, para examinar los datos, se procedió a realizar análisis de tipo T-student y anova entre las variables en el software de análisis de datos cuantitativos SPSS. Los resultados arrojaron que el género masculino cumple con los índices más elevados en esta variable. Asimismo, la modalidad de enseñanza demostró que la regulación de las emociones centradas en uno mismo y la regulación de emociones centrada en los demás, fue más elevada en estudiantes que cursaban el semestre de forma presencial. Finalmente, se concluyó, que la inteligencia emocional incide directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, rendimiento académico y factores psicosociales, y que se ha visto afectada por la pandemia mundial de Covid-19.

Palabras clave: inteligencia emocional, rendimiento académico, educación superior, ajuste psicosocial

Abstract: Emerging adulthood is a stage of transition to adult life, where people find themselves in a continuous challenge that generates emotional, physical, psychological and adaptive changes. This study establishes an analysis of emotional intelligence and its relationship with psychosocial and academic factors. This research is aimed at the postgraduate university population of the University of Granada, the sample consisted of 179 students (52 men and 127 women). For data collection, the validated REIS scale was used. In this way, to examine the data, a T-student and anova analysis was carried out between the variables in the SPSS quantitative data analysis software. The results showed that the male gender meets the highest rates in this variable. Likewise, the teaching modality establishes that the regulation of emotions centered on oneself and the regulation of emotions centered on others, was higher in students who attended the semester in person. Finally, it was concluded that emotional intelligence directly affects teaching-learning processes, academic performance and psychosocial factors, and that it has been affected by the global Covid-19 pandemic.

Keywords: emotional intelligence, academic performance, higher education, psychosocial adjustment

INTRODUCCIÓN

Desde el marco teórico conceptual, existen múltiples definiciones de lo que se considera Inteligencia Emocional (IE). Cazallo *et al.* (2020), la perciben como «el potencial biológico y psicológico que posee un individuo para resolver problemas mediante el procesamiento de información generada a partir del contexto cultural, a la vez que le permite crear productos culturales de forma simultánea». Sin embargo, si hacemos una indagación formal, fue aproximadamente en la década de los 90, cuando los psicólogos Peter Solovey y Jhon Mayer, le dieron un origen a la IE. Estos autores (citado en Cazallo *et al.*, 2020), la describieron como «el conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que determinan la capacidad de alcanzar el éxito pese a las exigencias y cambios del entono».

En este orden de ideas, podríamos decir que la IE indica la capacidad de comprender nuestros propios sentimientos y los de las personas que nos rodean, para discriminarlos y distinguirlos, con el fin de guiar nuestros pensamientos y acciones. Sin embargo, es indispensable recalcar, que la IE, se compone por dos grandes componentes, la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, de modo que, según Castelló y Cano (2017), el primer concepto hace referencia a «la representación de estados internos de otras personas (considerándolas como objetos sociales), los cuales incluyen complejas estructuras como son las intenciones, preferencias, estilos, motivaciones o pensamiento, entre otras.» Asimismo, Martínez (2020), define la inteligencia intrapersonal como «el conjunto de habilidades que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz».

Siguiendo con lo anterior, la IE se encuentra enmarcada bajo los parámetros de la teoría de Howard Gardner, la cual constata que los seres humanos no poseemos una sola inteligencia, si no que por el contrario somos formados por inteligencias múltiples. Gardner (2001), describe nueve, la musical, la corporal-cinestésica, lingüística, lógico-matemática, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista y emocional. De este modo, la inteligencia emocional se convierte en una pieza clave para el éxito personal, escolar y laboral de los individuos, al plasmarla como un conjunto de competencias socioemocionales y teniendo en cuenta que toda emoción ofrece una disposición a la acción. Asimismo, Cazallo *et al.* (2020) afirman que la situación emocional de la persona y su modo de operar influyen, en gran medida, en el éxito o fracaso escolar.

Cuando se plasma una relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje en el contexto educativo, García *et al.*, (2018) destacan que «las emociones, los estados de ánimo, las creencias y la motivación influyen en cómo se perciben las situaciones», y estos pilares tienen un alto impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, si se tiene en cuenta lo anterior y se dispone bajo una crisis sanitaria mundial, que repercute en diversos aspectos tales como, educación, economía, vida social, entre otras, es indispensable considerar que se derivan profundas consecuencias en los estados emocionales y psicológicos de las personas.

Por lo tanto, en el marco de las investigaciones existentes sobre la IE, se pone como evidencia que una adecuada percepción de este concepto, puede ser un potenciador que actué como factor protector en las cargas negativas de tipo emocional (Ozamiz-Etxebarria*et al.* 2020; Torales *et al.* 2020; Zandifar y Badrfam, 2020 y Wang *et al.* 2020). Por lo tanto, es de suma importancia,

poner especial énfasis en un estudio que abarque la importancia de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios, desde una perspectiva que abarca una crisis a nivel mundial.

MÉTODO

Diseño y participantes

Este trabajo de investigación presenta un diseño no experimental, cuantitativo, descriptivo- exploratorio, de corte transversal y ex post facto. El diseño es de tipo no experimental debido a que no establece una intervención-experimento con la finalidad de transformar las variables dependientes (Juste *et al.*, 2012). Asimismo, es de carácter descriptivo y exploratorio, ya que los objetivos establecidos anteriormente buscan fundamentar un fenómeno mas no manipular las variables establecidas (Mertens, 2010). Siguiendo con lo anterior, este estudio presenta un diseño de corte transversal, debido a que los instrumentos se aplican en un único momento (Mertens, 2010). Por otro lado, es importante especificar que este trabajo, es de carácter ex post facto, porque se tienen en cuenta diversas variables, con el fin de determinar diferencias significativas (Juste *et al.*, 2012).

Por otro lado, el universo poblacional de este trabajo de investigación se encuentra compuesto por 179 estudiantes universitarios de maestría matriculados en la Universidad de Granada durante el curso 2020/2021, entre los cuales 52 son hombres y 127 mujeres.

Instrumentos

La escala de REIS es un instrumento diseñado para medir la IE diseñada por Pekaar *et al.*, (2018). Esta escala está compuesta por 28 ítems, que se encuentra enfocados en cuatro factores, la evaluación de las emociones centradas en uno mismo (ítems 1,2,3,4,5,6,7), evaluación de las emociones centradas en los demás (ítems 8,9,10,11,12,13,14), regulación emocional personal (ítems 15,16,17,18,19,20,21), regulación emocional centrada en los otros (ítems 22,23,24,25,26,27,28). La puntuación es en base a una escala Likert en donde, 1 significa «Totalmente en desacuerdo» y 5 significa «Totalmente de acuerdo». Esta escala obtuvo una consistencia interna de $\alpha = 0.85$

Procedimiento

En primer lugar, se informa a los participantes por medio de un cuestionario, en donde a primera instancia se justifica el porqué de esta investigación. En esta se detallaron los objetivos de estudio y la naturaleza del mismo, los instrumentos de investigación a utilizar y el tratamiento que se realizaría de los datos el cual sería de carácter confidencial, manteniendo el anonimato de cada participante, se procedió con la aplicación de todas las escalas descritas con anterioridad. El tiempo de cumplimentación de la encuesta osciló entre los 10 y 15 minutos.

Por consiguiente, se procedió con la recogida de los datos, en la cual participaron hasta un total de 179 estudiantes universitarios. La cumplimentación de la escala se realizó en los meses de noviembre-abril del curso académico 2020/2021, de manera virtual y contactando directamente con el estudiante. La aplicación de los instrumentos se realizó a través de encuesta digital, utilizando la plataforma «Google forms».

Análisis de datos

Para analizar los datos se emplearon los paquetes estadísticos IBM SPSS® 25. Para el proceso de análisis de los descriptivos básicos se emplean frecuencias y medias. Se comprobó la

dispersión de los datos a través de los valores de asimetría y curtosis, concretando una distribución normal al determinar valores inferiores a 2 para cada uno de los ítems de los cuestionarios. Con el propósito de analizar las relaciones entre variables se emplean correlaciones bivariadas de Pearson, mientras que para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre variables se utilizan comparación de medias de muestras independientes -empleando T de Student y ANOVA de un Factor. La consistencia interna de los instrumentos se determinó a través del coeficiente alfa de Cronbach y el índice de confiabilidad en todos los análisis fue establecido en el 95%.

RESULTADOS

La Tabla 1, establece la inteligencia emocional según el sexo, se muestran diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). La valoración de emociones centrada en uno mismo tiene un valor medio más alto por parte de los hombres, en relación con las mujeres (3,97±0,78 vs 3,61±0,77). Asimismo, la valoración de emociones centrada en los demás, apunta a un valor medio superior en las mujeres (3,93±0,66 vs 3,73±0,66). Por otro lado, la regulación de emociones centrada en uno mismo tiene mayor puntuación media en los hombres con respecto a las mujeres (3,53±0,75 vs 3,27±0,81). Finalmente, la variable de regulación de emociones centrada en los demás se destaca más entre los hombres (3,66±0,63 vs 3,48±0,65).

Tabla 1

Inteligencia emocional según sexo

IE	Sexo	Media	DE	Prueba de Levene		Prueba T	
				F	Sig.	T-test	Sig.
VECU	Hombre	3,97	0,78	0,123	0,726	2,840	**0,005**
	Mujer	3,61	0,77				
VECD	Hombre	3,73	0,66	0,863	0,354	-1,917	0,057
	Mujer	3,93	0,59				
RECU	Hombre	3,53	0,75	0,839	0,361	1,991	**0,048**
	Mujer	3,27	0,81				
RECD	Hombre	3,66	0,63	0,515	0,474	1,709	0,089
	Mujer	3,48	0,65				

La Tabla 2, considera la inteligencia emocional según la modalidad de enseñanza, se perciben diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre estas variables. En cuanto al apartado de regulación de las emociones centradas en uno mismo, la estimación media con más relevancia fue la de enseñanza presencial con respecto a la mixta (4,20±0,83 vs 3,32±0,78 vs 3,23±0,86). Del mismo modo, la regulación de emociones centrada en los demás, considera una tasación alta en la modalidad presencial, en relación con la virtual (4,30±0,72 vs 3,59±0,54 vs 3,49±0,64).

Tabla 2

Inteligencia emocional según modalidad

IE	Modalidad	Media	DE	F	Sig.
VECU	Virtual	3,74	0,74	2,315	0,102
	Presencial	4,04	1,01		
	Mixta	3,42	0,97		
VECD	Virtual	3,85	0,59	1,811	0,167
	Presencial	4,30	0,81		
	Mixta	3,90	0,71		
RECU	Virtual	3,32	0,78	4,336	**0,015**
	Presencial	4,20	0,83		
	Mixta	3,23	0,86		
RECD	Virtual	3,49	0,64	5,527	**0,005**
	Presencial	4,30	0,72		
	Mixta	3,59	0,54		

La Tabla 3, reconoce la inteligencia emocional según los cambios en la docencia, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$), la regulación de emociones centrada en uno mismo establece una valoración media mayor en la postura de ni en desacuerdo, ni de acuerdo, con respecto al en desacuerdo (3,56±0,83 vs 3,21±0,77 vs 3,20±0,76).

Tabla 3

Inteligencia emocional según cambios en la docencia

IE	Cambios docencia	Media	DE	F	Sig.
VECU	En desacuerdo	3,69	0,78	2,057	0,131
	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	3,85	0,76		
	De acuerdo	3,56	0,83		
VECD	En desacuerdo	3,74	0,62	2,182	0,116
	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	3,90	0,57		
	De acuerdo	3,98	0,66		
RECU	En desacuerdo	3,20	0,76	4,167	**0,017**
	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	3,56	0,83		
	De acuerdo	3,21	0,77		
RECD	En desacuerdo	3,49	0,62	0,242	0,785
	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	3,57	0,70		
	De acuerdo	3,52	0,61		

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación perseguía como objetivos principales conocer el vínculo existente entre la inteligencia emocional de los estudiantes de posgrado de la Universidad de Granada, con factores psicosociales y académicos en una modalidad de enseñanza virtual. Algunos estudios de línea similar son los desarrollados por Montoya y Durán (2017), Oliveros (2018), Hernández (2020).

Siguiendo con lo anterior, se presentan los resultados del análisis de datos obtenidos en la investigación. Destacaremos especialmente las variables que tienen una influencia estadísticamente significativa, ofreciendo las posibles razones que han dado lugar a estos resultados. Partiendo del sexo, se muestra que la VECU en uno mismo tiene un valor medio más alto en los hombres, mientras que la VECD, apunta a un valor medio superior en las mujeres. Para Montoya y Durán (2017), las mujeres por lo general son emocionalmente más expresivas que los hombres, les dan un mejor y más profundo sentido, por ende, muestran niveles de habilidades en competencias interpersonales como el reconocimiento de las emociones mucho más altos, a la vez que suelen ser más perceptivas y empáticas. Sin embargo, Montoya y Durán (2017) expresan que las mujeres tienden a tener una menor autopercepción que los hombres, por esto, la valoración centrada en uno mismo es más alta en el género masculino.

En este mismo orden de ideas, la RECU y la RECD tienen mayores puntuaciones medias en los hombres. Para Montoya y Durán (2017), las mujeres valoran y comprenden de manera asertiva las emociones, sin embargo, al momento de regular o crear estrategias personales para sobrellevarlas se les dificulta porque se dejan llevar por ellas. En este sentido, los varones tienden a regularlas de manera más eficaz. (Fernández *et al.* 2019)

Por otro lado, en la modalidad de enseñanza se percibieron diferencias estadísticamente significativas en el apartado de RECU, pues la estimación media con más relevancia fue la de enseñanza presencial con respecto a la mixta. Del mismo modo, la RECD considera una tasación alta en la modalidad presencial en relación con la virtual. Oliveros (2018) destaca que, las interacciones entre personas son de suma importancia para promover la regulación de emociones centrada en uno mismo y en los demás, lo que quiere decir, que la modalidad de enseñanza presencial impacta positivamente en esta premisa, ya que, los estudiantes tienen la oportunidad de intercambiar ideas, expresarse, debatir e interactuar. (Hernández, 2020)

En otro sentido, los cambios en la docencia también mostraron diferencias estadísticamente significativas, específicamente en la subdimensión RECU. De esta manera se observó que, la mayoría de los encuestados se encontraban ni en desacuerdo, ni de acuerdo, con respecto a la adaptación personal a las nuevas estrategias y metodologías de los docentes. Esto puede justificarse en base a los estudios de Goleman (2001), pues para este autor, un individuo actúa de forma saludable y estable en la relación consigo mismo cuando valora sus propias emociones y les da sentido; en este caso, los individuos son capaces de regular los sentimientos y sensaciones que se derivaron de los cambios implantados por los docentes, de esta manera, superan las dificultades, y por esta razón son conscientes y capaces de asumir que no ha sido un reto imposible esta adaptación. (García et al, 2018).

Finalmente, los resultados que presentan las encuestas realizadas nos llevan a concluir que, la inteligencia emocional se conecta de manera directamente proporcional con los factores psicosociales y con el rendimiento académico en estudiantes de educación superior, siendo posicionada como un factor de protector, antes situaciones de adversidad que puede influir negativamente en la trayectoria educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castelló, A. y Cano, M. (2017). Inteligencia interpersonal: conceptos clave. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14* (3), 23-35.

Cazallo, A.M., Bascón, M., Mudarra, A., Salazar, E. (2020). La inteligencia emocional en los estudiantes universitarios. *Revista espacios, 41*(23), 1-13.

Fernández, M., Cerezo, M., Casanova. P., y García. M. (2019). Perfiles de inteligencia emocional y síntomas externalizantes e internalizantes en la adultez emergente. Revista electrónica de Investigación *Psicoeducativa, 17*(48), 105-137.

García, M., Hurtado, P.A., Quintero, D.A., Rivera,D.A., y Ureña,Y.C. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Revista espacios, 39*(49), 8-25.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI.* Paidos, Barcelona, España.

Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: issues in paradigm building. *The emotionally intelligence workplace, 21*(4), 13-26.

Hernández, A. (2020). Inteligencia emocional y motivación escolar en los estudiantes de tercer grado de una unidad educativa de Guayaquil. (tesis doctoral). Universidad césar vallejo

Martínez, M.R. (2020). La Inteligencia Intrapersonal en el aula de E/LE. *Foro de profesores de E/LE, 16*(3), 155-158.

Meza, M. (2020). Inteligencia emocional y desempeño docente durante la pandemia Covid-19. (Tesis de maestría). Universidad césar vallejo.

Montoya, Y. y Durán, E. (2017). La inteligencia emocional para la gerencia en tiempos de cambios. *Revista redine, 9*(2), 1-8

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

«EN RED2»: TIRAR DEL HILO PARA MEJORAR LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA[1]

Alberto Izquierdo-Montero
Belén Ballesteros-Velázquez
Javier Morentin-Encina
Héctor S. Melero
Adriana Kiczkowski
Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid (España)

Resumen: Esta propuesta se enmarca en un Proyecto de Innovación Docente que pretende explorar las motivaciones que llevan a estudiantes de educación superior a distancia a utilizar espacios virtuales no formales para organizar el seguimiento de los cursos en relación con otros/as compañeros/as. Como soporte teórico, desde un enfoque socioconstructivista del aprendizaje, se tiene en cuenta la trayectoria del Modelo CoI («Comunidad de Indagación») para explorar la dimensión social, en su relación con las dimensiones docentes y cognitivas en el marco de la educación semipresencial. Así, se desarrolló una investigación que combinó un abordaje cuantitativo (cuestionario *online*) y cualitativo (grupos de discusión). Los resultados, y su correspondiente discusión, evidencian que el reconocimiento de los aspectos pedagógicos que hacen más atractivos a esos espacios no formales, mediante la incorporación de la voz del estudiantado en el diseño de las asignaturas, nos facilita a las y los docentes repensar aspectos metodológicos en la educación superior a distancia. La contribución finaliza con algunas recomendaciones concretas que apuntan en esta dirección.

Palabras clave: educación superior, educación a distancia, medio social, redes sociales, grupos de discusión

Abstract: This work is part of a Teaching Innovation Project that aims to explore the motivations that lead distance higher education students to use non-formal virtual spaces to organise the monitoring of courses in relation to other classmates. As theoretical support, from a socio-constructivist approach to learning, the trajectory of the CoI Model («Community of Inquiry») is considered to explore the social dimension, in its relationship with the teaching and cognitive dimensions in the framework of blended learning. Thus, research that combined a quantitative (online questionnaire) and qualitative (discussion groups) approach was developed. The results, and their corresponding discussion, show that the recognition of the pedagogical aspects that make these non-formal spaces more attractive, by incorporating the voice of the students in the design of the subjects, makes it easier for teachers to rethink methodological aspects in distance higher education. The contribution ends with some concrete recommendations that point in this direction.

1 Este trabajo se enmarca en el proyecto «Prácticas de aprendizaje en espacios digitales abiertos y su impacto en la docencia en la UNED», financiado por las ayudas para PID (Proyectos de Innovación Docente) por parte del Vicerrectorado de Digitalización e Innovación de la UNED.

Keywords: higher education, distance education, social environment, social networks, discussions groups

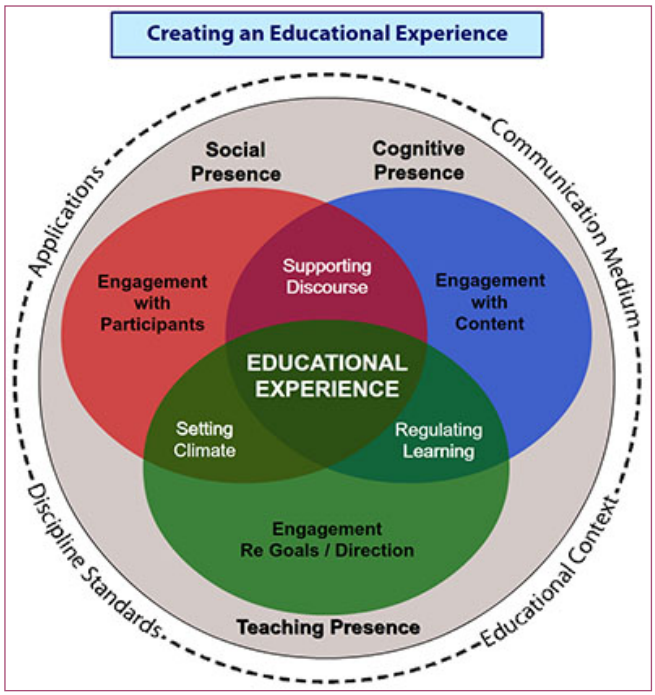
INTRODUCCIÓN

La utilización de redes sociales y otros canales de comunicación en línea de forma autogestionada por parte del estudiantado universitario, como medio de comunicación y apoyo en sus trayectorias académicas, es cada vez más común tanto en la enseñanza presencial como en enseñanzas a distancia, ya sean híbridas u on-line. En nuestro caso específico, como Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la cuestión resulta altamente significativa, ya que su análisis puede contribuir a rediseñar nuestra metodología docente. Desde este interés iniciamos un proyecto de innovación docente interdisciplinar con la finalidad de conocer las prácticas digitales de nuestros estudiantes, tanto en plataformas oficiales como en redes sociales y canales de comunicación web de uso autogestionado, e identificar elementos que permitan mejorar el diseño de las asignaturas.

Nuestra práctica docente toma la referencia del modelo *Community of Inquiry* (CoI), traducido como Comunidad de Indagación (Fernández y Valverde, 2014; Padilla, Ortiz y López, 2015; Fueyo y Hevia, 2017) como marco conceptual nos permite considerar la enseñanza-aprendizaje en los sistemas a distancia desde un enfoque socioconstructivista y colaborativo. Dicho modelo identifica tres presencias o dimensiones relacionadas entre sí para generar una experiencia educativa de calidad (Garrison *et al.*, 1999). De forma sintética el modelo se corresponde con la siguiente representación (Garrison, 2011):

Figura 1

El modelo «Community of Inquiry»



Nota. http://www.thecommunityofinquiry.org/coi

MÉTODO

Para dar respuesta a nuestro objetivo empleamos una metodología mixta que nos ha permitido avanzar en distintos niveles de conocimiento para una mejor comprensión del problema de investigación (Creswell, 2015; Fetters, 2020), combinando las posibilidades que ofrece la descripción extensa a partir de los resultados de un panel de sondeo con las oportunidades que abre la investigación interpretativa mediante entrevistas en profundidad. Por ello, en una primera fase, planteamos un estudio exploratorio a través de un cuestionario *online* aplicado al alumnado de la UNED matriculado en nuestras asignaturas de grado y postgrado. Se obtuvo un total de 320 respuestas que nos permitieron mapear los espacios virtuales institucionales y los espacios virtuales autogestionados donde se relacionan, obteniendo también una primera aproximación sobre las finalidades del uso (Domínguez *et al.* 2020).

La segunda fase de la investigación se orienta desde una perspectiva interpretativa, necesaria para la comprensión de la realidad desde el punto de vista de los y las participantes, (Ballesteros, 2014). En nuestro caso, nos permite profundizar en las razones que explican la tendencia a incluir las redes sociales no institucionales como vía de comunicación y apoyo al estudio. Los resultados de esta comunicación se centran en esta fase de nuestro proyecto, por lo que pasamos a detallar la planificación propuesta.

Con el fin de ampliar información y generar debate en torno a las opiniones y valoraciones sobre el uso de los espacios virtuales, planteamos el grupo de discusión como técnica que permite minimizar la intervención del investigador-a y deja mayor margen de actuación a las personas participantes. Además, ha sido una técnica probada en la evaluación de la docencia universitaria, demostrando su eficacia e interés.

En la elaboración del guion que se seguiría en los grupos de discusión se tuvieron en cuenta las aportaciones del cuestionario *online* que comentamos antes, así como observaciones de lo que ocurría en las aulas virtuales. Utilizando como referente el modelo COI, se estructuró un guion de moderación del grupo compuesto por los siguientes bloques temáticos:

Dimensión docente
— Imagen del profesorado de la UNED: equipo docente y profesorado-tutor. — Atención docente: valoración general; opinión de los medios que se utilizan para comunicación docentes/estudiantes. — Valoración del uso docente de la plataforma aLF (LMS de la UNED); aspectos de mejora. — Uso de otros espacios digitales. ¿Cuáles? ¿Para qué?
Dimensión cognitiva
— En qué medida la plataforma institucional facilita el aprendizaje colaborativo. Ventajas. Riesgos. Limitaciones. — En qué medida las RRSS y espacios no oficiales contribuyen al aprendizaje. Ventajas. Riesgos. Limitaciones.
Dimensión social
— En qué medida la plataforma institucional facilita la socialización/interacción entre estudiantes. — En qué medida las RRSS facilita la socialización/interacción entre estudiantes. — Valoración del clima en los. diversos espacios (institucionales /autogestionados).

Se realizaron, a través de la aplicación *Teams,* cinco grupos de discusión online con estudiantes UNED de las facultades de Filosofía, Filología y Educación, siendo en total 19 personas participantes. Para la conformación de los grupos se tuvieron en cuenta dos criterios:

1) experiencia en la UNED, diferenciando entre estudiantes de 1er y 2º curso y estudiantes en su último año; 2) participación en la tutorización presencial en los centros asociados, distinguiendo entre estudiante que acuden a las tutorías y estudiantes que no van (ya sea por decisión propia o porque estén cursando Máster, en cuyo caso no se dispone de tutorización presencial en los centros.

Para el análisis cualitativo de la información recogida se utilizó el software *Atlas.ti* (v8). El procedimiento de categorización combinó una lógica deductiva orientada desde las categorías establecidas en el guion de entrevista de acuerdo con el modelo COI, junto un enfoque inductivo que nos ha permitido identificar las razones múltiples que apoyan la utilización de los espacios virtuales oficiales y autogestionados, terminando de construir las categorías finales construidas debido a la «saturación teórica» (Corbin y Strauss, 2002)

RESULTADOS

Por lo general, se echa en falta la posibilidad de tener grupos de aprendizaje. Sin embargo, quienes acuden a las tutorías de los Centros Asociados reconocen que allí sí hay posibilidad de establecer vínculos de pertenencia y formar comunidades de aprendizaje.

> *(...) la gente que conoces en las tutorías, a mí esa gente sí que me ha aportado mucho, porque al final son un apoyo y es un apoyo más real que el de Facebook, ¿sabes?, porque, no sé... los conozco.*
>
> *(...) el año pasado fue la única vez que acudí a mi Centro Asociado y, la verdad, que ahí sí que tuve ese sentimiento de comunidad, tanto con mi tutora, mi profesora, como con el grupo de estudiantes que estábamos ...*

Con independencia de que las tutorías sean presenciales u online, se valora la atención personalizada por parte del Profesorado Tutor, sobre todo enfocada a la elaboración de las pruebas de evaluación continua (PEC).

> *(...) lo que sí me han ayudado mucho es a la hora de hacer los trabajos. Hay profesores que, no sé, merecen mucho la pena, ayudan mucho, se esfuerzan mucho.*
>
> *Hay dos. Yo creo que hay profesores que están súper atentos; aunque hagan videoconferencias, se les nota súper atentos a la hora de hacer las tutorías, se dejan guiar, te preguntan qué queremos y, luego, pues eso, te corrigen las PECs con antelación, te guían, están encima. Y hay otros que como bombos: vienen te ponen un PowerPoint te dan la charla y se van...*

Por otro lado, con el objeto de identificar claves de mejora a partir del uso de redes sociales y espacios virtuales autogestionados por los propios estudiantes, destacamos aspectos de forma y fondo que permiten justificarlo. Empezando por la forma en que se producen estas interacciones, se señala la inmediatez, la cercanía y la espontaneidad, características de estos espacios no oficiales que facilitan una valoración positiva de su utilización.

> *En las redes sociales tú preguntas y al momento se te contesta, te llega por Facebook un aviso de que te ha contestado tal persona, ¿sabes? Es muchísima más rapidez.*
>
> *Claro, yo creo que hay dos aspectos, uno el de tener información instantánea y, dos, el tener información sin estar moderada por el profesor; porque es verdad que, a veces, hay gente que es más*

> *tímida y no se atreve o se piensas que a lo mejor hacer una pregunta un poco tonta así, entre comillas, va a influir en que el profesor te mire de otra forma y no te evalúe igual.*
> *Para mí las redes sociales es algo mucho más personal. Incluso, fíjate, sin conocerte, la forma de hablar, la forma de comunicación es mucho más abierta [...]*

Junto a ello, estos espacios autogestionados aparecen libres de jerarquía, siendo entornos más amigables donde el estudiantado se expresa libremente:

> *Pues yo qué sé, hay más dinamismo, tienen más esa privacidad que no está ahí el profesor, el tutor para leer, ¿no? Te da más libertad...*
> *(en) Facebook es una persona, en cambio... aLF es muy...*

Además, el sistema de acceso y navegación en las redes ofrece una alternativa más ágil e intuitiva, superando la complejidad de la plataforma oficial docente:

> *Los foros no son funcionales, no es fácil buscar las cosas porque ni el buscador va bien. Yo, por ejemplo, en una asignatura que hay en el grupo de tutoría, pues ha hecho el profesor un montón de subgrupos, según el grupo que somos del grupo cooperativo y a lo mejor ahí hay 80 entradas; y a medida que la gente habla, pues van subiendo y bajando, pues para encontrar tu grupo te vuelves «loco» ...*
> *En la guía viene todo muy bien explicado, pero hasta que llegas a dar con la guía echas unas pocas de horas en el campus.*

En cuanto a las cuestiones de fondo, los y las estudiantes señalan diversas acciones que tienen lugar en las redes y espacios no oficiales que dan a conocer contribuciones importantes para facilitar el estudio y formar comunidad. En este sentido, son lugares de encuentros entre compañeros de estudio donde plantear dudas, compartir respuestas y ofrecer/recibir apoyo moral.

> *El hecho de que no sepas bien cuáles son las pautas para hacer un trabajo, que un compañero te diga: «ay, mira, si quieres te paso el mío para que veas cómo se hace o cómo lo he hecho yo; o, mira, me han facilitado un trabajo del año pasado... puedes darte una idea» [...] Yo muchas veces he hecho un trabajo que pensaba que había que hacerlo de una manera y luego he visto los trabajos de los compañeros y he dicho: «¡anda, pero si están mucho mejor!».*
>
> *Una pregunta de una PEC, no sé cómo enfocarla, lo pones y te ayuda muchísimo. A mí la UNED, me parece, si algo estoy sacando positivo, sobre todo, para mí, es el compañerismo.*

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El uso de los espacios virtuales no formales por parte de los y las estudiantes de la UNED parece estar cumpliendo varias funciones, como hemos visto en el apartado anterior. Nuestra pregunta inicial (¿dónde están los/as estudiantes?) queda, en parte, respondida: están autoorganizando su aprendizaje en redes sociales virtuales y aplicaciones de mensajería instantánea. El uso de esos espacios se centra, sobre todo, en consultar a compañeros/as e intercambiar materiales, coincidiendo con los resultados de investigaciones similares (Martínez y Ferranz, 2016).

Además, parece que la mejorable dimensión social en los cursos oficiales de la UNED (Gil Jaurena *et al.*, 2018) se compensa con la creación y participación en espacios donde el sentimiento

de «compañerismo» y «pertenencia» se refuerza, aumentando el número de interacciones y en un tono más fluido, cercano y distendido, coincidiendo también con otras investigaciones (Kazanidis *et al.*, 2018; Sun *et al.*, 2018; Tan y Hew, 2020). Además, inmediatez, uso intuitivo y dinamismo son características de estos espacios no formales que debemos considerar para flexibilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la docencia universitaria (González *et al.*, 2016).

Por otro lado, la ausencia de docentes en dichos escenarios genera un uso comunicativo más distendido, aunque en ocasiones acaban convirtiéndose en intercambios sobrecargados en los que las mismas preguntas y respuestas se repiten constantemente, presentando limitaciones que podrían ser resueltas -por ejemplo- con moderación del propio estudiantado, mitigando así también otros problemas comunicativos que parecen ocurrir en conversaciones extensas y complejas, vinculadas a trabajos grupales (Vilches y Reche, 2019).

Consecuentemente, será importante reconocer el potencial de aprendizaje que ocurre en los espacios virtuales no formales y, además, considerar la introducción de algunas de sus características en modelos didácticos oficiales. Por ejemplo, hacer un esfuerzo para evitar la imagen del profesorado como «*chatbot*», apostando por estilos más fluidos y cercanos que generen la confianza y el clima necesarios para que surjan interacciones y debates pedagógicos con menos *corsés*. También puede ser útil diversificar los canales de comunicación y formatos tanto como sea posible, combinando texto e interacción audiovisual.

Por otro lado, consideramos que será oportuno ofrecer algunas orientaciones de los equipos docentes a los y las estudiantes para prevenir algunos de los problemas y limitaciones que parecen ocurrir en aplicaciones de mensajería instantánea y redes sociales. Entre otros: incorporar la figura del mediador/a en espacios no oficiales para evitar sobresaturación de mensaje o malos usos; informa claramente qué es el plagio y qué significa académicamente; la necesidad de contrastar las notas de otros/as compañeros/as con el libro o material proporcionado en las tutorías, o incluso optar por preparar apuntes colectivamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballesteros Velázquez, B. (coord.). (2014). *Taller de investigación cualitativa.* UNED.

Corbin, J., y Strauss, A. (2002). Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.

Creswell, J.W. (2015). A concise introduction to mixed methods research. Sage.

Domínguez, D., Gil-Jaurena, I., Morentin, J., Ballesteros, B., Izquierdo, A., & Kiczkowski, A. (2020). Where are the students? Social and learning practices in digital settings. Proceedings of the EDEN 2020 Annual Conference (Pp. 201-207). https://doi.org/10.38069/edenconf-2020-ac0018

Fernández, M. R., y Valverde, J. (2014). Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar*, *42*, 97-105. https://doi.org/10.3916/C42-2014-09

Fetters, M.D. (2020). The mixed methods research workbook: Activities for designing, implementing, and publishing projects. Sage.

Fueyo, A. y Hevia, I. (2017). Aprendizaje en red mediante comunidades de indagación en entornos de formación masiva online. *Digital Education Review*, *31*, 116-130. http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16822

Garrison, D. R. (2011). *About the Framework. An introduction to the Community Of Inquiry. The Community of Inquiry*. http://www.thecommunityofinquiry.org/coi

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, *2*(2–3), 87–105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Gil-Jaurena, I., Domínguez, D., Izquierdo, A., y Morentin, J. (2018). Análisis de cursos online y a distancia desde el modelo «Community of Inquiry». In Valverde Berrocoso, J. (Ed.), *I Congreso Internacional sobre Campus Digitales en la Educación Superior. Experiencias e investigaciones* (pp. 346–356). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

González, J., Lleixà, M., & Espuny, C. (2016). Social networks and higher education: the attitudes of university students towards the educational use of social networks, back to test. *Education in the Knowledge Society, 17*(2), 21-38. http://dx.doi.org/10.14201/eks20161722138

Kazanidis, I., Pellas, N., Fotaris P., y Tsinakos A. (2018). Facebook and Moodle Integration into Instructional Media Design Courses: A Comparative Analysis of Students' Learning Experiences using the Community of Inquiry (CoI) Model. *International Journal of Human–Computer Interaction, 34*(10), 932-942. https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1471574

Martínez, M.C., y Ferraz, E. (2016). Uso de las redes sociales por los alumnos universitarios en educación: un estudio de caso en la península. *Tendencias pedagógicas*, (28), 33-44. https://doi.org/10.15366/tp2016.28.003

Padilla, S., Ortiz, L., y López, C. (2015). Comunidades de aprendizaje en línea. Análisis de las interacciones cognitivas, docentes y afectivas. *Apertura*, *7*(1), 108-127. http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/632Pool

Sun, Z., Lin, C. H., Wu, M., Zhou, J., y Luo, L. (2018). A tale of two communication tools: Discussion-forum and mobile instant-messaging apps in collaborative learning. *British Journal of Educational Technology, 49*(2), 248–261. https://doi.org/10.1111/bjet.12571

Tang, Y., y Hew, K. (2020). Does mobile instant messaging facilitate social presence in online communication? A two-stage study of higher education students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*(15), 1-17 (2020). https://doi.org/10.1186/s41239-020-00188-0

Vilches, M. J., y Reche, E. (2019). Limitaciones de WhatsApp para la realización de actividades colaborativas en la universidad. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 57-77. http://dx.doi.org/10

RELACIÓN ENTRE LA RESILIENCIA Y LA AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS[1]

Óscar Gavín-Chocano
David Molero
Universidad de Jaén (España)

Resumen: El presente estudio tiene como propósito conocer la resiliencia y nivel de autoestima en una muestra de estudiantes de educación de una universidad pública del sureste de España. En este estudio, participaron 203 sujetos (*n*=203), de los que 158 son mujeres 77.8% y 45 son hombres 22.2%, con una edad media de 23.68 años (±7.03). Se utilizaron los instrumentos: *The 14-Item Resilience Scale* (RS-14) y la *Escala de autoestima de Rosenberg* (RSES). Se utilizó el enfoque de mínimos cuadrados parciales (PLS) del modelo de ruta al ser un enfoque de análisis menos restrictivo, considerando el tamaño muestral. Los resultados evidenciaron la relación moderada entre las dimensiones de los instrumentos utilizados, siendo los coeficientes de determinación: autoestima positiva (r^2=.650) y autoestima negativa (r^2=.641), con un error cuadrático medio (SRMR) de .078. Por lo tanto, se ha evidenciado estadísticamente que los factores de la resiliencia (competencia personal, y aceptación de uno mismo y de la vida) tienen un impacto adecuado con la autoestima positiva y negativa.

Palabras clave: autoestima, autoconcepto, competencia, resiliencia

Abstract: The purpose of this study is to determine the resilience and level of self-esteem in a sample of education students from a public university in southeastern Spain. In this study, 203 subjects (*n*=203) participated, of which 158 are women 77.8% and 45 are men 22.2%, with a mean age of 23.68 years (±7.03). The instruments used were: The 14-Item Resilience Scale (RS-14) and the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES). The partial least squares (PLS) approach of the route model was used as it is a less restrictive analysis approach, considering the sample size. The results evidenced the moderate relationship between the dimensions of the instruments used, being the determination coefficients: positive self-esteem (r^2=.650) and negative self-esteem (r^2=.641), with a mean square error (SRMR) of .078. Therefore, it has been statistically shown that the factors of resilience (personal competence, and acceptance of oneself and of life) have an adequate impact on positive and negative self-esteem.

Keywords: self-esteem, self-concept, competence, resilience

1 Esta comunicación ha sido cofinanciada con fondos del Grupo de Investigación HUM-819 Investigación Didáctica y Curricular y el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén (España).

INTRODUCCIÓN

La autoestima y resiliencia son dos conceptos profundamente relacionados a lo largo del tiempo. Una persona con una alta autoestima tendrá una mayor capacidad de sobreponerse a cualquier dificultad que se le presente, y eso implica tener una mayor resiliencia. De igual forma es posible fortalecer la autoestima a través de una actitud resiliente ante las dificultades sobrevenidas. En este sentido, podríamos decir que tanto la autoestima como la resiliencia son las dos variables que coexisten dentro del espectro personal de la persona, ampliamente vinculadas. No es posible tener una alta autoestima sin una capacidad de resiliencia desarrollada y de igual forma es muy complicado afrontar los problemas con resiliencia si se carece de una buena autoestima.
El término resiliencia se refiere al proceso de adaptación a la adversidad, caracterizado por la capacidad adaptativa, manteniendo el compromiso y control, después de experimentar procesos psicológicos positivos. Circunstancias vitales críticas, que incluyen el desarrollo de relaciones emocionales, posibilidades personales, capacidad personal y cambios significativos en las prioridades importantes que pueden suponer un factor de riesgo (Min *et al.*, 2015). Básicamente, la resiliencia consistirá en dos cuestiones: resistir a un evento y recuperarse de él, es decir volverse más fuerte.

Por otra parte, la autoestima se refiere a la autoevaluación que una persona hace sobre sí misma, positiva o negativamente (Rosenberg, 1989). Entre los aspectos más importantes de la autoestima se encuentran todas aquellas conductas favorecedoras de un mayor bienestar, por lo que es fundamental dentro de los procesos internos del sujeto ante circunstancias estresantes como lo es, el desarrollo de la carrera universitaria (González-Arratia *et al.*, 2017).

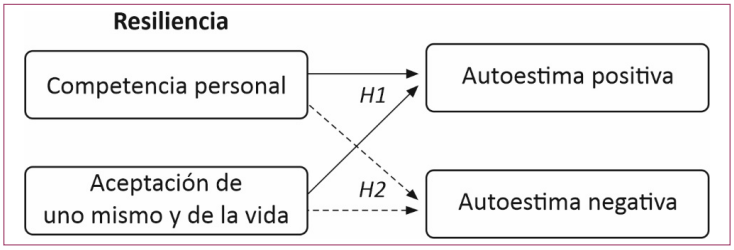
Se ha evidenciado la estrecha relación entre resiliencia y autoestima (Salami, 2011), debido a que una mejor disposición hacia sí mismo permite una mejor adaptación del individuo al medio ambiente y poseer mayor capacidad para resistir presiones y enfrentar las situaciones que se le presenten. De igual forma, otros trabajos relacionados con el contexto universitario como el de Palomar-Lever (2015) han demostrado que una adecuada autoestima positiva es un factor protector que fortalece las expectativas de eficacia en el enfrentamiento de diversas situaciones, por el contrario, una autoestima negativa, actúa de manera inversa. Incluso se ha constatado que la autoestima positiva es uno de los recursos personales más consistentes, siendo un factor predictor de la resiliencia en el contexto universitario. Estas evidencias se han encontrado también a través de estudios que emplearon modelos mixtos (Robinson *et al.*, 2021) y en otros de tipo cualitativo (Phillips, 2021).

El objetivo de este estudio es analizar la relación existente entre *resiliencia* (competencia personal, y aceptación de uno mismo y de la vida) con la *autoestima*. Para ello, se utilizaron los siguientes planteamientos teóricos ampliamente consolidados, como base para definir los constructos que conforman el modelo teórico propuesto (Véase Figura 1), a partir de las siguientes hipótesis:

H_1: La resiliencia tendrá un efecto positivo y significativo sobre la autoestima positiva.
H_2: La resiliencia tendrá un efecto negativo y significativo sobre la autoestima negativa.

Figura 1

Modelo teórico propuesto (elaboración propia)



MÉTODO

Participantes

La muestra está compuesta por 203 estudiantes universitarios, pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén, situada al sureste de España. Para su selección se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo incidental. La distribución de los participantes por género es la siguiente: 158 mujeres, (77.80%) y 45 hombres (22.20%), en consonancia con la proporción por género de las titulaciones de educación en España (Spanish Institute of Statistics, 2020), con una edad media de 23.68 años (±7.03).

Instrumentos

Resilience Scale (RS-14), de 14 ítems de Wagnild (2009), basada en la escala Resilience Scale (RS-25) de 25 ítems (Wagnild & Young, 1993). Evalúa el grado de resiliencia, considerado como una característica de personalidad positiva que permite la adaptación del individuo a situaciones adversas. La RS-14 valora dos dimensiones: competencia personal (11 ítems, auto-confianza, independencia, decisión, ingenio y perseverancia) y aceptación de uno mismo y de la vida (3 ítems, adaptabilidad, balance, flexibilidad y una perspectiva de vida estable). En nuestra muestra la fiabilidad de las puntuaciones para cada dimensión de la escala RS-14 es de α=.68 y ω=.67 para aceptación de uno mismo y de la vida; y de α=0.86 y ω=.87 para competencia personal.

Escala de autoestima de Rosenberg -RSES- (Rosenberg, 1989). La RSES en su versión española de Atienza *et al.* (2000), consiste en un cuestionario de 10 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos (desde total acuerdo a total desacuerdo). Cinco de los ítems puntúan en sentido positivo (1 para el total desacuerdo a 4 para el total acuerdo), mientras que los otros cinco ítems puntúan en sentido negativo (4 para el total desacuerdo a 1 para el total acuerdo). En nuestra muestra la fiabilidad de las puntuaciones para cada dimensión de la escala RSES es de α=.88 y ω=.89 para autoestima positiva y de α=0.76 y ω=.77 para autoestima negativa.

Procedimiento

Se siguieron las directrices éticas promovidas e impulsadas por la normativa nacional e internacional para la realización de investigaciones con personas, a través de la cumplimentación del consentimiento informado y garantía de la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos. Los instrumentos se administraron de forma individual a través de la plataforma Google (Google forms). El tiempo aproximado de respuesta de cada sujeto fue de 15 minutos.

Análisis de los datos

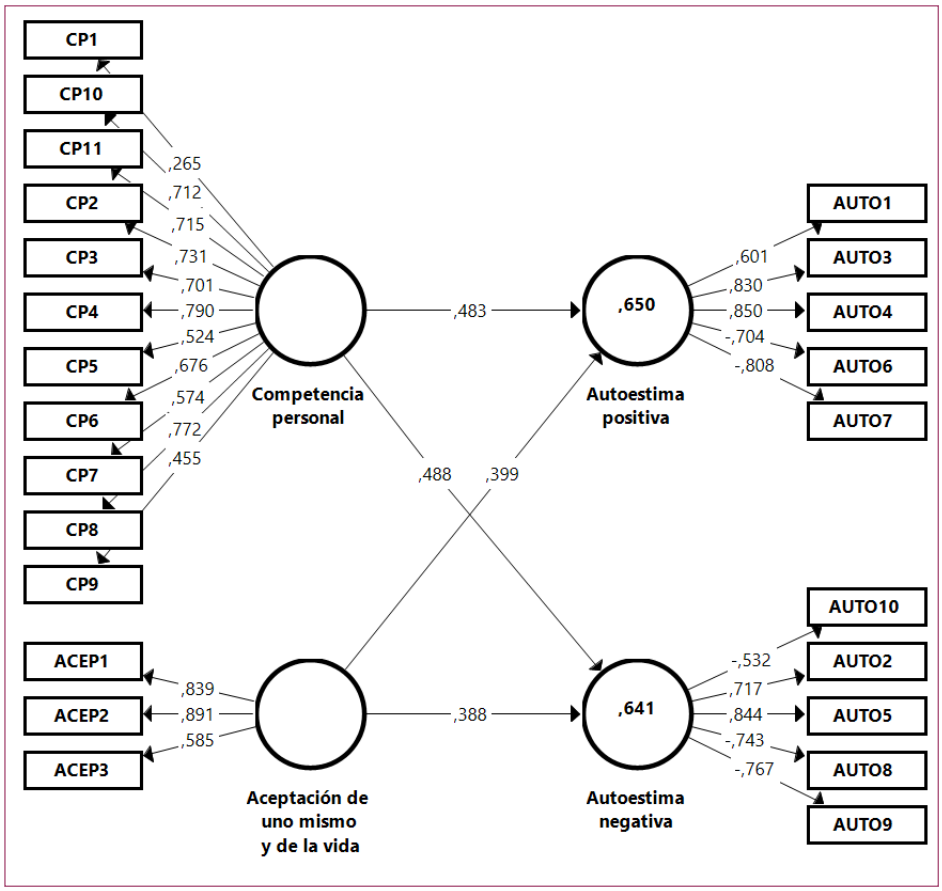
Se obtuvieron los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas), analizando a priori la fiabilidad y consistencia interna de cada instrumento, alfa de Cronbach, coeficiente Omega, al trabajar la suma ponderada de cada variable y superar las limitaciones que podrían afectar a la proporción de la varianza (Domínguez-Lara & Merino-Soto, 2015) y la correlación entre las puntuaciones resultantes en cada una de las dimensiones. A continuación, para evaluar el modelo teórico a estudio, se utilizó el enfoque de mínimos cuadrados parciales (PLS). En relación con los coeficientes considerados en este estudio, se utilizó la prueba de Chi cuadrado (χ^2), los grados de libertad (*gl*), y los índices de ajuste CFI, GFI, SRMR y RMSEA. En todos los casos se empleó un nivel de confianza del 95% (significación $p<.05$). Los análisis se realizaron empleando el programa SPPS Statistics en su versión 25.0 para Mac, el software jamovi (The jamovi Project, 2020) en su Version 1.2 y SmartPLS (versión 3.3.3).

RESULTADOS

La evaluación del modelo PLS-SEM constituye el análisis del nivel de significancia de las relaciones entre cada una de las variables (competencia personal, aceptación de uno mismo y de la vida, autoestima positiva y negativa), además de su evaluación predictiva. Para analizar la robustez de las cargas factoriales y la significación entre las variables, se utilizó el procedimiento de Bootstrapping con 2000 submuestras (Hair *et al.*, 2021), resultando el modelo estructural (Véase figura 2), que incluye las variables latentes consideradas. Como indica R^2, el 64.1% de la varianza del constructo autoestima negativa y R^2, el 65% de la varianza del constructo Autoestima positiva se explica por las variables latentes Aceptación de uno mismo y de la vida y Competencia personal que forman el modelo. Por lo tanto, con referencia a Chin (1998), valores de R^2, por encima de .67 indican un ajuste sustancial del modelo y por encima de .33 un ajuste moderado, con un error cuadrático medio (SRMR) de .078. Un valor de SRMR < .08 se considera aceptable y SRMR <.05 se considera óptimo. Por tanto, el valor predictivo del modelo en general fue adecuado.

Figura 2

Relación de la competencia personal (CP), aceptación de uno mismo y de la vida (ACEP) y autoestima positiva y negativa (AUTO)



Validez convergente

En cuanto a la validez convergente, se mide estimando la varianza media extraída (AVE), que debe ser superior a .5 (Becker *et al.* 2018). La varianza media extraída representa la varianza total de la variable observable acumulada en la variable latente. Cuanto mayor sea el valor de AVE, mejor representada estará la carga de la variable observable. En la Tabla 1 se informa del índice de fiabilidad compuesta y de la varianza media extraída, que supera el valor .6 recomendado por Fornell & Lacker (1981).

Tabla 1

Resultados del modelo de investigación

	Índice de fiabilidad compuesta (IFC)	Rho-A	Varianza extraída media (AVE)
Aceptación de uno mismo y de la vida	.822	.752	.613
Autoestima negativa	.090	.814	.530
Autoestima positiva	.222	.854	.584
Competencia personal	.882	.885	.518

Validez discriminante

La validez discriminante, nivel en la cual los elementos se diferencian entre constructos, muestra que tanto una variable (constructo) se diferencia de las otras variables (Martínez & Fierro, 2018).

Tabla 2

Validez discriminante del modelo de medición

	1	2	3	4
1. Aceptación de uno mismo y de la vida	.783			
2. Autoestima negativa	.714	.728		
3. Autoestima positiva	.721	.870	.764	
4. Competencia personal	.668	.747	.749	.647

Cargas cruzadas

Tabla 3

Cargas cruzadas de variables latentes y observables

Variable	ACEP	AUTO NEG	AUTO POS	CP
ACEP 1	**.839**	.555	.547	.523
ACEP 2	**.891**	.709	.688	.583
ACEP 3	**.585**	.347	.423	.466
AUTO 1	.384	.473	**.601**	.407
AUTO 10	-.200	**-.532**	-.406	-.362
AUTO 2	.550	.717	**.752**	.575
AUTO 3	.594	.734	**.830**	.636
AUTO 4	.756	.817	**.850**	.699
AUTO 5	.705	**.844**	.788	.687
AUTO 6	-.405	-.570	**-.704**	-.489
AUTO 7	-.520	-.659	**-.808**	-.572
AUTO 8	-.489	**-.743**	-.534	-.507
AUTO 9	-.507	**-.767**	-.598	-.520
CP 1	.083	.105	.150	**.265**
CP 10	.478	.584	.613	**.712**
CP 11	.578	.591	.574	**.715**
CP 2	.387	.514	.594	**.731**
CP 3	.409	.487	.464	**.701**
CP 4	.561	.610	.587	**.790**
CP 5	.312	.245	.250	**.524**
CP 6	.396	.442	.418	**.676**
CP 7	.287	.400	.438	**.574**

Variable	ACEP	AUTO NEG	AUTO POS	CP
CP 8	.689	.671	.622	**.772**
CP 9	.230	.281	.286	**.455**

Nota: ACEP: Aceptación de uno mismo y de la vida, AUTO NEG: Autoestima negativa, AUTO POS: Autoestima positiva, CP: Competencia personal

La validez discriminante se valora a través de las cargas cruzadas de los indicadores (Leyva-Cordero & Olague de la Cruz, 2014), se comparan las cargas externas de un indicador en las construcciones asociadas y debe ser mayor que toda su carga en las otras.

Contrastación de Hipótesis

Después de conseguir el modelo de medición, la comprobaron de las hipótesis se realizó a través del procedimiento de arranque con una muestra de 500 (Véase Tabla 4), como sugieren Hair *et al.* (2017). Los resultados del contraste de hipótesis y los valores obtenidos para un nivel de confianza del 95%, indican el ajuste del modelo. En nuestro caso, dos de los casos mostraron un valor superior a 1.96.

Tabla 4

Coeficiente path (coeficiente de regresión estandarizado)

	Coeficiente de ruta (β)	D.T.	t	p
1. Aceptación de uno mismo y de la vida	.388	.385	1.008	.313
2. Autoestima negativa	.399	.076	5.214	***
3. Autoestima positiva	.488	.497	.981	.327
4. Competencia personal	.483	.074	6.506	***

Nota: *=p<.05; **= p<.01; ***=p<.001.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio analizó la relación entre la resiliencia y autoestima en una muestra de estudiantes de educación de la Universidad de Jaén (España). Los resultados obtenidos muestran que existe relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de la escala de resiliencia (competencia personal y adaptación de uno mismo y de la vida) con las dimensiones de autoestima (González-Arratia *et al.*, 2017), que concuerdan con los estudios realizados en con el mismo colectivo (Palomar-Lever, 2015) e incluso, otros contextos (Min *et al.*, 2015). Por lo que los hallazgos del presente trabajo corroboran esta relación de estas variables, sin embargo, sería necesario constatar las evidencias encontradas con otras variables como las Inteligencia Emocional, a fin de tener resultados consistentes.

De igual manera, los datos obtenidos sugieren que la resiliencia condiciona las relaciones entre autoestima positiva y negativa (González-Arratia, *et al.*, 2017), es decir, en la medida que el individuo experimente mayor afectividad positiva, más favorable será su autoestima, por lo que se comprueba el efecto de las experiencias afectivas sobre la autoestima y que a su vez pueden ser predictores más próximos de la resiliencia (Palomar-Lever, 2015). También es necesario

resaltar que este estudio, muestra efectos directos entre las variables de la resiliencia y autoestima, lo cual posiblemente estaría condicionando el modelo, debido a un elemento diferenciador (positivo o negativo). Sin embargo, se requiere de continuar el estudio de la afectividad a fin de dilucidar estas interrogantes, lo cual implicaría la inclusión de nuevas variables en un modelo integral de la resiliencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atienza, F. L., Moreno, Y., & Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escalada de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valenciano. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis, 22*(1-2), 29-42.

Becker, H., Ciari, F., & Axhausen, K. W. (2018). Measuring the car ownership impact of free-floating carsharing- A Case study in Basel, Switzerland. *Transportation Research Part D, 65*, 51-62. https://doi.org/10.1016/j.trd.2018.08.003

Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach for structural equation modeling. In G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research* (pp. 295-336). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Domínguez-Lara, S. A. D., & Merino-Soto, C. M. (2015). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13*(2), 1326-1328.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 27*, 39-50. http://dx.doi.org/10.2307/3151312

González-Arratia, L. F., Domínguez-Espinosa, A. C., & Valdez Medina, J. C. (2017). Autoestima como mediador entre afecto positivo-negativo y resiliencia en una muestra de niños mexicanos. *Acta Universitaria, 27*(1), 88-94. https://doi.org/10.15174/au.2017.1140

Hair, J. F., & Hollingsworth, C. L., Randolph, A. B., & Chong, A. Y. (2017). An updated and expanded assessment of PLS-SEM in information systems research. *Ind. Manag. Data Syst., 117*, 442-458.

Leyva-Cordero, O., & Olague de la Cruz, J. T. (2014). Modelo de ecuaciones estructurales por el método de mínimos cuadrados parciales (Partial Least Squares-PLS). En K. Sanz & G. Tamez, *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales* (pp. 480-497). Tirant Humanidades.

Martínez, M., & Fierro, E. (2018). Aplicación de la técnica PLS-SEM en la gestión del conocimiento: un enfoque técnico práctico / Application of the PLS-SEM technique in Knowledge Management: a practical technical approach. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*. https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.336

Min, J., Lee, C., & Chae, J. (2015). *Resilience moderates the risk of depression and anxiety symptoms on suicidal ideation in patients with depression and/or anxiety disorders. Comprehensive Psychiatry, 56*, 103-111. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2014.07.022

Palomar-Lever, J. (2015). *Resiliencia, educación y movilidad social en adultos beneficiarios del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades* [Resilience, education and social mobility in adult beneficiaries of the Human Development Program Oportunidades]. Universidad Iberoamericana.

Phillips, R. (2021). Teachers' faith, identity processes and resilience: a qualitative approach. *British Journal of Religious Education*, 43(3), 310-319. http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2021.1891860

Robinson, O. C., Sebah, I., McNay, I., Field, J., Wragg, J., Stevenson, M., & Newton, P. (2021). Evaluating the REP-S brief resilience intervention for students in higher education: a multi-study mixed-methods programme of research. *British Journal of Guidance & Counselling, 49*(5), 672-688. https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1888372

Rosenberg, M. (1989). *Society and the Adolescent Self-Image (revised edition).* Wesleyan University Press.

Salami, S. (2011). Moderating effects of resilience, self-esteem and social support on adolescents reactions to violence. *Asian Social Science, 6*(12), 101-110. https://doi.org/10.5539/ass.v6n12p101

Spanish Institute of Statistics (2020). *National Health Survey*. Spanish Institute of Statistics.

Wagnild, G.M. (2009). A review of resilience scale. *Journal of Nursing Measurement, 17*, 105-13. https://doi.org/10.1891/1061-3749.17.2.105

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement, 1*, 165-178.

UTILIZACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA LA ORIENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR[1]

Yaiza Viñuela
Diego González-Rodríguez
Javier Vidal
Universidad de León (España)

Resumen: Los servicios de orientación son esenciales en la educación universitaria para dar respuesta a las crecientes dificultades que tiene el estudiantado tras la implementación en España del Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello, la oferta de actuaciones de orientación debe adaptarse a las nuevas necesidades mediante la incorporación de las Nuevas Tecnologías debido a que proporcionan atención personalizada. El objetivo es conocer cómo se utilizan las Nuevas Tecnologías en las actuaciones de asesoramiento de las universidades a nivel mundial. Se ha realizado una revisión sistemática con una selección de artículos que abarcan desde el año 2016 hasta 2021. Se ha realizado un análisis de contenido de la muestra (n=20) mediante el software MAXQDA 2022. Los resultados muestran que se está incorporando la utilización de las Nuevas Tecnologías mediante actuaciones de asesoramiento y tutorías. Se concluye que la existencia de actuaciones de orientación a través de las Nuevas Tecnologías posibilita la existencia de atención más personalizada. Sin embargo, es necesario mejorar la implicación y formación de los profesionales y la eficiencia de los recursos mediante las Nuevas Tecnologías.

Palabras clave: universidad, tecnología de la información, asesoramiento, enseñanza superior

Abstract: Guidance services are essential in university education in order to respond to the growing difficulties faced by students after the implementation of the European Higher Education Area in Spain. Therefore, the offer of guidance actions must be adapted to the new needs by incorporating New Technologies because it provides personalised attention. The objective is to find out how New Technologies are used in the counselling actions of universities worldwide. A systematic review has been carried out with a selection of articles from 2016 to 2021. A content analysis of the sample (n=20) was performed using MAXQDA 2022 software. The results show that the use of New Technologies is being incorporated through counselling and tutoring actions. It is concluded that the existence of guidance actions through the New Technologies makes possible the existence of more personalised attention. However, it is necessary to improve the involvement and training of professionals and the efficiency of resources through New Technologies.

Keywords: university, information technology, counseling, higher education

1 Investigación subvencionada por la Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU), concedida por el Ministerio de Universidades (Orden de 15 de noviembre de 2021).

INTRODUCCIÓN

Los servicios de orientación son esenciales en las instituciones universitarias porque abordan las necesidades, problemáticas y desafíos de la educación universitaria, dando soporte al estudiantado para la creación de sus proyectos académicos y profesionales (Garzuzi, 2019). En este aspecto, la orientación universitaria es entendida como un compendio de acciones que pretenden proporcionar ayuda continua, sistemática, planificada y organizada, facilitadas desde la institución y que deben atender las tres dimensiones de la orientación: académica, profesional y personal (Amor, 2016; Güvendir, 2018; Venegas-Ramos y Gairín, 2018).

En España, la orientación ha sufrido un cambio en su conceptualización debido a la implantación del modelo formativo derivado de las recomendaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que ha producido cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la organización de las titulaciones (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2019). Entre estos cambios, cabe destacar el rol activo y autónomo del estudiantado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como cambios curriculares y organizativos (Lizalde *et al.*, 2018). Este marco formativo, incrementa las dificultades del estudiantado para adaptarse a la universidad, especialmente en estudiantes de nuevo ingreso, que deben adaptarse a actividades para las que no están preparados, siendo necesario que utilicen estrategias de planificación que no poseen (Biasi *et al.*, 2017; Tuero *et al.*, 2018).

En este sentido, las nuevas demandas del enfoque formativo del EEES, hacen necesario que se emprendan acciones de orientación dirigidas al estudiantado con el objetivo de apoyarles en la transición universitaria, así como en la elección de la carrera (Kuz *et al.*, 2021). Por ello, las actuaciones de orientación deben progresar y renovarse para que los estudiantes obtengan éxito en el ámbito académico y en la incorporación al mundo laboral (Grau *et al.*, 2013; Martínez-Clares *et al.*, 2016). Dicho progreso debe ajustarse a los cambios sociales, siendo la utilización de herramientas digitales para la orientación un elemento clave de transformación en las universidades (Pérez *et al.*, 2021).

La utilización de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), en los procesos de orientación, ha evolucionado implementándose con un papel relevante como medio de información, asesoramiento e información (Kettunen, 2016). Emprender actuaciones de orientación mediante las TIC posibilita que estas lleguen a un mayor número de estudiantes, pudiendo ser adaptadas a las características y necesidades individuales del estudiantado (Chiou *et al.*, 2010; Perea y Cubo, 2010).

En base a investigaciones recientes en el ámbito educativo, se ha avanzado en la utilización de las Nuevas Tecnologías (NNTT), mediante la aplicación de Inteligencia Artificial (IA) para el desarrollo, principalmente, de tutorías inteligentes (Borges *et al.*, 2021). Asimismo, la IA permite que el proceso de orientación del estudiantado sea automático e individual, empleando para ello tecnología Big Data porque permite manejar y almacenar información de cada estudiante (Ouatik & Jourhmane, 2021).

Debido a la idoneidad de la utilización de las NNTT en acciones de orientación y al replanteamiento de esta como un proceso a lo largo de toda la vida (lifelong guidance) (Council of the European Union, 2008), es necesario considerar el empleo de las herramientas digitales en los servicios de orientación de las universidades, como son la utilización de Chatbots o aplicaciones, entre otras similares, ya que son de gran relevancia para la personalización de la orientación (European Training Fundation, 2020). Asimismo, mediante la utilización de herramientas digitales o IA, los estudiantes pueden planificar su proyecto vital a nivel académico, profesional

y personal, lo que repercutirá positivamente en la reducción de sus dudas (Clancey & Hoffman, 2021).

Por ello, el objetivo del presente estudio es conocer cómo se utilizan las NNTT en las actuaciones de asesoramiento de las universidades a nivel mundial.

MÉTODO

Se ha realizado una revisión sistemática de artículos empíricos sobre los sistemas de apoyo y orientación y el uso de las NNTT en estos, que abarcan desde el año 2017 hasta el 2021. Para la realización de la búsqueda documental se utilizaron las bases de datos Scopus y Web of Science. Para realizar la búsqueda de artículos se utilizaron los booleanos «and», «not» y «or» de la siguiente manera en ambas bases de datos: TI=(universit* OR College OR «higher education» OR «tertiary education») AND AB=(universit* OR College OR «higher education» OR «tertiary education») AND TI=(orienta* OR guidance OR counseling OR tutor*) AND AB=(orienta* OR guidance OR counseling OR tutor*) AND AB=(questionnaire OR interview* OR survey) NOT TS=(sexual* OR «Mental health») AND TI=(«E-systems» OR technology OR «intelligent tutoring systems» OR «online tutoring» OR «e-tutoring» OR website OR «online tutoring support» OR «academic tutoring» OR whatsapp OR telegram OR instagram OR twitter OR facebook OR tutor* OR «technology of the information and communication» OR «tutorial action» OR app* OR «machine learning» OR «social platform» OR «natural language» OR platform* OR multiplatform* OR internet OR «technological supports» OR ITC OR stud*) AND AB=(«E-systems» OR technology OR «intelligent tutoring systems» OR «online tutoring» OR «e-tutoring» OR website OR «online tutoring support» OR «academic tutoring» OR whatsapp OR telegram OR instagram OR twitter OR facebook OR tutor* OR «technology of the information and communication» OR «tutorial action» OR app* OR «machine learning» OR «social platform» OR «natural language» OR platform* OR multiplatform* OR internet OR «technological supports» OR ITC OR stud*).

Para realizar la selección de estudios se han tenido en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- Artículos y revisiones que traten de sistemas de apoyo y orientación y la utilización de las NNTT en educación superior.
- Solo estudios en inglés y en español.
- Solo estudios de los últimos 5 años.
- En el caso de la base de datos Web of Science, estudios incluidos en Web of Science Core Collection.

La selección documental de la muestra fue registrada en el software Excel. Posteriormente, se realizó el análisis documental mediante el software MAXQDA 2022, creando un sistema de categorías y utilizando una estrategia deductiva.

Muestra

Fueron encontrados 303 estudios, utilizándose para la selección de la muestra final tres fases basadas en las pautas del diagrama de flujo establecidas en la declaración *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (Page *et al.*, 2021). Las fases fueron: a) eliminación de duplicados (n=75) b) lectura del título de los artículos y del resumen de los artículos (n= 228); y c) lectura completa de artículo (n=2), aplicando los criterios de inclusión

mencionados anteriormente. La selección final de la muestra documental se compone de 20 estudios sobre los que se realizó un análisis de contenido. Tras este análisis, se han encontrado cinco grandes grupos: medios de comunicación, Web, aplicaciones, TIC y asesoramiento virtual; centrándonos en este último grupo para el análisis de este estudio.

RESULTADOS

Los estudios que componen la muestra se caracterizan por ser de carácter internacional (n=14, 70 %), existiendo menor presencia de estudios en el contexto español (n=6, 30 %). En los 20 estudios se ha encontrado la presencia de diversas actuaciones de apoyo y orientación mediante la utilización de las NNTT, destacando la incorporación de estas en actuaciones de asesoramiento (50 %). Mediante la utilización de este tipo de herramientas se atiende las tres dimensiones de la orientación: académica, profesional y personal.

Dentro de las actuaciones de asesoramiento virtual, se destacan las tutorías realizadas mediante las NNTT (15 %).

A pesar de que la utilización de las NNTT en los servicios de orientación de las universidades aporta aspectos positivos, no están exentas de poseer dificultades en su aplicación (Tabla 1). Por un lado, entre las ventajas, se puede destacar la flexibilidad de la orientación, mayor accesibilidad e inmediatez de respuesta. Por otro lado, se han encontrado principalmente inconvenientes que se clasifican en cuatro categorías: falta de recursos, carencias para tratar aspectos de índole personal, falta de implicación de los profesionales, y reactividad del estudiantado. A pesar de que la incorporación de las NNTT en el ámbito de la orientación universitaria conlleva aspectos negativos, los beneficios de su implementación son mayores.

Tabla 1

Ventajas e inconvenientes del asesoramiento virtual

Ventajas	Inconvenientes
Apoyo estructurado	Falta de recursos
Fomenta la reflexión de contenidos	Impersonal
Obtención de datos de calidad	Profesionales poco implicados
Mayor alcance	Reactividad del estudiantado
Flexibilidad	
Equidad	
Accesibilidad	
Rapidez de respuesta	

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La implantación de las NNTT en los sistemas de orientación de las universidades es una actuación que se está implementado mediante la realización de tutorías virtuales y ofreciendo servicios de asesoramiento en línea, siendo consideradas como buenas prácticas (Andrew *et al.*, 2021). La utilización de herramientas mediante las NNTT como ayuda en la práctica orientadora

es un recurso que complementa a los servicios presenciales, permitiendo que el estudiantado obtenga información útil de forma instantánea promoviendo su autonomía, lo que lleva una mejora en la estancia universitaria (Inglis y Cart, 2018; Pérez-Jorge *et al.*, 2018).

En este sentido, debido a los beneficios que aportan las NNTT en este ámbito se hace necesaria la mejora de la calidad de los servicios de orientación mediante las NNTT ya que puede reducir los prejuicios que tiene el estudiantado hacia su utilización (Bird et al, 2020; Inglis y Cart, 2018). Estas mejoras deben enfocarse principalmente hacia dos vertientes. Por un lado, hacia la implicación y formación de los profesionales enfocada a la inclusión de las NNTT en el ámbito de la orientación, debido a que su formación es insuficiente en el ámbito formal con el objetivo de aprovechar de forma óptima los recursos (Blink Learning, 2021; Martínez-Clares *et al.*, 2020; Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021). Por otro lado, hacia la mejora de la eficiencia de los sistemas de actuación mediante las NNTT, con la finalidad de proporcionar una mejor respuesta en el estudiante al tener en consideración sus propias demandas (Cheng y Liu, 2021).

En este sentido, las NNTT aportan múltiples beneficios en el ámbito de la orientación universitaria. Esto se debe a que permite tanto la atención de forma individualizada de los estudiantes, como la llegada a un mayor número de usuarios (Inglis y Cart, 2018; Symonenko *et al.*, 2021).

Debido a la repercusión positiva de las actuaciones de orientación mediante NNTT, es necesario profundizar en su aplicación, así como en sus aspectos de mejora con la finalidad de ofertar una orientación eficiente y de calidad. Estas actuaciones pueden repercutir positivamente en las tres dimensiones de la orientación, por lo que es una vía para poder orientar al estudiantado de forma integral en el desarrollo de su proyecto vital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amor, M. I. (2016). Evaluación de la Orientación y la Tutoría en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. *Educatio Siglo XXI*, *34*(1), 93-112. https://dx.doi.org/10.6018/j/253231

Andrew, L., Wallace, R., & Sambell, R. (2021). A peer-observation initiative to enhance student engagement in the synchronous virtual classroom: A case study of a COVID-19 mandated move to online learning. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, *18*(4), 14. https://doi.org/10.53761/1.18.4.14

Álvarez-Pérez, P. R., y López-Aguilar, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. *REOP- Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 30*(3), 46-63. https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26272

Bird, M. D., Chow, G. M., & Yang, Y. (2020). College students' attitudes, stigma, and intentions toward seeking online and face-to-face counseling. *Journal of Clinical Psychology*, *76*(9), 1775-1790. https://doi.org/10.1002/jclp.22956

Blink Learning (2021). *6th Global Survey on the use of Technology in Education. Results report 2021.* Blink Learning.

Borges, A. C., Padilha, R., Arthur, R., & Iano, Y. (2021). A Look at Artificial Intelligent on the Peropective of Application in the Modern Education. In W., Pedrycz, L., Martínez, R. A., Espin-Andrade, G. Rivera, & J., Marx (eds.), *Computational Intelligence for Business Analytics* (pp. 171-189), Springer.

Cheng, Z., & Liu, X. (2021). Establishment of the model on the expression and guidance of contemporary college students' demands in the cyberspace environment. *Complex & Intelligent Systems*, 1-18. https://doi.org/10.1007/s40747-021-00559-8

Chiou, C. K., Tseng, J. C., Hwang, G. J., & Heller, S. (2010). An adaptive navigation support system for conducting context-aware ubiquitous learning in museums. *Computers & Education, 55*(2), 834-845. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03.015

Clancey, W. J., & Hoffman, R. R. (2021). Methods and standars for research on explainable artificial intelligence: Lessons from intelligent tutoring systems. *Applied AI letters, 2*(4), 1-8. https://doi.org/10.1002/ail2.53

Council of the European Union (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies.* https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf

European Training Foundation (2020). *International trends and innovation in career guidance.* https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/international-trends-and-innovation-career-guidance-0

Garzuzi, V. (2019). La orientación educativa universitaria: desafíos actuales en la Educación Superior. *En la mira. La educación superior en debate*, *1*(1), 11-25. http://revistas.umaza.edu.ar/index.php/enlm/article/view/191/139

Grau, S., Álvarez, J. D., Moncho, A., Ramos, M. C., Crespo, M., y Alonso, N. (2013). Las transiciones educativas. Necesidades de un proceso de orientación completo [comunicación]. XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante, España. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/43145/1/2013-XI-Jornadas-Redes-60.pdf

Güvendir, M. A. (2018). The relation of an international student center's orientation training sessions with international students' achievement and integration to university. *Journal of International Students*, *8*(2), 843-860. https://doi.org/10.5281/zenodo.1250385

Inglis, B., & Cathcart, K. (2018). Online counselling support in australian and new zealand universities. *JANZSSA-Journal of the Australian and New Zealand Student Services Association*, *26*(2), 4735. https://doi.org/ 10.30688/janzssa.2018.11

Kettunen, J. (2016*). Skills and competences for professionals. Labour Market. Information (LMI) in Lifelong Guidance (LLG)* [diapositivas] Cedefop Workshop: Thessaloniki, Greece. https://www.cedefop.europa.eu/files/cedefop_kettunen.pdf

Kuz, A., Giandini, R., y Baldino, G. (2021). SOE: Sistema de Orientación Estudiantil. Test Vocacional como recurso TIC Mobile. *Revista Abierta De Informática Aplicada*, *3*(1), 61–70. http://200.32.31.164:9999/ojs/index.php/RAIA/article/view/63

Martínez Clares, P., Pérez, J., González, N., González, C., y Martínez, M. (2020). La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora. *Revista de la educación superior*, *49*(195), 55-72. https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1251

Martínez-Clares, P., Pérez, J., y Martínez, M. (2016). Las TICS y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XX1, 19*(1), 287-310. https://doi.org/10.5944/educXX1.13942

Lizalde, M., Casanova, O., Serrano, R. M., y Escolano, E. (2018). Plan de orientación universitaria para los estudiantes de nuevo ingreso. Programación de acciones y elaboración de materiales. *REOP- Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 29(2)*, 41-54. https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23152

Organization for Economic Co-operation and Development (2021). *'Supporting teachers' use of ICT in upper secondary classrooms during and after the COVID-19 pandemic.* Teaching in Focus, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5e5494ac-en

Ouatik, F., Erritali, M., Ouatik, F. & Jourhmane, M. (2021). Students' Orientation Using Machine Learning and Big Data. *International Association of Online Engineering*, *1*(17), 111-119. https://www.learntechlib.org/p/218953/

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Bouton, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., Thomas, J., …Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an uploaded guideline for reporting systematic reviews. *Research Methods and Reporting, 372*(71), 1-9. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Perea, M.V., y Cubo, S. (2010). Plan docente y tutorial en contextos virtuales en la Universidad de Extremadura. *REOP- Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21*(1), 13-24. https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.1.2010.11470

Pérez, F., Aldás, J., y Peiró, J. M. (2021). *Universidades líderes en el mundo: el posicionamiento de España.* Fundación BBVA. https://cutt.ly/hOKz5lm

Pérez-Jorge, D., Barragán-Medero, F., Gutiérrez-Barroso, J., & Castro-León, F. (2018). A synchronous tool for innovation and improvement of university communication, counseling and tutoring: The WhatsApp experience. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *14*(7), 2737-2743. https://doi.org/10.29333/ejmste/90588

Symonenko, S. V., Zaitseva, N. V., Vynogradova, M. S., Osadchyi, V. V., & Sushchenko, A. V. (2021, March). Application of ICT tools in teaching American English for computer science students in the context of global challenges. In *Journal of Physics: Conference Series, 1*(1840), 1-12. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012048

Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1, 21*(2), 131-154. https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.20066

Venegas-Ramos, L., y Garín, J. (2018). Gestión y desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. Estudios de casos. *REOP- Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *29*(1), 125-143. https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23298

2400

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

CARACTERIZACIÓN DEL SOFTWARE PARA LA DETECCIÓN DE PLAGIO: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

Sonia Janeth Romero Martínez
Xavier Giovanni Ordóñez Camacho
Elena Asenjo Hernanz
Patricia González Elices
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)

Resumen: El plagio es una de las conductas de deshonestidad académica más comunes que consiste en hacer propias las ideas o palabras de otra persona, sin citar al autor. Esta acción va en contra de los principios y valores éticos de las instituciones, del estudiantado y del profesorado. Es por este motivo que el objetivo del presente estudio es realizar una caracterización del software disponible actualmente para la detección del plagio académico a nivel universitario, incluyendo un análisis comparativo. La metodología consistió en un análisis exploratorio y descriptivo de 21 softwares en diversas variables de interés. Los resultados muestran que la mayor parte de herramientas analizadas son sencillas de utilizar, reportan el porcentaje de plagio, la lista de fuentes utilizadas y su ubicación, usan un amplio número de fuentes y admiten diferentes formatos. Sin embargo, solo unas pocas detectan el autoplagio, los errores en las citas, gramaticales u ortográficos y un porcentaje muy bajo están incorporadas en las plataformas virtuales de enseñanza. Se concluye que solo las herramientas de pago tienen mayores funcionalidades y que es necesario formar a todos los actores implicados en el uso de este tipo de software para propender por una mayor integridad académica.

Palabras clave: software, detección de plagio, estudiantes, docentes universitarios

Abstract: Plagiarism is one of the most common academic dishonesty behaviors that consists of making the ideas or words of another person your own, without citing the author. This action goes against the ethical principles and values of the institutions, students, and teachers. It is for this reason that the objective of this study is to characterize the software currently available for the detection of academic plagiarism at the university level, including a comparative analysis. The methodology consisted of an exploratory and descriptive analysis of 21 software in several variables of interest. The results show that most of the tools analyzed are easy to use, they report the percentage of plagiarism, the list of sources used and their location, they use many sources and different formats. However, only a few tools detect self-plagiarism, citation, grammatical, or spelling errors, and a very low percentage are incorporated into virtual teaching platforms. It is concluded that only payment tools have greater functionalities and that it is necessary to train all the actors involved in the use of this type of software to promote greater academic integrity.

Keywords: software, plagiarism detection, students, professors

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la definición de la RAE (2020), plagiar es copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias. Cuando intentamos profundizar en el concepto de plagio en la educación superior, nos encontramos con que es un concepto dinámico y multidimensional (Russikoff *et al.*, 2003) y que ha sido estudiado ampliamente por diversos autores a lo largo de las últimas décadas (Park, 2003; Sutherland, 2005) o más recientemente Jereb *et al.*, (2018), Awasthi (2019), o Murat-Uzun y Killis (2020). Estas últimas investigaciones se han centrado en el estudio de factores predictores del plagio, en la comparación del plagio en distintos países o en la percepción de alumnos o docentes respecto a la deshonestidad académica.

Desde hace algunas décadas las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han ampliado el abanico de posibilidades en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje, posibilitando que muchos de los estudiantes en el ámbito universitario utilicen Internet como fuente principal de sus trabajos. Por este motivo algunos autores (Davies y Howard, 2016; Camara *et al.*, 2017) han afirmado que la inmersión del alumnado en las TIC ha causado un aumento del uso de Internet para realizar plagio. Por este motivo dicha conducta se ha convertido en un motivo de preocupación para las universidades de todo el mundo.

Las instituciones universitarias han intentado buscar formas para enfrentar este problema, mediante códigos de ética, identificación del fraude, sanciones, formación ética al alumnado y profesorado... Una de las soluciones empleadas mayoritariamente también viene de la mano de la tecnología, se trata del denominado «*software* antiplagio» (Turnitin, Urkund, Plagiarism...) que tiene como objetivo detectar el plagio y, de esta forma, reforzar la integridad académica. De hecho, se han encontrado estudios recientes que afirman que las tasas de plagio han disminuido gracias al uso de este tipo de software (Cronan et al, 2018, Curtis y Vardanega, 2016).

La mayor parte de este tipo de *software* comprueba la originalidad del contenido de los documentos comparando las similitudes del texto con contenidos disponibles en Internet, en bases de datos públicas o propias (por ejemplo, con documentos guardados en los repositorios de la universidad) (Balbay y Kilis, 2019; Bruton y Childers, 2016).

Intentar evitar y reducir el plagio es un asunto de suma importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es por este motivo que el objetivo del presente estudio es realizar una caracterización del *software* disponible actualmente para la detección del plagio académico a nivel universitario y hacer un análisis comparativo de dichas herramientas. Este estudio comparativo puede servir, por un lado, a las instituciones universitarias para decidir cuál es el mejor *software* a emplear según sus características y, por otro, al profesorado interesado en detectar, evitar y reducir el plagio en su alumnado.

MÉTODO

Se trata de un estudio descriptivo y exploratorio de tipo mixto (cualitativo-cuantitativo) en el que se busca ofrecer una descripción y explicación completa del *software* para la detección de plagio. La parte cualitativa evalúa las ventajas y desventajas de dichas herramientas.

Procedimiento

Se ha realizado una primera búsqueda de todo el *software* anti-plagio disponible en Internet, encontrando 41 herramientas diferentes. Posteriormente se han seleccionado las variables a

analizar a través de la revisión teórica. Las herramientas se han caracterizado según el tipo de material en el que detecta plagio, país donde se creó, tipo de soporte (online, aplicación...), si es gratuito o de pago y, en caso de ser de pago, el importe, número de fuentes, tipo de fuentes, número de palabras que analiza, sencillez de la interfaz, idiomas con los que trabaja, formato de los documentos y capacidad para detectar autoplagio. Con respecto al reporte se ha analizado si aporta porcentaje de plagio, citas mal realizadas, fuente copiada, enlace a la fuente copiada y si permite descargar el reporte. En relación con sus posibilidades se ha analizado si es posible integrarlo en aulas virtuales, si se puede depurar la comparación (por ejemplo, eliminando referencias bibliográficas comunes) y si muestra errores ortográficos o gramaticales. Finalmente se ha analizado sus ventajas y limitaciones.

En un segundo paso se ha excluido el Software que: a) no sea utilizable con fines docentes (por ejemplo, los que tienen solo fines de detección de plagio en investigación), b) están obsoletos o desactualizados, c) se han fusionado con otros y son iguales y d) son demasiado específicos (por ejemplo, detectan la copia de código en el caso de informática). Siguiendo estos criterios se han eliminado veinte de las herramientas seleccionadas inicialmente.

El tercer paso ha sido entrar al sitio web de cada una de las herramientas y recopilar la información de acuerdo con las variables de estudio. En algunos casos se han analizado videos promocionales, en otros casos la información venía explícita en la web y en ocasiones fue necesario hacer alguna prueba para recopilar información, por ejemplo, de la forma de los reportes. En algunas herramientas, a pesar de todas las estrategias empleadas para la recolección de datos, no se encontró toda la información requerida.

Análisis de la información

Una vez incorporada la información en una base de datos se procedió a su análisis, de forma descriptiva y comparativa. También se exploraron las ventajas y desventajas de cada una de las herramientas.

RESULTADOS

Las herramientas finalmente analizadas se presentan en la Tabla 1 mediante una descripción general.

Tabla 1

Descripción general del software anti-plagio analizado

Herramienta	Enlace	Descripción general
Antiplagiarism	https://antiplagiarism.net/	Detecta plagio a través de motores de búsqueda de distintas bases de datos (Google, Yahoo, Bing...)
Blackboard SafeAssign	https://help.blackboard.com/es-es/SafeAssign	Compara documentos enviados por estudiantes con otros trabajos académicos. Revisa envíos de tareas, comprueba la originalidad y la citación de las fuentes
Compilatio	https://www.compilatio.net/es	Analiza la originalidad de un trabajo mediante su comparación con una variedad de recursos y herramientas electrónicas

Herramienta	Enlace	Descripción general
Copyscape	https://www.copyscape.com/	Detecta el plagio de páginas web
Copytracker	http://copytracker.ec-lille.fr/	Proyecto en desarrollo con una versión online operativa que realiza búsquedas comparativas con miles de documentos
Docode	https://docode.cl/	Aplicación web para detectar copias literales especializada en el idioma español
EducaRed: Red antiplagio	http://www.educared.net	Portal educativo que tiene como finalidad el uso de las TIC e Internet. Cuenta con una red antiplagio
Plagiarisma	http://plagiarisma.net/es/	Detecta contenido plagiado usando distintos motores de búsqueda en bases de datos (Google, Yahoo, Bing, Babylon…)
Plagiarism Checker	https://smallseotools.com/es/plagiarism-checker	Detecta copia en artículos, trabajos, ensayos y páginas web usando billones de fuentes en internet
Plagiarism Detector Pro	http://www.plagiarism-detector.com/	Detector de plagio en documentos de texto que permite revisar millones de fuentes en línea
Plagium	https://www.plagium.com/	Aplicación web para detectar copias literales que cuenta con una versión de búsqueda rápida y una más profunda
Plagius	https://www.plagius.com/es	Analiza los documentos en busca de plagio al comparar el texto con fuentes de Internet
Plagramme	https://www.plag.es/	Detecta copia de trabajos, libros, artículos y páginas web usando billones de fuentes de internet
Plagtracker	https://www.plagtracker.com	Verifica el plagio en línea, revisa páginas de Internet y compara con bases de datos con miles de millones de páginas web y trabajos académicos
Scribbr Plagiarism Check	https://www.softwareadvice.es/software/117708/scribbr-plagiarism-checker	Software de soporte online que también tiene una aplicación gratuita y compara con miles de millones de fuentes.
TinEye	https://tineye.com/	Permite la búsqueda de plagio de imágenes y fotos mediante un algoritmo de similitud.
Turnitin	https://www.turnitin.com/es	Analiza la originalidad de los trabajos comparando con miles de millones de fuentes. Se puede integrar en aulas virtuales
Unicheck	https://unicheck.com/es-es	Permite comprobar si un documento o web contiene información copiada. Cuenta con una versión ejecutable desde el navegador y una versión integrable en el aula virtual
Urkund	https://www.urkund.com/es/	Analiza el nivel de plagio especialmente en los trabajos académicos de estudiantes. Detecta coincidencia en fuentes de Internet, trabajos publicados y trabajos previos
Viper Plagiarism Checker	https://plag.co/	Detecta copia en artículos, trabajos, ensayos, tesis, webs… Se trata de una herramienta que cuenta con un amplio soporte y es instalable en dispositivos móviles, tabletas y ordenadores

Herramienta	Enlace	Descripción general
WCopyfind	https://plagiarism.bloomfieldmedia.com/software/wcopyfind/	Programa ejecutable en Windows que ha de ser descargado en el ordenador y que permite comparar las coincidencias entre varios archivos de texto que el usuario debe subir al software. No permite comparar los archivos con webs o repositorios.

Tras esta descripción general del software analizado en la tabla 2 se presenta una comparación de las características más importantes de los programas analizados.

Tabla 2

Comparación del software respecto a algunas de sus características

	Idioma	Auto Plagio	Pago	% plagio	Errores citas	Fuente copiada	Enlace fuente	Integra-aula	Permite Depurar	Errores Grama.
Antiplagiarism	2	No	Mixta	Si	No	Si	Si	No	No	Si
Blackboard SA	1-Ing.	No	Mixta	Si	No	Si	Si	Si	Si	No
Compilatio	31	No	Mixta	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No
Copyscape	2	Si	Mixta	No	No	Si	Si	No	No	No
Copytracker	+100	No	No	Si	No	Si	No	No	No	No
Docode	1-Esp.	No	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	No
EducaRed	1-Esp.	No	No	No	No	No	No	No	No	No
Plagiarisma	+100	Si	Mixta	Si	No	Si	Si	No	No	Si
Plagiarism Che.	10	Si	Mixta	Si	No	Si	Si	No	No	No
Plagiarism Det.	9	No	Si	Si	No	Si	Si	No	No	No
Plagium	4	Si	Mixta	Si	No	Si	Si	No	No	No
Plagius	3	Si	Mixta	Si	No	Si	Si	No	No	No
Plagramme	+100	Si	Mixta	Si	Si	Si	Si	No	No	No
Plagtracker	6	No	Mixta	Si	No	Si	Si	No	No	Si
Scribbr	20	No	Mixta	Si	No	Si	Si	No	No	No
TinEye			Mixta			Si	Si	Si		
Turnitin	20	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Unicheck	20	Si	Mixta	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No
Urkund	7	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	No
Viper P.	56	No	Si	Si	No	Si	Si	No	No	No
WCopyfind	40	Si	No	Si	No	Si	No	No	Si	No
Positivos		45%	23.8%	90%	25%	95.2%	85.7%	28.6%	35%	20%

Los resultados muestran que la mayor parte de las herramientas reportan la fuente copiada, su enlace y el porcentaje de plagio. Solo unas pocas reportan los errores gramaticales/ortográficos o en las citas así mismo, resulta sorprendente que solo un 28.6% se puedan integrar en plataformas educativas y que solamente un 35% permita depurar las búsquedas (eliminar bibliografías, portada…). La mitad de las herramientas permiten detectar el autoplagio. Respecto al idioma, solo tres incorporan más de 100, y solo 6 más de 20 lenguajes, las demás funcionan con 10 o menos. Respecto al coste solo un 23.8% son de pago, sin embargo, un 62% son mixtas ofreciendo una versión gratuita (generalmente bastante reducida en palabras y/o funcionalidades) y una de pago. Solo el 14.2% son totalmente gratuitas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se ha realizado una descripción y comparación completa de 21 herramientas para la detección del plagio que pueden ser usadas en el ámbito universitario. Las ventajas detectadas en la mayoría de las herramientas analizadas son: a) son sencillas de utilizar, b) ofrecen herramientas y retroalimentación tanto para estudiantes como para docentes, c) reportan el porcentaje de texto duplicado, la lista de fuentes utilizadas y su ubicación, d) cuentan con un gran número de fuentes y algunas detectan varios idiomas en el mismo documento, e) admiten diferentes formatos (pdf, texto, Word, presentaciones, páginas web …), f) identifican las frases que es necesario citar y g) presentan algún tipo de informe online.

Las principales desventajas de estas herramientas son: a) el coste, las más completas son muy caras y la mayoría son mixtas, permitiendo análisis gratuitos muy limitados o cobrando para poder descargar el informe, algunas piden registro y/o tarjeta de crédito; b) muy pocas permiten depurar la comparación y/o permiten analizar archivos del propio ordenador (autoplagio); c) falta de integración en las plataformas de enseñanza virtual; d) muy pocas detectan errores en las citas, gramaticales u ortográficos; e) solo las más caras permiten detectar en muchos idiomas, son rápidas o permiten descargar el reporte, las otras son lentas y ofrecen pocas funcionalidades; f) no cuentan con manuales de uso, la información en sus webs no es clara ni completa; y g) algunas requieren descargar el software.

En conclusión, la mayor parte de las herramientas antiplagio se pueden utilizar como recurso educativo incidiendo en el respeto a los derechos de autor y el uso de citas, permiten a los alumnos comprobar sus trabajos antes de enviarlos, pudiendo evitar los errores de citación y los plagios inintencionados y ofrecen retroalimentación tanto para estudiantes como para docentes. Sin embargo, es importante trabajar en el desarrollo de todas sus potencialidades, haciéndolas más baratas y accesibles a todas las partes interesadas (estudiantes, profesores, instituciones, administradores académicos…). Respecto a sus funcionalidades merece la pena incorporar la detección del autoplagio, la posibilidad de depurar los resultados eliminando fuentes y la detección de errores en citas, gramaticales y ortográficos. Resulta fundamental también facilitar su incorporación en las plataformas virtuales, tanto en la educación presencial como a distancia. Así mismo, se debe propender por una formación continua del profesorado y estudiantado para el correcto uso de dichas herramientas. Finalmente, es necesario una actualización de los algoritmos de detección de plagio, más allá de la coincidencia exacta de palabras, que permita una mayor precisión en su detección, neutralizando estrategias más elaboradas de plagio como el uso de traducciones de las fuentes originales, entre otras.

Como propuestas de investigación futura en este campo se puede analizar el uso o la percepción de docentes y estudiantes respecto a estas herramientas comparando la educación presencial, online y mixta. También se pueden realizar propuestas de intervención para la formación de todas las partes interesadas en el correcto uso de estas herramientas para facilitar y promover la integridad académica.

Agradecimientos: Esta contribución se ha realizado gracias a la financiación obtenida en el proyecto 156 de Innovación Docente de la Universidad Complutense de Madrid. Convocatoria 2021.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Awasthi, S. (2019). *Journal of Library & Information Technology, 39* (2), 94-100. https://doi.org/10.14429/djlit.39.2.13622

Camara, S.K., Eng-Ziskin, L. Wimberley, K.S., y Dabbour, C.M. (2017). Predicting students' intention to plagiarize: An ethical theoretical framework. *Journal of Academic Ethics, 15* (1), 43-58. https://doi.org/10.1007/s10805-016-9269-3

Cronan, T.P., Mullins, J.K., y Douglas, D.E. (2018) Further understanding factors that explain freshman business students' academic integrity intention and behavior: Plagiarism and sharing homework. *Journal of Business Ethics, 147* (1), 197-220. https://doi.org/10.1007/s10551-015-2988-3

Curtis, G.J., y Vardanega, L. (2016) Is plagiarism changing over time? A 10-year time-lag study with three points of measurement. *Higher Education Research and Development, 35* (6) 1167-1179. https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1161602

Davies, L.J.P., y Howard, R.M. (2016). Plagiarism and the internet: Fears, facts, and pedagogies. T. Bretag (Ed.), *Handbook of academic integrity*. Springer Nature: Springer Science Business Media.

Jereb, E., Perc, M., Lämmlein, B., Jerebic, J., Urh, M., Podbregar, I., y Šprajc, P. (2018). *Factors influencing plagiarism in higher education: A comparison of German and Slovene students.* https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202252

Murat-Uzun, A., y Kilis, E. (2020). Investigating antecedents of plagiarism using extended theory of planned behavior. *Computers & Education, 180.* https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103700

Park, C. (2003). In Other (People's) Words: plagiarism by university students-literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 28* (5), 471-488. https://doi.org/10.1080/02602930301677

Russikoff, K., Fucaloro, L., y Salkauskiene, D. (2003). Plagiarism as a cross-cultural phenomenon. *The CAL Poly Pomona Journal of Interdisciplinary Studies 16*, 109-120.

Sutherland, W. (2005). Pandora's box: academic perceptions of student plagiarism in writing. *Journal of English for Academic Purposes, 4*, 83–95. https://doi.org/10.1016/J.JEAP.2004.07.007

2407

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PREDICCIÓN DEL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA A DISTANCIA: ¿INFLUYEN LAS VARIABLES PERSONALES, ACADÉMICAS Y TECNOLÓGICAS EN LA RETENCIÓN?

Sonia Janeth Romero Martínez
Xavier Giovanni Ordóñez Camacho
Laura Granizo González
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)

Resumen: La deserción en las universidades a distancia es uno de los problemas comunes en esta modalidad educativa, incidiendo en su calidad. El estudio de los factores que predicen la deserción/retención es fundamental para establecer propuestas de intervención enfocadas a perfiles de estudiantes que requieren una mayor atención en la prevención del abandono. El objetivo de este estudio es obtener modelos predictivos de deserción en alumnos a distancia. Para cumplir con esta meta se ha empleado una metodología cuantitativa-explicativa en la que se ha aplicado un conjunto de tests a un grupo de 1231 estudiantes de la Universidad a Distancia de Madrid en el que se ha medido variables personales (edad, sexo, trabajo en TIC), académicas (año de ingreso, titulaciones anteriores, años en educación a distancia, grado/máster y nota media) y tecnológicas (actitud, competencia digital y uso de la tecnología). La investigación es retrospectiva porque el instrumento fue aplicado en 2015 pero esperamos a 2021 para establecer quienes abandonaron definitivamente. Los resultados indican que las principales variables predictoras de abandono fueron la edad, el tipo de estudio y la nota media. En la discusión se realizan recomendaciones para la retención de estudiantes como la realización de programas de orientación y seguimiento.

Palabras clave: abandono, estudiantes universitarios, educación a distancia, factores predictivos

Abstract: Dropout in distance universities is one of the common problems in this educational modality, affecting its quality. The study of the factors that predict dropout/retention is essential to establish intervention proposals focused on student profiles that require greater attention in preventing dropout. The objective of this study is to obtain predictive models of dropout in distance students. To meet this goal, a quantitative-explanatory methodology has been used in which a pool of tests has been applied to a group of 1,231 students from the Distance University of Madrid in which personal variables have been measured (age, sex, work in ICT), academic (year of admission, previous degrees, years in distance education, bachelor's degree/master's degree and grade point average) and technological (attitude, digital competence and use of technology). The research is retrospective because the instrument was applied in 2015 and we wait until 2021

to establish who definitively left. The results indicate that the main predictor variables dropout rates were age, type of study and average grade. In the discussion, recommendations were made for the retention of students such as conducting orientation and follow-up programs.

Keywords: dropout, university students, distance education, predictive factors

INTRODUCCIÓN

El abandono académico es un problema que preocupa a las instituciones de educación superior, especialmente, a las universidades a distancia. En España, los datos del último informe del Ministerio de Universidades (2020), reflejan que en la cohorte de ingreso en el curso 2013-14 la deserción universitaria se situó en una media del 33.9%, teniendo la enseñanza presencial un porcentaje de abandono de 27.3%, mientras que este porcentaje se situó en 62% en las universidades no presenciales. Estos datos reflejan un importante problema de abandono en el contexto de la enseñanza no presencial.

Por este motivo, resulta de especial interés el análisis de las variables que pueden influir en el abandono en la educación no presencial con el objetivo de entender este fenómeno y poder realizar su predicción en etapas temprana y de esta forma realizar programas de prevención e intervención.

Por otra parte, el número de programas a distancia se ha incrementado exponencialmente, no solo en España sino a nivel internacional (Coory *et al.*, 2017). Esta modalidad cubre las necesidades de formación con características que convienen al alumnado como la flexibilidad, sin embargo, la educación a distancia presenta varios inconvenientes, como la alta tasa de abandono comparada con la educación superior convencional (Bloemer *et al.*, 2017). Gran parte del alumnado en modalidad completamente online abandona sus estudios antes de finalizar y con mucha frustración (Sorensen y Donovan, 2017). Es por este motivo que la retención de estudiantes a distancia ha sido un tema estudiado por diversos investigadores en los últimos años (Evans, 2017; Simmons, 2018). Algunos autores han resaltado la necesidad de minimizar el abandono, pues es un importante indicador de calidad de la educación (Kumar *et al.*, 2018). Entre los factores a considerar hay que resaltar que el alumnado a distancia tiene un perfil muy heterogéneo, generalmente estudian a tiempo parcial, trabajan, tienen responsabilidades personales o laborales y muchos hace tiempo dejaron de estudiar (García-Aretio, 2019).

Se han realizado varias investigaciones en las que se presentan modelos predictivos basados en variables psicosociales y sociodemográficas para explicar el abandono, sin llegar a conclusiones definitivas sobre los factores que conducen a que los estudiantes abandonen los programas de educación a distancia, por este motivo los objetivos del presente trabajo son:

Los objetivos del presente estudio son:

- Obtener modelos predictivos del abandono en estudiantes universitarios a distancia teniendo en cuenta variables personales (edad, sexo, trabajo en TIC), académicas (año de ingreso, titulaciones anteriores, años en educación a distancia, grado/máster y nota media) y tecnológicas (actitud, competencia digital y uso de la tecnología)
- Analizar la asociación entre el abandono y las variables tecnológicas, personales y académicas.
- Realizar recomendaciones para la prevención de la deserción en el estudiante a distancia.

MÉTODO

Muestra

Los datos del presente estudio se recogieron durante el año 2015 a partir de la aplicación de los instrumentos al alumnado que aceptó participar voluntariamente. El cuestionario se envió a todos los alumnos matriculados en grado y máster de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) en dicho curso. Los instrumentos han sido cumplimentados por un total de 1231 alumnos, de los que 1077 han respondido a todos los ítems de forma completa. Los estudiantes tienen una edad entre 18 y 69 años (m = 36.37; dt = 9.62). Un 47.5% mujeres y un 52.5% hombres. Cabe resaltar que un 41.2% de la muestra trabaja o ha trabajado en el ámbito de las TIC, y que un 56.8% del alumnado cuenta con una titulación previa.

Instrumentos y variables

Las variables ha sido medidas en 4 bloques, el primer bloque incluye 10 variables (P1 a P10) que constituyen información personal y académica recolectada del expediente de los estudiantes (género, edad, años estudiando a distancia, nota media al abandonar o terminar sus estudios, titulaciones previas, titulación actual, plan de estudios de máster o grado actual, si trabaja o ha trabajado en áreas relacionadas con la tecnología, año académico de ingreso y si abandonó o no sus estudios). Los instrumentos de medida de los bloques 2 y 3 han sido diseñados «ad-hoc» para la presente investigación. Las propiedades de medida de los diversos instrumentos han sido evaluadas por Romero *et al.* (2020). Dichos autores presentan evidencias de validez de contenido, discriminante y de constructo. Además, muestran que la fiabilidad de los instrumentos del bloque 2 es α=0.94, de los del bloque 3 es α=.88 y de los del bloque 4 es α=0.90.

El bloque 2 mide la competencia digital del estudiantado a través de 3 dimensiones: acciones con dispositivos digitales (4 ítems), acciones con el ordenador (8 ítems) y acciones con el móvil o tableta (8 ítems). En este instrumento se le presentan a la persona acciones frente a las que tiene que responder en un formato de 1-4 de la siguiente forma: 1. No soy capaz de hacerlo, 2. Lo puedo hacer con ayuda, 3. Lo puedo hacer siempre o 4. Lo puedo hacer siempre, lo sabría explicar a otros. Un ejemplo de la segunda dimensión ítem es «Manejar un sistema operativo y sus elementos».

El bloque 3 mide la frecuencia de uso de las herramientas TIC mediante 5 tipos de recursos: dispositivos digitales (5 ítems), herramientas de comunicación (5 herramientas), recursos Moodle, que es la plataforma usada en la UDIMA, (7 recursos), intercambio de archivo y almacenamiento (3 herramientas) y otros recursos (4 recursos). Por ejemplo, en otros recursos se incluye, realidad aumentada, Moocs, E-portfolio y Webinair. El formato de respuesta es desde muy frecuentemente hasta no lo uso.

El bloque 4, con el que se miden las actitudes hacia el uso educativo de las TIC, corresponde al test SATICT (Romero *et al.*, 2020) que consta de 3 dimensiones: componente afectivo (8 ítems), componente conductual (5 ítems) y componente cognitivo (7 ítems). El SATICT utiliza 20 afirmaciones con las que el estudiantado debe indicar su grado de acuerdo/desacuerdo en una escala de 5 puntos (desde completamente de acuerdo hasta completamente en desacuerdo). Un ejemplo de afirmación del componente afectivo es «Me gustaría tener más recursos tecnológicos para mis estudios», del conductual «El uso que le doy a las TIC me permite llegar a ser un buen estudiante» y del cognitivo «Las TIC favorecen mi aprendizaje».

Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, descriptivo y exploratorio, también conocido como diseño simple retrospectivo ex-post facto).

Análisis de datos

Se combinaron dos técnicas de análisis de datos. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis correlacional para analizar las relaciones entre todas las variables estudiadas. En segundo lugar, se utilizó la regresión logística binaria multivariante para predecir el abandono utilizando como variables independientes las de cada bloque por separado, por lo cual se han realizado 4 análisis. Para estimar los coeficientes de regresión se ha utilizado el método «Iteratively Reweighted Least Squares» (IWLS).

Procedimiento

En primer lugar, se contactó con los departamentos de informática y ética de la UDIMA para solicitar su aprobación. Tras ser aprobado, el departamento de informática incluyó las preguntas correspondientes a los bloques 2 a 4 en la aplicación de encuestas de la UDIMA y se solicitó la participación a todo el alumnado mediante un email enviado por la coordinadora del grupo de investigación en el que también se les explicaba los objetivos del estudio. En el año 2015 la población de estudiantes estaba conformada por 5776 estudiantes, por lo tanto, la tasa de respuesta fue de 21.3. Partiendo de la muestra de 1131 alumnos que contestaron se depuró la base de datos eliminando casos con más de la mitad de las respuestas incompletas. Se llegó así a una versión reducida de la base con una muestra de n=1077. Finalmente se realizaron los análisis de datos usando el software R v.4.0.5

RESULTADOS

Descripción de la muestra

En los análisis descriptivos se observa que un 57% de la muestra tiene una titulación previa, 64% de los estudiantes son de grado, 41% trabaja en áreas TIC y un 46.4% han ingresado en el curso 14/15. El resultado que más llama la atención es la alta tasa de abandono, que se sitúa en un 42.3%. Respecto a las variables continuas la edad promedio es 36.37. Se observa también que no se cumple el supuesto de normalidad en las variables continuas con una prueba de Lilliefords de 0.07(p=.000), 0.18(p=.000) y 0.05(p=.000) para la edad, los años a distancia y la nota media, respectivamente.

Estudio de la relación entre variables

Debido a la falta de cumplimiento del supuesto de normalidad se ha calculado la matriz de correlaciones de Spearman (no se presenta por cuestiones de espacio), en ella se observa que la edad se correlaciona significativamente de forma positiva con los años estudiando a distancia (Rho=0.31) y con el componente afectivo de la actitud (Rho=0.11). Así mismo, se relaciona negativamente con las acciones con dispositivos digitales (Rho=-0.15), acciones con el móvil (Rho=-0.23), uso de herramientas de comunicación (Rho=-0.08), uso del Moodle (Rho=0.06) uso de recursos para compartir archivos (Rho=-0.06) y con el componente cognitivo (Rho=-0.07).

Los años estudiando a distancia se correlacionan de forma significativa y positiva con la nota media (Rho=0.07), acciones con el ordenador (Rho=0.13), uso de herramientas de comunicación

(Rho=0.06), uso del Moodle (Rho=0.14), uso recursos para compartir archivos (Rho=-0.09) y con los componentes afectivo (Rho=0.16), comportamental (Rho=0.09) y cognitivo (Rho=0.12) de la actitud.

La nota media se correlaciona de forma significativa y negativa con el uso de otras herramientas (Rho=-0.07) y positiva con todos los componentes de la actitud: afectivo (Rho=0.06), conductual (Rho=0.08) y cognitivo (Rho=0.12).

Todos los componentes de la competencia digital (acciones), de la frecuencia de uso de herramientas TIC y la actitud hacia el uso educativo de las TIC se relacionan de forma significativa y positiva entre sí con correlaciones que oscilan entre Rho=0.06 y Rho=0.76.

Modelos explicativos del abandono

Por el incumplimiento de supuestos se ha decidido usar el método de mínimos cuadrados ponderados iterativo-IWLS.

Como se muestra en la Tabla 1, del primer bloque han sido predictores significativos la edad, el tipo de titulación, la nota y el número de años estudiando a distancia. Los «log odds» indican que la edad es una variable muy predictiva pues incrementa las probabilidades de abandonar en promedio 1.02 unidades. Por el contrario, las variables que favorecen la retención son: tener buenas notas, ser estudiante de máster, y llevar varios años estudiando a distancia.

Respecto a la competencia digital se observa que el tener una puntuación más baja en acciones con dispositivos digitales predice significativamente el abandono. En relación con la frecuencia de uso de las herramientas, usar poco las herramientas para compartir archivos y otros recursos (blogs, e-portafolios, realidad aumentada...) favorece la deserción. Finalmente, puntuaciones bajas en el componente conductual de la actitud predice el abandono.

Tabla 1

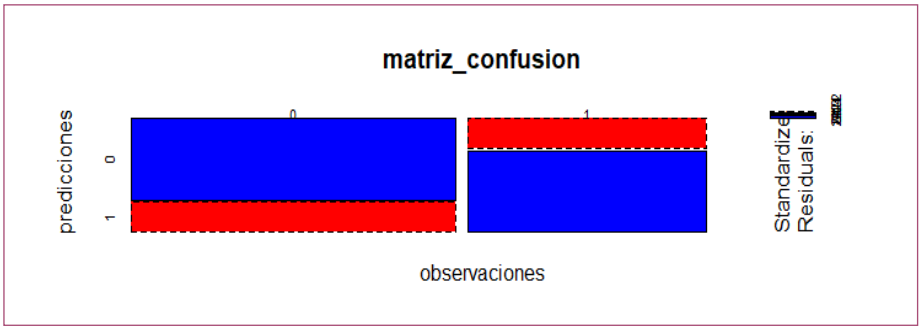
Variables estadísticamente significativas en el análisis de regresión logística

Bloque 1	**β (EE)**	**Z**	**P (Z)**	**Exp β**	**IC Inf**	**IC Sup**
Edad	0.02 (0.00)	2.97	**.002**	**1.020**	0.01	0.04
Titulación_Máster	-2.25 (0.22)	-9.92	**.000**	**0.105**	-2.71	-1.81
Años a distancia	-0.10 (0.04)	-2.49	**.012**	**0.908**	-0.19	-0.02
Nota	-0.68 (0.08)	-8.17	**.000**	**0.506**	-0.84	-0.52
Bloque 2						
Acciones_dispositivos	-0.17 (0.05)	-3.16	**.001**	**0.843**	-0.29	-0.06
Bloque 3						
Uso archivos	-0.09 (0.03)	-2.70	**.006**	**0.913**	-0.16	0.02
Uso otros	-0.10 (0.03)	-3.03	**.002**	**1.105**	0.03	0.16
Bloque 4						
Conductual	-0.04 (0.02)	-2.17	**.029**	**0.960**	-0.09	-0.01

En relación con la capacidad predictiva, el modelo del bloque 1 clasifica correctamente el 74% del alumnado (véase Gráfico 1), el modelo del bloque 2 clasifica correctamente 59% del estudiantado, el modelo del bloque 3 clasifica adecuadamente el 58.9% de los estudiantes y el modelo 4 clasifica correctamente el 57.3% del estudiantado.

Figura 1

Capacidad predictiva del modelo de regresión usando el Bloque I (en azul las observaciones predichas correctamente)



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo primordial del presente estudio ha sido la obtención de modelos predictivos del abandono en el estudiantado universitario a distancia mediante el uso conjunto de dos técnicas metodológicas (correlación y regresión logística).

En el análisis de correlación se encontró que las variables que se relacionan positivamente con el abandono son la edad, tener una baja nota media, una baja competencia con el manejo de dispositivos digitales y una baja puntuación en los componentes comportamental y cognitivo de la actitud. El análisis de regresión también indica que factores como el tipo de titulación (Máster), las buenas notas medias y el número de años estudiando a distancia son predictores de la retención, mientras que la edad es un fuerte predictor de la deserción. Estos resultados coinciden con el encontrados por otros autores que han investigado el abandono como Evans (2017) o Simmons (2018). Respecto a las variables tecnológicas, otros estudios (Rovai, 2011 o Lee y Choi, 2011) también han encontrado como predictores del abandono la pobreza de acciones con dispositivos digitales, la baja frecuencia de uso de las herramientas para compartir archivos u otros recursos y una actitud negativa hacia la tecnología en el componente conductual.

Los resultados de este estudio permiten hacer recomendaciones para la retención del alumnado, entre ellas se puede mencionar: realizar programas de orientación y seguimiento con los perfiles más propensos a la deserción como estudiantado de grado, de mayor edad, con un rendimiento académico bajo o que llevan poco tiempo estudiando a distancia. En cuanto a las variables relacionadas con las TIC los programas de intervención pueden focalizarse en el fortalecimiento de la competencia digital en el uso de dispositivos o en el uso de herramientas de compartición de archivos. También se puede intervenir en el uso de otros recursos como Moocs, e-portfolios, webinair, realidad aumentada y en el componente cognitivo de la actitud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bloemer, W., Day, S., y Swan, K. (2017). Gap analysis: An innovative look at gateway courses and student retention. Online Learning, *21*(3), 5-14. https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.1233

Coory, M., Dardick, U. y Stella, J. (2017). An examination of dropout rates for Hispanic or Latino students enrolled in online K-12 schools. Education and Information Technologies, *22*(5), 2001-2012. https://doi.org/10.1007/s10639-016-9530-9

Evans, S. M. (2017). Personalities of Introductory Course Instructors and Course Completion: A Correlational Study. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, *22*(1), 2-16. https://doi.org/10.1177/1521025117720389

García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, *22*(1), 245-270. http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433

Lee, Y. y Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: implications for practice and future research. Education Technology Research and Development, *59*, 593–618. https://doi.org/10.1007/s11423-010-9177-y

Kumar, S., Antony, J., Lacher, F. y Douglas, J. (2018). Lean Six Sigma for reducing student dropouts in higher education – an exploratory study, Total Quality Management & Business Excellence, *31*(2), 178-193, https://doi.org/10.1080/14783363.2017.142271

Ministerio de Universidades (2020). Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2019-2020. Ed. Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades

Romero, S.J, Ordóñez, X., Guillén, D. & Bravo, J. (2020). Attitudes Toward Technology Among Distance Education Students: Validation of an Explanatory Model. Online Learning Journal, *24*(2), 59-75. https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2028

Rovai, A. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. Internet & Higher Education, *6*, 1-16. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00158-6

Simmons, J. (2018). Critical assessment and strategies for increased student retention. IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-2998-9.ch017

Sorensen, C. y Donovan, J. (2017). An examination of factors that impact the retention of online students at a for-profit university. *Online Learning*, *21*(3), 206-221. https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.935

PROGRAMA INTEGRAL DE COACHING Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DE UN CLAUSTRO DE SECUNDARIA: ESTUDIO DE CASO[1]

Claudia Chianese
Miquel Ángel Prats Fernández
Blanquerna, Universitat Ramón Llull, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte (FPCEE). Departamento de Educación
Barcelona (España)

Resumen: El objetivo de este estudio se ha centrado en comprender los cambios percibidos por los miembros de un centro de secundaria en Cataluña sobre las competencias emocionales (CEmo) de sus docentes tras participar en un programa de intervención integral de coaching contextualizado, aplicado al ámbito educativo (CEd). Se ha realizado un estudio de caso dividido en tres fases, desde un paradigma hermenéutico interpretativo, basado en un diseño integrado mixto (Creswell y Plano Clark, 2011). Esta comunicación se centra en la tercera fase, descriptiva-explicativa, donde los resultados cualitativos (mediante entrevistas, focus group y encuestas a distintos colectivos del centro) indican que los docentes perciben haber desarrollado sus CEmo al finalizar el programa, y los cuantitativos (mediante el uso del cuestionario de desarrollo emocional CDE A-35, pre-post), aunque no hayan sido significativos, muestran un aumento de la media de casi todas las CEmo, sugiriendo que, con un programa más duradero, podrían llegar a serlo. En conclusión, el coaching contribuye a percibir una mejora sobre el rol docente y sus CEmo, apoyada además por las impresiones de otros de los principales miembros del centro educativo. Participar en estos programas puede promover y consolidar cambios sustanciales en la función orientadora docente en un futuro.

Palabras clave: coaching, inteligencia emocional, formación profesorado, desarrollo competencias, orientación escolar secundaria

Abstract: The objective of this study has focused on understanding the changes perceived by the members of a secondary school in Catalonia on the emotional competences (CEmo) of their teachers after participating in a comprehensive intervention program of contextualized coaching, applied to the educational field (CEd). A case study divided into three phases has been carried out, from an interpretive hermeneutic paradigm, based on a mixed integrated design (Creswell and Plano Clark, 2011). This communication focuses on the third phase, descriptive-explanatory, where the qualitative results (through interviews, focus groups and surveys of different groups in the center) indicate that the teachers perceive that they have developed their CEmo at the end of the program, and the quantitative results (through the use of the emotional

1 Chianese, C. (2021). Aproximación a la relación de Coaching en Educación con las Competencias Emocionales de los docentes. Estudio de caso en un centro escolar de E.S.O. en Barcelona. Tesis doctoral. Universitat Ramon Llull.

development questionnaire CDE A-35, pre-post), although they were not significant, show an increase in the average of almost all CEmo, suggesting that, with a longer-lasting program, they could become so.

In conclusion, coaching contributes to perceive an improvement on the teaching role and its CEmo, also supported by the impressions of other main members of the educational center. Participating in these programs can promotes and consolidate substantial changes in the teacher guidance function in the future.

Keywords: coaching, emotional intelligence, teacher training, skills development, secondary school guidance.

INTRODUCCIÓN

El mundo de la educación está viviendo una verdadera revolución (Fernández Enguita, 2016; OCDE, 2016). Muestra de ello es el cambio que necesita el rol del docente, de «*transmisor a guía*» (Harari, 2018) de su alumnado para manejarse en un nuevo escenario, que afecta tanto el plano cognitivo, como el emocional, este último aún más importante tras la crisis sanitaria que hemos sufrido a causa de la COVID-19 (Heredia, 2020).

De aquí nuestro interés hacia al Coaching aplicado al **ámbito educativo**[2] (de ahora en adelante CEd), entendido como un proceso para acompañar al docente en este cambio de rol, ejerciendo un efecto positivo, de desarrollo y mejora sobre sus competencias emocionales (de ahora en adelante CEmo), necesarias para orientar al alumnado en su desarrollo integral como individuos, coincidiendo en esto precisamente con uno de los principales propósitos de la educación.

El profesorado necesita de las CEmo para crear unas buenas condiciones de aprendizaje para el alumnado y estas además coinciden con las que utiliza un coach (Albadalejo, 2010).

Estudios anteriores, algunos más datados (Showers, 1984) y otros más recientes, nacionales (Giner y Pérez, 2017; etc.) e internacionales (Bengo, 2016; etc.) que han llevado a cabo programas propios de CEd, muestran como el coaching en concreto, aporta beneficios al desarrollo competencial del profesorado y a su confianza, influyendo positivamente en el desarrollo de sus CEmo (Rosa *et al.*, 2015) y ayudándole a fomentar una mayor autonomía y responsabilidad del alumnado.

Sin embargo, no hay ningún estudio previo hasta la fecha que haya explorado la posible influencia de un programa de CEd, a partir del análisis y del conocimiento profundo de un centro escolar concreto (por lo tanto: contextualizado), sobre las percepciones de cambio en el desarrollo de las CEmo de un claustro de secundaria, y sobre las impresiones de los otros miembros de la comunidad educativa. Tampoco hay constancia de programas integrales, que hayan complementado el uso de la formación, con un proceso de coaching individual para los docentes y un acompañamiento entre pares.

Desde allí nace nuestro interés en diseñar un programa integral de CEd, así como implementarlo y ver las percepciones de los principales implicados al terminarlo.

2 Definición de Coaching en Educación, de la International Coach Federation (ICF): «*La ciencia y el arte del acompañamiento profesional a los tres pilares del entorno educativo: docentes, familias y alumnos: con las familias/ docentes les ayuda en su misión de educadores, con el alumnado trabaja para que se conviertan en la mejor versión de sí mismos y sean líderes de su desarrollo*» (https://www.icfespana.com/coaching-aliado-cambio-educativo.pdf)

Nuestra elección de centrarnos sobre la formación a docentes de secundaria se debe a que la capacitación del profesorado se considera un impulso fundamental para cualquier cambio o mejora educativa, además se trata de un colectivo que actualmente está sometido a una considerable presión social por parte de las familias, que cada vez les delegan mayor responsabilidad en la educación y en la preparación de sus hijos (Marina y Pellicer, 2015) que justamente entre los 18-24 años, se enfrentan a un 20% de abandono escolar temprano (Embid, 2009).

Objetivos

Esta comunicación se centra en la fase 3 del estudio y sus objetivos específicos han sido describir y comprender los cambios percibidos en las CEmo del claustro de secundaria al terminar el programa de intervención, de parte:

—Obj.1. Del mismo claustro.

—Obj.2. Del alumnado.

—Obj.3. De otros miembros de la comunidad educativa: equipo directivo (ED) y familias.

Así como identificar:

—Obj.4. Otros factores que influyen en la percepción de cambio.

—Obj.5. Las diferencias entre los niveles de autopercepción de las CEmo docentes mediante el test CDE-A35 (pre-post la realización del programa.)

Programa de coaching integral

El programa de intervención de coaching integral se dividió en dos partes (figura 1):

—De 15,5h. dirigidas al 100% de todo el claustro de secundaria (20 personas).

—De 9,9h. dirigidas al 25% del mismo colectivo, grupo piloto de 6 docentes, que participaron en ambas partes y fueron elegidos de forma intencional por el ED según criterios específicos (figura 2).

Figura 1

Programa integral de coaching en educación (Autores, 2021)

a) OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN: Para todo el claustro de la ESO: 15,5h

Objetivos principales:
Contextualizar **la necesidad** del cambio;
Definir **que es el coaching aplicado al mundo de la educación**, para que es útil, en que momentos es bueno usarlo;
Profundizar **en el concepto del aprendizaje**, de como aprendemos y del impacto del CEd sobre esto;
Ofrecer una clara **metodología de coaching aplicada al mundo de la educación** y al aula: Modelo **SER MAS**[1];
Profundizar en el auto-conocimiento del propio profesor;
Ofrecer **herramientas de coaching** para la mejora profesional y personal del profesorado y aplicarlas en el aula.
Objetivos Secundarios:
- **Potenciar una actitud positiva** (dentro y fuera del aula);
- Identificar **la dinámica del grupo clase**, así como **saber gestionar la diferencia** que hay entre los alumnos;
- **Disfrutar del trabajo en equipo**, viviéndola como una experiencia agradable.

BLOQUES TEMATICO DE CADA SESIÓN	CONTENIDOS DE CADA SESIÓN	TEMPORALIZACIÓN	FACILITADORAS Y METODOLOGÍA
1ª sesión: "Generando contexto"	-Introducción al coaching en educación -Inteligencia Emocional y nuestras competencias emocionales -Introducción a las herramientas del coaching -Como aprende nuestro cerebro y las funciones ejecutivas -Un reto para este curso	18 de marzo de 2019 (2h)	
2ª sesión: "Fundamentos de coaching I: el modelo SER"	-El modelo SER MÁS -Herramientas del modelo SER: conecta y sintoniza, escucha y re-encuadra	25 de marzo de 2019 (2h)	
3ª sesión: "Fundamentos de coaching II: el modelo MÁS"	-Herramientas del modelo MAS: Metas, Acciones y Sostener	8 de abril de 2019 (2h)	2 coach profesionales (la investigadora principal y una 2ª coach) La metodología utilizada durante todas las sesiones ha sido totalmente práctica y vivencial, alternando un breve contenido teórico, con dinámicas y ejercicios prácticos, que los docentes pudiesen aplicar directamente en sus aulas.
4ª sesión: "Mejorando nuestra convivencia dentro y fuera del aula"	-Necesidades de pertenencia y metas erróneas -Gestión del conflicto -Profesores ayudando a profesores	29 de abril de 2019 (2h)	
5ª sesión: "Potenciando nuestros lazos"	-Potenciando conexiones -Construyendo puentes entre nosotros -Cooperación y trabajo en equipo -Por donde empezar el cambio -Compromisos y aprendizaje	13 de abril de 2019 (2h)	
6ª sesión (Extra): "Cerrando y empezando"	-Compartir nuestros principales aprendizajes -Sostenernos en el proceso -Celebrando y disfrutando	29 de mayo de 2019 (2h)	
Video final de 2 minutos	Mi reto: ¿Cuál ha sido mi reto y que he aprendido?	Fecha máxima 20/05/19 (3,5h)	

b) OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN/PROCESO DE COACHING INDIVIDUAL/ACOMPAÑAMIENTO ENTRE PARES: Solo para el grupo piloto: 9,5h
Profundizar sobre nuestro proceso de cambio personal mediante el coaching;
Formar para responsabilizarnos de introducir y fomentar el cambio hacia a una cultura de coaching en educación en el centro;
Generar un espacio de confianza donde nos sentamos cómodos de aprender y de compartir.

BLOQUES TEMATICO DE CADA SESIÓN	CONTENIDOS DE CADA SESIÓN	TEMPORALIZACIÓN	FACILITADORAS Y METODOLOGÍA
1. Sesiones de coaching individuales	1 sesión de coaching individual presencial + entre 1/3 sesiones de seguimiento presenciales y on-line	Del 19/03/19 hasta al 12/04/19 (4h+)	
2. Sesión: "Creando nuestro mini-grupo"	-Alianza -Repaso del Modelo SER MAS -Asignación de coach-coachée -Mini sesiones compartidas y feedback	24/04/19 (2h)	2 coach profesionales (la investigadora principal y una 3ª coach) La metodología utilizada durante todas las sesiones ha sido totalmente práctica y vivencial, alternando sesiones de coaching individuales (presenciales y on-line), con otras grupales. Cada docente del grupo piloto ha sido coach y coachée al mismo tiempo.
3. Sesiones de coaching entre pares	-Tres mini sesiones de coaching entre pares y soporte presencial y on-line	Del 25/04/19 al 20/05/19 (1,5h)	
4. Sesión: "Compartiendo nuestras buenas prácticas"	-Exposición de mi aprendizaje como coach -Diseño de un Plan de Acción para transmitir una cultura de CEd en nuestro centro -Nuestra balanza emocional -Cerramos	22/05/19 (2h)	

MÉTODO

Por todo ello se propuso un estudio de caso, desde un paradigma hermenéutico interpretativo, usando un método mixto (Creswell y Plano Clark, 2011), con un enfoque prioritariamente cualitativo, dividido en tres fases.

Contexto y participantes

Se decidió focalizar la investigación en un único centro, para poder profundizar más sobre el objeto de estudio. En concreto la escuela escogida fue FEDAC Amilcar[3], perteneciente a la Fundación Educativa FEDAC, con 24 centros presentes en Cataluña y otros en el resto de España.

3 http://www.fedac.cat/amilcar.php

Se seleccionó este centro intencionalmente, por un lado, por un tema de accesibilidad, dado que años atrás se había realizado un programa formativo con el claustro de primaria, cuya satisfacción había sido elevada, y por otro, por una gran afinidad entre la visión y los valores de la misma Fundación y la filosofía que mueve el CEd. Hay que mencionar además que Cataluña es actualmente uno de los escenarios donde se solicita mayor innovación educativa y entre las zonas más pioneras en este ámbito. En el estudio participó el claustro de secundaria, así como otros miembros del centro (figura 2).

Figura 2

Muestra y características de los participantes del estudio (Autores, 2021)

Colectivo	Hombres	Mujeres	Edad Media (Años)	Criterios selección	Procedimiento selección	Perfil Participante (Formación Y Profesión)
Equipo Directivo (ED)	1	1	47,5	Miembro ED de la ESO	Todo el ED de ESO	Letras
Docentes	6	17	47,4	Docente de 1º a 4º ESO	Todo el claustro de ESO	-12 Letras -8 Ciencias Mat. (1 Doctor) -3 Ciencias Deporte
Grupo piloto docentes	2	4	44,3	-Docente de 1º a 4º ESO -25% claustro participante -Ambos géneros parte proporcional -Mayor y menor Antigüedad centro -Algunos tutores ESO -Algunos miembros ED -Interesados y motivados hacía innovación educativa -Comprometidos	La Dirección pedagógica de ESO eligió según criterios indicados	-3 Letras -3 Ciencias Mat.
Alumnado	4	6	14,1	-Cursar 2º/3º/4º ESO -Participativo -Maduro -Ganas de aportar y criticar constructivamente		2º a 4º ESO
Padres	2	4	50	-Padre/madre del alumnado de 1º a 4º ESO - Implicados y participativos -Sensibles hacía temas de innovación en educación - Con ganas de aportar y criticar constructivamente -Conocedores del claustro	El Director General envió un correo mediante "Clickedu" a las familias según criterios indicados y participaron las que respondieron	-3 Lic. Ciencias (2 Ingeniería; 1 enfermería) -3 Diplo. (1 enfermería; 2 otro)

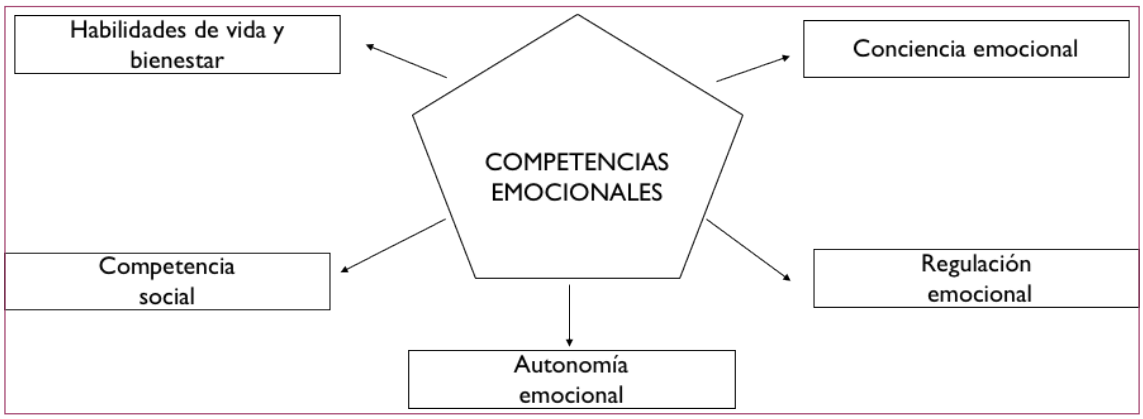
2.2 Instrumentos y proceso de recogida de información

En el trabajo de campo se utilizaron distintas herramientas de recogida de información, previamente validadas por unos jueces expertos.

El modelo de CEmo utilizado para todo el estudio fue el pentagonal propuesto por el GROP (figura 3): Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica de la Universidad de Barcelona (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Figura 3

Modelo competencias emocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007)



Durante esta tercera fase, se volvieron a medir las CEmo (post-test) mediante el mismo cuestionario usado en la fase dos (CDE-A35 pre-test), elaborado directamente por el GROP (Pérez-Escoda et. al., 2010), se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas y focalizadas a estos docentes del grupo piloto y a los miembros del ED, así como focus group con el profesorado y el alumnado que habían participado en las anteriores fases, por separado, más se suministraron unas encuestas al resto del claustro y a los familiares del estudiantado, todo ello para identificar, describir y comprender las posibles percepciones de cambios en las CEmo de estos docentes (figura 4).

Figura 4

Instrumentos de recogida de información, objetivos, método de administración y colectivo destinatario (Autores, 2021)

Herramientas	Tipología	Objetivos	Forma de administrarlos/as	Equipo Directivos	Docentes	Alumnos	Padres
Cuestionario Educación Emocional (CDE-A35) (Post)	1 a cada docente (20-post).	Medir nivel auto-perceptivo CEmo profesorado y observar posible cambio con respeto pre-test.	Auto-administración mediante correo electrónico a cada docente con enlace a un link, más instrucciones previas, enviado por la investigadora principal		X		
Entrevistas Focalizadas Semi-estructuradas	6 a docentes del grupo piloto.	Conocer percepciones cambio sobre sus CEmo tras formación, resultados obtenidos, nivel satisfacción, puntos fuertes y debilidades programa y optimización cara a futuro.	Presencialmente y grabadas en audio, realizadas/os por la investigadora principal directamente en unas aulas del centro.		X		
	2 al Equipo Directivo.	Conocer percepciones sobre programa formativo y impacto sobre centro, en general y sobre claustro secundaria, en particular.		X			
Focus Group Focalizado Semi-estructurado (FG)	4: 2 a profesores (8 docentes) 2 a alumnos (10 estudiantes).	Docentes: conocer percepciones factores cambio sobre sus CEmo tras formación, resultados obtenidos, nivel satisfacción, puntos fuertes y debilidades programa y su optimización de cara a futuro. Alumnos: conocer percepciones de posibles cambios sobre CEmo profesorado, satisfacción, observación distintas dinámicas en clase y sugerencias mejora.			X (2)	X (2)	
Encuesta focalizada docentes	Al resto de docentes formados (6 enviados, 1 cumplimentado).	Conocer percepciones factores cambio sobre sus CEmo tras formación, resultados obtenidos, nivel satisfacción, puntos fuertes y debilidades programa y optimización cara a futuro.	Auto-administración mediante correo electrónico a cada docente, más instrucciones previas, enviado por la investigadora principal		X		
Encuesta focalizada padres	A padres de alumnos de secundaria (6 enviados, 2 cumplimentados).	Conocer percepciones factores cambio sobre CEmo claustro de sus hijos, tras intervención.	Auto-administración mediante correo electrónico a cada padre, más instrucciones previas, enviado por el director general del centro educativo				X

Procedimiento de análisis de datos

Una vez terminado el trabajo de campo, por un lado, se procedió a un análisis temático de los datos cualitativos según las seis fases de Braun y Clarke (2006), usando el soporte del programa informático Atlas.ti (versión 8.4.4).

Por otra parte, para analizar los datos cuantitativos, se realizaron distintas pruebas estadísticas, mediante el uso del programa informático IBM SPSS Statistics (versión 20.0.0).

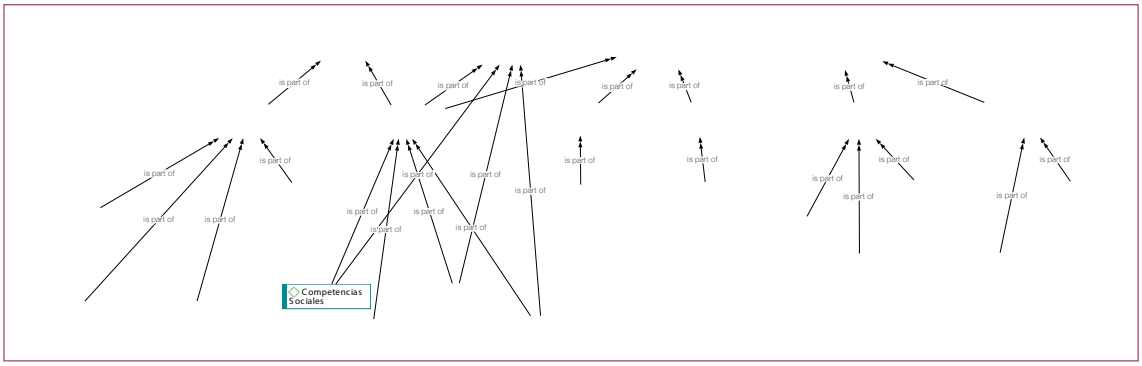
Finalmente se confrontó la información procedente de los dos tipos de datos mediante triangulación de las varias técnicas usadas, así como de los distintos grupos, para asegurar calidad, contraste y mayor credibilidad a la investigación.

RESULTADOS

Una vez finalizada la intervención, mediante el análisis temático, se identificaron 6 dimensiones percibidas como cambio: una de esta observada en todos los colectivos implicados en el estudio y las otras 5 distintas, según los grupos entrevistados (figura 5).

Figura 5

Mapa dimensiones y categorías finales fase tres (Autores, 2021)



La dimensión observada en todos los agentes involucrados fue la percepción de mejora en el desarrollo de todas las CEmo docentes (*dimensión 1*). El profesorado destacó en primer lugar la Autonomía Emocional (AE), seguida por las Competencias Sociales (CS), así como aspectos referentes a la evaluación positiva de la formación (*dimensión 2*), como: el conocimiento sobre la temática del CEd, el ambiente entre el mismo claustro, las expectativas hacia al programa y el cambio de conducta observado en algunos compañeros en concreto, sobretodo haciendo referencia a los del grupo piloto.

Por otra parte, el alumnado que había sido previamente informado por parte del profesorado de la formación que estaba realizando, se mostró más sensible a percibir cambios en las CEmo de sus docentes. Además, se identificó una distinta gestión de la dinámica del aula por parte del profesorado (*dimensión 3*) y una mayor motivación y participación en clase por parte del mismo alumnado (*dimensión 4*).

En el caso del ED y de los familiares, debido al número limitado de personas en ambos colectivos, fue más complejo observar cambios. En el ED, se percibieron diferencias sustanciales entre los dos miembros entrevistados, y se intuye que nuevamente, como en el caso del alumnado, la sensibilidad y el conocimiento previo sobre la temática, hayan podido influir positivamente en la percepción de los cambios, y hasta en generar un efecto de casi *contagio* en el desarrollo de sus CEmo. En el caso de los familiares, fue casi imposible observar cambios, por el poco trato con los docentes de sus hijos durante la realización del programa.

Finalmente, se identificaron unos factores facilitadores (*dimensión 5*) y otros que dificultaban (*dimensión 6*) las percepciones de cambios anteriormente descritas, en varios colectivos.

Entre los facilitadores se destacó: la gran participación del claustro y haber tenido espacio para reflexionar, así como tiempo para practicar cambios de conducta; y entre las dificultades: la falta de tiempo para profundizar y de una estructura común entre formaciones similares realizadas en el centro, en paralelo con nuestro programa. Ambas dimensiones deberían por lo tanto ser tenidas en cuenta para el diseño de intervenciones análogas en un futuro.

Finalmente, estos hallazgos del análisis temático parecen haber sido avalados por los resultados del análisis cuantitativo.

En la tabla 1 observamos principalmente lo siguiente:

Tabla 1

Pruebas estadísticas realizadas comparando el pre y el post test de la medición de las CEmo del claustro docente mediante el uso del test CDE_A35 (Autores, 2021).

	PRE (MEAN-SD)	POST (MEAN-SD)	VALOR-P (d-Cohen)
CONSCIENCIA EMOCIONAL (CE)	7,69 (1,07)	7,67 (0,84)	0,927 (-0,02)
REGULACIÓN EMOCIONAL (RE)	6,73 (1,19)	6,97 (1,35)	0,344 (0,19)
AUTONOMIA EMOCIONAL (AE)	4,67 (1,63)	5,68 (1,21)	0,068 (0,49)
COMPETENCIAS SOCIALES (CS)	6,49 (1,68)	6,53 (1,76)	0,556 (0,02)
COMPETENCIAS DE LA VIDA (CV)	7,91 (0,84)	8,07 (0,95)	0,327 (0,18)
TOTAL, CEMO	6,88 (0,87)	7,1 (0,82)	0,327 (0,25)

—En casi todas las CEmo del post hay un ligero aumento en positivo con respecto al pre, sobretodo en la AE que obtiene una mejora de más de un punto en la media del post (5,68).

—La AE es la CEmo que más se acerca a ser significativa estadísticamente, con un valor de 0,068 (mostrando por lo tanto coherencia con los resultados cualitativos, anteriormente citados); en cambio, el resto de las competencias tienen todas niveles mayores de 0,05, por lo tanto, no significativas.

—Se observa un valor entre trivial y small (Hopkins *et al.*, 2009) de la *d* de Cohen (effect size), calculado para medir la magnitud de estos cambios en el post-test: en la AE, de 0,49 y en el total de las CEmo, de 0,25 (Lenhard y Lenhard, 2016). En todas las otras el efecto es trivial (excepto la CE que es negativo).

Por lo tanto, aunque no podamos observar un tamaño del efecto significativo (effect size), si miramos la AE y tenemos en cuenta como limitación que la mayoría de los sujetos, 14 docentes en concreto solo recibieron un total de 15,5 horas de formación, tenemos una variable que se acerca a tener un tamaño del efecto small. Esto deja entrever, como indican programas similares anteriores (Gutiérrez-Lestón *et al.*, 2018), donde valores como los nuestros de effect-size se consideran normales, que en un futuro si intensificásemos las horas de formación, este valor podría ser superior.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio ha tenido como objetivo analizar los cambios percibidos por un claustro de secundaria sobre el desarrollo de sus competencias emocionales tras realizar una intervención de

coaching integral, así como las percepciones de otros miembros del mismo centro educativo. En sus resultados cualitativos, avalados también por los cuantitativos, destaca sobre todo una percepción de mejora general de las competencias emocionales docentes y su desarrollo (Huertas y Romero, 2019). Un importante aporte de este estudio consiste en afirmar que el grupo piloto, que ha realizado el programa integro, vivenciando además que la formación, un proceso de coaching individual como tal y un entrenamiento entre pares, ha percibido un cambio de conductas, a pesar de no superar las 25 horas de duración (Bisquerra, 2015).

Además, se evidencia que, a más cercanía e interacción con el profesorado, mayor ha sido la percepción de mejora en sus competencias emocionales y también en las de otros miembros de la comunidad educativa, hablando de un posible efecto contagio (García-Navarro, 2017).

Entre las principales limitaciones de nuestro estudio destacamos el no haber podido dar continuidad al programa (Blanco, 2020) por la falta de implicación de todo el centro educativo, empezando por el equipo directivo al completo, así como el no haber podido integrar nuestra intervención en el plan de formación que ya se estaba desarrollando en el centro.

Para poder generar una verdadera cultura de coaching en educación en un centro, como prospectiva futura del estudio desprendemos que se necesita de una visión estratégica e inversión económica, con más recursos humanos y un programa más sostenible en el tiempo.

Finalmente, el uso de un programa integral de coaching en educación mejora las competencias de un docente-coach que coinciden con sus competencias emocionales (Albadalejo, 2010), ayudando además al profesorado a reflexionar (Schön y Bayo, 1998) sobre su nuevo rol como orientador y facilitador de un buen aprendizaje del alumnado (Luna-Arocas, 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albadalejo, M. (2010). Coaching y Competencias emocionales. *Padres y Maestros. Journal of Parents and Teachers (334)*, 10-14.

Autores (2021). Tesis doctoral. Universitat Ramon Llull.

Bengo, P. (2016). Secondary mathematics coaching: The components of effective mathematics coaching and implications. *Teaching and Teacher Education, 60*, 88-96.

Bisquerra, R. (2015). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.

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

Blanco, I. (2020). Coaching Escolar Estratégico: Aprender haciendo. *Cuadernos de pedagogía, 514*, 64-70.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psichology, 3*(2), 77-101.

Creswell, J.W. y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting, Mixed Methods Research* (SAGE). SAGE Publications Sage CA.

Embid, A. (2009). «Coaching» para la transformación del sistema educativo. *Capital Humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos, 22*, 96-98.

Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana.

García Navarro, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación.* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.

Giner, A. y Pérez, G. (2017). *Coaching educativo y mejoras de las competencias emocionales.* PsiAra. Colegi Oficial de psicología de Catalunya.

Gutiérrez-Lestón, C., Eroles, M., Pérez-Escoda, N. y Reguant, M. (2018). *Una experiència d'educació emocional al casal d'estiu de la Granja Escola: una innovació a l'àmbit de l'oci educatiu.* Comunicación presentada en las XIV Jornadas de Educación Emocional. La educación emocional en el centro del cambio educativo, pp.164-174.

Harari, Y. N. (2018). *21 Lecciones para el siglo XXI.* Editorial Debate.

Heredia, Y. (2020). El desarrolo emocional es tan importante como el académico. *Observatorio de Innovación Educativa. Tecnológico de Monterrey.* https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/importancia-del-desarrollo-emocional-estudiantes

Huertas, J. M. y Romero, S. (2019). La autonomía emocional en el profesorado de secundaria. Análisis en el marco de un proceso de coaching personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 30,* 120-139.

Hopkins W.G., Marshall S.W., Batterham A.M. y Hanin J. (2009). Progressive statistics for studies in sports medicine and exercise science. *Med Sci Sports Exerc. 41*(1)3-12. https://doi.org/10.1249/MSS. 0b013e31818cb278

Lenhard, W. y Lenhard, A. (2016). *Calculation of Effect Sizes.* Retrieved from: https://www.psychometrica.de/effect size.html. Dettelbach (Germany): Psychometrica. DOI:10.13140/RG.2.2.17823.92329

Luna-Arocas, R. (2020). Gestión del talento y coaching en la educación. *Cuadernos de pedagogía, 514,* 71-77.

Marina, J. A. y Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende.* Ed. Santillana.

OCDE (2016). Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2016. *Informe Español. Ministerio de la Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.* https://www.oecd-ilibrary.org/education/low-performing-students_9789264250246-en.htm

Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21*(2), 367-379.

Rosa, G., Riberas, G., Navarro-Segura, L. y Vilar J. (2015). El Coaching como herramienta de trabajo de competencias emocional en la formación de estudiantes de educación social y trabajo social de la Universidad Ramón Llull. *Formación Universitaria, 8*(5),77-89.

Schön, D. A. y Bayo, J. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Paidós.

Showers, B. (1984). *Peer coaching: A strategy for facilitating transfer of training.* Oregon University: Center for Educational Policy and Management.

LA EXPERIENCIA VIVIVA PRE-REFLEXIVA EN UN ESTUDIO DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE MUJERES JÓVENES: PRIMEROS PASOS METODOLÓGICOS

Pilar Folgueiras Bertomeu
Ariadna Salvà Aige
María Paz Sandín Esteban
Universidad de Barcelona (España)

Resumen: En esta comunicación se presentan los primeros pasos metodológicos de una investigación sobre participación política de mujeres jóvenes. El estudio sigue una metodología cualitativa; en concreto, el método fenomenológico hermenéutico, y tiene como objetivo general de investigación: «Dar cuenta de la experiencia vivida de participación política siendo mujer y joven». Las participantes del estudio son mujeres de 18 a 35 años que tienen experiencia en participación política. Las técnicas de recogida de información son el relato descriptivo y la entrevista fenomenológica. Con respecto a los primeros pasos metodológicos, éstos han sido: 1) recoger y seleccionar relatos de experiencia vivida en participación política, 2) seleccionar descripciones de experiencia vivida (DEVs) en participación política de los relatos escogidos y 3) elaborar entrevistas fenomenológicas a partir de las DEVs seleccionadas. Entre los resultados, encontramos las dificultades para llegar a DEVs desde una conciencia pre-reflexiva. Estas dificultades están presentes ya en el momento de solicitar los relatos.

Palabras clave: fenomenología, hermenéutica, epistemología, participación política

Abstract: This communication presents the first methodological steps of a research on political participation of young women. The study follows a qualitative methodology; in particular, the hermeneutic phenomenological method, and the general objective of the research is «to give an account of the experience of political participation as women and young people». The study participants are women aged 18 to 35 who have experience in political participation. The techniques of data collection are the descriptive story and the phenomenological interview. With respect to the first methodological steps, these have been: 1) collect and select stories of lived experience in political participation, 2) select descriptions of lived experience (DLEs) in political participation of the chosen stories and 3) to prepare phenomenological interviews from the selected DLEs. Among the results, we find the difficulties to reach DLEs from a pre-reflective consciousness. These difficulties are already present at the time of requesting the stories.

Keywords: phenomenology, hermeneutic, epistemology, political participation

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se presenta una parte del proceso metodológico de un estudio sobre participación política de mujeres jóvenes[1]. La primera parte de esta investigación tiene como objetivo: «Dar cuenta de las estructuras de significado de la experiencia vivida de participación política de mujeres de 18 a 35 años»[2] y sigue una perspectiva metodológica cualitativa, en concreto, el método propuesto desde la Fenomenología Hermenéutica Aplicada (FHA). Método basado «en la comprensión de los fenómenos psicológicos y sociales y busca capturar las vivencias humanas, tal y como se experimentan —no como las conceptualizamos ni categorizamos— de una forma pre-reflexiva» (Folgueiras, et. al., 2022, p. 3). Pretende, así, llegar a las estructuras de significado de la experiencia vivida. Se trata de «un proceso de apropiación, esclarecimiento y explicitación reflexiva de las estructuras de significado de la experiencia vivida» (Van Manen, 2003, p. 320). Para ello, la FHA distingue entre:

—El conocimiento pre-reflexivo sobre la experiencia vivida de «algo». Por ejemplo, la «vivencia del tiempo».

—La percepción reflexiva sobre las estructuras de significado de la experiencia vivida de «algo». Por ejemplo, «qué es el tiempo».

En nuestro estudio, investigamos fenomenológicamente sobre la vivencia de participación política siendo mujer joven (conocimiento pre-reflexivo), para llegar al significado vivido; es decir, a la estructura fenomenológica de qué es la participación política siendo mujer joven (percepción reflexiva). Se presenta, por tanto, la participación política siendo mujer y joven como un fenómeno distinguible a la participación, en general.

MÉTODO

La investigación sigue el método propuesto desde la FHA (Ayala-Carabajo, 2017; Van Manen, 2003; Wilson, 2012), y forma parte de la segunda fase de investigación[3] consistente en: Recopilar la experiencia vivida de las personas participantes en el estudio (mujeres de 18 a 35 años). La experiencia vivida por las personas es la base epistemológica principal de la FH y, en este método, posee un significado especial (Van Manen, 2016), dado que, la experiencia vivida también se refiere a la intención de investigar un fenómeno en modo pre-reflexivo; es decir, tal y como se experimenta y no como se conceptualiza, categoriza, etc.

Objetivo general de la investigación

—Dar cuenta de la experiencia vivida en participación política de mujeres de 18 a 35 años.

Objetivos específicos de la investigación

—Describir la experiencia vivida pre-reflexiva en participación política de mujeres de 18 a 35 años.

—Reflexionar sobre la experiencia vivida pre-reflexiva en participación política de mujeres de 18 a 35 años.

---

1 «Investigación financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación «Participación sociopolítica de jóvenes desde una perspectiva de género: aportes conceptuales, metodológicos y educativos» (PID2019-104804RB-I00)»

2 La pregunta de investigación del estudio: ¿Cuál es la experiencia vivida de participación política siendo mujer y joven?

3 Una síntesis de todas las fases de esta primera parte del estudio se encuentra recogido en Folgueiras, de Ormaechea, Salvà y Comet (2022).

—Mostrar las estructuras de significado de la experiencia vivida en participación política de mujeres de 18 a 35 años.

En concreto, en esta comunicación se presentan los primeros pasos metodológicos seguidos para contribuir en la adquisición del objetivo específico 1. Estos pasos han sido:

—Recoger y seleccionar relatos de experiencia vivida en participación política.

—Escoger Descripciones de Experiencia Vivida (DEVs) en participación política de los relatos seleccionados.

—Elaborar entrevistas fenomenológicas a partir de las DEVs seleccionadas.

Participantes

Mujeres de 18 a 35 años con experiencia en participación política.

Técnicas de recogida de información

—Relato descriptivo

—Entrevista fenomenológica

Técnicas de análisis de información

En la investigación, seguimos la técnica del análisis temático fenomenológico. No obstante, en esta comunicación se ofrecen los pasos previos requeridos para llegar a auténticas DEVs, requisito básico para poder iniciar el análisis temático fenomenológico.

RESULTADOS

Recoger y seleccionar relatos de experiencia vivida en participación política.

En un primer momento de esta fase de la investigación, se recogen relatos sobre experiencia vivida en participación política siendo mujer y joven. Para recoger los relatos, se facilitan las siguientes consignas:

Cuadro 1

Indicaciones para escribir los relatos de participación política (adaptadas de Ayala-Carabajo, 2017, p. 55)

Relato. Indicaciones

A continuación, te facilitamos dos consignas sobre lo que te pedimos que realices. Las dos consignas hacen referencia a lo mismo, pero incluimos ambas para clarificar al máximo la demanda.

—Describe una experiencia y/o una anécdota de participación política que hayas vivido o estés viviendo, siendo una mujer joven.

—¿Cuál es tu experiencia vivida de participación política siendo mujer y joven?» ¿Puedes ofrecerme un relato y/o anécdota que te parezca que recoja o condense esa experiencia y/o anécdota?

Las experiencias y/o anécdotas que describas las puedes escribir o grabar (lo que te sea más cómodo). La extensión es libre; es decir, no hay un mínimo, ni un máximo. Cuando la escribas o la grabes, te pedimos:

Que te centres en una experiencia de participación. Cuanto más vivido sea el recuerdo que conserves o más importante el acontecimiento, mejor. La distancia en el tiempo no es lo que realmente importa. Lo importante del relato es que sea fiel a la sensación o impresión que tienes de la experiencia.

Describe la experiencia situándote «desde dentro»: los sentimientos, el estado de ánimo, las emociones, las impresiones, etc., vividas. ***Ten en cuenta que no se pretende recoger tu «interpretación» de los hechos sino «los hechos en sí mismos»; tal como los ha vivido.***

Fíjate en lo concreto y vivido de la experiencia, tanto en lo relativo al cuerpo como al espacio, al tiempo y a la interacción con las personas: por ejemplo, la expresión de los rostros, las palabras que se dijeron, el ambiente que parecía impregnar la situación, la impresión sensible de las cosas, las palabras y las personas. De principal interés son las impresiones relacionadas contigo misma.

Del total de relatos recogidos (12), se seleccionan 5 que responden a las indicaciones facilitadas.

Seleccionar DEVs en participación política de los relatos escogidos.

Una vez seleccionados los 5 relatos, se exploran posibles ejemplos/descripciones relevantes sobre participación política, narradas en los relatos. Para ello, se consideran dos criterios:

Cuadro 2

Criterios de selección de ejemplos/descripciones de los relatos de participación política (Folgueiras, 2021)

—*«Que los ejemplos respondan por sí mismos –a priori- sin tener en cuenta el contexto global del relato (...) a la pregunta de investigación.»*

—*«Que sean descripciones densas sobre el fenómeno de estudio. Las descripciones se refieren a explicar con detalle las características de personas, de acontecimientos, etc. y comprendería todo aquello que se puede caracterizar. Por su parte, la densidad alude a aquellas descripciones detalladas que explican también su contexto: ¿Cuándo ocurrió? ¿Qué estabas haciendo? ¿Quiénes estaban? ¿Dónde estabais? ¿Qué cosas se dijeron? ¿Qué dijiste tú? ¿Qué cosas se hicieron?, etc.»*

Teniendo en cuenta los criterios del cuadro 1, se seleccionan 7 fragmentos. A modo de ejemplo, mostramos dos de los fragmentos seleccionados:

«Tenía un nudo en la garganta y muchas ganas de llorar. Tenía 20 años y me sentía muy pequeña e inexperta. Miraba a mis compañeros y les notaba el agradecimiento en la mirada, porque ellos se habían quedado bloqueados y sin saber cómo improvisar y arreglar cada contratiempo. No les culpaba, porque cada uno de ellos había cumplido con lo que se comprometieron y más. Vi a mi madre, a mis amigas, a conocidas de la asamblea feminista... y yo pensando «¿se estarán dando cuenta de la mierda que está siendo este Orgullo, en comparación con el que teníamos preparado?». Sé que no les estaba decepcionando, que esto era más de lo que se había hecho nunca en la ciudad y que para muchas personas era increíblemente importante sentirse arropadas, comprendidas, representadas. Pero aun así... qué rabia más grande sentía mirando a las 2 o 3 personas que hacía unos días me aseguraban que todo estaba ya organizado y no tenía por qué preocuparme. Lo peor es que parecían no ser conscientes de la gran cagada que había hecho, que casi todos los inconvenientes eran por su irresponsabilidad. Muy agridulce. Por una parte, orgullosa de lo conseguido y contenta con que, a pesar de todos los problemas, estaba saliendo todo bastante bien; pero por otra triste, enfadada y decepcionada. Yo iba a estar vendiendo pulseras, disfrutando de las actuaciones, acompañada de mis compañeros y amigos, dibujando banderitas en la cara de la gente orgullosa de mostrar quién es... y me tiré la mitad de la tarde sentada junto al altavoz, sujetando el cable para que se escuchase bien, al lado de los artistas y delante de todo el círculo de gente. Resultó humillante y violento. Cuando terminó todo y estábamos recogiendo, varias personas de la Plataforma se acercaron a agradecerme y a decirme que, si no hubiese dado la cara cuando nadie quería asumir responsabilidad y buscar soluciones, no se habría conseguido un Orgullo tan bonito como el que tuvimos. La mayoría de las personas allí presentes tendrán una buena experiencia de aquel día, pero para quienes estábamos implicados en su participación fue muy duro.» (Fragmento 1, relato 1)

«Todos comentábamos: «venga, vamos a ir empezando el acto ya». Y dicen «el que iba a ser presentador va a llegar media hora más tarde, que le ha surgido un imprevisto». ¿Y ahora qué? ¿Le esperábamos sin saber con certeza cuándo iba a llegar y con la plaza llenándose de gente, o empezábamos sin él y que alguien improvisase? Decidimos ir montando el micro y dando la bienvenida, al menos podríamos ir leyendo el manifiesto. Y resulta el equipo de sonido no funciona bien. La persona que trajo el altavoz y el micrófono no sabía bien cómo ajustarlo. Pero espera... ¿ese es el tablao flamenco? Es una tabla de madera encima de unas cajas de plástico duro, ni siquiera parece seguro subirse ahí y menos taconear. Se empiezan a acumular los errores, claramente fruto de la mala organización y de personas que no cumplieron bien sus responsabilidades. Me hierve la sangre, pero no es momento de echar nada en cara, hay que buscar soluciones» (Fragmento 2, relato 1).

Elaborar entrevistas fenomenológicas a partir de las DEVs seleccionadas.

A partir de los fragmentos seleccionados, elaboramos un guión de entrevista fenomenológica para la informante. Las preguntas son las siguientes.

—Cuándo dices «la mayoría de las personas allí presentes tendrán una buena experiencia de aquel día, pero para quienes estábamos implicados en su participación fue muy duro» ¿A quiénes te refieres? ¿Has vivido otras experiencias de participación política que hayan sido duras para ti? Podrías poner algún ejemplo.

—Cuando dices «Cuando terminó todo y estábamos recogiendo, varias personas de la Plataforma se acercaron a agradecerme y a decirme que, si no hubiese dado la cara cuando nadie quería asumir responsabilidad y buscar soluciones, no se habría conseguido un Orgullo tan bonito como el que tuvimos.» ¿Qué fue lo que te impulsó a buscar soluciones? ¿Podría describir mejor esta «toma de decisión» desde la experiencia interior? Y ¿Cuál fue tú actitud cuando se acercaron las personas a agradecerle? ¿Cómo te sentiste?

—Cuando dices «Miraba a mis compañeros y les notaba el agradecimiento en la mirada» ¿Podrías ahondar más en ese sentimiento de agradecimiento? ¿Cómo te sentiste al notar ese agradecimiento?

—Cuando dices «Por una parte orgullosa de lo conseguido y contenta con que, a pesar de todos los problemas, estaba saliendo todo bastante bien; pero por otra triste, enfadada y decepcionada.» ¿Tienes otros ejemplos de participación política donde ese vaivén de emociones lo hayas vivido/sentido? ¿Podrías describirlos?

—Cuando dices «Resultó humillante y violento», ¿puedes describir un poco más esas sensaciones? ¿Te sueles sentir de esta manera cuando las cosas no salen como estaban previstas?

—Cuando dices «me hierve la sangre» ¿Puedes explicarme un poquito más cómo te sentías? ¿Y cómo actuaste?

—En tu relato en general se desprende una sería de imprevistos, irresponsabilidades, etc. Desde tu experiencia vivida ¿qué papel tienen los imprevistos, las irresponsabilidades de los otros en tu propia experiencia de participación/acción política? ¿Cómo vives la participación/acción política de los demás cuando es interdependiente de la tuya? ¿De qué forma las irresponsabilidades de otras personas modifican o no el sentido/el significado que, para ti, tiene la acción política que se está realizando?

Este mismo proceso lo hacemos con el resto de los fragmentos seleccionados.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Recoger DEVs de participación política siendo mujer-joven nos ha hecho darnos cuenta de la dificultad de llegar a relatos escritos desde una conciencia pre-reflexiva. La primera dificultad se ha dado ya en el momento de solicitar los primeros relatos; en concreto, a la hora de decidir qué considerábamos y qué no considerábamos participación política y, por tanto, quiénes eran potenciales participantes en nuestra investigación.

Acorde con el método fenomenológico, sabíamos que no debíamos partir ni de teorías previas, ni de clasificaciones conceptuales, ni de las opiniones del equipo de investigación, etc. sobre lo que es y lo que no es participación política. De hecho, si tenemos en cuenta que la fenomenología conlleva volver a lo esencial[4], teníamos como equipo que volver a lo esencial en cuanto al concepto de participación política. Para ello, tuvimos que poner en práctica la actitud de la epojé (Lozano-Díaz, 2006, Macías, 2018), que consiste en poner entre paréntesis, todo aquello que pueda ser una barrera, un obstáculo, etc. para acceder a las estructuras de significado. Además, ««haciendo epojé» podremos acercarnos más a «significados escondidos» y, sobre todo, tomar conciencia de nuestros propios juicios con relación a nuestra perspectiva del

4 Buscar esencias, desde la perspectiva de la Fenomenología Hermenéutica no guarda relación con el esencialismo categórico que ve las cosas en términos absolutos y a partir de sus propiedades físicas se derivan convicciones morales (Van Manen, 2003).

fenómeno a investigar (Macías, 2018)» (Folgueiras, et. al., 2022, p.5). Esta actitud metodológica, así como la propia etimología de las palabras participación y política y la revisión de las fenomenologías de la participación de Ashworth (1997) y de Husserl (Estada-Mora, 2007) nos han llevado a considerar en nuestro estudio la «participación política»: «como aquella actividad/es del ciudadano/a cuando participa colectivamente en asuntos públicos que buscan el bien común» (Folgueiras, et. al.,2022, p. 9).

Practicar la actitud de la epojé también ha sido necesario a la hora de elaborar los guiones de entrevista. En ese momento, teníamos que «pegarnos» a los fragmentos seleccionado y poner de nuevo entre paréntesis todas las teorías, suposiciones, abstracciones del equipo. Así mismo, las preguntas debían servir para ayudar a la entrevistada a concretar sus propias abstracciones y a profundizar en sus concreciones.

En estos momentos, nos encontramos en el inicio de la aplicación de estas entrevistas, a la vez que seguimos ampliando la muestra para recoger más relatos de experiencias de participación política.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ashworth, P. D. (1997). The meaning of participation. Journal of phenomenological psychology, *Journal of phenomenological psychology, 28*(1), 82-103. https://doi.org/10.1163/156916297X00040

Ayala-Carabajo, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. Revista española de pedagogía,69 (248) 119-143. https://www.jstor.org/stable/23766386

Estada-Mora, O. (2007). Fenomenología de la participación según E. Husserl. *Estudios*, (20), 296–304. https://doi.org/10.15517/re.v0i20.24157

Folgueiras Bertomeu, P. (2021). El conocimiento pre-reflexivo y la percepción reflexiva desde los métodos empíricos y reflexivos en la Fenomenología Hermenéutica Aplicada. *Aula Magna 2.0.* [Blog]. https://cuedespyd.hypotheses.org/9280

Folgueiras Bertomeu, P., De-Ormaechea-Otalora, V., Salvà-Aige, A., & Comet-Donoso, M. (2022). La actitud fenomenológica de la epojé en un estudio sobre participación política de mujeres jóvenes. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 15*(1), 1-10. https://doi.org/10.1344/reire.35693

Lozano Díaz, V. (2006). *Hermenéutica y fenomenología: Husserl, Heidegger y Gadamer.* EDICEP-Editorial de publicaciones.

Macías, G. (2018). Metodología para la Investigación Cualitativa Fenomenológica y/o Hermenéutica. *Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial, 17*,17–23.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica.* Editorial Universidad del Cauca.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida.* Idea Books.

Wilson, T. (2012). What can phenomenology offer the consumer? Marketing research as philosophical, method conceptual. *Qualitative Market. Research: An International Journal, 15*(3), 230–241. https://doi.org/10.1108/13522751211231969

2431

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA CONSTRUCCIÓN DE RELATOS DESCRIPTIVOS DE EXPERIENCIA VIVIDA EN FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA APLICADA

Pilar Folgueiras Bertomeu
Miriam Comet Donoso
Valeria de Ormaechea Otaloria
Trinidad Donoso Vázquez
Olga González Mediel
Universidad de Barcelona (España)

Resumen: En esta comunicación se presenta la meta reflexión generada en tono a la construcción de relatos descriptivos según el método propuesto desde la Fenomenología Hermenéutica Aplicada (FHA). Los relatos descriptivos buscan recoger el conocimiento pre-reflexivo a través de descripciones de experiencia vivida (DEVs); es decir, recoger la experiencia tal y como se vive y no como se conceptualiza o categoriza. La construcción de los relatos que analizamos han sido escritos por el equipo de investigación y forman parte de una Investigación fenomenológica que tiene entre sus objetivos: «Contribuir en la reflexión sistematizada sobre la aplicación del método fenomenológico». Entre los resultados obtenidos, encontramos diferencias significativas entre esta modalidad de escritura descriptiva de experiencia vivida y la escritura interpretativa, así como las dificultades que implica la escritura pre-reflexiva en esta modalidad de investigación. No obstante, a pesar de sus dificultades y de la imposibilidad de llegar al sentido exacto de cómo es vivida una experiencia sin categorizarla, ni conceptualizarla, etc., la comunicación concluye que utilizar los relatos de DEVs nos acerca a este tipo de descripciones pre-reflexivas y es básico si se quiere seguir la epistemología propuesta desde la fenomenología.

Palabras clave: fenomenología, hermenéutica, reflexión, epistemología, experiencia

Abstract: This communication presents the meta reflection about the construction of descriptive accounts according to the method proposed from the Applied Hermeneutical Phenomenology (FHA). Descriptive accounts seek to collect pre-reflective knowledge through descriptions of lived experience (DEVs); that is, collect the experience as it is lived and not as it is conceptualized or categorized. The construction of the stories that we analyze have been written by the research team and are part of a phenomenological investigation that has among its objectives: «Contribute to the systematized reflection on the application of the phenomenological method.» Among the results obtained, we found significant differences between this type of descriptive writing of lived experience and interpretive writing, as well as the difficulties involved in pre-reflective writing in this type of research. However, despite its difficulties and the impossibility of reaching the exact meaning of how an experience is lived without categorizing it, or conceptualizing it, etc., the communication concludes that using the stories of DEVs brings us

closer to this type of pre-descriptions reflexive and is basic if you want to follow the epistemology proposed from phenomenology.

Keywords: phenomenology, hermeneutics, reflection, epistemology, experience

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se exponen las reflexiones generadas en torno a la construcción de relatos descriptivos fenomenológicos de un equipo de investigación de la Universidad de Barcelona[1] que está realizando un estudio sobre participación política de mujeres[2], que tiene como objetivo: *«Dar cuenta de las estructuras de significado de la experiencia vivida de participación política de mujeres de 18 a 35 años»*[3]. El estudio sigue una perspectiva metodológica cualitativa, en concreto, se trata de una investigación fenomenológica hermenéutica aplicada. La reflexión generada forma parte del objetivo 3 de la investigación: *«Contribuir en la reflexión sistematizada sobre la aplicación del método fenomenológico».*

El relato descriptivo en fenomenología es un método empírico que busca recoger DEVs (Descripciones de *Experiencia Vivida*). Si bien, la experiencia vivida por las personas es la base epistemológica principal para la investigación cualitativa, la experiencia vivida posee un significado especial en la investigación fenomenológica (Van Manen, 2016), dado que también se refiere a la intención de investigar un fenómeno en modo pre-reflexivo. Es decir, investigar la experiencia tal y como se vive. La FHA distingue así entre:

—El conocimiento vivido pre-reflexivo sobre el significado de algo (ejemplo: «vivencia de ser mujer»).

—La percepción reflexiva que tenemos de la estructura de significado de la experiencia vivida (ejemplo: «¿qué es ser mujer?»).

MÉTODO

Meta-reflexión metodológica. La investigación en esta parte se centra en la recogida de informaciónn sistemática y su posterior análisis sobre el proceso metodológico que se ha seguido. Planteamos, para ello, la estrategia de la «meta-reflexión metodológica» sobre el proceso de investigación (Galati, 2017); en nuestro caso, sobre la construcción de relatos en FHA. La metareflexión, en esta parte de la investigación, contribuye a repensar nuestras estructuras de pensamiento: *«Nos servimos de nuestra estructura de pensamiento para pensar. Necesitaremos también servirnos de nuestro pensamiento para repensar nuestra estructura de pensamiento» (*Morin, 1993, p. 35).

1 El estudio está dentro de las líneas de investigación «participación» y «metodología» del Grupo de Investigación consolidado GREDI(https://www.ub.edu/gredi).

2 Investigación financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación «Participación sociopolítica de jóvenes desde una perspectiva de género: aportes conceptuales, metodológicos y educativos» (PID2019-104804RB-I00).

3 La pregunta de investigación de esta primera parte del estudio es ¿Cuál es la experiencia vivida de *participación política* siendo mujer y joven?

Objetivo general

—Contribuir en la reflexión sistematizada sobre la elaboración de relatos descriptivos.

Objetivos específicos

—Diferenciar las características del relato de DEVs propio de la FHA, del relato interpretativo[4] a partir de los relatos sobre «ser mujer» escritos por el equipo de investigación.

—Reflexionar sobre la construcción y el uso del relato de DEV.

Técnicas de recogida de información

—Diario epistemológico de las investigadoras.

—Reuniones del equipo de trabajo.

—Análisis documental de los relatos reflexivos y los relatos de DEVs.

Técnicas de análisis de información

—Análisis de contenido del diario epistemológico, las reuniones del equipo de trabajo y de los relatos.

RESULTADOS

En este apartado presentamos algunos ejemplos de los relatos sobre experiencias de «ser mujer»[5] escritos por el equipo de investigación. Cuando nos dispusimos a redactarlos enseguida advertimos que nos resultaba sencillo y fácil irnos –casi sin darnos cuenta- a escribir relatos reflexivos (columna izquierda, tabla 1). No obstante, nuestro objetivo era escribir Relatos de DEVs (columna derecha, tabla 1).

A continuación, en la siguiente tabla se recogen algunos ejemplos de nuestros relatos según estas dos tipologías de relato:

4 Utilizamos en esta comunicación ejemplos de relato interpretativo, propio de otros métodos de estudio, no porque sea un tipo de método empírico utilizado en FHA en el momento de empezar la recogida de material vivencial (ver Folgueiras-Bertomeu, P. (2021)), sino porque nos sirve para compararlo con el relato DEV, propio de la FHA.

5 Relatos escritos por el equipo de investigación para dar respuesta al objetivo 2 de la investigación, objetivo citado al inicio de esta comunicación.

Tabla 1

Ejemplos de relatos de «ser mujer» escritos por el equipo de investigación

Relato Interpretativo	Relato DEVs
Relato 1: En la vida en general, una de las cosas que siendo mujer feminista me «molesta» son los hombres que se declaran feministas. Así, sin más, de la noche a la mañana ya son feministas, algo que las mujeres llevamos siglos trabajándonos. También me «molesta» cuando dan por hecho que tú no sabes algo y ellos, grandes conocedores, tienen que explicártelo (el mansplain). Y, me molesta enormemente cuando en la manifestación del 8 de marzo (la oficial, no la de mujeres) van los primeros y gritan más que nadie. De nuevo, allí están ellos, más feministas que nadie ocupando el espacio público y haciendo suya una reivindicación donde la mayoría nunca ha estado. Y, pobre de ti que se te ocurra sugerirles que mejor participen, pero desde otro lugar (por ejemplo, yendo atrás en la manifestación, dando un paso al lado), porque según con quien topes ya eres una «feminazi» o eres una persona que no quieres incluir a los hombres en los cambios que implican nuestras reivindicaciones de género. En mi caso, todo lo contrario ¡por supuesto que los hombres deben cambiar! ¡por supuesto que también son «victimas» de una educación patriarcal!... pero, si de verdad quieren colaborar, creo que deben hacerlo desde otro lugar, sobre todo: a) Reflexionando sobre sus privilegios y estando dispuestos a renunciar a muchos de ellos. b) Escuchándonos y empatizando con nosotras lo suficiente para comprender que el tema del patriarcado es un tema muy complejo, que requiere de cambios radicales tanto en el sistema como en los mundos de vida.	Relato 2: Tenía 16 años llevaba un vestido negro, una americana gris y unas sandalias negras. Iba con mi amiga Pepi por el transbordo de Diagonal, íbamos hacia la línea verde. Estábamos contentas porque era una de las primeras veces que íbamos a Plaza Cataluña a pasar la tarde con las amigas. Habíamos quedado en la puerta grande, nuestro lugar de encuentro. En un instante, todo cambió. Cuando estaba a unos metros de bajar las escaleras para ir hacia al andén, un tipo del que no recuerdo ni su cara, ni nada de su aspecto, estrujó su mano en mi pecho izquierdo, para luego continuar andando como si no hubiera hecho nada. Fueron sólo unos segundos, pero a mí me parecieron eternos. Me quede callada, quieta, inmóvil...no podía reaccionar ante lo que había pasado. Sentía tanta vergüenza que quería desaparecer. Mientras, mi amiga le gritaba y le insultaba «Tócasela a tu madre, guarro, cerdo».

Relato Interpretativo	Relato DEVs
Relato 3: Volver sola a casa, aunque solo sean 20 metros, se puede convertir en toda una «aventura». Y es que todas conocemos historias que nos pasan a las mujeres cuando salimos de noche solas. Si nos atrevemos, claro, porque continuamente, desde niñas, solemos recibir mensajes para que no lo hagamos… «No salgas sola», «no hagas esto», «no hagas lo otro», «viste así» «no vistas asa» … Mientras escribo me doy cuenta que muchas de mis experiencias siendo mujer tienen que ver con prohibiciones, recomendaciones, sugerencias, opiniones etc. de los demás. Todas hechas con «buena intención» porque, claro, ya se sabe que si eres mujer tienes más posibilidades de equivocarte y tomar malas decisiones, en fin…	Relato 4: Llevaba el chándal beige que me habían traído los reyes magos y que no podía dejar de ponérmelo. Era tarde, ya habíamos cenado y estábamos en la mesa mi padre y yo. Mi madre y mi hermano se habían ido a hacer todo el ritual de antes de ir a dormir. Era invierno y estaba recién duchada, me invadía esa sensación de placer, plenitud y somnolencia: tenía el pelo medio seco y toda yo olía a jabón. Le dije a mi padre que me había apuntado a futbol durante la hora de comedor; haríamos torneos con los tres colegios del pueblo. Estaba emocionada y me sentía mayor e independiente; saldría del cole para ir a otros colegios, había escogido un deporte que me hacía sentir fuerte y «diferente», había muy pocas chicas que se apuntaran. Estaba tan emocionada, que había decidido que quería dedicarme a ello, profesionalmente, quería ser futbolista. Le dije a mi padre. Su respuesta fue tierna, pero contundente; no tenía sentido que me dedicara a un deporte que no era valorado por ser mujer. Recuerdo que me enfade mucho, pero no sabía con quién, si con él, conmigo… Sobre todo, me entristeció.

Analizando los relatos según modalidades, observamos que:

—Los Relatos interpretativos: hay abstracciones; por ejemplo, en el relato 1 se aísla conceptualmente ser «mujer feminista». Hay conceptualizaciones; por ejemplo, en el relato 1 se muestra el concepto de «*mansplain*». Hay generalizaciones; por ejemplo, en el relato 1 «allí están ellos», haciéndose referencia a los hombres en general. Por otro lado, en el relato 3 se usa el tiempo verbal presente. Aparecen muchas generalizaciones. De hecho, prácticamente, todo el relato es una generalización y una abstracción; por ejemplo, «todas conocemos historias», «todas hechas con «buena intención», etc.

—Los Relatos DEVs: Son experiencias concretas donde no se generaliza, ni hay categorizaciones ni conceptualizaciones, ni se usan impersonales (relato 2). El tiempo verbal que se utiliza es el pasado; por ejemplo, en el relato 1 «iba», «llevaba», etc. o en el relato 4 «fue», «no tenía», etc. Según Van Manen (2016) cuando hablamos de experiencia vivida hablamos en pasado. Aparecen ya los existenciales, temas universales útiles para explorar aspectos significativos de nuestro mundo de vida (Van Manen, 2016). Por ejemplo, en el relato 2 aparece a) el existencial del tiempo vivido «Fueron sólo unos segundos, pero a mí me parecieron eternos» y b) el existencial del espacio vivido «Habíamos quedado en la puerta grande, nuestro lugar de encuentro» y en el relato 4 c) el existencial del cuerpo vivido «me invadía esa sensación de placer, plenitud y somnolencia».

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Explorar las diferentes experiencias sobre «ser mujer» de las investigadoras del equipo a través del relato DEV, nos ha servido para:

—Darnos cuenta de la dificultad de escribir en modo pre-reflexivo y tomar conciencia, desde nuestra propia práctica, de que existen diferencias importantes y esenciales con el modo de escribir reflexivo. Escribir en modo pre-reflexivo es una «empresa ardua y atrevida, puesto que comprendemos que toda experiencia recogida —al ser plasmada de forma textual, principalmente— ha perdido ya parte de ese sentido» (Ayala-Carabajo, 2011, p.138-139). A pesar de ello, la fenomenología asume este reto en la recogida de DEVs y nosotras, como investigadoras, hemos podido observar que, aunque sea imposible llegar al sentido exacto de cómo fue vivida la experiencia sin categorizarla, ni conceptualizarla, etc., utilizar este tipo de relatos nos acerca a este tipo de descripciones pre-reflexivas. Tomar este tipo de descripciones «menos contaminadas» implica un trabajo arduo de recogida de información donde se deberá descartar parte del material recogido (Folgueiras-Bertomeu, 2021). No obstante, este trabajo será esencial para llegar a estructuras de significado (percepción reflexiva). Sin ellas no podríamos seguir la propuesta epistemológica planteada desde la FHA.

—Reconocer la presencia de los Existenciales cuando se escribe en modo pre-reflexivo. Por ejemplo, vemos como aparece el tiempo vivido versus al tiempo cronológico (Van Manen, 2016).

Por otro lado, no queremos acabar esta comunicación sin mencionar que estos relatos de «ser mujer» —junto con relatos de «participación política»— escritos por las investigadoras de este estudio, forman parte de la segunda fase de la investigación. La FHA implica, entre otras cosas, una tarea previa al trabajo de campo con las participantes (en nuestro caso, mujeres de 18 a 35 años). Esta tarea consiste en la recogida y posterior reflexión de las experiencias en «participación política» (Folgueiras-Bertomeu, et., al., 2022) y de las experiencias de «ser mujer» por parte de las personas investigadoras. Según Van Manen (2003, p.82) «antes de solicitar a otros que nos brinden una descripción sobre un fenómeno a explorar, tendríamos que intentar hacer una primera nosotros, para poseer una percepción más puntual de lo que pretendemos obtener». Con ello estamos aplicando ya, desde el principio, el método de la epojé (Lozano Díaz, 2006; Macías, 2018), término de origen griego adoptado por Husserl para referirse al acto de suspender tanto las creencias como la ciencia (Van Manen, 2016). No obstante, en esta comunicación de carácter puramente metodológico hemos presentado el análisis del proceso de construcción de los relatos y no los resultados obtenidos con relación al significado que tiene para el equipo de investigación «ser mujer».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayala-Carabajo, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. *Revista española de pedagogía, 69* (248),119-143. https://www.jstor.org/stable/23766386

Folgueiras-Bertomeu, P. (2021). El conocimiento pre-reflexivo y la percepción reflexiva desde los métodos empíricos y reflexivos en la Fenomenología Hermenéutica Aplicada. *Aula Magna 2.0.* [Blog]. https://cuedespyd.hypotheses.org/9280

Folgueiras-Bertomeu, P., De-Ormaechea-Otalora, V., Salvà-Aige, A. & Comet-Donoso, M. (2022). La actitud fenomenológica de la epojé en un estudio sobre participación política de mujeres jóvenes. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *15*(1), 1-10. https://doi.org/10.1344/reire.35693

Galati, E. (2017). El pensamiento complejo y transdisciplinario como marcos de investigación científica. *Relmecs, 7*(1), 1-25. http://hdl.handle.net/2133/10970

Lozano Díaz, V. (2006). *Hermenéutica y fenomenología: Husserl, Heidegger y Gadamer*. EDICEP-Editorial de publicaciones.

Macías, G. (2018). Metodología para la Investigación Cualitativa Fenomenológica y/o Hermenéutica. *Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial, 17*, 17–23.

Morin, E. (1993). *Introducción al Pensamiento de la Complejidad.* GEDISA.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica.* Editorial Universidad del Cauca.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida.* Idea Books.

2438

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

MENTORÍA DUAL EN LA UNIVERSIDAD: PROGRAMA PILOTO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE A CORUÑA

María-Paula Ríos-de-Deus
María-Luisa Rodicio-García
Laura Rego-Agraso
María-José Mosquera-González
Ana Díaz-Crespo
Nuria Matos-Patiño
Grupo de Investigación FORVI-Universidad de A Coruña (España)

Resumen: La mentoría en la Universidad requiere atención para darle un impulso que permita adaptarla a los nuevos tiempos, más flexibles, inclusivos, solidarios y menos jerarquizados. Esta contribución presenta una forma innovadora de proceder dentro de los Planes de Acción Tutorial (PAT), con la mentoría como protagonista. En concreto, hablamos de la *Mentoría Dual* como un modelo que compromete a todas las personas implicadas de la institución, cada una desde su rol y aportando su conocimiento y experiencia; pero siempre desde una posición de igualdad. La aplicación de un Programa Piloto en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña (UDC), ha contado con la participación de 122 personas: 66 mentorizadas, 40 mentoras y 16 consejeras. Hasta el momento, las impresiones recogidas apuntan a la necesidad de una formación inicial en mentoría; de adoptar un lenguaje común con el alumnado y que, acciones de este tipo, contribuyen a humanizar las instituciones de Educación Superior. Esto favorecerá que se conviertan en verdaderas comunidades de aprendizaje que ponen al alumnado en el centro del proceso y a las instituciones en garantes de su preparación para la vida.

Palabras clave: mentoría, tutoría, desarrollo de la carrera, competencias para la vida, enseñanza superior

Abstract: Mentoring at the University requires attention to give it a boost that allows it to adapt to the new times, more flexible, inclusive, supportive and less hierarchical. This contribution presents an innovative way of proceeding within the Tutorial Action Plans (PAT), with mentoring as the protagonist. Specifically, we speak of Dual Mentoring as a model that commits all the people involved in the institution, each one from their role and contributing their knowledge and experience; but always from a position of equality. The application of a Pilot Program in the Faculty of Educational Sciences of the University of A Coruña (UDC), has had the participation of 122 people: 66 mentees, 40 mentors and 16 advisers. So far, the impressions collected point to the need for initial training in mentoring; to adopt a common language with the students and that actions of this type contribute to humanizing Higher Education institutions. This will

encourage them to become true learning communities that put students at the center of the process and institutions as guarantors of their preparation for life.

Keywords: mentoring, tutorships, career development, life skills, higher education

INTRODUCCIÓN

La palabra que está de moda en estos últimos tiempos es *mentoring*, no «mentoría» o «acompañamiento» a la que se une «c*oaching*». Es evidente que las circunstancias sociosanitarias vividas en estos dos últimos años han propiciado que este tipo de «prácticas», que pretenden «estar al lado de» las personas para que asuman la realidad que les toca vivir y sepan gestionarla de forma productiva y saludable, con resiliencia, son una buena práctica.

La activación de los Planes de Acción Tutorial (PAT) en los centros de Enseñanza Superior permite innovar en los modelos de intervención que se están llevando a cabo, para lograr una acción tutorial de calidad. La mentoría en cualquiera de sus formas, puede ser una buena forma de hacerlo (Colvin y Ashman, 2010; Palmer *et al.*, 2015; Rodicio-García, *et al.*, 2021).

Mentoría dual en el contexto de la enseñanza superior

Son muchas las investigaciones realizadas, en los últimos años, sobre mentoría en educación superior y que han puesto el acento en diferentes aspectos, tales como la formación de las figuras implicadas, el proceso de implantación o la evaluación (Merayo *et al.*, 2021; Croda y Vallejo, 2021; Rodicio-García, *et al.*, 2021; Alonso-García, 2021; Alonso-García *et al.*, 2020; Ponce *et al.*, 2018; Casado-Muñoz *et al.*, 2015, Duran y Flores, 2015). La mayoría se centran en la transición a la universidad (alumnado de primer año) y la mentoría se concreta en la ayuda prestada por alumnado de los últimos cursos que acompañan al de primero; lo que conocemos como tutoría de iguales *(peer tutoring)*, que es la más extendida en la enseñanza superior (Fernández-Martín *et al.*, 2022; Abbot *et al.*, 2018; Rodicio-García, 2018; entre otros).

Se aporta la experiencia de aplicación de un modelo innovador en mentoría denominado *Mentoría Dual* Se combina la mentoría entre iguales (*peer to peer*) y la mentoría cruzada (*cross mentoring*), para configurar un modelo en el que coexisten dos relaciones de mentoría paralelas (Figura1). Una responde a la *mentoría de iguales*, desde el momento que se da una relación horizontal, entre personas que se perciben mutuamente como iguales (alumnado de primero y de últimos cursos y profesorado del PAT que ejerce de mentor de mentoras, como consejeros). Se trata de dos relaciones que transitan en paralelo y se retroalimentan. Por otra parte, hay una relación de *mentoría cruzada* en la que diferentes personas conforman un equipo que comparten experiencias vitales diferentes, a pesar de las cuales, conversan como iguales y aprenden juntas. Estas personas son responsables de la institución, de la Facultad y las que participan directamente en las dos relaciones de mentoría paralelas indicadas anteriormente.

El objetivo es implicar a toda la comunidad universitaria y promover el aprendizaje en red y el trabajo colaborativo. La filosofía de la que se alimenta, basada en el teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979), pone en el centro del proceso al alumnado (como indica Bolonia), teniendo en cuenta a la institución en su conjunto, fomentando la responsabilidad social y la necesidad de trasladarlo al proceso formativo para propiciar una educación integral, de calidad y comprometida con el entorno, en línea con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), definidos por Naciones Unidas y recogidos en la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2020).

2440

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

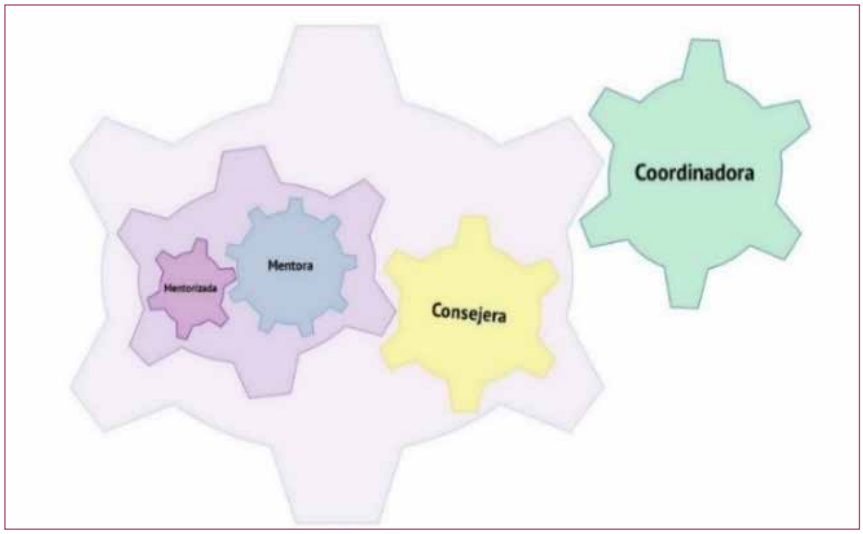
IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Tiene dos puntos fuertes que se consideran de vital importancia: la formación de todas las figuras implicadas y la recogida de evidencias, que permitirán realizar una evaluación de calidad del programa, así como las propuestas de mejora pertinentes.

Figura 1

Funcionamiento de la Mentoría Dual



El objetivo de esta comunicación es mostrar la aplicación piloto de un programa de Mentoría Dual puesto en marcha en los cuatro grados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Logopedia.

MÉTODO

Si bien para la experiencia se ha utiliza un método mixto: cuantitativo y cualitativo, en esta comunicación nos referiremos al segundo. La muestra la componen personas que, de forma voluntaria, se han inscrito en el programa Mentor-UdC (Tabla 1).

Tabla 1

Participantes

GRADO	CONSEJERA	MENTORA	MENTORIZADA	TOTAL
Educación Infantil	8	10	18	36
Educación Primaria	3	11	18	31
Educación Social	2	6	16	24
Logopedia	3	13	14	30
TOTAL	16	40	66	122

La metodología transcurrió por diferentes fases:

1. Alineamiento de la institución. Comenzó con reuniones en el Rectorado (julio/2019); explicando la propuesta a las vicerrectoras de Planificación Académica e Innovación Docente y

Estudiantes, Participación y Empleabilidad, invitando a la coordinadora del PAT de la UDC. Se buscó la fórmula para que la implantación no fuese un «verso suelto» sino una propuesta innovadora incluida en el PAT de una Facultad.

Decidida la aplicación piloto en la Facultad de Ciencias de la Educación, se mantuvo un primer encuentro con el Decano (diciembre/2020) quien manifestó su total apoyo. A partir de ahí se trabajó con el vicedecano de TFG, Estudiantes y PAT y con la coordinadora del PAT de la UDC, por ser profesora en este centro.

2. *Planificación en la Facultad.* Se realizaron las siguientes acciones:

—Difusión del programa (abril/2021). Se acudió a las aulas de segundo y tercero curso de los cuatro grados, población diana en el curso 2021/22. Se mostró el lugar concreto de la web de la Facultad y del PAT, donde estaba la información «Mentor UdC».

—Formación de consejeras y mentoras (mayo/2021). Consta de 20 horas y se realizó durante el mes de mayo, a través del MOOC «Mentoría en la Universidad. Formación de las figuras implicadas (MUFFIM)» (Rodicio-García, *et al.*, 2021).

—Acceso al Campus Virtual (junio/2021). Una vez habilitado se comenzó a matricular a todas las inscritas, previa comprobación de que cumplían los requisitos exigidos.

—Encuentros con consejeras y mentoras (julio/2021). Se realizaron de manera virtual (Microsoft Teams) y se explicaron los pasos a dar, a partir del mes de septiembre, y aclararon dudas.

—Matriculación de alumnado de primero. Durante este período, la administración del Centro informó sobre el programa, lo que implicó la inscripción de mentorizadas durante los meses de verano.

—Presentación en las Jornadas de Acogida (septiembre/2021). Se explica el programa y se anima a participar.

3. Desarrollo de la mentoría. Se realizaron las siguientes acciones:

—Asignación de personas mentorizadas a mentoras y de éstas a consejeras y comunicación a las interesadas (septiembre/2021).

—Tareas iniciales en el campus virtual: cumplimentación del compromiso de confidencialidad y del cuestionario de evaluación inicial (septiembre-octubre/2021).

—Entrevistas a las personas participantes (noviembre-diciembre/2021), para hacer seguimiento.

—Acciones en el campus virtual para conseguir que consejeras y mentoras adoptasen un papel proactivo (noviembre-diciembre/2021).

—Reuniones (febrero/2022) con cada colectivo para hacer seguimiento.

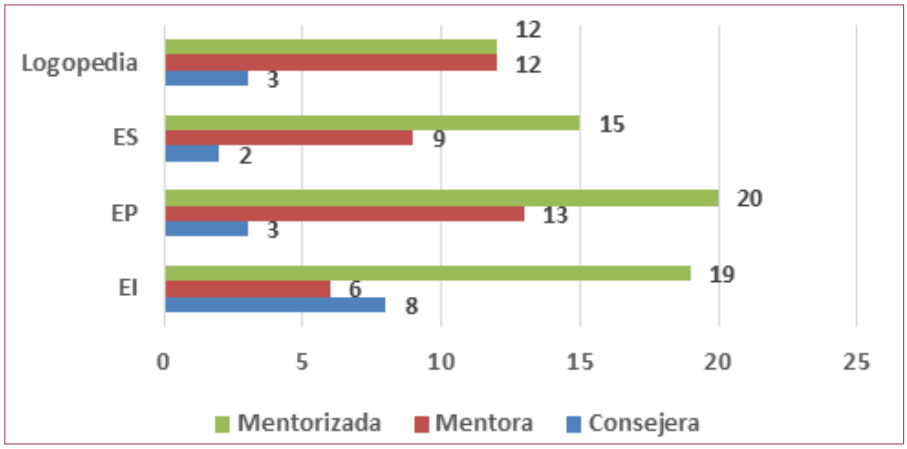
—Sesión de trabajo de *mentoría cruzada* (marzo/2022) con personas de diferente estatus dentro de la organización, pero que se relacionan como iguales. En este caso, se contó con la participación de un representante del alumnado mentor, mentorizados/as y consejeros/as (mentores/as de mentores/as), de cada título. También se contó con las coordinadoras de los títulos; representantes de la Facultad: Decano, Vicedecana de Calidad y Vicedecano de PAT y, finalmente, con responsables de la UDC, en concreto, el Rector, la Vicerrectora de Planificación Académica e Innovación, y la Vicerrectora de Estudiantes, Participación e Empleabilidad, así coma la responsable del PAT de la UDC. Lo más importante del encuentro fue hacer llegar la voz del alumnado a los responsables académicos, de forma directa y de igual a igual. Sin duda, todo l hablado ahí contribuirá a la mejora del Programa, de la Facultad y sus títulos y de la Universidad en su conjunto.

RESULTADOS

Se describen algunos de los resultados obtenidos, teniendo en cuenta que se está en la mitad de la puesta en marcha del programa. La muestra está formada por 122 personas que se han inscrito voluntariamente: 16 consejeras, 40 mentoras y 66 mentorizadas (Figura 2). La media de edad es de 23,83 años (*DT*=9,062) y son mujeres en su mayoría, independientemente del rol asumido: 109 mujeres y 13 hombres. La media en mentorizadas es de 20,48 años (*DT*=6,737), oscilando entre 17 y 53 años; la de mentoras de 22,88 años (*DT*=5,180), oscilando entre 19 y 45 años; y la de las consejeras de 40 años (*DT*=8,091), oscilando entre 26 y 55 años.

Figura 2

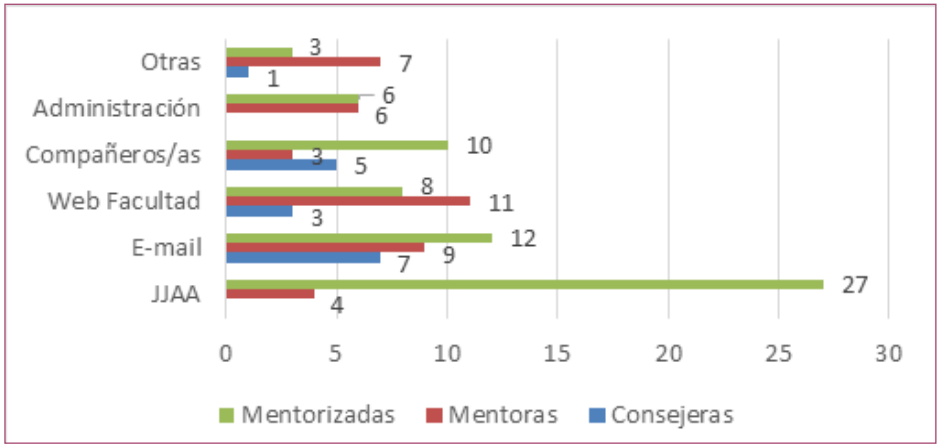
Roles en función de la titulación



Y la vía por la que han tenido conocimiento del programa (Figura 3).

Figura 3

Vía por la que han conocido el programa



En general, están insatisfechas porque la situación sanitaria haya obligado a la distancia social y ven necesario el contacto directo. Actualmente, se está activando la presencialidad, con buenos resultados. Hasta el momento, las relaciones de mentoría se centraron en temas académicos (docentes y asignaturas).

Las **consejeras** sugieren como buena práctica que, para la siguiente edición «(...) sean las mentoras las que presenten el programa al alumnado de primero» (C2); también señalan que «(...) la relación es buena, pero fría, por la distancia social» (C7).

Están satisfechas con el rol que desempeñan si bien, consideran que no están tan implicadas como les gustaría, que son poco proactivas en la relación. Aun así, manifiestan estar encantadas.

Las **mentoras** consideran que la iniciativa les está ayudando a «Mejorar las habilidades sociales al tener que romper barreras y relacionarme con una persona que no conozco, bien sea por e-mail o presencialmente» (M3); «salir del grupo burbuja, romper la zona de confort y relacionarse con gente que nunca pensarías que lo harías» (M27); «saber que tienes a una persona de la que, de alguna manera, te haces responsable» (M33). La mayoría señala que aprenden a ser positivas y a relativizar los problemas, al ver los del alumnado de primero.

Las **mentorizadas** se quejan de las jornadas de acogida, en las que reciben demasiada información y que no responde a sus necesidades reales en ese momento. «No nos explican cuestiones de horarios, diferencias entre expositiva e interactiva, grupos de clase, ni muestran las instalaciones de la Facultad, que nos puede interesar más en ese momento que conocer al equipo decanal «(MT3); «me gustaría saber a quién recurrir para problemas/necesidades/inquietudes porque nombran tantos cargos que, al final no nos enteramos de nada» (MT10); «Sentí que le importaba a mi mentora» (MT20).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Poner en marcha un programa de mentoría no es tarea fácil y, más aún, si se pretende implicar a toda la institución. Cada vez son más las voces que se alzan reclamando una mentoría de calidad y actualizada, que responda a modelos inclusivos e integradores (Palmer *et al.*, 2015, Colvin y Ashman, 2010) y esa idea es la que ha guiado esta propuesta de Mentoría dual. Es necesario dar un paso más en la transición a la Universidad aportando metodologías innovadoras que fortalezcan los PAT. Se reclama, cada vez más, una buena formación para ser mentora o consejera, como lo avalan trabajos como los de Merayo *et al.* (2021); Croda y Vallejo (2021), Rodicio-García, *et al.* (2021) y Alonso-García (2021), entre otros. Y también hay que destacar el interés creciente en hacer una evaluación de calidad que permita generalizar resultados para poder ser replicados en otros contextos. En este sentido es destacable el trabajo recién publicado por Fernández-Martín *et al.* (2022), en el cual se mide el impacto de un programa de tutoría entre iguales para mejorar la autorregulación del aprendizaje.

En conclusión, es necesaria la rigurosidad al afrontar procesos de mentoría, ocuparse de todo lo que está alrededor de su puesta en marcha (formación, personas implicadas, apoyos institucionales, etc.) y no circunscribirla a la relación y trasvase de experiencias entre la persona mentora y la mentorizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbot, S., Graf, A. y Chatfield, B. (2018). Listening to Undergraduate Peer Tutors: Roles, Relationships, and Challenges. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 30*(2), 245-261. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185097.pdf

Alonso-García, M.A. (2021). Propuesta de modelo de mentoría entre iguales en entornos universitarios. *Revista Electrónica Educare, 25*(1), 1-17. http://doi.org/10.15359/ree.25-1.19

Alonso-García, M. A., Sánchez-Herrero, S. A., Castaño-Collado, G. (2020). Satisfacción con la mentoría en mentores y telémacos: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación, 1*(80), 121-140. https://doi.org/10.17227/rce.num80-9305

Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. American Psychologist, 34(10), 844–850. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844

Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare, 19*(2), 155-180. http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.10

Colvin, J. W. y Ashman, M. (2010). Roles, riskz and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18, 121-134. https://doi.org/10.1080/13611261003678879

Croda y Vallejo (2021). Experiencias de acompañamiento mediante mentoría entre pares. En M. Sánchez y M-E. Fonz. *Estrategias de acompañamiento integral para estudiantes universitarios* (pp. 149-168). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, AC.

Duran, D., y Flores, M. (2015). Prácticas de Tutoría entre Iguales en Universidades del Estado Español y de Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 13*(1), 5-17. https://revistas.uam.es/reice/article/view/2796/3011

Fernández-Martín, F.D., Arco-Tirado, J.L. y Hervás-Torres, M. (2022). Impacto de un programa de tutoría entre iguales para mejorar la autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología, 38*(1), 110-118. https://doi.org/10.6018/analesps.483211

Merayo, N., Ruiz-Requies, I. y Ávalos, N. (2021). Programa de orientación entre iguales en Educación Superior para la adquisición de competencias instrumentales. *REOP, 32*(1), 132-149. https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30745

Naciones Unidas (2020). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf

Palmer, R., Hunt, A. N., Neal, M. y Wuetherick, B. (2015). Mentoring, undergraduate research and identity development: a conceptual review and research agenda. *Mentoring and Tutoring: partnership in Learneng, 23*(5), 411-426. https://doi.org/10.1080/13611267.2015.1126165

Ponce, S., García-Cabrero, B., Islas, D., Martínez, I., y Serna, A. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Revista Páginas de Educación, 11*(2), 215-235. https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635

Rodicio-García, M.L. (2018). El Programa Mentor-UP. Un modelo de mentoría en la Educación a Distancia. *IX Congreso Internacional de Psicología y Educación, Logroño (España)*, June 21, 22 y 23.

Rodicio-García, M.L., Ríos-de-Deus, M.P., Mosquera-González, M.J., Rego-Agraso, L. y Penado Abilleira, M. (2021). *Mentoría en la Universidad: Formación de las Figuras Implicadas (MUFFIM).* https://ruc.udc.es/dspace/discover?scope=%2F&query=mentoria+en+la+universidad.+Formaci%C3%B3n+de+las+figuras+implicadas&submit=

RETOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA DEL SIGLO XXI: APUNTES DE INVESTIGACIÓN

Carmen Fernández-Estébanez
Lucía Álvarez-Blanco
Universidad de Oviedo (España)

Resumen: La educación se ha adaptado a la idiosincrasia de cada momento y contexto histórico, acomodándose a distintas corrientes y propuestas pedagógicas, cuya finalidad es la de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del individuo.

En este sentido, la Universidad del siglo XXI y, específicamente las Facultades de Educación y Formación del Profesorado, son generadoras de agentes socioeducativos con una mirada abierta hacia la interdependencia y retroalimentación entre los distintos sistemas de pertenencia. Consecuentemente, los respectivos planes docentes precisan desarrollar una educación positiva y consciente que reformule la formación de docentes y también de las familias, ante el auge de proyectos educativos alternativos que surgen de la demanda del principal agente de participación social democrática: la familia.

Con ello, y específicamente en las esferas político-administrativas y de capacitación en materia didáctica y pedagógica, se aspira a que cada agente socioeducativo despliegue un proceso de formación holística y pluridimensional. Así pues, este trabajo presenta el diseño de una propuesta de investigación doctoral mixta sobre «educación positiva (centro escolar) y educación consciente (hogares)», esbozándose los rasgos más significativos de la misma y cuyo objetivo es reflexionar sobre el grado en el que la formación inicial del profesorado responde a las demandas socioeducativas actuales.

Palabras clave: educación alternativa, familia, proyecto educativo, formación profesorado

Abstract: Education has adapted to the idiosyncrasy of each moment and historical context, accommodating different currents and pedagogical proposals, whose purpose is to benefit the teaching-learning process of the individual.

In this sense, the University of the 21st century, and specifically the Faculties of Education and Teacher Training are generators of socio-educational agents with an open view towards interdependence and feedback between the different systems of belonging. Consequently, their respective teaching plans should develop a positive education which reformulates the training of teachers and families, due to the increase of alternative educational projects that arise from the demand of the main agent of democratic social participation: family.

With this, and specifically in the political-administrative spheres and training in didactic and pedagogical issues, it is hoped that each socio-educational agent deploys a holistic and multidimensional training process. Therefore, this paper presents the design of a mixed doctoral

research proposal on «positive education (school) and conscious education (homes)», outlining its most significant features and whose objective is to reflect on the degree to which initial teacher training responds to current socio-educational demands.

Keywords: alternative education, family, educational project, teacher training

INTRODUCCIÓN

Estando próximos a alcanzar el primer cuarto de siglo XXI, la visión en torno a la educación enmarcada por Delors permanece, pues continúa siendo la herramienta que ejerce de «carta náutica de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él» (Delors, 1996, p. 91).

Así las cosas, el proceso de enseñanza-aprendizaje persiste fundamentándose en cuatro pilares: aprender, conocer, aprender a hacer y aprender a convivir (Delors, 1996), siendo a través de la conjunción de estos cuando se logra una formación integral. Cuatro objetivos trasladables a cualquier sistema de enseñanza estructurado, en el que los miembros que lo constituyen se benefician de una atención de calidad a nivel individual y también como integrantes de una sociedad. Se trata de una experiencia global, persistente a lo largo de la vida, tanto en el plano práctico como en el del conocimiento.

Por su parte, otros autores como Tiana (2018), definen la educación como herramienta de desarrollo de capacidades y construcción de la personalidad, identidad, desenvolvimiento de actitudes y emociones, adquiriendo también, habilidades y destrezas.

Conforme a lo expuesto, la educación es por tanto una herramienta que promueve el respeto, la autonomía, la participación, la capacidad crítica, la responsabilidad, la creatividad, la tolerancia, la cooperación, la inclusión; facilitadora de la curiosidad y la flexibilidad, la preservación del ambiente, todos ellos valores en los que se asientan los principios democráticos de las sociedades. Asimismo, también es dinamizadora de generar espacios de encuentro, donde las personas, esencialmente diversas e iguales, se convierten en agentes de transformación social (Larrea y Villoslada, 2020).

En relación a lo anteriormente desarrollado, la enseñanza superior universitaria plantea una paradoja pues, dentro de la misión que cumple la Universidad como institución transmisora de conocimientos que explican una realidad a través de la docencia, la investigación, la transferencia de saberes y la divulgación de cultura, ciencia y tecnología hacia la sociedad, ahora, también debe aprender e implicarse desde la realidad social mediante un proceso «dialógico y dialéctico» (Leite y Beltrán, 2012), que le permita integrar, en lo hasta ahora establecido, un nuevo paradigma con el que emprenda una nueva forma de implementar acciones que den respuesta a los requerimientos de la sociedad.

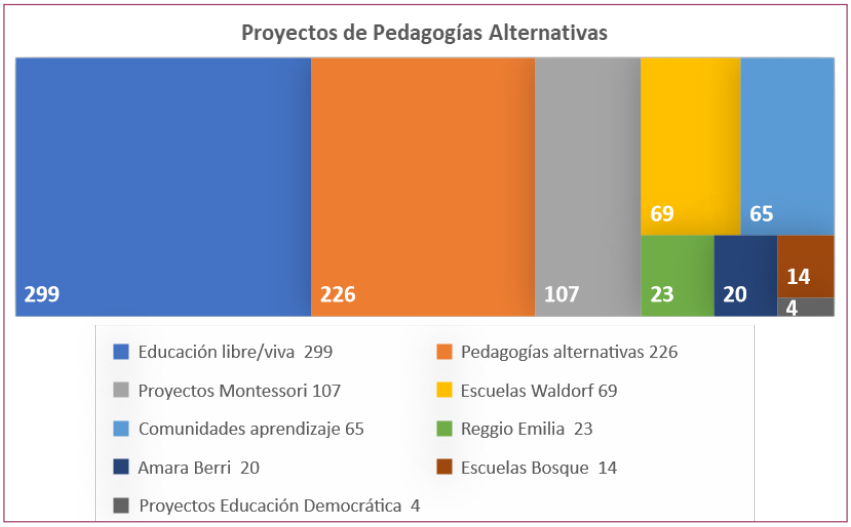
Y es aquí donde, precisamente, la Universidad debe facilitar una formación positiva e integral a los futuros formadores para permitirles responder al auge de nuevos proyectos educativos en los que participan las familias como demandantes de una enseñanza alternativa a la hegemónica para sus descendientes.

Proyectos educativos alternativos (P.E.A.)

En España, conforme datos de 2018 estaban reconocidos 827 proyectos en pedagogías alternativas que se pueden disociar en nueve grupos (Díaz-Bajo, 2019; Garagarza *et al.*, 2020;), tal y como se observa en la Figura 1.

Figura 1

Proyectos educativos alternativos según pedagogías y metodologías empleadas



En general, se trata de proyectos pedagógicos que evidencian que otra forma de educar es posible. Se innova para priorizar las necesidades humanas y sociales, impulsando «una educación holística, activa, libre, participativa y democrática» (Garagarza *et al.*, 2020, p. 50), con la implicación de las familias y la comunidad en la escuela. En ellos también se origina el enriquecimiento de los sistemas de pertenencia con la transmisión de conocimientos por parte de los agentes socioeducativos quienes, a su vez, ejercen un papel de docente-acompañante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado, así como también con las familias en su ejercicio de crianza y parentalidad consciente y positiva (Fernández-Estébanez y Álvarez-Blanco, 2021).

Adentrándose en este nuevo perfil de los profesionales de la Educación, el formador de formadores debe procurar una «cientificación» (Fernández, 2018) durante su praxis, es decir, suscitar nuevas preguntas sobre Educación y consecuentemente, el hallazgo de respuestas beneficiosas para la sociedad. Para ello debe acontecer un cambio de mentalidad desde el aterrizaje en el ámbito académico universitario, con la aproximación de técnicas de investigación que permitan observar y reflexionar sobre las propias praxis y las acometidas por otros profesionales, facilitando un proceso de innovación y contribución en investigación que derive en una práctica docente holística, con «más escuela y menos aula» (Fernández, 2018), a la vez que se satisfacen las demandas y necesidades del primer sistema de pertenencia y de la comunidad.

Conforme lo expuesto en líneas previas, esta comunicación pretende dar cuenta de manera sintética las fases que, hasta el momento, se han abordado en una investigación que se está desarrollando en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo y que versa sobre los proyectos educativos alternativos.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este estudio se centra en explorar las necesidades que demandan las familias ante la educación y aprendizaje de sus hijas e hijos dado el resurgir de proyectos educativos alternativos en los que, familia y escuela comparten semejantes inquietudes y funciones respecto a la formación del alumnado, a quien se les otorga el protagonismo máximo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

MÉTODO

Partiendo del problema previamente apuntado, y mediante un método exploratorio y descriptivo (Pérez *et al.*, 2012), se pretende analizar y reflexionar sobre la impronta que suscita, por un lado, el desarrollo de una educación alternativa y positiva, y por otro, cómo esta afecta al ejercicio de la una parentalidad consciente y positiva, acudiendo a las familias y al colectivo docente en calidad de agentes informantes prioritarios de recogida de información. Se considera que esta investigación resulta de interés pues muestra el perfil del docente-acompañante demandado en estos proyectos educativos, visibilizando ciertos estereotipos sociales ligados a los mismos.
Asimismo, los hallazgos que se deriven de la presente investigación redundarán en la propuesta de acciones de orientación y asesoramiento pedagógico que inviten a reflexionar sobre las especificidades de la formación universitaria inicial de los futuros docentes, contribuyendo a un debate referente a la repercusión profesional que tiene la figura del docente en la sociedad, como agente socioeducativo y figura vinculante entre las familias, la comunidad y, por ende, la esfera social (Fernández-Estébanez y Álvarez-Blanco, 2021).

Objetivos generales

—Determinar la existencia y alcance de una vinculación entre la filosofía pedagógica propia de los centros educativos alternativos y el ejercicio de la una parentalidad consciente y positiva.
—Visualizar la necesidad de una formación integral de los futuros docentes.

Diseño investigación

A grandes rasgos, la investigación que se ha diseñado y que se está implementando en la actualidad ha tomado en consideración las diferentes fases del método científico, integrando las particularidades que se derivan del hecho de investigar en Ciencias Sociales y, específicamente, en educación (Jorrín *et al.*, 2021). Así pues, en la Figura 2 se presenta una síntesis de la secuencia de acciones que guían nuestro estudio:

Figura 2

Acciones de la investigación doctoral en curso

	Ítem	Estado de desarrollo
Etapa 1	Planteamiento del problema de investigación	Ya anticipado
Etapa 2	Marco teórico y estado del arte. Revisión documental y bibliográfica	En proceso de realización
Etapa 3	Método de investigación 1. Definición de objetivos generales y específicos[1] de la investigación. 2. Selección de los centros educativos y aproximación a los mismos, atendiendo al marco teórico previo y a las finalidades del estudio. 3. Muestreo: Revisión de la población y definición de los criterios de selección de la muestra de estudio. Se selecciona primeramente la totalidad de centros que implementan proyectos alternativos en el Principado de Asturias (muestra=población) para, seguidamente, solicitar la participación voluntaria de las diferentes familias y docentes adscritos a ellos. 4. Concreción de las técnicas e instrumentos de recogida de información dirigidos a cada colectivo informante: diseño ad hoc de los respectivos instrumentos y validación de los mismos. , así como la elaboración y validación de cuestionarios. 5.Procedimientos de recogida de información: - Protocolo de contacto con centros que implementan proyectos educativos alternativos del Principado de Asturias (familias y docentes) y temporalización de las acciones a realizar con cada colectivo: participación voluntaria. - Administración de instrumentos de recogida de información[2]: ▪ Cumplimentación de los cuestionarios. ▪ Ejecución de entrevistas semiestructuradas o en profundidad, según voluntad de participación, a una selección de informantes clave. ▪ Realización de los grupos de discusión. ▪ Desarrollo de una observación participante basada en la cumplimentación de un cuaderno de campo. 6. Recogida y Vaciado y registro de la información a partir de la información recabada. 7. Análisis de datos cuantitativos y cualitativos.	Realizado Realizado Realizado En proceso de realización En proceso de realización Pendiente
Etapa 4	Presentación de resultados y conclusiones 1.Redacción de resultados. 2.Interpretación de los resultados: principales hallazgos y discusión. 3.Conclusiones: establecimiento de líneas de asesoramiento y orientación que redunden en los planes docentes de los estudios universitarios ligados a los Grados de Magisterio y Pedagogía.	Pendiente

[1] Siendo limitada la extensión de este documento, se hace constar únicamente los objetivos generales sobre los que vertebra esta investigación.
[2] Actualmente la investigación se encuentra en esta fase de desarrollo.

Metodología

Como se habrá advertido, esta investigación apuesta por una metodología de naturaleza mixta al precisarse de una comprensión profunda tanto de las necesidades e inquietudes de las familias que optan por este tipo de proyectos alternativos, como de los docentes-acompañantes que están al frente de los mismos. Se entiende, pues, imprescindible abogar por una complementariedad de paradigmas, integrando los fundamentos y bondades de los postulados positivista e interpretativo (Mcmillan y Schumacher, 2005).

De manera más concreta, y respondiendo a la necesidad de explorar y describir la posible asociación que puede existir entre la docencia en positivo y la parentalidad consciente y respetuosa desarrollada en los colegios alternativos, se opta por el paraguas del paradigma positivista para obtener datos objetivos (de tipo cuantitativo) que arrojen luz a esta investigación desde una perspectiva holística que represente las valoraciones e impresiones de la muestra de estudio. Además, se apela al paradigma interpretativo para conseguir analizar, comprender y construir conocimiento, así como para conceder una máxima relevancia a las interpretaciones y significados implícitos y explícitos que los sujetos, en este caso familias y docentes, desarrollan hacia sí mismos, otras personas o también realidades concretas y fenómenos educativos que son objeto de esta investigación, en aras de escuchar sus opiniones y vivencias sobre educación (métodos cualitativos).

Técnicas e instrumentos de recogida de información

La recogida de información sobre la muestra participante, colectivo de familias y docentes involucrados en los proyectos educativos alternativos, se realiza fundamentalmente a través de las técnicas de encuesta y de observación. Para la primera, como instrumento empírico, se elabora un diseño ad hoc de un cuestionario, de respuesta tipo Likert, integrado por ocho dimensiones que facilita la contextualización de la participación de familias en los centros educativos, a la vez que recaba su conocimiento sobre la parentalidad en positivo, así como de las prácticas que en ellos acontecen. Asimismo, y en paralelo, se ha elaborado un cuestionario, de diseño original, dirigido a docentes-acompañantes sobre su propia praxis y la metodología empleada tanto en el ámbito escolar como con las familias durante los procesos de intercambio de información y formación.

A este respecto, se ha cuidado tanto el propio diseño de los instrumentos (redacción rigurosa de los ítems –variables-, operativización de conductas o rasgos, concreción de escalas de respuesta escalares que faciliten una cuantificación posterior...), como la validación de los mismos por parte de expertos en la materia, su administración piloto a fin de detectar posibles erratas, redacción ambiguas o confusa, etc., o la propia determinación de la validez de constructo y la consistencia interna del citado cuestionario.

Por su parte, y desde la técnica de observación, se contempla la realización de grupos de discusión y el desarrollo de una observación participante en los espacios de interacción del centro. En lo que respecta a los primeros, se ha planificado uno para realizar específicamente con las familias y otro solamente con los docentes. No obstante, en base a la voluntariedad de estos agentes sociales también se prevé realizar un grupo de discusión que integre a ambos sistemas.

Específicamente, la realización de los grupos de discusión facilitará la descripción del contexto, la observación del comportamiento de quienes participan, el análisis de su comunicación, su opinión acerca de la docencia en los centros innovadores-alternativos, así como del ejercicio de la parentalidad consciente y positiva.

Finalmente, con una selección limitada de la muestra de estudio, mediante el diseño de una entrevista se pretende explorar la realidad familiar y también la escolar, complementando la administración de todos los instrumentos previos con el registro. En un diario de campo se registrarán las impresiones, experiencias, conductas o actividades de los participantes en la investigación con especial énfasis en la práctica docente.

Participantes

Los participantes en la investigación (muestra) son personas interesadas en una educación alternativa a la hegemónica. Por un lado, se cuenta con la participación de madres y padres de

discentes que cursan Educación Infantil y/o Primaria en estos centros y por el otro, con docentes-acompañantes que realizan allí su praxis. Concretamente se estudian tres proyectos educativos que se desarrollan en el Principado de Asturias bajo el paraguas de la LOMLOE (2020) y cuyos principios metodológicos se encuentran fundamentados en pedagogías Montessori y activas, no directivas.

ANÁLISIS DE DATOS

La investigación, a priori, se encuentra en las fases de selección de la muestra y validación de las herramientas, no existiendo aún datos para analizar. No obstante, se subraya la realización de una profunda revisión bibliográfica respecto a las pedagogías y metodologías desarrolladas en los proyectos educativos alternativos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La revisión bibliográfica que delimita el marco teórico de esta investigación se focaliza en la premisa de que la transformación en educación precisa de agentes socioeducativos que la dinamicen con su praxis, quienes, a su vez, den servicio a la demanda del principal agente social, la familia. De ahí que, desde su proceso de formación académica deban tener en cuenta que la educación hegemónica puede cambiarse y que, por ende, otro modo de educar sí que es posible.

En este sentido, los resultados esperados del estudio en curso anticipan que, en los planes de estudios ligados a la docencia del Espacio Europeo de Educación Superior, parece necesario apostar por una formación de profesionales holísticos, multidisciplinares y conocedores de proyectos innovadores alternativos que prestan servicio desde los primeros años de la infancia. Convendría pues que la planificación curricular, junto a los ambientes académicos y los recursos, proporcione encuentros teórico-técnico-prácticos con pedagogías activas y, por tanto, con las diferentes metodologías, incorporando también contenidos y competencias en materia de investigación que les facilite el promover una «cientificación» (Fernández, 2018) que acompañe su papel de agente socializador ante las transformaciones que emergen en la sociedad.

Llegado ese momento se procurará poner en práctica acciones que dinamicen la construcción de un mundo sostenible, inclusivo, igualitario en oportunidades dentro de la diversidad, confiriendo protagonismo a la infancia y la adolescencia durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, pues son las etapas más relevantes del proceso de formación, al generarse habilidades sociales y cognitivas (García-Jiménez y Fernández-Cabezas, 2020) que van desde aprender-aprenderse a conocer-conocerse.

Como se observa, esta visión alternativa de la educación promulga el interés superior del menor, acogiéndose a pedagogías y metodologías activas que determinan una educación positiva (Norrish *et al.*, 2013). Las familias se ven así beneficiadas al estar incluidas en este proceso educativo ya que transversalmente también se forman en el ejercicio de una parentalidad consciente, respetuosa y, en definitiva, positiva (Rodrigo *et al.*, 2015). Este trabajo bidireccional deriva en la conjunción de una sociedad comprometida con el mundo de la infancia y la adolescencia para lograr una vida plena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI (pp. 91-103). Santillana-UNESCO.

Díaz-Bajo, M. P. (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. *Papeles Salmantinos de Educación*, (23), 247-281.

Fernández, M. (2018). *Más escuela y menos aula.* Morata.

Fernández-Estébanez C., y Álvarez-Blanco, L. (2021). El docente de las escuelas alternativas del siglo XXI: acompañante holístico. En J. A. Marín, J. C. de la Cruz, S. Pozo y G. Gómez (Eds.). *Investigación e Innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 929-943). Dykinson.

Garagarza, A., Alonso, I., y Aguirregoitia, M. (2020). El auge del movimiento de educación alternativa, antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. *Revista Boletín Redipe, 9*(1), 40-54.

García-Jiménez, M., y Fernández-Cabezas, M. (2020). Relación entre neurociencia y procesos de enseñanza-aprendizaje. Revista INFAD de Psicología. International *Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 381–390. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1857

Jorrín, I. M., Fontana, M., y Rubia, B. (2021). *Investigar en educación.* Síntesis.

Larrea, I., y Villoslada, M. I. (2020). Construyendo un mundo mejor. En E. J. Díez y J. R. Rodríguez (Eds.). *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 886-894). Octaedro.

Leite, B., y Beltrán, J. (2012). Universidad y sociedad: la pertinencia de educación superior para una ciudadanía plena. *Revista Lusófona de Educação* 21, 33-52.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 -122953. https://bit.ly/2TD1vtP

Mcmillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa.* Pearson Educación.

Norrish, J. M., O´Connor, M., Robinson, J., & Williams, P. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing, 3*(2), 147-161. https://doi.org/105502/ijw.v3i2.2

Pérez, R., Galán, A., y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación.* Uned.

Rodrigo, Mª. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Byrne, S., y Rodríguez B. (Eds.). (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva.* Síntesis.

Tiana, A. (2018, 8 de enero). Qué significa educar. Innovamos [Revista de Divulgación Educativa]. Recuperado 20 febrero, 2022 de: https://bit.ly/3lwuUyG

LA ACCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD. VALORACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO

Enelina María Gerpe Pérez
Universidad de A Coruña/Universidad de Santiago de Compostela (España)

Resumen: Cada vez es mayor el número de alumnos/as con discapacidad que llegan a las aulas universitarias, o que lleva consigo que la educación universitaria evolucione hacia una mayor inclusión de los/as mismos/as, especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje; tarea en la que juegan un papel fundamental los/as docentes, e incluso los demás miembros de la comunidad universitaria, el cómo actúan y cuáles son sus actitudes hacia dichos procesos. El objetivo del presente trabajo es conocer cómo valora el alumnado universitario de grado de las tres universidades del Sistema Universitario de Galicia las tareas o cambios que hace o debería realizar el profesorado en la atención a la discapacidad. Así como comprobar si el sexo y el contacto previo con la discapacidad influyen en que haya una percepción distinta sobre dicha realidad. Para todo ello, se hizo una investigación descriptiva e inferencial con la información recogida a través de un cuestionario elaborado ad hoc para dicho estudio, aplicado a 1.934 estudiantes. Los resultados apuntan que en general existe una visión positiva de que la acción del profesorado ayude a este colectivo, y atienda sus necesidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque se dan algunas diferencias en las variables objeto de comparación.

Palabras clave: profesorado, discapacidad, universidad

Abstract: The number of students with disabilities who come to university classrooms is increasing, or that implies that university education evolves towards a greater inclusion of them, especially in the teaching and learning processes; a task in which teachers play a fundamental role, and even the other members of the university community, how they act and what their attitudes are towards said processes. The objective of this study is to find out how the undergraduate university students of the three universities of the Galician University System value the tasks or changes that the teaching staff does or should do in the care of disability. As well as checking if sex and previous contact with the disability influences that there is a different perception of said reality. For all this, a descriptive and inferential investigation was carried out with the information collected through a questionnaire prepared ad hoc for said study, applied to 1,934 students. The results indicate that in general there is a positive view that the action of the teaching staff helps this group and attends to their needs in the teaching and learning process, although there are some differences in the variables being compared.

Keywords: teachers, disability, university

INTRODUCCIÓN

La discapacidad en el momento actual es un constructo complejo, que abarca déficits, limitaciones en la actividad o incluso restricciones en la participación e indica los aspectos negativos de la interacción entre el individuo y su entorno (factores contextuales, factores ambientales y personales) (OMS, 2001). Dicho colectivo representa el 1.50%, del total de la matrícula de alumnado universitario (Fundación Universia, 2021), lo que lleva consigo que las universidades se preocupen por trabajar a favor de la igualdad de oportunidades de todo el alumnado, entendiendo la atención a la discapacidad como uno de los compromisos actuales de la sociedad, y especialmente de las instituciones educativas, las cuales deben trabajar bajo la premisa de «Educación para Todos/as» siendo conscientes de la complejidad de dicha tarea en un contexto tan complejo como es la universidad..

En este contexto tan particular, es necesario hablar del profesorado como uno de los elementos facilitadores o en su defecto una barrera en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, ya que para dar respuesta a las necesidades y demandas del alumnado con discapacidad que llega a las aulas, se necesitan profesores/as predispuestos/as y formados para atender a este colectivo, aunque bien es cierto que esto no siempre se cumple (Fernández-Batanero *et al.*, 2020).

Las principales líneas de investigación sobre la discapacidad y la valoración de dichas acciones están enfocadas a entender los compañeros/as y profesores/as como ejes fundamentales de los procesos y actuaciones necesarios para la inclusión (Suriá, 2017). Donde la mejora de la calidad de la educación superior en la atención a la discapacidad es algo compartido por la sociedad, y por todos los miembros de la comunidad educativa, al considerar necesario un sistema que proporcione una formación integral en conocimientos, destrezas y valores (Escudero, 2001), donde así mismo resulta imprescindible conocer como los/as compañeros/as de este colectivo valora la atención proporcionada para los mismos a lo largo de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Y en este contexto, en la línea de lo anterior resulta de especial relevancia ahondar y corroborar la valoración que hace el alumnado de grado de las universidades de Galicia sobre aquellas cuestiones relacionadas con las acciones que realiza o debería realizar el profesorado para ayudar al alumnado con discapacidad en su proceso de enseñanza y aprendizaje, a fin de conocer si estos realizan las actividades pertinentes para favorecer su proceso de enseñanza y aprendizaje.

MÉTODO

En el presente trabajo se opta por un enfoque cuantitativo y descriptivo, con el que se busca «describir hechos, situaciones, elementos o características de forma sistémica para definir un sujeto, población o tema de interés de la forma más objetiva y comprobable que se pueda» (Cubo-Delgado *et al.*, 2011, p.375).

2.1. Población y muestra

La población son los/as estudiantes de grado de las tres universidades de la Comunidad Autónoma de Galicia, un total de 1.934 sujetos, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia; el 56.83% estudia en la Universidad de Santiago de Compostela, el 29.00% en la de A Coruña y el 14.17% en la de Vigo. El 68.40% son mujeres y el 30.90% hombres, con una media de edad de menos de 20 años. El 40.70% cursa un grado en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 21.40% en la de Ciencias de la Salud, el 11.80% en la de Ingeniería y Arquitectura, el

10.60% en la Ciencias y el 7.50% en la de Artes y Humanidades. El 81.90% indica que ha tenido contacto con la discapacidad y 17.20% dice que no.

2.2. Instrumento

El «Cuestionario para el Estudio de la Discapacidad en la Educación Superior (CEDES)» (Gerpe Pérez, 2020) fue el instrumento utilizado para la recogida de datos. Está configurado por 47 ítems medidos en una escala Likert con cuatro alternativas de respuesta, agrupados en 7 dimensiones: marco institucional, acceso, participación, adaptaciones, información y orientación, accesibilidad y recursos; también incluye 17 ítems referidos a características sociodemográficas.

Antes de su aplicación fue sometido a una valoración por expertos, a partir de la que se realizaron reajustes y se reformularon algunos de los ítems que no estaban suficientemente claros; así mismo el cuestionario fue sometido a un estudio piloto con 196 estudiantes de grado

La fiabilidad del instrumento, calculada a través del coeficiente Alfa de Cronbach es de .909. En la dimensión referida a las acciones que realiza o debe realizar el docente para la atención al alumnado con discapacidad la fiabilidad es .869, siendo la fiabilidad en dichos ítems para la Universidad de Santiago de Compostela .847, para la Universidad de A Coruña .868 y para la Universidad de Vigo .914.

2.3. Procedimiento de recogida de datos

El cuestionario fue aplicado presencialmente en los cursos 2018-2019 y 2019-2020, en horario lectivo, tras previo contacto con el profesorado y los centros docentes para concertar las fechas en las que se podía realizar dicha acción. El alumnado fue informado al inicio de la aplicación del propósito del estudio, confidencialidad de los datos, anonimato y voluntariedad de su participación en la cumplimentación del mismo.

2.4. Análisis de datos

Los datos se trataron y analizaron estadísticamente con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 25.0. Se presentan en primer lugar los resultados descriptivos más relevantes (media, mediana, moda y desviación típica) para cada ítem objeto de análisis, diferenciados en función de dos variables de comparación (sexo y contacto previo con personas con discapacidad). Para ello se hizo una comprobación del supuesto de normalidad por medio de la prueba de Kolmogorov- Smirnov y de homogeneidad mediante la prueba de Levene, lo que posibilito el empleo de la prueba paramétrica t de Student para corrobar las posibles diferencias entre alumnos y alumnas y en función de haber tenido contacto previo con la discapacidad o no.

RESULTADOS

En lo que se refiere a los resultados, se presentan en primer lugar los datos descriptivos correspondientes a las variables objeto de estudio y en segundo lugar el análisis comparado de las mismas.

3.1. Análisis descriptivo

3.1.1. Sexo

La tabla 1 muestra los resultados descriptivos correspondientes a la variable sexo en lo que se refiere a los ítems objeto de análisis, siendo el ítem más valorado para ambos sexos Para

atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad, siempre que puede adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje (M=2.63, DT=.850 y M=2.50, DT=.885 respectivamente) y el menos Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje(M=2.20, DT=.858 y M=2.15, DT=.906 respectivamente), y en el caso de las alumnas dicho ítem tiene el mismo menor valor que el ítem Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (M=2.15, DT=.896).

Tabla 1

Descriptivos según sexo

Item	Sexo	M	Md	Mo	DT
Ítem1. Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede flexibiliza las fechas de realización y entrega de trabajos	Alumnos	2.32	2.00	2	.907
	Alumnas	2.15	2.00	2	.906
Ítem2. Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad, siempre que puede adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje	Alumnos	2.63	3.00	3	.850
	Alumnas	2.50	3.00	3	.885
Ítem3. Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en la metodología de enseñanza y aprendizaje	Alumnos	2.42	2.00	2	.866
	Alumnas	2.36	2.00	2	.912
Ítem4. Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Alumnos	2.20	2.00	2	.858
	Alumnas	2.15	2.00	2	.896
Ítem5. Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad cuenta con apoyos externos a la Universidad	Alumnos	2.22	2.00	2	.803
	Alumnas	2.23	2.00	2	.890

3.1.2. Contacto previo con la discapacidad

En lo que se refiere a la variable contacto previo con la discapacidad (tabla 2), vemos que los ítems más y menos coinciden para ambos colectivos, siendo más valorado el ítem *Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad, siempre que puede adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje* (M=2.53, DT=.876 y M=2.15, DT=.906 respectivamente) y el menos *Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje* (M=2.14, DT=.875 y M=2.26, DT=.936 respectivamente).

Tabla 2

Descriptivos según contacto previo con la discapacidad

Item	Contacto con la discapacidad	M	Md	Mo	DT
Ítem1. Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede flexibiliza las fechas de realización y entrega de trabajos	Contacto	2.19	2.00	2	.910
	No contacto	2.29	2.00	2	.918
Ítem2. Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad, siempre que puede adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje	Contacto	2.53	3.00	3	.876
	No contacto	2.54	3.00	3	.883
Ítem3. Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en la metodología de enseñanza y aprendizaje	Contacto	2.36	2.00	2	.875
	No contacto	2.44	2.50	3	.877
Ítem4. Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Contacto	2.14	2.00	2	.875
	No contacto	2.26	2.00	2	.934
Ítem5. Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad cuenta con apoyos externos a la Universidad	Contacto	2.22	2.00	2	.852
	No contacto	2.28	2.00	2	.928

3.1. Análisis comparado

3.1.1. Sexo

Como se observa en la tabla 3, existen diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos en los ítems: Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede flexibiliza las fechas de realización y entrega de trabajos (p<.005), (Malumnos=2.32; Malumnas=2.15); Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad, siempre que puede adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje (p<.005), (Malumnos=2.63; Malumnas=2.50); Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (p<.005), (Malumnos=2.20; Malumnas=2.15) y a favor de las alumnas en el ítem Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad cuenta con apoyos externos a la Universidad (p<.005), (Malumnas=2.23; Malumnos=2.22).

Tabla 3

Diferencias por sexo. Prueba t de Student

Item	Sexo	Media	DT	T	Sig
Ítem1. Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede flexibiliza las fechas de realización y entrega de trabajos	Alumnos	2.32	.907	2.725	.007
	Alumnas	2.15	.906		
Ítem2. Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad, siempre que puede adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje	Alumnos	2.63	.850	2.216	.027
	Alumnas	2.50	.885		

Item	Sexo	Media	DT	T	Sig
Ítem3. Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en la metodología de enseñanza y aprendizaje	Alumnos	2.42	.886	1.038	.300
	Alumnas	2.36	.912		
Ítem4. Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad siempre que puede realiza cambios y adaptaciones en los criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Alumnos	2.20	.858	.756	.049
	Alumnas	2.15	.896		
Ítem5. Para atender al alumnado con discapacidad el profesorado de mi Universidad cuenta con apoyos externos a la Universidad	Alumnos	2.22	.803	-.210	-.015
	Alumnas	2.23	.890		

3.1.2. Contacto previo con la discapacidad

Si analizamos las diferencias en función del contacto previo con la discapacidad vemos que no existen diferencias significativas para los ítems objeto de análisis de ahí que no se presente la tabla al igual que en el caso del sexo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los principales resultados del estudio reflejan que en general hay una buena valoración por parte del alumnado sobre las acciones que realiza siempre que puede el profesorado universitario para atender las necesidades y demandas del alumnado universitario con discapacidad que llega a sus aulas a cursar estudios de grado.

Si aludimos a la variable sexo, vemos que existen diferencias significativas en la valoración que alumnos y alumnas realizan sobre dicha realidad, lo que viene a corroborar ideas manifestadas en estudios como el de Barrera y De Luna (2019), aunque en nuestro caso algunas de dichas diferencias son a favor de alumnos y en otros casos a favor de las alumnas, por lo que non existe una dirección clara que nos permita concluir con rotundidad que el género influye en la valoración que hace el alumnado universitario en el presente estudio, lo que viene a coincidir con lo recogido en el estudio de Abellán y Saez (2020).

En lo que se refiere al contacto previo con la discapacidad, en el presente estudio no existen diferencias estadísticamente significativas en función de si se ha establecido un contacto previo con la discapacidad o no, lo que puede venir a corroborar que el alumnado independientemente de haber contado con contacto con persona con discapacidad o no, tiene muy presente que la formación del profesorado para ir adaptando su metodología, actividades, evaluaciones y materiales es imprescindible, y necesaria de hacer en su quehacer diario (Fernández-Batanero *et al.*, 2020).

Por lo que estos resultados nos llevan a corroborar la importancia y necesidad de que el profesorado trabaje por impulsar la inclusión, mejorando su quehacer diario y los elementos que lo componen para dar una respuesta óptima a las necesidades y demandas de aquellos alumnos y alumnas con discapacidad que llegan a sus aulas, y en parte ello determina que la institución universitaria trabaje y reúna esfuerzos en todo ello que den cabida a toda la comunidad universitaria, a fin de garantizar una verdadera inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abellán, J., y Sáez-Gallego, N. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, *31*(2), 219-229. https://doi.org/10.5209/rced.62090.

Barrera, M.ª. G., y De Luna, L. (2019). Actitudes del alumno hacia las personas con discapacidad en el Centro Universitario del Sur. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, N.º. Esp., 65-78.

Cubo-Delgado, S., Martín-Marín, B., y Ramos-Sánchez, J. L. (2011). Métodos de investigación y análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud. España.

Escudero, J. M. (2001). *Escuelas públicas de calidad.* Murcia.

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., y Tadeu, P. (2020). Formación del profesorado y TIC para el alumnado con discapacidad: una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educaçao Especial, 26*(4), 711-732. 10.1590/1980-54702020v26e0078.

Fundación Universia (2021). *Universidad y Discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad.* Madrid: Fundación Universia.

Gerpe Pérez, E. Mª. (2020). El alumnado con discapacidad en el contexto de la educación superior: el caso del sistema universitario de Galicia [Tesis doctorado]. Universidad de Santiago de Compostela.

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

2460

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

MIGRACIONES Y RETOS SOCIOEDUCATIVOS. UN ANÁLISIS A PARTIR DE LA AGENDA 2030

María González Blanco
M.ª Esther Olveira Olveira
Universidad de Santiago de Compostela (España)

Resumen: La Agenda 2030 contempla la migración y la educación como factores clave para la sostenibilidad. En este trabajo se promueve una aproximación al conocimiento de la inclusión de la migración en los ODS y a la importancia del derecho a la educación de las personas migrantes. Esta revisión documental constata que las migraciones son un tema transversal en la Agenda 2030 y que existe una relación directa entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y los Derechos Humanos. Igualmente, la educación debe ser un eje prioritario de actuación desde las entidades gubernamentales para garantizar el cumplimiento de los Derechos Humanos y promover la inclusión social de todas las personas en la sociedad. Ningún Estado puede abordar este tema en solitario. Los ODS muestran que la migración es un reto para los países y que implica desafíos socioeducativos a largo plazo para fomentar la plena inclusión de todas las personas. Uno de los más relevantes es la escolarización universal de la población a nivel global, como garantía de una verdadera igualdad de oportunidades.

Palabras clave: educación, migración, agenda 2030, ODS 4, educación para el desarrollo sostenible

Abstract: The 2030 Agenda includes migration and education as key factors for sustainability. This paper promotes an understanding of the inclusion of migration in the SDGs and the importance of migrants' right to education. This document review shows that migration is a cross-cutting issue in the 2030 Agenda and that there is a direct relationship between the Sustainable Development Goals (SDGs) and Human Rights. Likewise, education must be a priority area of action for government entities to guarantee the fulfilment of human rights and promote the social inclusion of all people in society. No State can address this issue alone. The SDGs show that migration is a challenge for countries and that it implies long-term socio-educational challenges to promote the full inclusion of all people. One of the most relevant is the universal schooling of the population at a global level, as a guarantee of true equality of opportunities.

Keywords: education, migration, 2030 Agenda, SDG 4, education for sustainable development

INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se aprobó en septiembre del año 2015 por parte de los estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015). Dicho marco de acción se estructura en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas específicas que se orientan hacia 5 ejes concretos: las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas.

Se trata de un plan de acción encaminado hacia una convergencia global en materia de desarrollo sostenible y en el que se vele por el cumplimiento de los derechos humanos de las personas de todo el planeta desde las instituciones gubernamentales de los diferentes territorios. De hecho, su leitmotiv fundamental es que «nadie se quedará atrás» (ONU, 2015, p. 3). Por esta razón, la Agenda 2030 «pretende hacer realidad los derechos humanos de todas las personas y alcanzar la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas» (ONU, 2015, p. 1).

Es indiscutible que en la Agenda 2030 se priorizan los derechos de las personas, considerando que este marco se fundamenta en la Carta de las Naciones Unidas, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y en diferentes tratados internacionales que se cimientan en esta tipología de derechos inalienables. En este sentido, Solanes (2018) remarca que la Agenda 2030 contribuirá a la consecución de los derechos humanos y que al mismo tiempo estos promoverán el desarrollo siempre y cuando en los objetivos, metas e indicadores se contemplen estos derechos. Además de la directa relación que tienen los ODS con los Derechos Humanos, dentro de la Agenda 2030, es igualmente destacable su enfoque hacia el desarrollo sostenible en el ámbito económico, social y medio ambiental.

En estrecha relación con el desarrollo, hay que señalar que la ONU (2013) enfatiza la relevancia del derecho a la educación dentro de los ODS con el fin de fomentar «el empoderamiento de las personas y la realización plena de todos los derechos, incluido el derecho al desarrollo» (p. 8). Concretamente, el ODS 4 se centra en la educación: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (ONU, 2015, p. 16).

Por otra parte, los ODS también permiten la aproximación a la consecución de determinados valores cívicos. En opinión de Gallach (2019), el fundamento de los ODS «son también los valores que dan sentido a Europa: el respeto al Estado de Derecho, el diálogo y la tolerancia, la igualdad de oportunidades, la paz y la convivencia» (p. 6).

En este sentido, los ODS de la Agenda 2030 contemplan diferentes temas de interés social, tal y como lo indica la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017)

> Los objetivos abordan desafíos mundiales cruciales para la supervivencia de la humanidad; fijan los límites ambientales y los umbrales críticos para el uso de recursos naturales; y reconocen que la erradicación de la pobreza debe ir a la par de estrategias que fomenten el desarrollo económico. Hacen referencia a una serie de necesidades sociales, que incluyen educación, salud, protección social y oportunidades laborales, y a la vez el cambio climático y la protección del medio ambiente (p. 6).

En este marco de retos globales, la migración de las personas se presenta como un tema crucial y de gran calado social. Así, cabe destacar, según lo indica la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2018) que es necesario facilitar los flujos migratorios teniendo en cuenta que estos pueden contribuir a mejorar las posibilidades de desarrollo personal de la población. Esto significa que los movimientos migratorios son concebidos como un elemento de progreso (Alonso, 2011), aunque tengan a su vez determinadas consecuencias negativas para las personas migrantes o los territorios afectados por estos flujos.

Es por ello por lo que la migración es un eje clave dentro de la Agenda 2030 ya que se aprecia su inclusión de forma transversal en todos los ODS. Esto no es de extrañar, ya que, si se toman en consideración las cifras mundiales de migrantes internacionales que McAuliffe y Triandafyllidou (2021) estiman alrededor de los 281 millones, este impacto de los movimientos poblacionales debe ser contemplado en la estrategia de la Agenda 2030 puesto que afecta de forma directa a la consecución de los ODS.

Ante esta situación, el objetivo fundamental de este trabajo es aproximarse al conocimiento del tratamiento de la migración en los ODS y a los retos socioeducativos que este fenómeno puede originar. Entre los ODS, queremos remarcar la educación como eje preeminente en la consecución de un desarrollo sostenible real y la relación que guarda con los Derechos Humanos. Por lo tanto, se pretende reflexionar sobre la importancia de la educación de la ciudadanía para lograr los ODS y, en definitiva, contribuir al progreso sostenible de los diversos territorios del mundo.

MÉTODO

Este trabajo se fundamenta en una revisión cualitativa de la literatura que se ha llevado a cabo a través del análisis de diversas fuentes primarias documentales de ámbito internacional y nacional. En dicho proceso se han identificado las publicaciones centradas en la temática de la Agenda 2030, y más concretamente, de las metas relacionadas con la educación y la migración de la población. Con este fin, se ha realizado una primera aproximación al marco de la Agenda 2030, su contenido y los ODS. Posteriormente, se han consultado diferentes publicaciones orientadas a los desafíos globales que se plantean en el ámbito educativo a nivel global. Finalmente, de forma paralela, para completar esta revisión se han analizado datos secundarios relativos a los ejes prioritarios de este estudio (educación y migración), con el propósito de ampliar la perspectiva analítica y aportar una mayor información alrededor de la temática investigada.

RESULTADOS

ODS y migración

De los 17 ODS de la Agenda 2030, en 7 de ellos se pone de relieve una relación directa con el fenómeno de las migraciones tal y como se puede comprobar en la Tabla 1.

Tabla 1

ODS y migraciones (I)

ODS 3	**ODS 4**	**ODS 5**
Acceso universal a la sanidad para todas las personas	Aumento de la alfabetización y de las ayudas para la educación de la población	Eliminación de la trata y la explotación de las mujeres
ODS 8	**ODS 10**	**ODS 16**
Fin de la explotación infantil y los trabajos forzados	Promoción de la migración regular	Acceso para todas las personas a una identidad jurídica
ODS 17		
Proporcionar datos relativos a las migraciones más detallados (contemplar variables como el sexo o la edad)		

Además de los ODS señalados anteriormente, se puede concretar que en los restantes diez ODS de la Agenda 2030 las migraciones también están presentes, aunque quizás de forma menos explícita, tal y como se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2

ODS y migraciones (II)

ODS 1	**ODS 2**	**ODS 6**
Garantizar una protección social para todas las personas	Proporcionar seguridad alimentaria para evitar las migraciones	Facilitar el acceso al agua para evitar las migraciones forzadas por falta de este recurso
ODS 7	**ODS 9**	**ODS 11**
Fomento de energías alternativas que puedan disminuir las migraciones climáticas	Aprovechar el capital cultural de la población migrante como recurso para el desarrollo y la innovación	Facilitar el acceso a una vivienda digna y a los servicios básicos a todas las personas
ODS 12	**ODS 13**	**ODS 14**
Promover un consumo sostenible para evitar la explotación laboral de la población migrante	Promover estrategias de adaptación al cambio climático	Conservar los hábitats marinos para evitar la migración forzada
ODS 15		
Evitar la deforestación, mantener los hábitats y los recursos naturales para evitar la migración forzada de la población		

En consonancia con los ODS, en el año 2017 se ha presentado una agenda específica concerniente a la migración: *Agenda 2035 para facilitar la movilidad humana*. Este plan de acción

lo que pretende es facilitar la consecución de los ODS de la Agenda 2030 de una forma más precisa y poniendo el foco en dos metas específicas como son: la 10.7 centrada en la migración regular y ordenada y la meta 8.8. encaminada a la protección de los derechos laborales de las personas migrantes. En esta misma línea, a nivel estatal se ha puesto en marcha el *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030* (Gobierno de España. 2018). Este documento es una guía para la implementación de dicha agenda en nuestro país, con una visión a largo plazo que impulse nuevas políticas para fomentar una Estrategia de Desarrollo Sostenible 2020-2030. En el caso concreto de la migración, se propone como acción de futuro la puesta en marcha de políticas que fomenten una migración segura y que tenga en cuenta las necesidades del mercado laboral de los territorios implicados en el proceso migratorio, así como el análisis de la migración como recurso para el desarrollo.

ODS y educación

El principal ODS en materia de educación es el 4, que en líneas generales pretende fomentar el acceso a la educación de la población. En la Tabla 3 se indican de forma específica las metas que se proponen en este ODS 4 con vistas a alcanzarlo en el año 2030.

Tabla 3

ODS 4: Educación de calidad

ODS 4
Educación primaria y secundaria gratuita y de calidad para todos los niños y todas las niñas
Acceso a la educación preescolar de calidad
Acceso igualitario, entre mujeres y hombres, a la educación superior
Incremento de competencia profesionales para el empleo entre la juventud y la población adulta
Acceso igualitario a la educación para todas las personas, incluida la población vulnerable (personas con discapacidad, indígenas, etc.)
Alfabetización básica para toda la población
Fomento de la Educación para el Desarrollo Sostenible
Construcción y adaptación de instituciones escolares en función de las necesidades detectadas de la población destinataria
Aumento de las becas para los estudios, principalmente en países menos desarrollados
Aumento del número de docentes

En la Agenda 2030, se trata de promover la sostenibilidad para lo cual será imprescindible que las personas adquieran ciertos conocimientos que les ayuden a convertirse en agentes activos de cambio (UNESCO, 2017). Asimismo, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) será uno de los recursos más eficaces para contribuir a la consecución de los ODS. De esta manera, en la *Declaración de Incheon* se remarca la importancia de la educación como factor fundamental para lograr alcanzar los ODS y el fomento de una educación basada en los derechos humanos, la diversidad cultural o la inclusión (UNESCO, 2016).

Todos los ODS y los Derechos Humanos están directamente relacionados. En el caso del ODS 4 se muestra de forma específica esta relación en la Tabla 4.

Tabla 4

La relación entre el ODS 4 y los Derechos Humanos

ODS 4	Declaración Universal de los Derechos Humanos
Todas las metas del ODS 4 (Educación de calidad) se relacionan de forma directa con dos artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos	Artículo 26.1.: Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. Artículo 26.2.: La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Retos educativos

Como principales desafíos a resolver, en cuanto a la educación (ODS 4) y la migración, la UNESCO (2020), constata entre otros, los siguientes:

—Todavía existen unos 258 millones de niños y niñas que no asisten a la escuela

—Las personas de los países con menos ingresos tienen menos probabilidades de finalizar su escolarización básica

—La migración, la lengua o el género son factores que provocan discriminación y segregación en la enseñanza

—La inclusión de toda la población en la sociedad es uno de los mayores desafíos

—Las instituciones gubernamentales y otras entidades sociales deben dialogar para alcanzar la plena inclusión educativa de todas las personas

—El profesorado necesita una formación específica en educación inclusiva

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las migraciones son un fenómeno prioritario dentro de la Agenda 2030 y como se ha comprobado en todos los ODS aparece de una forma más o menos explícita. Se trata de un factor clave para la sostenibilidad y al mismo tiempo un desafío para los territorios. Son necesarias políticas adecuadas para su gestión, el acceso a la educación y un adecuado marco de formación y sensibilización de la ciudadanía. La plena inclusión educativa de la población migrante se logrará solamente si se promueve la EDS en la ciudadanía a nivel global y si se conceden plenos derechos a las personas migrantes: entre ellos uno de los más relevante es el de la educación. De hecho, la UNESCO (2020) confirma que dentro del ODS 4, una de las prioridades es favorecer una educación inclusiva: «La inclusión es un imperativo moral y una condición para lograr todos los ODS, en particular sociedades sostenibles, equitativas e inclusivas» (p. 18).

Además, también es de suma importancia que la educación sea de calidad y que garantice la adquisición de competencias básicas como la lectura o el cálculo y que permita fomentar otras aptitudes sociales y cognitivas, así como diferentes valores que posibiliten que a través de la EDS las personas puedan tomar decisiones (UNESCO, 2016). Sin duda alguna, la educación es la herramienta fundamental para la transformación social y el progreso sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, J. A. (2011). Migración internacional y desarrollo: una revisión a la luz de la crisis. *CDP Background Paper No. 11*, 1-66.

Gallach, C. (2019). Desafíos de la Agenda 2030. *Revista Tiempo de Paz*, 132, 5-6.

Gobierno de España. (2018). *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible.*

McAuliffe, M. y A. Triandafyllidou (Eds.). (2021). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022.* OIM.

ONU (1948). *Carta Internacional de los Derechos del Hombre.* Resolución 217 A (III).

ONU (2013). Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. A/68/294. *El derecho a la educación.*

ONU (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015, A/RES/70/1. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.*

ONU (2017). *Informe del Relator Especial sobre los Derechos Humanos de los migrantes sobre una agenda 2035 para facilitar la movilidad humana.* Doc. A/HRC/35/25.

UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.* UNESCO.

UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje.* UNESCO.

UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020.* UNESCO.

Organización Internacional para las Migraciones. (2018). *La migración en la Agenda 2030. Guía para profesionales.* OIM.

Solanes, A. (2018). La Declaración Universal de los Derechos Humanos y los ODS. En V. Bellver (Dir.), *Los Derechos Humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 21-43). Fundación Mainel.

EFECTOS DE LA INTERVENCIÓN ASISTIDA CON PERROS EN EL ESTRÉS UNIVERSITARIO[1]

Diana Pena Gil
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: Diversos autores demuestran la existencia de altos índices de estrés en poblaciones universitarias, siendo más notables en los primeros cursos y previamente a la época de exámenes. Por ello, programas de Intervención Asistida con Perros se llevan a cabo en universidades de todo el mundo como métodos de mejora de la calidad de vida de los estudiantes. En este trabajo se evalúa la efectividad un programa de Intervención Asistida con Perros sobre los niveles de estrés percibido de estudiantes de primer año de grado de la Facultad de Educación en la Universidad Complutense de Madrid. En el estudio participaron 102 estudiantes, divididos en grupo experimental y grupo control. La intervención consta de 3 sesiones, una por semana, de 45 minutos, con dos perros de terapia. La investigación sigue un diseño cuasi-experimental de pretest-postest. Los resultados obtenidos muestran reducciones significativas en el estrés percibido del grupo experimental y aumentos significativos en el grupo control.

Palabras clave: universidad, estudiantes, estrés, animal

Abstract: Several authors demonstrate the existence of high levels of stress in university populations, being more notable in the first courses and before the exam period. For this reason, Dog Assisted Intervention programs are carried out in universities around the world as methods of improving the quality of life of students. In this work, the effectiveness of a Dog Assisted Intervention program on the perceived stress levels of first-year undergraduate students of the Faculty of Education at the Complutense University of Madrid is evaluated. 102 students participated in the study, divided into an experimental group and a control group. The intervention consists of 3 sessions, one per week, of 45 minutes, with two therapy dogs. The research follows a quasi-experimental pretest-posttest design. The results obtained show significant reductions in perceived stress in the experimental group and significant increases in the control group.

Keywords: university, students, stress, animal

1 Financiado por la ayuda para contratos predoctorales de Personal Investigador en Formación de la Universidad Complutense de Madrid - Convocatoria 2017 (Ref. CT17/17-CT18/17) del Programa de Financiación de la Universidad Complutense de Madrid - Banco Santander; y a través de un contrato al amparo del Art. 83 de la Ley Orgánica de Universidades (Ref. OTRI 319-2018) entre la Fundación Affinity y el grupo de investigación Pedagogía Adaptativa (940424) de la Universidad Complutense de Madrid.

INTRODUCCIÓN

La relación con los animales en general, y en concreto con los perros, ha ido evolucionando y desarrollándose durante 14000 años (Janssens *et al.*, 2018). A su vez, se calcula que hoy en día un 26% de los hogares españoles convive con, al menos, un perro (FEDIAF, 2019), por lo que se puede afirmar que los perros ocupan un lugar importante en la sociedad (Calvo, 2017).

Entre finales del siglo XIX y principio del XX comienzan a desarrollarse las Intervenciones Asistidas con Perros, «en la que de manera intencional se incorpora un animal como parte integral del proceso de tratamiento (terapia), con el objetivo directo de promover la mejoría en las funciones físicas, psicosociales y/o cognitivas de las personas» (Martos-Montes *et al.*, 2015, p.2).

Por otro lado, han sido demostrados altos índices de estrés en el estudiantado universitario (Deasy *et al.*, 2014; Stallman, 2010), siendo más notables en los primeros cursos y previamente a la época de exámenes (Durand-Bush *et al.*, 2015; García-Ros *et al.*, 2012; Garett, *et al.*, 2017).

Por todo ello, universidades de todo el mundo cuentan con programas, métodos, servicios u oficinas de apoyo al estudiante, como los de mindfulness y de mentoría y, aunque todavía poco frecuentes, se están introduciendo programas de Intervención Asistida con Perros con el objetivo de mejorar la calidad de vida de los estudiantes universitarios (Barker *et al.*, 2016; Binfet, 2017; Binfet & Passmore, 2016; Crossman *et al.*, 2015).

MÉTODO

Se trató de un ensayo controlado de muestra incidental, compuesto por un grupo experimental y un grupo control de lista de espera, con medidas pretest-postest. Partiendo de los estudios previos el objetivo general fue evaluar la efectividad de un programa de Intervención Asistida con Perros para reducir el estrés del estudiantado de primer curso de grado de la Universidad Complutense de Madrid.

Descripción del Programa

El programa consistió en 3 sesiones de intervención de 45 minutos, distribuidas a lo largo de 3 semanas consecutivas en la época previa al periodo de exámenes. En el programa participaron dos profesionales de las Intervenciones Asistidas con Perros junto a 2 perros de intervención. En la primera sesión se realizaron actividades de presentación, actividades de trabajo con el perro expresando gustos, e interacciones libres con el mismo. En la segunda sesión se llevaron a cabo exposiciones teóricas y puesta en práctica de las señales de calma, el *clicker* y la comunicación no verbal. En la última sesión se realizaron actividades de trabajo de habilidades con el perro, escucha activa de un cuento, y una dinámica de apertura emocional.

Muestra

La muestra está constituida por estudiantes de primer año de grado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid que asistieron voluntariamente al programa. La muestra, elegida al azar de 163 estudiantes voluntarios inscritos para participar, fue un total de 110 estudiantes asignados aleatoriamente al grupo experimental o control. Sin embargo, algunos estudiantes abandonaron el estudio antes de terminar, por lo que la muestra final fue de 102 estudiantes, distribuidos en grupo experimental (n=53) y grupo control (n=49).

Instrumentos

Para analizar los niveles de estrés del estudiantado universitario se utilizó el Cuestionario de Estrés Percibido (CEP) de Sanz-Carrillo *et al.* (2002), que evalúa cuantitativamente el estrés percibido individual reciente-último mes (α=0.87) en 30 ítems con una escala Likert de 4 valores.

RESULTADOS

Descripción de la muestra

Antes de comenzar los análisis se realizó una descripción de la muestra en torno a las variables sociodemográficas. La mayoría de estudiantes se identificaron como género femenino (93.1%), de nacionalidad española (92.2%), no trabajaba durante el curso (78.4%) ni tenían diagnóstico de enfermedad y/o discapacidad (83.7%). Poco más de la mitad asistía a clase en el turno de mañana (55.9%), no tenía beca/ayuda al estudio (51%), y convivía con algún animal (58.8%).

Supuestos paramétricos

Como se puede observar (tabla 1), se comprobaron los supuestos paramétricos, permitiendo demostrar que existía bondad de ajuste y se cumplía el supuesto de normalidad, asumir la homogeneidad de varianzas, y aceptar la igualdad de medias entre el grupo control y experimental.

Tabla 1

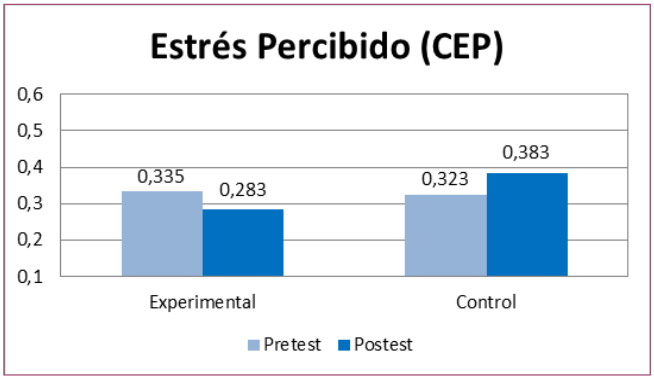
Supuestos paramétricos CEP

Normalidad	Z de Kolmogorov-Smirnov	.832
	Sig.	.493
Homocedasticidad	Estadístico de Levene	1.239
	Sig.	.268
Igualdad de medias	t	.414
	Sig.	.680

En los valores descriptivos (Figura 1) se observó una disminución en los niveles de estrés percibido del grupo experimental, frente a un aumento del grupo control.

Figura 1

Resultados descriptivos en el CEP



Para comprobar si existían diferencias significativas en la puntuación postest de los niveles de estrés percibido entre los estudiantes que participaron en el programa de y los que no, se llevó a cabo la prueba t. La diferencia de medias (tabla 2) respecto al estrés percibido fue de $p<.05$ en el postest, por lo que existían diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

Tabla 2

Diferencia de medias en estrés percibido

		Prueba t para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig.	Dif. de medias	Error típ. de la diferencia	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
CEP	**Pretest**	.414	100	.680	.011	.027	-.043	.066
	Postest	-3.576	100	.001	-.099	.027	-.155	-.044

Como se puede observar (tabla 3), en el grupo experimental hubo una disminución significativa ($p<.05$) con tamaño del efecto pequeño-medio al mismo tiempo que el grupo control tuvo un aumento significativo. Por lo tanto, los resultados afirmaron la eficacia de la intervención para reducir los niveles de estrés percibido.

Tabla 3

Estrés percibido grupo experimental en evaluación del programa

		Diferencias relacionadas					**t**	**gl**	**Sig. (bil.)**	**d Cohen**
		Media	Desv. típ.	Error típ. media	95% Intervalo de confianza para la diferencia					
					Inferior	Superior				
CEP	**Experimental**	.051	.141	.019	.012	.090	2.637	52	.011	.407
	Control	-.059	.169	.024	-.108	-.011	-2.475	48	.017	

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal como ya se ha comentado, los estudiantes universitarios de primer año se muestran como una población vulnerable con un mayor nivel de estrés que el resto de la población en general, y que estudiantes de otros cursos en particular (Deasy *et al.*, 2014; Garett *et al.*, 2017). Es por ello por lo que en los entornos universitarios se realizan programas de acogida y apoyo para facilitar la adaptación a la vida universitaria y paliar algunas carencias.

Esta investigación ha analizado la efectividad de un programa Intervención Asistida con Perros para estudiantes de primer año de grado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Por lo tanto, los resultados del estudio piloto de este programa apuntan a que un programa de IAP, de tres sesiones, genera efectos positivos en los estudiantes de primer año de la UCM.

Los estudiantes universitarios suelen identificar los exámenes como uno de los mayores estresores (Blanca & Hernández, 2019; Garett *et al.*, 2017), lo cual se apoya en los resultados encontrados en el grupo control de esta investigación, con aumentos significativos del estrés percibido en las fechas previas al periodo de exámenes con la medida postest.

Los resultados de esta investigación evidencian una reducción significativa del estrés percibido de los estudiantes del grupo experimental, apoyando los resultados de investigaciones previas (Binfet *et al.*, 2016; Bjick, 2013). Por su parte, Binfet (2017) y Ward (2018) encontraron reducciones significativas del estrés de estudiantes universitarios con una sola sesión de Intervención Asistida con Perros; sin embargo, Barker *et al.* (2016) no hallaron diferencias significativas tras una sesión realizada la semana previa a los exámenes, lo que podría hacer pensar que los exámenes influyen en los resultados, siendo necesarias intervenciones con varias sesiones en las semanas que preceden a la época de evaluación de los estudiantes.

El desarrollo del estudio cuenta con algunas limitaciones, como que no se utilizaron medidas intermedias o de largo plazo, y que la muestra fue pequeña y voluntaria. Futuras investigaciones deberían implementar programas de Intervención Asistida con Perros en distintos cursos académicos y con otros colectivos universitarios, como docentes y personal de administración; y comparar los efectos con otros programas, como los de mindfulness o mentoría.

Las principales conclusiones que se extraen de nuestro estudio son que un programa Intervención Asistida con Perros de 3 sesiones de 45 minutos cada una, reduce el estrés percibido del estudiantado de primer año de grado de educación de la Universidad Complutense de Madrid, y por lo tanto, apoya la vivencia universitaria de calidad en el primer año.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barker, S.B., Barker, R.T., McCain, N.L. & Schubert, C.M. (2016). A randomized cross-over exploratory study of the effect of visiting therapy dogs on college student stress before final exams. *Anthrozoös, 29*(1), 35-46. https://doi.org/10.1080/08927936.2015.1069988

Binfet, J.T (2017). The Effects of Group-Administered Canine Therapy on University Students' Wellbeing: A Randomized Controlled Trial. *Anthrozoös, 30*(3), 397-414. https://doi.org/10.1080/08927936.2017.1335097

Binfet, J.T. & Passmore, H. (2016). Hounds and homesickness: The effects of an animal-assisted therapeutic intervention for first-year university students. *Anthrozoös, 29*(3), 441-454. https://doi.org/10.1080/08927936.2016.1181364

Binfet, J.T., Trotman, M.L., Henstock, H.D. & Silas, H.J. (2016). Reducing the Affective Filter: Using Canine Assisted Therapy to Support International University Students' English Language Development. *BC Teal Journal, 1*(1), 18-37. https://eric.ed.gov/?id=EJ1226070

Bjick, M. (2013). The Effects of a Therapy Animal on College Student Stress and Arousal. *Master of Social Work Clinical Research Papers, 152.*

Blanca, F.J. & Hernández, P.C. (2019). Estrés académico en estudiantes universitarios de nuevo ingreso y su relación con la vía de acceso a la universidad. *Libro De Actas IN-RED 2019: V Congreso De Innovación Educativa Y Docencia En Red.*

Calvo, P. (2017). *El vínculo entre el ser humano y los animales: aspectos psicológicos y psicopatológicos* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Dipòsit digital de documents de la UAB. https://ddd.uab.cat/record/187070

Crossman, M., Kazdin, A. & Knudson, K. (2015). Brief unstructured interaction with a dog reduces distress. *Anthrozoös, 28*(4), 649-659. https://doi.org/10.1080/08927936.2015.1070008

Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D. & Mannix-Mcnamara, P. (2014). Psychological Distress and Coping amongst Higher Education Students: A Mixed Method Enquiry. *PLoS ONE, 9*(12). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115193

Durand-Bush, N., McNeill, K., Harding, M. & Dobransky, J. (2015). Investigating stress, psychological wellbeing, mental health functioning, and self-regulation capacity among university undergraduate students: Is this population optimally functioning? *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 49*, 253–274. https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/61066

FEDIAF (2019). European Facts & Figures 2019. http://www.fediaf.org/images/FEDIAF_facts_and_figs_2019_cor-35-48.pdf

García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. & Natividad, L.A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicolgía, 44*(2), pp.143-154. https://www.redalyc.org/pdf/805/80524058011.pdf

Garett, R., Liu, S. & Young, S.D. (2017). A longitudinal analysis of stress among incoming college freshmen. *Journal of American College Health, 65*(5), 331-338. https://doi.org/10.1080/07448481.2017.1312413

Janssens, L., Giemsch, L., Schmitz, R., Street, M., VanDongen, S. & Crombe, P. (2018). A new look at an old dog: Bonn-Oberkassel reconsidered. *Journal of Archaeological Science, 92*, 126-138. https://doi.org/10.1016/j.jas.2018.01.004

Martos-Montes, R., Ordóñez-Pérez, D., de la Fuente-Hidalgo, I., Martos-Luque, R. & García-Viedma, M.R. (2015). Intervención asistida con animales (IAA): Análisis de la situación en España. *Escritos de Psicología, 8*(3), 1-10. https://doi.org/10.5231/psy.writ.2015.2004

Stallman, H.M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist, 45*(4), 249-257. https://doi.org/10.1080/00050067.2010.482109

2473

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

ANÁLISIS SOBRE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

M.ª Carmen Monserrat Sierra
Sixto Cubo Delgado
Universidad de Extremadura (España)

Resumen: La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) pretenden favorecer a las personas y al planeta, así como, fortalecer la paz universal y erradicar la pobreza. Mediante un estudio observacional descriptivo se ha realizado un análisis documental y revisión exhaustiva de los planes docentes de los grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de la Universidad de Extremadura, para analizar la formación en EDS y la presencia de los ODS en las competencias y contenidos de las asignaturas.

Se han analizado 125 asignaturas y se detecta que no existe una asignatura en ningún grado que sea EDS o similar y que muchas asignaturas incluyen competencias relacionadas con la Educación para el Desarrollo, pero faltan competencias relacionadas con la sostenibilidad. El grado en Educación Social es el que tiene más asignaturas con formación en ODS y el de Educación Infantil el que menos. El ODS 4 que persigue una educación de calidad, inclusiva y equitativa y el aprendizaje permanente, se encuentra intrínsecamente en todas las asignaturas; y mientras que los ODS 3 y 16 son de los objetivos más presentes, hay ODS con una presencia mínima y otros que no aparecen.

Palabras clave: educación para el desarrollo sostenible, investigación curricular, enseñanza, universidad, docente

Abstract: Sustainable Development Education (SDE) and Sustainable Development Objectives (SDO) intend to support people and the planet as well as fostering universal peace and eradicating poverty. By means of an observational descriptive study a documentary analysis and a comprehensive revision was made about the teaching plans of Pre-school, Primary and Social Studies degrees in Universidad de Extremadura with the objective of analysing the education in SDE and the inclusion of SDO in the syllabus of the subjects.

125 subjects of these three degrees were analysed and no subject was found to be SDE or similar. It was also found that though many subjects include competences related to Development Education, there is a lack of those related to sustainability. Social Education degree has the most subjects related to SDO, Pre-school the least. SDO number 4, whose objective is a quality, inclusive, and equitable education together with life-long learning, is inherently found in all subjects; whereas SDO number 3 and 16 are the most present, there are other objectives which scarcely appear or are even missing.

Keywords: education for sustainable development, curricular research, teaching, university, teacher

INTRODUCCIÓN

En septiembre de 2015, la ONU estableció los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Figura 1) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Los ODS aglutinan tres dimensiones: económica, social y ambiental; y buscan favorecer a las personas, al planeta y a la prosperidad, así como, fortalecer la paz universal y reconocer que la erradicación de la pobreza es un requisito imprescindible para el desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2015).

Figura 1

Listado de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015)

Objetivos de desarrollo sostenible (ODS)

1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo.
2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades.
4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.
7. Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos.
8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
10. Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.
11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas.
17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

El ODS 4 contiene la meta 4.7. «De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible [...]», con el indicador 4.7.1. «Grado en que la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los derechos humanos, se incorporan en todos los niveles de las políticas nacionales de educación, los planes de estudio, la formación del profesorado y la evaluación de los estudiantes» (Naciones Unidas, 2017).

Son muchos los autores e instituciones que destacan la importancia de la Educación para el desarrollo sostenible (EDS) (Marhuenda, 2000; Arias, 2008; Coque *et al.*, 2012; Gil y Vilches, 2012; Martínez, 2014; Sachs, 2015 y Ramos, 2020) como herramienta para formar, investigar y producir un pensamiento crítico; y lograr una transformación hacia un mundo más solidario con su aporte a la cooperación al desarrollo. Desde la UNESCO también se fomenta la EDS (UNESCO, 2009; 2012 y 2014).

El V Plan Director de la Cooperación Española 2018/2021, de la AECID (Agencia española de cooperación internacional para el desarrollo) aprobado por Consejo de Ministros el 23 de marzo de 2018, propone fomentar la educación para el desarrollo a través del proceso educativo, ya que considera necesario que las acciones que se lleven no sean puntuales, sino que formen parte de proyectos planificados y orientados hacia diferentes personas, poniendo como ejemplo a las universidades. La actual ley de educación LOMLOE (2020) considera que la EDS debe introducirse en la formación del profesorado y que para 2022, los conocimientos y destrezas sobre EDS tienen que incorporarse en el sistema de acceso a la función docente; y en 2025, el personal docente de la enseñanza obligatoria tiene que estar cualificado en las metas de la Agenda 2030.

Concretamente, el sistema universitario español, representado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en Asamblea General de 2012, expone que la Universidad es una herramienta clave para promover el desarrollo humano sostenible y propone cuatro competencias transversales relacionadas con la sostenibilidad para que sean integradas en la formación universitaria:

- —Contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global.
- —Utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.
- —Participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad.
- —Aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales.

Por todo ello, el objetivo del estudio es analizar la estructura curricular de los grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de la Universidad de Extremadura sobre EDS, para conocer la formación existente sobre desarrollo sostenible.

MÉTODO

Contexto

Los centros que imparten los grados en Educación Infantil y Educación Primaria en la Universidad de Extremadura (UEx) son la Facultad de Educación y Psicología (campus de Badajoz), la Facultad de Formación del Profesorado (campus de Cáceres) y el Centro Adscrito Santa Ana (Almendralejo). El grado en Educación Social se imparte en la Facultad de Formación del Profesorado (UEx, 2016).

Diseño

La metodología utilizada es cuantitativa, se ha usado un estudio observacional descriptivo, a través de un análisis documental en el que se ha realizado una revisión exhaustiva y análisis de los planes docentes de todas las asignaturas de los grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de la UEx, para buscar la presencia de EDS mediante la formación en ODS en las competencias y contenidos de las asignaturas.

Teniendo en cuenta que los planes docentes de las asignaturas de los grados analizados son iguales en las diferentes facultades, se han analizado un total de 125 asignaturas distribuidas del siguiente modo (Tabla 1):

Tabla 1

Número de asignaturas analizadas según tipo y grado universitario

Tipo de asignatura	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Social	Total
Básica	17	10	10	**37**
Obligatoria	10	17	21	**48**
Optativa	9	21	10	**40**
Total	**36**	**48**	**41**	**125**

Nota. Elaboración propia

RESULTADOS

Tras el análisis realizado, se ha observado que en ninguno de los grados universitarios existe una asignatura que sea Educación para el Desarrollo Sostenible o similar, que en los planes docentes de muchas asignaturas se incluyen competencias relacionadas con algún aspecto de la Educación para el Desarrollo pero ningún plan docente tiene entre sus competencias, las competencias transversales para la sostenibilidad propuestas por la CRUE; y que el ODS 4 «Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, [...]» está intrínsecamente en casi todas las asignaturas de los tres grados. Teniendo esto en cuenta y para facilitar la presentación de los resultados, solo se han seleccionado las asignaturas que especifican en su temario, contenidos que incluyen formación relacionada con algún ODS, además del ODS 4.

A continuación, se detallan las asignaturas que incluyen formación en ODS (además del ODS 4) de los grados de Educación Infantil (Tabla 2), Educación Primaria (Tabla 3) y Educación Social (Tabla 4), señalando el curso, tipo de asignatura, tema dónde se incluye la formación en algún ODS y el número del ODS.

Tabla 2

Presencia de ODS en el Grado de Educación Infantil

CURSO	ASIGNATURA	TIPO	TEMA	ODS
1º	Sociología de la Educación	Básica	Tema 8	17
1º	Dificultades de aprendizaje y educación inclusiva	Básica	Temas 6, 7 y 8.	3
1º	Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia	Básica	Temas 4, 5, 6 y 7	5 y 16
2º	Atención Psicoeducativa a la diversidad	Básica	Pautas de intervención	3
3º	Educación para la Salud	Básica	Tema 2	2 y 3
4º	Desarrollo Socioemocional en Edad Infantil	Optativa	Tema 4	3

Nota. Elaboración propia

Tabla 3

Presencia ODS en el Grado de Educación Primaria

CURSO	ASIGNATURA	TIPO	TEMA	ODS
1º	Acción Tutorial y Educación Familiar	Básica	Tema 2	5 y 16
1º	Sociología de la Educación	Básica	Tema 8	17
1º	Atención Psicoeducativa a la diversidad y convivencia escolar	Básica	Pautas de intervención	3 y 16
1º	Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia	Básica	Temas 4, 5, 6 y 7	5 y 16
2º	Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Geografía	Obligatoria	Temas 3 y 4	11, 15 y 16
2º	Didáctica de la materia y la energía	Obligatoria	Tema 5	13
3º	Didáctica del Medio Físico y los Seres Vivos	Obligatoria	Tema 3	13, 14 y 15
4º	Conocimiento del Medio Natural en Educación Primaria	Obligatoria	Tema 3	13, 14 y 15

Nota. Elaboración propia

Tabla 4

Presencia de ODS en el Grado de Educación Social

CURSO	ASIGNATURA	TIPO	TEMA	ODS
1º	Sociología General	Básica	Tema 5, 6 y 7	5, 10 y 13
2º	Psicología Social y de las organizaciones	Obligatoria	Tema 4	5
3º	Formación de Agentes Sociolaborales	Obligatoria	Tema 1	8

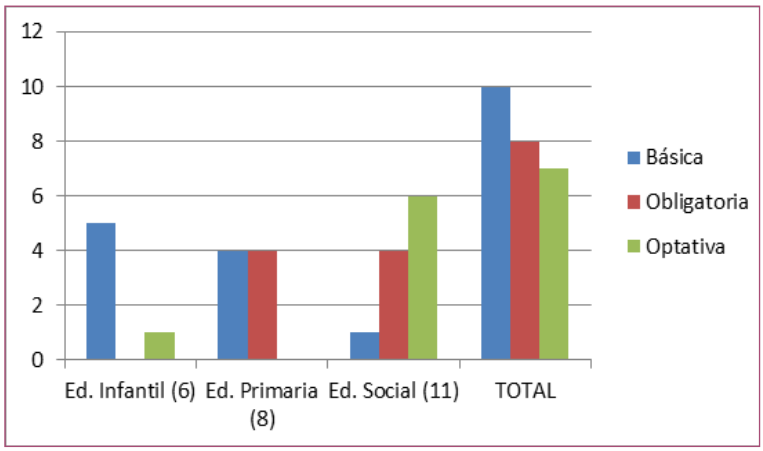
CURSO	ASIGNATURA	TIPO	TEMA	ODS
3º	Mediación Educativo-Social y Familiar	Obligatoria	Temas 4, 6 y 8	3 y 5
4º	Diagnóstico y evaluación de la práctica profesional del educador social	Obligatoria	Tema 2	10 y 16
4º	Desarrollo Rural	Optativa	Temas 4 y 7	2, 10, 13 y 15
4º	Diseño de Programas de Educación para la Salud	Optativa	Temas 2, 3 y 4	3
4º	Educación Ambiental	Optativa	Temas 1, 2, 3, 4, 5 y 6	11, 13 y 15
4º	Educación Intercultural	Optativa	Temas 2, 3 y 4	10, 11 y 16
4º	Intervención educativo social en situaciones de dependencia y riesgo de exclusión social	Optativa	Temas 3 y 4	11 y 16
4º	Mediación en la Promoción de la Autonomía personal	Optativa	Temas 3 y 4	3 y 16

Nota. Elaboración propia

Para representar gráficamente la presencia de la formación en ODS en los diferentes grados, en la figura 1 se expone el número de asignaturas que incluyen contenidos en ODS, indicando el grado universitario y el carácter formativo de las asignaturas.

Figura 1

Asignaturas que incluyen formación en ODS (Elaboración propia)



En el grado de Educación Social es donde existe un mayor número asignaturas que incluyen dentro de sus contenidos la formación en algún ODS, sobre todo en asignaturas optativas, mientras que en el grado de Educación Primaria el número de asignaturas es menor pero se tratan de asignaturas básicas y obligatorias, lo que asegura que el alumnado reciba formación en EDS. El grado de Educación Infantil es el que tiene la menor oferta de asignaturas con contenidos en ODS.

También, se pretende conocer los ODS que se incluyen en cada uno de los grados universitarios (Tabla 5), para ello, se han contabilizado el número de veces que aparece cada uno de los ODS en las diferentes asignaturas.

Tabla 5

Número de veces que se incluyen los ODS en la estructura curricular

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
E. I.		1	4		1											1	1
E. P.			1		2						1		3	2	3	4	1
E. Soc.		1	3		3			1		4	3		3		2	4	
Total		**2**	**8**		**6**			**1**		**4**	**4**		**6**	**2**	**5**	**9**	**2**

Nota. Elaboración propia

Tal y como se comentó antes, el ODS 4 se encuentra intrínsecamente en las asignaturas por lo que no se ha contabilizado. Se observa que, del resto de los ODS, los que mayor presencia tienen en los contenidos de las asignaturas de los diferentes grados son los ODS 3 y 16, seguidos de los ODS 5, 10, 11 y 13, que hay ODS (2, 8, 14 y 17) con una presencia mínima y otros ODS (1, 6, 7, 8 y 12) que no aparecen en ninguno de los grados.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con el análisis realizado, se conocen las competencias para la sostenibilidad, la formación de los ODS que deben introducirse en el currículo de los grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de la UEx y/o la posibilidad de incluir una asignatura de EDS o similar; para poder cumplir con la Agenda 2030, con la CRUE y con la LOMLOE.

Los resultados del estudio demuestran que hay formación en algunos ODS a través de las competencias y contenidos, pero que no están incluidas las competencias transversales para la sostenibilidad, que no existe una asignatura de EDS o similar en ninguno de los tres grados y que la formación es desigual dependiendo del grado, siendo el grado en Educación Social el que presenta mayor formación en ODS y el grado en Educación Infantil el que menos.

Se detecta desigualdad respecto a la incorporación de los ODS en los contenidos, el ODS 4 está presente en casi todas las asignaturas, seguido de los ODS 3 y 16, pero hay otros que tienen una presencia mínima (ODS 2, 8, 14 y 17) o que incluso no aparecen (ODS 1, 6, 7, 9 y 12).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AECID (2018). V Plan director de la cooperación española 2018/2021 (23 de marzo de 2018). http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/ElMinisterioInforma/Documents/V%20Plan%20Director%20de%20la%20Cooperacio%CC%81n%20Espan%CC%83ola.pdf

Arias, S. (2008) La cooperación universitaria al desarrollo un desafío permanente. *Revista Pedagógica*, *20*, 11-26.

Coque, J. *et al.* (2012) La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: experiencia en un campus tecnológico. *REIFOP*, *15* (2).

CRUE (2012). Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum. Asamblea 28 de junio de 2012. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Directrices_Sosteniblidad_Crue2012.pdf

LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE (Boletín Oficial del Estado), núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.

Marhuenda, F. (2000) Solidaridad y Educación para el Desarrollo. *COMUNICAR,* 15, 93-98

Martínez, L.C. (2014) Educación para la paz y la igualdad: una propuesta de contenidos desde la geografía. *TABANQUE Revista pedagógica, 27,* 217–234.

Naciones Unidas (2015). Asamblea General. Resolución 70/1 «Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible» A/RES/70/1 (25 de septiembre de 2015). https://undocs.org/es/A/RES/70/1

Naciones Unidas (2017). Asamblea General. Resolución 72/222. «Educación para el desarrollo sostenible en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible» A/RES/72/222 (20 de diciembre de 2017). https://undocs.org/es/A/RES/72/222

Ramos, D.I. (2020) Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada 37*, 89-110.

UEx (2016). *Informe comisión calidad intercentro Grados en Educación Infantil y Primaria.* Universidad de Extremadura. https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/profesorado/archivos/ficheros/saic/intercentro_maestros/informe-cci-abril-2016.pdf

UEx (2022). *Información de los Estudios de Grado.* Universidad de Extremadura. https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/servicios/alumnado/funciones/grados

UNESCO (2009). Actas de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible, 31 de marzo a 2 de abril de 2009, Bonn (Alemania): Ministerio Federal de Educación e Investigación y Comisión Alemana para la UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001850/185056s.pdf

UNESCO (2012). Explorar el desarrollo sostenible: aplicando múltiples perspectivas. La Educación para el Desarrollo Sostenible en acción. *Instrumentos de aprendizaje y formación,* 3. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215431_spa

UNESCO (2014). Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de educación para el desarrollo sostenible. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa

Vilches, A. y Gil, D. (2012) La educación para la sostenibilidad en la universidad: el reto de la formación del profesorado. *Profesorado. 16 (2),* 25-46.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EXPERIENCIAS

II
Investigación, Evaluación y Educación Superior

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

USO DE METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE INVERTIDO PARA RESOLUCIÓN DE LA PARTE PRÁCTICA EN ASIGNATURAS DEL GRADO EN INGENIERÍA INFORMÁTICA[1]

Cristóbal J. Carmona del Jesús
Pedro González García
Instituto Andaluz Interuniversitario en Data Science and Computational Intelligence (DaSCI), Universidad de Jaén (España)
Ángel M. García-Vico
Instituto Andaluz Interuniversitario en Data Science and Computational Intelligence (DaSCI), Universidad de Granada (España)

Resumen: El proyecto de innovación docente «Inclusión de nuevas técnicas basadas en aprendizaje activo y aprendizaje inverso para asignaturas del área de Inteligencia Artificial tanto para el Grado de Ingeniería Informática como para el Máster en Ingeniería Informática» tiene como objetivo mejorar la ratio de alumnos presentados y aprobados en asignaturas que trabajan con conceptos avanzados de programación e inteligencia artificial. El principal problema que se intenta atajar en asignaturas de inteligencia artificial, como Metaheurísticas, es que los alumnos llegan el primer cuatrimestre del tercer curso con importantes carencias y falta de competencias relacionadas con asignaturas que se imparten en cursos anteriores. Estas asignaturas son de especial relevancia para la asignatura de Metaheurísticas, especialmente para la parte práctica que se centra en el diseño, implementación y desarrollo de diferentes algoritmos basados en trayectorias, poblaciones y otros conceptos avanzados. Las carencias se reflejan fundamentalmente en la primera parte de las prácticas, que se centra en resolver las estructuras de datos y el almacenamiento de los datos asociados al problema, para luego poder manejar de forma eficiente las técnicas implementadas sobre estos datos. Lo que debería ser una semana de trabajo de prácticas, en algunos grupos se demoraba a las 3-4 semanas, provocando un elevado porcentaje de abandono al comienzo de la parte práctica de la asignatura. Esto, a su vez, supone el abandono de la parte teórica, y en definitiva un porcentaje elevado de no presentados.

Palabras clave: ingeniería informática, inteligencia artificial, metaheurísticas

Abstract: The teaching innovation project «Inclusión de nuevas técnicas basadas en aprendizaje activo y aprendizaje inverso para asignaturas del área de Inteligencia Artificial tanto para el Grado de Ingeniería Informática como para el Máster en Ingeniería Informática» from the University of Jaen aims to improve the ratio of students presented and passed in subjects that work with advanced concepts of programming and artificial intelligence. The main problem

1 Trabajo financiado por la Universidad de Jaén con el proyecto de innovación docente «Inclusión de nuevas técnicas basadas en aprendizaje activo y aprendizaje inverso para asignaturas del área de Inteligencia Artificial en el Grado de Ingeniería Informática y Máster en Ingeniería Informática» con código PID36_201819 y el Ministerio de Economía y Competitividad bajo el proyecto PID2019-107793GB-I00.

analysed in artificial intelligence subjects such as Metaheuristics is that students arrive in the first semester of the third year with important deficiencies and lack of competences related to subjects taught in previous years. Subjects (Operation Systems, Data Structures and so on) that are particularly relevant for Metaheuristics, especially for the practical part which is focused on the design, implementation and development of advanced techniques based on trajectories, populations and social concepts. Specifically, the shortcomings are reflected at the beginning of the practical part that focuses on solving the data structures and storage of data of the problem in order to be able to efficiently handle the techniques implemented on this data. What should be a week of practical work, in some groups was delayed to 3-4 weeks. This delay led to a great neglect of the practical part of the subject, which in turn led to a neglect of the theoretical part, and definitely an elevated percentage of non-presented students.

Keywords: computer science engineering, artificial intelligence, metaheuristics

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

El proyecto de innovación docente «Inclusión de nuevas técnicas basadas en aprendizaje activo y aprendizaje inverso para asignaturas del área de Inteligencia Artificial, tanto para el Grado de Ingeniería Informática como para el Máster en Ingeniería Informática» de la Universidad de Jaén se centra en el estudio y análisis de la incorporación de nuevas metodologías de aprendizaje, como el activo (Bjork y otros, 2013) e invertido en asignaturas del área de Inteligencia Artificial. En concreto, nos centramos en una asignatura con un alto número de alumnos dentro del Grado de Ingeniería Informática de la Universidad de Jaén como es la asignatura de Metaheurísticas.

Metaheurísticas es una asignatura obligatoria del tercer curso del Grado en Ingeniería Informática que se imparte en el primer cuatrimestre. Esta asignatura se caracteriza por el estudio de algoritmos avanzados de optimización y búsqueda, técnicas de diseño de algoritmos basados en trayectorias y poblaciones y metaheurísticas paralelas. Entre las recomendaciones de la asignatura es importante destacar la necesidad de realizar un seguimiento continuo de la asignatura ya que los conceptos no son excluyentes y están íntimamente relacionados. De hecho, es fundamental las primeras semanas de clase para afianzar los cuatro elementos fundamentales de las Metaheurísticas:

—Representación de una solución.
—Evaluación de una solución.
—Búsqueda de vecinos a una solución.
—Movimiento a una solución vecina.

Estos elementos se van repitiendo a lo largo del cuatrimestre, para todas las técnicas basadas en trayectorias y poblaciones, y los alumnos deben de ir adaptando estos conceptos, dependiendo de las propiedades de cada una de ellas.

Como se ha mencionado anteriormente, al impartirse la asignatura en el primer cuatrimestre de tercer curso, los alumnos ya deberían haber aprobado las asignaturas de:

—Fundamentos de la programación (1º curso – 1º cuatrimestre).
—Programación orientada a objetos (1º curso – 2º cuatrimestre).
—**Estructuras de datos (2º curso – 1º cuatrimestre).**
—**Sistemas concurrentes y distribuidos (2º curso -2º cuatrimestre).**
—**Diseño de algoritmos (2º curso -2º cuatrimestre).**

Siendo las tres últimas (destacadas en negrita) de especial importancia para abordar la asignatura de Metaheurísticas. Sin embargo, hay una gran parte de alumnos que llegan con falta de competencias a la asignatura (incluso algunos de ellos sin haberlas superado), y al comienzo de las clases, sobretodo de prácticas, pierden semanas de trabajo asimilando conceptos que no son en sí de Metaheurísticas, sino de otras asignaturas como «Estructuras de datos» y «Diseño de algoritmos».

Las prácticas de «Metaheurísticas» se centran en el diseño, implementación y desarrollo de diferentes técnicas de trayectorias, poblaciones y otros conceptos avanzados para resolver un determinado problema real. La primera parte de las prácticas se centra en resolver las estructuras de datos y almacenamiento del problema, para poder manejar posteriormente de forma eficiente las técnicas implementadas sobre un problema. Aquí se descubrió una gran carencia en parte del alumnado, y lo que debería ser una semana de trabajo de prácticas, en algunos grupos se demoraba a las 3-4 semanas. Este retraso provocaba un gran porcentaje de abandono de la parte práctica de la asignatura, que a su vez conllevaba un abandono de la parte teórica.

El principal objetivo que se planteó en el proyecto era que la incorporación de una metodología de aprendizaje invertido en esta asignatura debería permitir la mejora de los índices de alumnos presentados en la parte práctica de la asignatura, repercutiendo a su vez de forma positiva en la parte teórica.

A continuación, se describe el desarrollo de la experiencia de la incorporación de esta nueva metodología en la asignatura. A continuación, se presentan los datos que resumen la experiencia, junto con un análisis de los resultados obtenidos, y finalmente, se presentan las conclusiones.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La metodología de aprendizaje inverso (Bergmann y Sans, 2012) (Bergmann y Sans, 2014) consiste en que los alumnos trabajan las clases con antelación utilizando material y/o vídeos (relacionados con las prácticas) que le permiten preparar los primeros pasos de las prácticas con el objetivo de enfocar el primer guión en tiempo. Esta metodología permite que los docentes maximicen el tiempo de aula para trabajar todos los conceptos relacionados con las Metaheurísticas y evitar retrasos en conceptos vistos en otras asignaturas, porque se entiende que ya deberían estar asimilados por los estudiantes. Además, se incorporan vídeos relacionados con conceptos avanzados para aquellos estudiantes que deseen mejorar la eficiencia de sus implementaciones e informes (Berret, 2012).

Entre los vídeos y material que se han incorporado al material de la asignatura de Metaheurísticas destacan:

—Incorporación del juego de bloques en clases de teoría para que los alumnos colaboren entre ellos y trabajen en el diseño conceptual de metaheurísticas.

—Preparación de un videoblog relacionado con las prácticas para mejorar el trabajo de clase destacando los siguientes elementos:

—Cómo incorporar los parámetros de un algoritmo al programa.

—Cómo leer los archivos de los conjuntos de datos del problema a resolver.

—Generación de ficheros log.

—Ejecución en multihilo.

Esta metodología se implantó en el curso 2019/2020, cambiando así la línea de trabajo que se partía en cursos anteriores. Desde entonces, se sigue potenciando tanto el uso de la misma como el aprendizaje activo mediante un juego de bloques que permitan evitar el abandono de la asignatura.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta sección, se muestran los resultados obtenidos, representados mediante las notas de prácticas de los distintos años en los que el equipo del proyecto ha impartido la asignatura de Metaheurísticas, referido a la convocatoria ordinaria. En la Tabla 1 se presentan primero los datos de 2018/2019, y a continuación los resultados de los cursos 2019/2020, 2020/2021 y 2021/2022 donde ya están instauradas las nuevas metodologías. En la tabla se puede observar el número de alumnos (Matrícula), el número de alumnos con las prácticas entregadas (Pr. Ent.), la ratio de aprobados respecto a entregados (Aprob/Ent.) y la ratio de aprobados respecto al total de alumnos (Aprob/Total).

Tabla 1

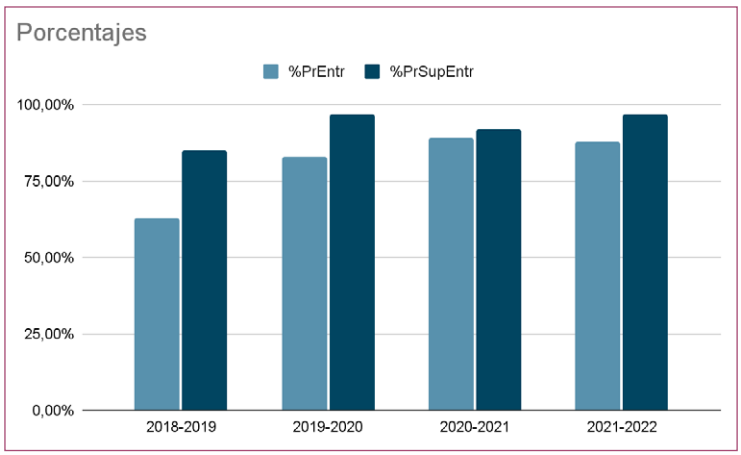
Resultados acumulados de las prácticas de la convocatoria ordinaria

Curso	Matrícula	Pr. Ent.	Aprob/Ent.	Aprob/Total
2018/2019	100	63 (63,00%)	54 (85,00%)	54 (54,00%)
2019/2020	106	88 (83,00%)	86 (97,72%)	86 (81,13%)
2020/2021	101	90 (89,11%)	83 (92,22%)	83 (82,17%)
2021/2022	86	76 (88,37%)	74 (97,36%)	74 (86,04%)

En los resultados de la convocatoria ordinaria que es la que permite ver de forma clara el seguimiento que los alumnos están haciendo de la asignatura, se puede observar claramente como los nuevos modelos de aprendizaje incluidos a partir del curso 2019/2020 mejoran significativamente los resultados de los alumnos.

Figura 1

Valores porcentuales de los diferentes cursos de las ratios de prácticas entregadas respecto al total de alumnos (%PrEntr) y prácticas superadas respecto al total de entregadas (%PrSupEntr).



Se parte de un alto porcentaje de no presentados del 37% en el curso 2018/2019. Sin embargo, con la incorporación de los nuevos contenidos y ayudas al estudiante para enfocar las prácticas con unas estructuras de datos y de parametrización determinadas, nos permite centrar todos nuestros esfuerzos en el desarrollo de los bloques de prácticas sin tener que dedicar tiempo adicional en otros conceptos ya aprendidos por el estudiante en cursos anteriores. Tal y como se puede observar en dicha tabla y en la Figura 1, el porcentaje de prácticas no entregadas baja significativamente a un 17% y 11% para los cursos 2019/2020 y 2020/2021/2022, respectivamente. Además, obtenemos unos datos de aprobados con respecto al número de entregas superior al 90%, y superior al 80% respecto al total. Además, cabe destacar que este tipo de metodologías muestran también ser eficaces a pesar de que en el curso 2020/2021 se estuvo trabajando en un modelo de enseñanza mixto por culpa de la pandemia del COVID19.

CONCLUSIONES

Se demuestra que las nuevas formas de aprendizaje incorporadas a la asignatura de Metaheurísticas permiten mejorar las ratios de ejercicios presentados por los alumnos, evitando el abandono de las asignaturas, y mejorando las ratios de aprobados de los estudiantes en asignaturas de gran complejidad dentro de la rama de inteligencia artificial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bergmann, J., Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.

Bergmann, J., Sams, A. (2014). *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. International Society for Technology in Education.

Berrett D. (2012). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education*.

Bjork, R. A., Dunlosky, J., Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual review of psychology*, 64, 417-444. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823

2487

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

MEJORANDO LA COMPETENCIA «TRABAJO EN EQUIPO»: LA HERRAMIENTA TRELLO COMO RECURSO DE FORMACIÓN DEL ALUMNADO

Carmen Nuria Arvelo Rosales
Mariano González Delgado
Universidad de La Laguna (España)

Resumen: La competencia trabajo en equipo es fundamental en el ámbito educativo. Por lo tanto, todos los profesionales de la educación deben desarrollar esta competencia para ser eficaces en tu trabajo y poder colaborar con otros profesionales para una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proyecto de innovación pretende realizar una innovación metodológica a través de la implementación de un recurso digital, con el objetivo de mejorar la calidad de los programas formativos que se imparten en la Universidad de La Laguna y sus resultados, situando al estudiantado en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Este recurso, denominado Trello, consiste en un tablero digital a través del cual se puede organizar el trabajo en equipo y mejorar la comunicación entre los miembros del grupo. Entre los resultados esperados destacan que el alumnado conozca diferentes formas de organizarse, desarrolle estrategias trabajo cooperativo y aprenda a comunicar sus ideas al grupo de trabajo.

Palabras clave: educación superior, innovación educativa, trabajo en equipo, aprendizaje cooperativo

Abstract: Teamwork competence is fundamental in the educational field. Therefore, all education professionals must develop this competence to be effective in their work and to be able to collaborate with other professionals to improve the teaching-learning process. This innovation project aims to carry out a methodological innovation through the implementation of a digital resource, with the objective of improving the quality of the training programs of the University of La Laguna and its results, while placing the students at the center of the teaching-learning process. This resource, called Trello, consists of a digital board through which teamwork can be organized and communication between group members can be improved. the expected results are that students learn different ways to organize themselves, develop cooperative work strategies and learn to communicate their ideas to the work group.

Keywords: higher Education, educational innovation, teamwork, cooperative learning

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el desarrollo de las competencias transversales ha sido un eje fundamental en la formación universitaria (Rodríguez *et al.*, 2020; Sa & Sepa, 2018). Estas competencias facilitan la interacción y el desarrollo de los ciudadanos europeos y potencian que las personas adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que les ayuden a desenvolverse adecuadamente en diferentes contextos. Una de estas competencias transversales es el trabajo en equipo.

En la actualidad, existe una tendencia a trabajar de forma cooperativa, ya que esto aumenta la productividad y permite realizar tareas y proyectos que no se podrían desarrollar de forma individual. Además, si trabajan conjuntamente profesionales formados en diferentes ámbitos pueden aportar diferentes puntos de vista que ayuden a solucionar problemas y desarrollar proyectos más interesantes (Holey, 2017; Power & Handley, 2019). Sin embargo, es común que durante el desarrollo de los proyectos o trabajos en equipo surjan diferentes conflictos derivados de las dificultades de organización, la mala distribución de las tareas, el compromiso de los miembros del equipo, problemas de comunicación, diferencia de opiniones, etc. y en la consecución de los objetivos propuestos por el equipo (Van Greunen *et al.*, 2021; Marič, *et al.*, 2021; Watson *et al.*, 2019).

Teniendo esto en cuenta y con la intención de llevar a cabo el Modelo de Enseñanza Centrada en el Estudiante de la Universidad de La Laguna (MECA-ULL), este Proyecto de Innovación y Transferencia Educativa pretende realizar una innovación metodológica en diferentes asignaturas de las titulaciones de la Facultad de Educación. Esta innovación consiste en la implementación de un recurso digital denominado Trello. Se trata de una herramienta gratuita que facilita la creación de un tablero virtual que permite la organización del trabajo en equipo, de forma que los estudiantes puedan tener claro cuál es la organización del trabajo, las tareas que deben desempeñar, quién va a realizar cada tarea, cómo se van a ejecutar, etc. y puedan organizar el trabajo para conseguir resolver de forma cooperativa un problema planteado en la asignatura. Asimismo, esta herramienta también va a facilitar el desarrollo del trabajo cooperativo y el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente, que podrá acceder a los diferentes tableros de los grupos y acompañar a los estudiantes durante su proceso formativo.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El objetivo general de este proyecto de innovación es mejorar la calidad de los programas formativos que se imparten en la Universidad de La Laguna y sus resultados, situando al estudiantado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Específicamente se pretende:

- Adaptar el diseño, implementación y evaluación de los programas formativos a las últimas investigaciones sobre enseñanza-aprendizaje.
- Establecer metodologías de enseñanza aprendizaje y de evaluación basada en la participación activa de los estudiantes.

Con la finalidad de lograr los objetivos se trabajarán diversas estrategias de trabajo en equipo y de comunicación eficaz. Los contenidos que se van a desarrollar están relacionados con: conseguir un enfoque grupal dejando de lado las ideas individuales, aprender a delegar y confiar en los demás, respetar la opinión de los demás y escuchar activamente y evitar conflictos que surgen al trabajar en grupo, como: diferencia de objetivos, distribución deficiente de las

tareas, mala comunicación, distintas formas de trabajar o valores personales contradictorios. El plan de actividades que se va a desarrollar consta de dos fases donde se trabajaran contenidos teóricos y prácticos. La primera fase consistirá en una charla formativa e informativa con el profesorado que forma parte del proyecto. En esta charla se explicará cómo utilizar la herramienta Trello, ya que ésta va a ser el eje central para el desarrollo del proyecto. Asimismo, no solo se mostrará cómo usar la herramienta, sino también se darán orientaciones pedagógicas sobre su uso para mejorar el desarrollo de la competencia trabajo en equipo por parte del alumnado. La segunda fase consistirá en poner en práctica lo trabajado en la charla, utilizando esta herramienta de organización virtual en las diferentes asignaturas para ejecutar trabajos en grupo con el alumnado.

Para desarrollar la segunda fase se utilizará una metodología activa y participativa. El estudiante será el centro del aprendizaje. Se comenzará con una explicación teórica, para luego dar paso a una serie de actividades prácticas en las que el alumnado deberá reflexionar, relacionar conocimientos, adquirir nuevas habilidades y desarrollar las competencias.

Se van a emplear diferentes estrategias metodológicas:

—Exposición teórica de los conceptos clave y del uso de la herramienta Trello.

—Aprendizaje cooperativo: se organizará la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos, donde los estudiantes trabajen de forma conjunta y coordinada para resolver las tareas que se propongan.

—Aprendizaje basado en problemas: esta metodología es muy útil debido a que se basa en la búsqueda, comprensión, asimilación y aplicación de los conocimientos para resolver un problema. El objetivo es que el estudiante descubra qué necesita conocer para avanzar y sea capaz de aplicar los conocimientos necesarios para resolver el problema planteado.

Asimismo, como ya se ha comentado previamente, se utilizará la herramienta Trello como recurso educativo. Se trata de un tablero virtual que sirve para gestionar el trabajo en equipo. A través de esta herramienta los grupos de trabajo pueden diseñar y planificar sus proyectos, organizar las tareas y hacer un seguimiento del proceso. Todo esto favorecerá la comunicación dentro del grupo de trabajo, así como que todos los miembros tengan claros los objetivos y tareas que hay que realizar. Por otro lado, el uso de esta herramienta virtual también va a favorecer la evaluación continua y formativa, ya que los docentes podrán acceder en cualquier momento a los tableros del alumnado y hacer un seguimiento del trabajo que se está realizando, resolver dudas y acompañar al alumno durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe destacar, con respecto a la viabilidad y sostenibilidad del proyecto, que durante el primer cuatrimestre del curso 2021-22, en una asignatura del segundo curso del Grado de Maestro en Educación Infantil, se ha llevado a cabo una experiencia piloto en la que se ha utilizado el Trello como herramienta fundamental para desarrollar un trabajo grupal en el que la colaboración entre el alumnado era una de las señas de identidad. El alumnado fue construyendo y proyectando, con esta herramienta, un proceso de mejora y transformación de su realidad como alumnado universitario, en el contexto de una investigación-acción. Las ventajas percibidas durante el desarrollo de esta experiencia apuntan al Trello como una herramienta que posibilita al alumnado disponer de toda la información trabajada (tanto a nivel teórico como práctico) en un formato accesible y dinámico, que además facilita al profesorado el seguimiento del proyecto y la valoración del aprendizaje del alumnado.

La evaluación consistirá en un seguimiento continuo o formativo y global, de manera que si algún estudiante muestra dificultades pueda recibir el apoyo para garantizar un desarrollo óptimo de las competencias, la adquisición de los objetivos propuestos y obtener un mejor

resultado en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Se evaluará la actitud, comportamiento, participación, adquisición de competencias y capacidad de trabajar en equipo.

Los resultados de aprendizaje esperados son:

—Saber comunicar sus ideas al grupo de trabajo.

—Desarrollar estrategias que ayuden a una mejora del trabajo colaborativo.

—Conocer diferentes formas de organizar el trabajo en equipo.

—Conocer las ventajas de la escucha activa y mejorar las estrategias comunicativas.

—Aprender a analizar críticamente el desarrollo de conflictos en el trabajo en equipo.

Una vez cada docente finalice el proyecto en su asignatura se implementará una encuesta de evaluación donde el alumnado podrá valorar el uso de la herramienta, así como la consecución de los resultados de aprendizaje. Además, los docentes que participen en el proyecto también realizarán una valoración del mismo, señalando las ventajas y los inconvenientes de este recurso y las posibles propuestas de mejora que se podrían aplicar en el proyecto en las próximas ediciones. Esta evaluación del profesorado se llevará a cabo durante el desarrollo del proyecto, con reuniones periódicas, y al final del mismo.

CONCLUSIONES

Este proyecto de innovación y transferencia educativa tiene como objetivo principal mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos que están cursando diferentes titulaciones en la Facultad de Educación. entre los resultados de aprendizaje esperados están el desarrollo de las estrategias que ayuden a mejorar el trabajo colaborativo, así como conocer diferentes formas de organizar el trabajo en equipo. ambos resultados son fundamentales, ya que el mundo educativo trabajar en equipo forma parte del día a día. Además, se pretende que el alumnado aprenda a comunicarse efectivamente, transmitiendo sus ideas al grupo de trabajo y que conozca las ventajas de la escucha activa para mejorar sus propias estrategias comunicativas. estos dos elementos son fundamentales para desarrollar una buena labor de equipo. Finalmente, se pretende que aprenda a analizar críticamente el desarrollo de los conflictos en trabajo en equipo de modo que pueda comprenderlos, reflexionar sobre ellos y aprender a resolverlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Holey, K. (2017). Interdisciplinary Curriculum and Learning in Higher Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education.* DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.138

Marič, M., Todorović, I. & Žnidaršič, J. (2021). Relations between Work-life Conflict, Job Satisfaction and Life Satisfaction among Higher Education Lecturers. Management: *Journal of Sustainable Business and Management Solutions in Emerging Economies, 26*(1) DOI: 10.7595/management.fon.2021.0008

Power, E. J. & Handley, J. (2019). A best-practice model for integrating interdisciplinarity into the higher education student experience. *Studies in Higher Education, 44*(3), 554-570, DOI: 10.1080/03075079.2017.1389876

Rodríguez, A., Sierra, V. Latorre, C. & Vázquez, S. (2020) Analysis of Transversal Competences in Spanish University Teachers and Students. *Journal of Education and Human Development, 9*(2), 82-90. DOI: 10.15640/jehd.v9n2a9

Sá, M.J. & Serpa, S. (2018). Transversal Competences: Their Importance and Learning Processes by Higher Education Students Education. *Sciences, 8,* 126. DOI: 10.3390/educsci8030126

Van Greunen, C., Venter, E., & Sharp, G. (2021). The influence of relationship and task conflict on the knowledge-sharing intention in knowledge-intensive organisations. *South African Journal of Business Management, 52*(1), DOI: 10.4102/sajbm.v52i1.2166

Watson, N., Rogers, K., Wtason, K. & Yep, C. (2019). Integrating social justice-based conflict resolution into higher education settings: Faculty, staff, and student professional development through mediation training. *Conflict Resolution Quarterly, 36*, 251-262. DOI: 10.1002/crq.21233

COMUNIDADE DE ACCIÓNS E SABERES ARREDOR DO RURAL. FONDOS DE COÑECEMENTO E DINAMIZACIÓN COMUNITARIA[1]

David García Romero
Cristina Varela Portela
María do Carmen Cambeiro Lourido
Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen: A Comunidade de Accións e Saberes Arredor do Rural é unha iniciativa que utiliza a aprendizaxe-servizo para crear pontes entre o alumnado universitario e axentes sociais que traballan pola sustentabilidade no medio rural. Perséguense dous obxectivos: 1) visibilizar contornas e formas de traballo pouco presentes nos plans de estudo, permitindo ao alumnado construír traxectorias de futuro no medio rural, e 2) contribuír á democratización da educación, integrando os coñecementos locais/tradicionais. Estas dúas liñas vincúlanse coa promoción de modos de vida sustentables, a partir do coñecemento local/tradicional do territorio e da posibilidade do alumnado de comprometerse con estes obxectivos. Neste traballo compartimos dúas experiencias no marco desta rede: dinamización comunitaria no Grao en Pedagoxía e exploración de fondos comunitarios de coñecemento e identidade nos Graos de Mestre/a en Educación Infantil e Primaria. A través delas, ilustramos procesos de democratización da educación e a participación comprometida do alumando ligadas á experiencia de ensinanza-aprendizaxe.

Palabras clave: aprendizaxe-servizo, democratización da educación, educación superior, medio rural

Abstract: The community o Actions and Knowledge Around the Rural Areas is an initiative that mobilizes service-learning to create bridges between university students and social agents that work for sustainability in rural environments. Two objectives are pursued: 1) to put light in environments and forms of working that are barely present in the education plans, so that students can build future paths on the rural areas 2) to contribute to the democratization of education, integrating the local/traditional knowledge. These lines are linked with the promotion of sustainable lifepaths, steaming from the local/traditional knowledge on the territory and from the possibility that students commit with sustainability objectives. We share two experiences: community work in the Degree of Pedagogy and Community Founds of Knowledge and Identity in the Degrees of Teacher in Elementary Education. Thus, we illustrate processes of democratization of education and the committed participation of students bonded to this learning experiences.

1 Este traballo foi posible grazas ao financiamento dun contrato de investigador posdoutoral das axudas Juan de la Cierva-Formación na convocatoria de 2019. Referencia FJC2019-038935-I.

Keywords: service-learning, democratization of education, higher education, rural environments

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Actualmente estamos a asistir ao consenso sobre que o sistema mundo e as súas sociedades están a vivir unha crise ecosocial que implica necesariamente importantes cambios na maneira en que as sociedades xestionan as súa relación coa natureza (Valladares et al, 2005). Onde non atopamos tal consenso é no tipo de medidas a tomar.

Por unha parte, os estados do entorno europeo apostan dunha maneira contundente por unha estratexia chamada de transición ecolóxica que se fundamenta principalmente na transición enerxética, isto é: na busca de novas fontes de enerxía para substituír aos combustibles fósiles, así como no énfase da reciclaxe (Taibo, 2020).

Pola outra banda, existen críticas a esta maneira de xestionar dita crise, alegando que o momento de colapso ao que estamos a chegar está relacionado co propio funcionamento dun sistema que a transición ecolóxica non soamente non soluciona, se non que afonda (Herrero, 2013), ao seguir unha liña de produtivismo e crecemento continuo nun planeta de recursos limitados (Acciardi, 2020). Arguméntase que a formulación actual da transición enerxética implica a posta en marcha de proxectos de forte impacto medioambiental como a minería, a cal se leva a cabo en territorios máis desfavorecidos, profundando nas desigualdades nunha relación de neocolonalismo (Herrero, 2013).

Estas correntes sinalan a necesidade de buscar referentes de coñecemento que permitan transcender a dinámica produtivista que hipoteca uns ou outros territorios e pensar noutras formas de sustentabilidade, e que unha maneira de facelo é traer os saberes cosmovisións da periferia do sistema (Acciardi, 2020).

Entre esas periferias están os territorios e comunidades rurais, onde se gardan numerosos coñecementos sobre a sustentabilidade dos territorios concretos, así como valores que poden sinalar alternativas á sustentabilidade (Quiroga *et al.*, 2018).

É neste punto no que resulta de grande importancia o labor das institución de coñecemento, nomeadamente a educación e a ensinanza, para lexitimar eses necesarios saberes (García-Romero e Salido-Herba, 2022), contribuíndo a incorporar aos procesos educativos a preocupación polos cambios que estamos a vivir respecto á crise ecosocial (González e Meira, 2020).

Isto implica a necesidade dunha democratización da educación (García-Romero e Salido-Herba, 2022). Dende a perspectiva histórico-cultural argumentouse o potencial da aprendizaxe-servizo (McMillan et al, 2016) e os fondos comunitarios de coñecemento e identidade (Esteban *et al.*, 2021) para contribuír a dita democratización ao iniciar procesos hibridación entre o dentro e fóra dos sistemas educativos.

A Comunidade de Accións e Saberes Arredor do Rural

A Comunidade de Accións e Saberes Arredor do Rural (www.arredordorural.org) pretende fundamentarse nestas metodoloxías para crear unha intersección entre a) o sistema universitario de Galicia e o Norte de Portugal, e b) colectivos de base que traballan pola sustentabilidade no medio rural (Peixoto *et al.*, 2022). Fundaméntase na idea do medio rural como oportunidade para a construción de modos de vida e prácticas culturais e económicas sustentables. Concrétase en tres obxectivos:

—Crear un diálogo entre o coñecemento académico-científico e os coñecementos locais concretos, historicamente minusvalorados, a través dunha maneira vivencial que permita o diálogo epistémico.

—Poñer en marcha procesos de posta en común de enerxías, recursos e ideas que permitan a construción de alternativas sustentables no medio rural.

—Visibilizar ante o alumnado futuros posibles no medio rural que abarquen diversidade e perspectiva de sustentabilidade.

Escóllese o territorio Galicia-Norte de Portugal como axeitado para levar a cabo un traballo con amplitude ao tempo que nun contexto cohesionado, e créase unha rede de persoas participantes no ensino universitario e en colectivos sociais de diversa índole, que constrúen conxuntamente experiencias de aprendizaxe-servizo. Esta comunidade de prácticas (Wenger, 2002) toma os obxectivos expostos e a metodoloxía da aprendizaxe-servizo como obxectos cohesionadores arredor dos cales construír prácticas culturais, que se materializan en proxectos colaborativos e se poñen en conxunto en encontros presenciais e virtuais.

DESENVOLVEMENTO DA EXPERIENCIA

Compartimos dúas das experiencias de aprendizaxe-servizo enmarcadas na Comunidade de Accións e Saberes Arredor do Rural.

Estas fundaméntanse no traballo do alumnado para o desenvolvemento e cohesión comunitaria, unha delas dende a incorporación de Fondos Comunitarios de Coñecemento e Identidade do medio rural á escola, e outra dende a dinamización das necesidades comunitarias a través de técnicas de educación e formación en grupos.

Aproveitamento de oportunidades educativas do medio rural

Foi levada a cabo na materia de Educación en Contextos Rurais, do 3º curso dos Graos de Mestre/a en Educación Primaria e Mestre/a en Educación Infantil e fundaméntase na metodoloxía educativa dos Fondos Comunitarios de Coñecemento e Identidade. Seguindo esta, o alumnado traballou na inclusión no currículo escolar de diferentes recursos comunitarios e de coñecemento dispoñibles no medio rural. A experiencia organizouse en tres fases.

—O alumnado recibiu unha formación sobre a metodoloxía de fondos de coñecemento como ferramenta para a democratización dos procesos de recoñecemento, así como na observación participante como técnica profesional e científica para a recollida e análise das prácticas educativas.

—O alumnado integrouse, en grupos de entre 3 e 5 participantes (un total de 6 grupos), no traballo cotiá de diferentes colectivos que traballan pola sustentabilidade do medio rural, levando a cabo tarefas relacionadas coa agroecoloxía, a artesanía ou o patrimonio. O alumnado participou en réxime de observación participante, o cal implicou pola súa parte a redacción dunha nota de campo por cada participación (3 cada grupo), analizando as oportunidades educativas presentes, e ás cales o profesorado dou retroalimentación como maneira de avaliación formativa.

—Co material recollido nas notas de campo, o alumnado redactou propostas educativas sobre como incorporar as oportunidades do medio rural ao currículo respectivo de infantil e primaria, as cales foron presentadas a centros educativos da zona para animalos a incluílas.

Dinamización comunitaria e desenvolvemento rural integral

Desenvolveuse no 3º curso do Grao en Pedagoxía da Universidade de Santiago de Compostela, concretamente na materia «Técnicas de Educación e Formación en Grupo».

Neste proxecto está implicada a Asociación de desenvolvemento rural integral Euroeume e participan un total de 16 alumnas e alumnos.

Este proxecto xurde da problemática derivada da xestión das relacións intra e inter grupais na sociedade actual. Tendo en conta que as relacións están directamente vinculadas á participación comunitaria existe a necesidade social de formarnos para xestionar os procesos grupais e as interacción persoais dende o ámbito educativo.

Pártese da falta de alternativas sociocomunitarias dirixidas á poboación xuvenil na comarca do Eume así como a necesidade de participación deste colectivo. O alumnado ten como obxectivo darlle voz a este grupo poboacional en dúas fases:

—Unha primeira que consiste en facer un mapeo de necesidades en catro centros escolares da comarca de titularidade pública e privada. O alumnado deseña técnicas grupais para fomentar a participación en cada un dos centros en sesións de dúas horas de duración que desenvolven coa xuventude da comarca.

—Unha segunda fase na que organizan, a partir do mapeo de necesidades e xunto co colectivo Euroeume, unha xornada grupal na que se poñen en común estas necesidades e se levan a cabo diferentes propostas e técnicas grupais de cara a mellorar estes aspectos.

Tras a realización da xornada, o alumnado avalía o proceso xunto co colectivo e a asociación implicada e expón na aula a experiencia e as conclusións do proxecto para compartilo cos seus compañeiros e compañeiras do Grao e ser avaliados pola docente da materia tendo en conta as súas aprendizaxes.

CONCLUSIÓNS

Estes dous procesos de ensinanza traballaron nunha dobre dirección: Por u un lado, a realización por parte do alumnado de achegas á democratización da educación, colaborando na integración do coñecemento popular nas institución educativas. Ao mesmo tempo, a oportunidade de que o alumnado poida pensar en traxectorias de futuro ligadas ao medio rural.

No primeiro sentido, o alumnado dos Graos de Mestre/a creou propostas educativas realizables para centros educativos, mentres que o do Grao en Pedagoxía elaborou un mapeo de necesidades dende as voces do alumnado a través de técnicas grupais, así como organizou unhas xornadas para visibilizar as súas reivindicacións e ideas dende a súa experiencia.

Na segunda liña, as notas do campo do alumnado dos Graos de Mestra/e son un claro correlato do seu proceso reflexivo sobre como incorporar o traballo realizado na súa perspectiva de futuro, mentres que a exposición realizada na aula do alumnado de Pedagoxía implica a presentación de diferentes liñas profesionais futuras realizables nos contextos que experimentaron.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acciardi, M. (2020). Femicidio y Epistemicidio: algunas consideraciones desde Abya-Yala. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, *8*(14), 68-93. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7500047

Esteban Guitart, M., Iglesias Vidal, E., Lalueza Sazatornil, J. L., e Palma Muñoz, M. (2021). Lo común y lo público en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. *Revista de Educación*, *395*, 237-262 https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-518

García-Romero, D., e Salido-Herba, D (2022) Diálogos pendentes na crise ecosocial. Unha proposta de ensinanza integrando aprendizaxe e acción rural. *Mazarelos, 7*, pp 54-65

González Gaudiano, E. J., e Meira Cartea, P. Á. (2020). Educación para el cambio climático: ¿ educar sobre el clima o para el cambio?. *Perfiles Educativos*, *42*(168), 157-174.

Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, *16*(2), 278-307. http://revistaeconomiacritica.org/index.php/rec/article/view/334

McMillan, J., Goodman, S., & Schmid, B. (2016). Illuminating «transaction spaces» in higher education: University–community partnerships and brokering as «boundary work». *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *20*(3), 8-31. https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1291

Peixoto, A., García-Romero, D., Cardoso, A., e Moura, A. (2022) Communities of actions and knowledge around the rural. *Diálogos com a Arte, Revista de Arte, Cultura e Educaçao, 11*, 201-211.

Quiroga, F., Olmedo, A., e Dopazo, L. (2018). *A través das marxes, entrelazando feminismos, ruralidades e comúns*. Autoedición.

Taibo, C. (2020). *Colapso: capitalismo terminal, transición ecosocial, ecofascismo*. Los Libros de la Catarata.

Valladares, F., Peñuelas, J., e de Luis, E. (2005). *Evaluación preliminar de los impactos en España por efecto del cambio climático*. Informe final de proyecto ECCE-Ministerio de Medio Ambiente-Gobierno de España. https://www.miteco.gob.es/en/cambio-climatico/temas/impactos-vulnerabilidad-y-adaptacion/02_ecosistemas_terrestres_2_tcm38-178493.pdf

Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Paidós.

2497

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EXPERIENCIA PILOTO DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN ACREDITATIVA DOCENTE

Susana Romero Yesa
Lucía Campo Carrasco
Ainhoa Gutiérrez Barrenengoa
María García Feijoo
Unidad de Innovación Docente, Universidad de Deusto (España)

Resumen: El programa Docentia (ANECA) exige a las universidades la incorporación de la opinión de distintos agentes relacionados con la docencia universitaria para el fomento del desarrollo profesional del profesorado. Entre ellos, es relevante el papel del estudiantado. Esta comunicación describe el proceso de participación del mismo en la evaluación acreditativa de la calidad docente de la Universidad de Deusto. Para ello, se ha llevado a cabo un proyecto piloto con estudiantes de distintas facultades. Esto ha implicado el diseño de los instrumentos para la recogida de información, así como la recogida de las valoraciones de los y las estudiantes sobre la aplicación del procedimiento. Tras la experiencia, podemos concluir que la intervención del estudiantado en la evaluación acreditativa de la calidad docente es fundamental ya que aporta, por un lado, transparencia, y por otro, claridad a los procesos de acreditación, en sus distintos niveles.

Palabras clave: calidad de la educación, enseñanza superior, evaluación del docente, participación estudiantil

Abstract: The Docentia program (ANECA) asks universities to include the opinion of different agents related to university teaching, in order to promote teachers' professional development. Among them, the role of students is essential. This paper describes the process of student participation in the accreditation of teaching quality at the University of Deusto. For this purpose, a pilot project has been carried out with students from different faculties. It has involved the design of the instruments for the collection of information, as well as the collection of the students' evaluations on the application of the procedure. After this experience we conclude that the intervention of the student body in the accreditation is essential since it provides both transparency and clarity to the processes at different levels.

Keywords: educational quality, higher education, teacher evaluation, student participation

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

La entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso un cambio del paradigma educativo, planteando un modelo en el que el estudiantado tiene mayor protagonismo y el rol del profesorado pasa a ser el de facilitador del proceso. Bajo ese prisma, la calidad y el desarrollo docente adquieren una especial relevancia. Son múltiples las propuestas que se han realizado para mejorar dicho desarrollo, así como las concepciones de calidad subyacentes desde las que se plantean (Harvey y Green, 1993), y se hace evidente que existe una vinculación importante entre la docencia y la evaluación de la calidad (García-Olalla y otros, 2022).

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ubica como tema prioritario en la agenda universitaria la cuestión de la docencia de calidad, y establece que las universidades deben desarrollar procedimientos propios para la valoración del desempeño docente, así como para su formación y estímulo. Así, el programa Docentia de la ANECA tiene como objetivo apoyar a las universidades para que diseñen mecanismos para valorar, favorecer y reconocer la calidad de la actividad docente de su profesorado[1]. Este programa exige la evaluación de distintas dimensiones de la actividad docente (planificación y coordinación, desarrollo de la enseñanza, y revisión y mejora de la docencia y sus resultados), así como la participación de distintas fuentes en el proceso de evaluación: el propio profesorado, los y las estudiantes, responsables académicos, etc. (García Olalla, 2014). Además, establece un marco general que ha de ser adaptado por cada universidad para crear su propio modelo.

La Universidad de Deusto toma como base su Marco Pedagógico, y parte de un análisis del proceso de docencia, así como de las competencias docentes necesarias. Se establece una evaluación formativa, para el logro de la mejora continua, y una evaluación acreditativa, en tres niveles (García-Olalla y otros, 2022), y con los siguientes procesos e instrumentos:

—Label 1, acredita la calidad docente en Planificación, utilizando como instrumento la guía de aprendizaje. Primera convocatoria institucional en el curso 2008/2009.

—Label 2, acredita la calidad docente en la Puesta en Práctica, en base al portafolio docente. Primera convocatoria institucional en el curso 2012/2013.

—Label 3, en proceso piloto de experimentación durante el curso 2021/2022, acreditará la calidad docente en Revisión y Mejora.

Tras más de diez años de desarrollo de la experiencia, uno de los puntos de mejora detectados, tanto por parte de la propia universidad, como por parte de UNIBASQ (Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco) en su Informe de Seguimiento, como condición para la certificación, es la participación del alumnado en el proceso de evaluación acreditativa, ya que son una de las fuentes de información esenciales para la recogida de información del proceso de enseñanza-aprendizaje. En concreto, en lo que respecta a la planificación, se determina que el estudiantado opine sobre la claridad en el planteamiento de las distintas dimensiones de la docencia (ANECA, 2021).

Son muchos los autores que han profundizado sobre el método a emplear, la dimensionalidad o la fiabilidad de la evaluación de la docencia por parte de este colectivo. Algunas cuestiones aceptadas son que la evaluación docente ha de ser multidimensional, y no puede ser medida a través de un solo criterio. Asimismo, su fiabilidad, validez y estabilidad en el tiempo han sido ampliamente estudiadas y demostradas (Marsh, 2001). En cuanto a los factores que ha de

1 Docentia toma como referencia los Criterios y Directrices de la propia agencia, siguiendo a su vez los Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el EEES promovidos por la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA).

evaluar el estudiantado sobre sus docentes, los modelos y los instrumentos son muy variados. Asimismo, se puede observar que muchos de estos modelos coinciden en definir como esenciales algunas competencias en torno a la calidad docente, como son: la planificación, la gestión o desarrollo de la enseñanza-aprendizaje y las relaciones, y/o la evaluación (Campo, 2016).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En el curso 2021/2022 se ha desarrollado en la Universidad de Deusto una experiencia piloto de participación del estudiantado en la evaluación acreditativa docente. A continuación, se describen las características de esta experiencia y se recogen algunas conclusiones.

Diseño de las rúbricas de evaluación.

Se diseñó un instrumento guiado, ágil y sencillo, con preguntas dirigidas, redactadas de forma clara. Los criterios a la hora de diseñar la rúbrica que las y los estudiantes completarían fueron:

—Recoger aspectos adicionales a los ítems de las encuestas de evaluación docente que cada semestre ya cumplimentan.

—La coincidencia de los aspectos a evaluar con los evaluados por el tribunal externo, analizando el cumplimiento de estos, pero eliminando cuestiones muy técnicas que no pudieran valorar.

Figura 1

Ejemplo de la rúbrica del estándar «Sistema de Evaluación»

1.3. Estándar SISTEMA DE EVALUACIÓN: Diseña un sistema de evaluación para la asignatura que define los indicadores de evaluación de las competencias trabajadas, las técnicas que se van a utilizar, y el sistema de calificación que se va a aplicar.

SISTEMA DE EVALUACIÓN (TABLA SISTEMA EVALUACIÓN)	SÍ	NO	OBSERVACIONES
¿Se indica el peso/porcentaje de cada competencia (específicas y genéricas) en la nota final de la asignatura?			
¿Se indican las actividades que se van a realizar durante el curso para evaluar cada competencia?			
¿Se indica qué porcentaje representa la nota de cada actividad en la nota final de la asignatura?			

2500

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Selección de estudiantes

Las y los estudiantes seleccionados fueron de Grado, ya que se decidió que las guías a evaluar fueran de ese nivel de estudios. Se consideró que la participación debía ser voluntaria y así se ofreció a los representantes del estudiantado de los diferentes centros. Finalmente, participaron 10 estudiantes, con representación de distintas Facultades y cursos.

Autorización de los y las docentes

Aunque el informe de estudiantes no tuviera repercusión en el resultado final evaluativo, se solicitaron docentes voluntarios. Para ello, se les explicó la razón de la participación del estudiantado, así como los pasos que se seguirían, para tranquilizarles ante un procedimiento novedoso. En total, más de 40 docentes aceptaron, y han sido 25 las guías (de 72 presentadas), y 8 los portafolios (de 16), evaluados.

Procedimiento de evaluación

En el caso de Label 1, por ser una primera aproximación, se decidió que un número adecuado de guías revisadas por estudiante podría ser entre 3 y 4. El trabajo se llevó a cabo de forma individual, revisando las guías asignadas y completando la plantilla de evaluación. Con carácter previo, se dio al estudiantado una explicación para contextualizar el procedimiento, explicar la importancia de su participación y de su valoración, así como el instrumento. Además, estuvieron acompañados por una responsable de la Unidad de Innovación Docente constantemente para la resolución de posibles dudas.

La revisión del Label 2 exige el acceso a las evidencias que el profesorado aporta respecto a su práctica docente, incluyendo algunas que pueden contener datos especialmente sensibles o confidenciales (encuestas de evaluación, pruebas de evaluación, etc.). Por ello, desde un primer momento, se decidió que no podrían acceder a ese tipo de evidencias. Para garantizar que así fuera, en el caso de la estudiante que evaluaba portafolios docentes, en todo momento estuvo acompañada de una persona responsable de la Unidad de Innovación Docente, que era quien tenía los permisos de acceso a los portafolios digitales y quien iba descargando las evidencias que la estudiante tenía que comprobar y evaluar.

RESULTADOS

Feedback a profesorado

En esta ocasión, los y las docentes evaluadas por estudiantes han recibido, junto con el informe del Comité evaluador externo, que es el relevante de cara a la obtención de la acreditación, el informe cumplimentado por el alumnado. De esta forma, han recibido un doble feedback, desde diferentes perspectivas, sobre la calidad de sus guías y/o portafolios docentes.

En general, los comentarios sobre las guías y portafolios revisados fueron muy positivos y los y las estudiantes concluyeron que se notaba la implicación del profesorado que utilizaba dichos instrumentos para mejorar su docencia. En palabras de un estudiante, «La sensación que me queda es que hay mucho trabajo detrás de cada guía, más del que se le presenta al alumnado a principio de curso. Está bien saber qué hay detrás de cada guía y ver cómo se ha elaborado».

Feedback sobre el procedimiento e instrumentos utilizados

Todo el alumnado participante valoró como adecuado el tiempo disponible para la evaluación de las guías/portafolios asignado, así como los instrumentos de recogida de información y la organización del proceso. Como aspecto de mejora, señalaron la oportunidad de participar en más aspectos de la evaluación de la calidad docente.

Además de las opiniones y sugerencias proporcionadas a través de una encuesta, el estudiantado participó en la reunión final de conclusiones junto con el resto de evaluadores y eva, momento en el que manifestaron lo enriquecedor que les había resultado la experiencia.

Figura 2

Ejemplo de las respuestas a una de las preguntas del cuestionario de satisfacción

CONCLUSIONES

Más allá del cumplimiento de un requisito que exigen las agencias, con la incorporación del estudiantado en los procesos de evaluación del profesorado se pretendía que el feedback suministrado sirviera para la mejora de la calidad docente. Se puede decir que los informes han sido elaborados con rigor, y proporcionan comentarios constructivos que, sin duda, ayudan en dicho objetivo. Según han manifestado los y las evaluadoras externas y estudiantes, los instrumentos, el procedimiento, así como la satisfacción general con la experiencia ha sido muy alta, y piden que esta evaluación ahora piloto, se extienda al conjunto de todas las guías y portafolios futuros por lo positivo de su impacto.

Desde la Unidad de Innovación Docente se cree que la implicación del alumnado dota al proceso de transparencia, además de enriquecerlo, por tratarse de la aportación del punto de vista del destinatario final de las mejoras que puedan introducir los y las docentes. Para ello, en los próximos meses se analizará con más detenimiento la experiencia, se mejorarán los instrumentos de evaluación y se darán los pasos necesarios para su institucionalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aneca (2021). Docentia. Programa de Apoyo para la evaluación de la calidad de la Actividad Docente del profesorado universitario (http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-institucional/DOCENTIA/Documentacion-del-programa).

Campo, L. (2016). *Evaluación de las competencias docentes en el ámbito universitario: un sistema de 360º. Aplicación en dos universidades chilenas* (Tesis doctoral). Universidad de Deusto, Bilbao.

García-Olalla, A. (2014). El portafolio docente: un instrumento para evaluación y mejora de la práctica docente. *Revista CIDUI, 2*, 1-13.

García-Olalla, A., Villa Sánchez, A., Aláez, M. y Romero-Yesa, S. (2022). Aplicación y resultados de un sistema para evaluar la calidad de la docencia universitaria en una década de experimentación. *Revista de Investigación Educativa, 40*(1), 51-68. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.401221

Harvey, L., y Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 18*(1), 9-34.

Marsh, H. W. (2001). Distinguishing between good (useful) and bad workloads on students' evaluations of teaching. *American Educational Research Journal, 38*(1), 183.

2503

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

MI EXPERIENCIA INVESTIGANDO SOBRE LAS BUENAS PRÁCTICAS DE INTEGRIDAD ACADÉMICA EN INSTITUCIONES ESCOLARES DE PRIMARIA[1]

Nicolas López Jar
Eva María Espiñeira Bellón
Universidade da Coruña (España)

Resumen: En este trabajo se presenta una experiencia formando parte de una beca de colaboración del Ministerio de Educación dentro del departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. En el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación se están realizando diversos estudios sobre plagio académico en estudiantes del Sistema Universitario Gallego con un equipo interdisciplinar de las Universidades de A Coruña, Santiago de Compostela y Vigo, financiada por la Secretaría General de Universidades. Esta situación me ha permitido entrar a colaborar y realizar un primer acercamiento sobre el plagio académico en un centro educativo de Educación Pública de la ciudad de A Coruña, obteniéndose la visión de estudiantes y maestras/os, enmarcándose dentro de mis estudios del Máster Universitario en Dirección, Gestión e Innovación de Instituciones Escolares.

Palabras clave: educación, dirección, experiencia, ética

Abstract: This paper presents an experience as part of a collaboration grant from the Ministry of Education within the Department of Specific Didactics and Methods of Research and Diagnosis in Education of the Faculty of Educational Sciences of the University of A Coruña. In the area of Research Methods and Diagnosis in Education, various studies are being carried out on academic plagiarism in students of the Galician University System with an interdisciplinary team from the Universities of A Coruña, Santiago de Compostela and Vigo, financed by the General Secretariat of Universities. This situation has allowed me to start collaborating and make a first approach on academic plagiarism in a Public Education educational center in the city of A Coruña, obtaining the vision of students and teachers, framed within my studies of the Master's Degree in Direction, Management and Innovation of School Institutions.

Keywords: education, direction, experience, etic

1 Trabajo financiado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en la convocatoria de becas-colaboración 2021/2022. Título del proyecto: Percepción sobre plagio académico en un centro educativo.

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Esta experiencia está relacionada con la solicitud de una beca de colaboración de estudiantes en departamentos universitarios convocada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Esta beca me dio la posibilidad de colaborar en el departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC y en el Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad Educativa (GIACE), dentro de un proyecto financiado desde el año 2018 en el que se realizan estudios sobre plagio académico en el Sistema Universitario Gallego y en el que participan las tres universidades gallegas, financiado por la Secretaría General de Universidades.

Además de realizar tareas de colaboración durante siete meses y medio, se está realizando una investigación que tiene impacto formativo complementario en las competencias asociadas al Máster Universitario en Dirección, Gestión e Innovación de Instituciones escolares que estoy cursando.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En los trabajos realizados por el Grupo de Investigación comentado con anterioridad, se han analizado instituciones universitarias, por lo que, mediante la adjudicación de la beca de colaboración, nació la idea y la inquietud de acercarse a las instituciones escolares no universitarias, para así realizar un primer análisis de la percepción sobre la integridad académica y las buenas prácticas en instituciones escolares del sistema educativo español. Como indica Comas (2009), el alumnado universitario no comienza a desarrollar espontáneamente prácticas de plagio, demostrando con sus estudios que el fenómeno se extiende y viene dado de niveles inferiores. En este sentido, y partiendo también de los estudios de máster que estoy cursando, algunos de los objetivos a conseguir mediante este estudio son:

—Estudiar la percepción de la comunidad educativa, y en especial de la dirección, sobre aspectos relacionados con la integridad académica.

—Dar una visión sobre la integridad académica en los centros educativos no universitarios y un acercamiento a cómo actúan los equipos directivos ante estos problemas.

Con este trabajo se quiere dar a conocer, por tanto, si existe esta problemática, si es conocida por el profesorado y si el mismo la comete, si se enseña a realizar trabajos y se busca la información de un modo adecuado, si desde la dirección se actúa, se conoce la problemática y si existen normas al respecto. También si el alumnado conoce esta problemática, si comete este tipo de acciones y los motivos que le llevan a cometerlas.

Este tema es poco abordado en este tipo de instituciones, por lo que fue necesario apoyarse en trabajos realizados en otros niveles educativos, como los realizados por Morey-López *et al.* (2013) en los que se analiza el plagio académico y el rendimiento entre el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria al igual que en el de Sureda *et al.* (2015) en el que también se incluye bachillerato, o algunos aspectos de los trabajos realizados sobre el plagio en las universidades como el de Sureda *et al.* (2009) o Comas *et al.* (2011).

Partiendo de estos trabajos, se elaboró un instrumento que permitió recoger la percepción de la comunidad educativa sobre esta temática (profesorado y alumnado) y una entrevista dirigida al equipo directivo. Ambos instrumentos se centraron en aspectos ya indicados por Sureda *et al.* (2009): prácticas deshonestas en el desarrollo de los exámenes o pruebas de evaluación,

prácticas deshonestas en la elaboración y entrega de trabajos y prácticas deshonestas relacionadas con la vida académica (interrelación con los/las compañeros/as) y el dirigido al alumnado necesitó adaptación al nivel con el que se trabaja (educación primaria).

Las fases que se desarrollan en este trabajo son las marcadas por Rodríguez *et al.* (1999), entre las que se recogen:

—Preparatoria (fase reflexiva, en la que se hace una aproximación bibliográfica y una de diseño).

—Trabajo de campo (se realizó durante el Practicum del Máster, en el que se realizarán las entrevistas y se completarán los formularios). El centro es un colegio público de Educación —Infantil y Primaria de la ciudad de A Coruña, situado en el límite urbano de la ciudad y que comparte zona escolar con otros tres colegios.

—Fase analítica (análisis de datos, transcripción y reducción de contenidos).

—Fase informativa.

De acuerdo con los instrumentos elaborados, la metodología presenta un carácter mixto; de carácter cuantitativo será el análisis de los cuestionarios y de carácter cualitativo realizándose el análisis de las entrevistas.

Para realizar los cuestionarios se utilizó el programa Google Forms, en el que se crearon dos encuestas diferentes, una para los/las docentes y otra para el alumnado de 5º y 6º de educación primaria. Se realizaron preguntas breves, otras de seleccionar y mayoritariamente se crearon preguntas enmarcadas en una escala de Likert, puntuada de 1 a 5. Cabe destacar que los/las docentes fueron menos participativos que el alumnado, completando nueve respuestas mientras que los niños/as cubrieron ochenta y dos respuestas en una franja de edad que va desde los 10 a los 14 años.

En cuanto al profesorado participante (tres docentes de infantil, cuatro de primaria y dos especialistas; tres de ellas con cargo directivo, una con cargo de complementarias y otra coordinadora de equipo de dinamización), todas ellas son mujeres, de una edad comprendida entre 27 y 57 años y con diversidad de titulaciones: licenciadas, diplomadas en Educación General Básica, graduadas en primaria, infantil y licenciadas en biología. Los años de experiencia impartiendo docencia son variados desde los 2, 10, 20, 24, 25, 32 y 33 años.

CONCLUSIONES

Como análisis preliminar de resultados, ya que el trabajo todavía está en fase de elaboración, podemos extraer varias conclusiones.

En primer lugar, en cuanto al propio término de citación, 14 de los 82 alumnos/as encuestados/as saben lo que es citar mientras que el resto relacionan el término con quedar con alguien directamente. El profesorado conoce el término, pero ha recibido poca formación en la temática: la puntuación media recae en el valor 3.

En segundo lugar, en cuanto a la realización de trabajos de investigación, en los cursos analizados (5º y 6º de educación primaria) el alumnado realiza bastantes trabajos de investigación y recibe ayuda mayoritariamente por parte del profesorado, orientándolo a las búsquedas, proporcionando ayuda, ..., pero se observa que a muchos no les da tiempo a realizar las tareas en el aula. Relacionado con esto, se les preguntó si reciben ayuda en casa y las respuestas son más igualadas; la mayor puntuación recae sobre el uno (nunca) con 18 personas que lo seleccionaron, 17 personas marcan entre dos y tres, y, por último, entre cuatro y cinco, 15 personas. El

profesorado se centra en el valor medio, cuando se le pregunta sobre la realización de trabajos de investigación y sobre si enseña la correcta elaboración de los trabajos y la importancia de reconocer el trabajo de los/las demás. Casi todas/os coinciden en que atienden al alumnado en las tutorías.

Las preguntas relacionadas con copiar, por parte del alumnado, se acercan más al valor «nunca», destacando que no lo hacen o no son conscientes de ello. Las respuestas del profesorado se acercan a nunca, destacando la puntuación sobre dos en trabajos y extendiéndose hasta los cinco en exámenes. No obstante, el profesorado destaca que encontraron trabajos copiados en el aula o elaborados por padres/madres y tutores/as y cinco marcaron en el valor cuatro que detectaron alumnos/as copiando en exámenes. Por último, 28 alumnos/as hablan de que existen castigos por copiar, pero no concretan cuáles son.

En el apartado de causas, donde se le daba una lista de motivos, destaca con 47 respuestas «yo nunca copié o hice plagio», pero aparece un punto destacado en comparación con los demás, que es la falta de tiempo seleccionada por 24 niños/as. En el caso del profesorado, destacan la falta de tiempo (seis personas) y la sobrecarga del trabajo (3 respuestas); otras selecciones en el valor uno, son: comodidad, facilidad, desconocimiento y falta de motivación.

Cuando se pregunta directamente al alumnado si ha copiado, maltratado material o pegado a compañeros/as, las respuestas se orientan hacia el valor «nunca», pero cuando preguntamos por las/los compañeros/as estás varían, desplazándose al medio de la puntuación. Las preguntas sobre compañeros/as, en el caso del profesorado, al igual que en los casos de los/las niños/as se volvieron a acercar más al sí que al no, respondiendo la mayoría por encima de tres.

Por último, en lo relativo a prácticas deshonestas relacionadas con la vida académica, las respuestas del profesorado son variadas manteniendo un perfil medio en cuanto a las respuestas relativa a las faltas de respeto entre el alumnado, faltas contra el/la maestro/a, niños/as con problemas de condutas en las familias y daño en las aulas, oscilando las respuestas entre los valores dos y cuatro. Las valoraciones más altas se refieren a problemas de conducta entre el propio alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comas, R. (2009). *El ciberplagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado universitario.* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de las Islas Baleares.

Comas, R., Sureda, J., Casero, A. y Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios Pedagógicos, 37*(1), http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100011

Morey-López, M., Sureda-Negre, J., Oliver-Trobat, M.F. y Comas-Forgas, R. (2013). Plagio y rendimiento académico entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Estudios sobre Educación, 24,* 225-244.

Rodríguez Gómez, D., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Ediciones Aljibe.

Sureda-Negre, J., Comas-Forgas, R. y Oliver-Trobat, M. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar, 44.* https://doi.org/10.3916/C44-2015-11

Sureda, J., Comas, R., y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación, 50*(1), 197-220.

2507

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EDUCACIÓN ASISTIDA CON ANIMALES COMO ELEMENTO MOTIVADOR Y DE CALIDAD

Susana Raña Casadao
Eva María Espiñeira Bellón
Universidade da Coruña (España)

Resumen: Teniendo en cuenta la importancia de la innovación docente y el papel de la dirección como impulsora de ésta en los centros educativos, se muestra la experiencia de una sesión realizada en un centro educativo mediante educación asistida con animales como elemento innovador y motivador en el aula. Todo ello se establece dentro del contexto de las intervenciones asistidas con animales y, por ello, se realiza una breve revisión de su historia, los tipos de intervenciones, los animales más utilizados, los requisitos previos de selección y su formación posterior. Se realiza, por tanto, una aproximación a la educación asistida con perros dentro del horario lectivo, a través de una actividad de motivación a la lectura. Se destaca la importancia de la calidad y de los criterios éticos del servicio, la repercusión de las acciones y las buenas prácticas del servicio en el entorno educativo.

Palabras clave: educación, calidad, dirección, motivación, animales

Abstract: Taking into account the importance of teaching innovation and the role of management as a promoter of it in educational centers, the experience of a session carried out in an educational center through animal-assisted education as an innovative and motivating element in the classroom is shown. All this is established within the context of animal-assisted interventions and, therefore, a brief review of its history, the types of interventions, the most used animals, the prerequisites for selecting animals and their back formation. Therefore, an approach to dog-assisted education is carried out during school hours, through an activity to motivate reading. The importance of the quality and ethical criteria of the service, the repercussion of the actions and the good practices of the service in the educational environment are highlighted.

Keywords: education, quality, management, motivation, animals

INTRODUCCIÓN

La educación de calidad es aquella que busca el mayor beneficio de sus usuarios/as. Innovar en educación es buscar alternativas en pro de esta calidad, nuevos caminos o nuevas formas de caminarlos que redunden en el beneficio de la comunidad educativa.

Autores/as como Muñoz-Cantero *et al.* (2004) afirman que «el centro educativo es una organización al servicio de un proyecto común. La optimización del proceso educativo está

vinculada a la normalización y al desarrollo de centros escolares abiertos y flexibles a las necesidades del alumnado» (p.418). Esa visión de servicio y flexibilidad es la que ayudará a mejorar de forma continua.

El Dr. Levinson comprobó cómo un animal podía desempeñar el papel de terapeuta, y que, sosteniendo en el tiempo sus acciones, ayudaba a que disminuyeran los problemas emocionales del niño (Fundación Purina, 2004). En un marco temporal más próximo (1977), y de la mano de personal médico y veterinario, se crea en EEUU la *Delta Foundation*, actualmente *Pet Partners*, pionera en investigación y en el establecimiento de protocolos para el trabajo en intervenciones asistidas con animales desde un enfoque científico. Nuestro país no ha sido ajeno a ello, y en la década de los 80 comienzan a desarrollarse experiencias en este sentido.

CONTEXTUALIZACIÓN

Las intervenciones asistidas con animales (IAA), según su finalidad, se clasifican en terapias asistidas con animales (TAA) con finalidad terapéutica, educación asistida con animales (EAA) con finalidad educativa, o actividad asistida con animales (AAA) con finalidad de intervención social.

La educación no es ajena a la introducción de este tipo de programas, empleando la educación asistida con animales (EAA) para lograr objetivos educativos con un animal como modulador de conductas y motivador para el aprendizaje; el perro habirtualente, como refieren Martos-Montes *et al.* (2015), que han obtenido resultados de un 95% de entidades que utilizan el perro y un 62% de ellas de forma exclusiva. Se consideran, según se señala en el artículo 4º de la Ley 5/2018, de 21 de diciembre, de acceso al entorno de las personas con discapacidad acompañadas de perros de asistencia, cinco tipos de perros de asistencia:

—Perro guía: destinado a personas con diversidad sensorial visual.
—Perro señal: destinado a personas con diversidad sensorial auditiva.
—Perro de alerta médica para personas con diabetes, epilepsia, …
—Perro para personas con trastornos del espectro autista (TEA).
—Perro de servicio o apoyo.

El Real Decreto 990/2013, de 13 de diciembre, por el que se establecen seis certificados de profesionalidad de la familia profesional Servicios socioculturales y a la Comunidad que se incluyen en el repertorio nacional de certificados de profesionalidad, establece cómo debe ser la preparación de éstos. El contexto de trabajo de un perro en intervenciones asistidas es diferente al habitual (ruidos fuertes, manipulaciones bruscas, olores, …) y por ello, sin una adecuada formación e, incluso con formación, no todos los perros seleccionados logran cumplir los objetivos. Los criterios éticos también se aplican en estos términos, y ante problemas de salud o de aptitudes para el trabajo, se descartan, pasando en ese momento a ser perros de compañía.

A la hora de seleccionarlo, se recomienda acudir a un centro criador de referencia, que cumpla escrupulosamente todos los requisitos legales. Deben buscarse animales psicológicamente equilibrados, procedentes de padres, y especialmente de una madre sin miedos, mejor con una capa marrón o en su defecto negra, de ojos oscuros, con garantías sobre problemas como la displasia de codo y cadera y que se expongan desde el inicio a situaciones, ruidos y manejos. También existen otras características que pueden ser interesantes para acceder a un centro educativo: que sean tranquilos, según su futura labor con un determinado tamaño, que presenten un interés por el humano, con una capa determinada,…

Una vez seleccionado, si es cachorro, debe convivir con la madre y hermanos al menos hasta pasadas las diez semanas de vida (artículo 13.8 de la Ley 4/2017, de 3 de octubre, de protección y bienestar de los animales de compañía en Galicia) recibiendo la educación que le da la madre y la convivencia con el resto de la camada, algo extremadamente necesario y que ayudará a evitar problemas de comportamiento posteriores. Las experiencias con los humanos en esta primera etapa deben ser siempre positivas.

Posteriormente, se comenzará con el trabajo de educación básica: no tirar de la correa, hacer sus necesidades de forma adecuada, control de impulsos y el refuerzo de determinadas cualidades que van a ayudar en sus funciones, como la mirada, el juego sin estrés y la más importante, el refuerzo social.

Teniendo en cuenta la amplia implementación en varios ámbitos, debe avanzarse en su regulación, ya que es mínima y muy dispar en el territorio nacional, sobre todo porque va a redundar en beneficios hacia las personas usuarias.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Cuando eres maestra, y ejerces funciones de dirección de un centro educativo, eres consciente de la necesidad de un equipo directivo que reme a favor de la innovación. En este sentido, se presenta una experiencia aplicada en centros educativos, que consiste en el desarrollo de un programa de animación a la lectura: «Cantos Contos», aprovechando la analogía de la palabra Can en gallego, para aplicar una metodología de trabajo con perros: El método Pellitero, una forma de trabajo que nace en Asturias, de mano de Juan Luis Pellitero.

La aplicación del programa se ha centrado en el plan lector. Para ello, se seleccionaron cuentos adaptados a las edades del alumnado (primer y segundo ciclo de educación infantil, y primero, segundo y tercero de educación primaria) una vez se cuenta con los permisos, seguros, presentación a la comunidad escolar de la propuesta, ...; es decir, todos los requisitos formales necesarios.

Lo primero que se hace es presentar la historia de las dos perras que acuden al centro; Pipa viene de Asturias y es negra y Bico viene de la perrera y es blanca. Ambas son diferentes, con diferentes orígenes y cualidades, lo que será extrapolable a la realidad educativa.

Posteriormente a la sesión, se ha recogido información sobre las expectativas, la sesión en sí, y el aprovechamiento y disfrute de alumnado y profesorado. Por parte del alumnado, la motivación ha sido la palabra que mejor puede describir lo que ha experimentado, surgiendo el interés por la formación sobre este tema, de investigar y dar a conocer lo que es y lo que debe realizarse en una intervención con animales.

El comportamiento del alumnado, la interacción animal-humano lograda, la significatividad de cómo ha ayudado la actividad en casos puntuales, no ha hecho otra cosa que confirmar las sospechas de que esta forma de trabajar aporta en educación. Las perras, Pipa y Bico, han ayudado a crear un clima de calma, respetuoso, motivador, dónde se han trabajado valores como el respeto a la diversidad, empatía, gusto por la lectura, resiliencia, ...

El profesorado, en algún caso puntual, ha manifestado que la actividad no era como la esperaba, ya que contaba con un espectáculo de habilidades. Tras la experimentación, ha entendido la función del perro y ha agradecido la propuesta.

CONCLUSIONES

La Dra. Ruckert (1994) comprobó que el vínculo tan especial que se establece entre los animales y los niños contribuye a crear un aprendizaje saludable. Un cánido debidamente seleccionado, con un proceso de formación adecuado y con una forma de intervención correcta, mejora las competencias y aprendizajes del alumnado, y sobre todo mejora su motivación hacia el aprendizaje, ya que como refieren Valle-Arias *et al.* (1997), «existen unas condiciones para que esta reestructuración tenga lugar, como son la significatividad de los nuevos aprendizajes o la voluntad e intencionalidad de aprender de manera significativa» (p. 145).

A la vista de lo desarrollado, la EAA puede ser útil, pasando a ser un recurso más dentro de la comunidad educativa, ya que la interacción entre las personas y los animales proporciona beneficios físicos, psicológicos y fisiológicos significativos para el bienestar humano ya que «los animales de compañía constituyen una fuente inagotable de calor, seguridad y amor incondicional, que es a la vez permanente y accesible» (Fundación Purina, 2004, p. 19). En un entorno con alumnado con y sin discapacidad, puede ser un elemento motivador que reme en pro de la educación inclusiva.

Partiendo del bienestar y conducta natural, el perro, acompañado de profesionales, se convierte en un agente modulador y dinamizador. Respetar su propia naturaleza, educará al alumnado en los valores que se deben promover en cualquier entorno educativo. Acebes *et al.* (2022) señalan que el refuerzo social en el perro facilita y mejora la intervención, de ahí la importancia del entrenamiento y trabajo en las sesiones únicamente con refuerzo social, que aumentará la comunicación con el humano y disminuirá conductas no deseadas como la salivación, baja motivación hacia el trabajo del animal, o extinción de conductas.

El Centro del Profesorado y Recursos de Oviedo, ya está impartiendo formación al personal docente para que sepa seleccionar y evaluar las ofertas de programas de educación asistida, por lo que podría llegar a convertirse en un recurso que actúe como motivador en el contexto de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acebes, F., Pellitero, J.L., Muñiz-Diez, C. y Loy, I. (2022). Desarrollo de comportamientos deseables en intervenciones asistidas por perros. *Animales, 12*(4), 477.

Fundación Purina, F. (2004). *II Congreso Internacional El hombre y los animales de compañía.* Barcelona.

Ley 4/2017, de 3 de octubre, de protección y bienestar de los animales de compañía en Galicia.

Ley 5/2018, de 21 de diciembre, de acceso al entorno de las personas con discapacidad acompañadas de perros de asistencia.

Martos-Montes, R., Ordóñez-Pérez, D., De la Fuente-Hidalgo, I., Martos-Luque, R. y García-Viedma, M.R. (2015). Animal-assisted intervention (AAI): The current situation in Spain. *Escritos de Psicología, 8*(3), 1-10.

Muñoz-Cantero, J.M., Ríos de Deus, M.P. y Espiñeira-Bellón, E.M. (2004). Atención a la diversidad de calidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 15*(2), 413-424.

Real Decreto 990/2013, de 13 de diciembre, por el que se establecen seis certificados de profesionalidad de la familia profesional Servicios socioculturales y a la Comunidad que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad.

Ruckert, J. (1994). *Terapia a cuatro patas.* Fundación Purina.

Valle-Arias, A., González-Cabanach, R., Barca-Lozano, A. y Núñez-Pérez, C. (1997). Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Pedagogía, 206*(55), 137-164.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PÓSTERS

II
Investigación, Evaluación y Educación Superior

2513

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE INFANTIL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (ALyC).

Valeska Concha-Díaz
Margarita Bakieva Karimova
Jesús Jornet Melia
Universidad de Valencia (España)

Resumen: Los sistemas nacionales de Aseguramiento de la Calidad (AC) de la educación superior tienen como función regular y promover la calidad de las instituciones educativas. El objetivo del presente trabajo ha sido conocer los avances que presenta la región en la implementación de políticas y procesos de acreditación de calidad de la educación superior en la formación de docentes. Para ello, se ha realizado un análisis documental basado en una metodología descriptiva y de proximidad comparativa que permite identificar las fortalezas y debilidades de los sistemas. Se visualizan países que no presentan una estructura formal, mientras que otros poseen una trayectoria más definida, pudiéndose distinguir insuficiencias y poca capacidad de regulación institucional. Independiente de ello, la gestión realizada bajo el contexto de una compleja situación socio-económica de la región ha permitido garantizar los servicios mínimos y estables requeridos, considerándose un importante avance en materia de calidad para ALyC.

Palabras clave: educación superior, aseguramiento de calidad, formación de docentes, docentes de infantil, América Latina y el Caribe.

INTRODUCCION

Las políticas de aseguramiento de la calidad han sido un tema transversal de estudio en diversas partes del mundo. A nivel de sistema de educación superior, existe una creciente tendencia a conocer el diseño, funcionamiento y resultados de las diversas casas de estudio. No obstante, existe una escasa atención sobre el tipo de políticas a nivel del aseguramiento de la calidad en la formación del profesorado, y a como las agencias han resultado servir de herramientas de transparencia, qué al mismo tiempo, ofrecen incentivos para mejorar la calidad interna de las instituciones (Beerkens, 2018).

La presente revisión de instrumentos surge en el marco de una tesis doctoral que pretende evaluar los sistemas educativos, concretamente el nivel formativo de las/os educadores párvulos. Por ello, resulta necesario caracterizar la situación de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior que preparan a los futuros maestros en los diferentes países de América Latina y el Caribe (ALyC).

METODOLOGÍA

Se trata de un análisis comparativo realizado a partir de estudios e informes nacionales e internacionales. Los datos fueron recopilados a través de una investigación de documentos oficiales, con énfasis en los últimos años.

Por tanto, es una aproximación documental en la que se lleva a cabo un análisis de cada una de las agencias por separado y la propuesta entre los países conjuntos, tomando como criterio de clasificación el año de creación, modo en que se abordan los diferentes enfoques y los fines de cada una de las agencias de aseguramiento de la calidad.

Se debe tener en consideración que no todos los países de la región contemplan una agencia de manera individual, pero si participan en modelos conjuntos con otros países.

El tratamiento gráfico es de elaboración propia y los resultados se presentan como un panorama general de la situación.

OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo recae en explorar a nivel internacional los distintos modos y enfoques de aseguramiento de la calidad de la educación superior que implementan los distintos países de ALyC.

—Analizar el grado de implantación de aseguramiento de la calidad que tienen los países de ALyC en el nivel de educación superior

—Analizar los enfoques y variaciones que cada país de ALyC ha determinado como mecanismos de regulación de la calidad educativa

MARCO TEÓRICO

¿Cómo se evalúa la calidad educativa en la EAPI en América Latina?

Las políticas de aseguramiento de la calidad han sido uno de los temas de mayor expansión investigativa del último tiempo, sobre todo en lo que respecta a los diseños, funcionamiento y resultados en los niveles escolares (Falabella et al, 2018). Sin embargo, hay escasa atención sobre estas políticas a nivel de educación inicial y se ha convertido en un elemento complejo de reglamentar y evaluar sobre todo en lo que respecta a los programas de formación de docentes (Ancheta y Lázaro, 2013). Algunos autores como Dahlbrg (2016) y Moss (2016) sostienen que no existe una estandarización que se acomode a la diversidad y subjetividad del contexto del nivel.

Si bien es cierto que los procesos de aseguramiento de la calidad son conducidos por agencias de distinta dependencia, las primeras aparecen después del 1990 y en la década posterior la mayoría de los países realizan un verdadero compromiso en controlar y garantizar los servicios que se están ofreciendo y si satisfacen los estándares mínimos aceptables. Desde entonces, en muchos países y regiones de cultura democrática se ha establecido la cultura de evaluación y acreditación a través de las instituciones nacionales e internacionales (De la Orden y Jornet, 2011).

RESULTADOS

Tabla 1

Agencias de evaluación y acreditación de la Educación Superior en ALyC

Año	País/es	Organización	Fines
1992	COL	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Promover y ejecutar las políticas de acreditación adoptadas por el Consejo Nacional de ES (CESU); revisar, organizar y fiscalizar el mismo proceso, certificar la calidad y recomendar al Ministerio de Educación acreditar los programas e instituciones.
1995	ARG	La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)	Llevar a cabo la evaluación externa de las instituciones universitarias; como también la acreditación de carreras de posgrado y grado reguladas por el Estado, realiza recomendaciones sobre los P.I. de universidades estatales y de las solicitudes de autorización provisoria y definitiva de establecimientos universitarios privados.
1999	CRI	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)	Evaluar, con fines de acreditación, la calidad de las carreras universitarias, para universitarias y los post-grados. En Costa Rica la evaluación con fines de acreditación es voluntaria.
2000	MEX	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), agrupa 28 agencias acreditadoras de instituciones.	Evaluar y supervisar organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos del tipo superior que se imparten en México, en cualquiera de sus modalidades (escolarizada, no escolarizada y mixta).
2000	SLV	Comisión de Acreditación de la calidad de la ES (CdA), adscrita al MINED, de forma autónoma.	Definir y aplicar las normas y procedimientos para la acreditación a través de una normativa previamente establecida por MINED, realizar los estudios de las solicitudes de acreditación que voluntariamente solicitan las Instituciones de ES.
2003	ARG, BOL, BRA, COL, CRI, CUB, CHL, ECU, SLV, MEX, NCG, PAN, PER, DOM, URY, VEN	RIACES, constituida por las agencias y organismos de evaluación y acreditación de la Ed. superior en Iberoamérica a través de sus representantes.	Promover la cooperación y facilitar el intercambio de información y las buenas prácticas entre los distintos organismos y entidades de acreditación de la calidad de la ES.
2003	CRI, SLV, HND, NIC, MEX, PAN.	Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA)	Dar validez internacional a la acreditación de la calidad de la ES que se realiza en los distintos países de la región centroamericana.
2003	PRY	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES)	Realizar las evaluaciones externas de la calidad académica de instituciones de ES, realizar informes técnicos sobre proyectos académicos de habilitación de carreras e instituciones, a solicitud de la instancia competente de la ES; realizar consultas en materia de evaluación y acreditación relativa a la ES.

Año	País/es	Organización	Fines
2004	BRA	Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES)* que actúa mediante INEP y SERES.	Proponer y evaluar procesos de evaluación de instituciones, de carreras y de desempeño de los estudiantes. INEP produce indicadores y un sistema de información que subsidia al proceso regulatorio, ejercido por el Ministerio, y asegura la transparencia de los datos acerca de la calidad de la ES ante la sociedad y el SERES es responsable de la regulación y supervisión de las instituciones de ES y carreras de grado.
2006	ARG, BRA, PRY, URY, BOL, CHL	ARCU-SUR (MERCOSUR), SERES es la dependencia del Ministerio de Educación.	Evaluar y acreditar carreras universitarias. SERES es la dependencia del Ministerio de Educación.
2006	CHL	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Acreditar universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos, acreditación de programas pre y postgrado universitarias.
2006	PAN	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA)	Promover la cultura de evaluación para el mejoramiento continuo en la calidad de las instituciones de ES del país. Acreditar de las universidades y programas que cumplan con los estándares de calidad establecidos.
2010	BOL	Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU)	Evaluar y acreditar la ES universitaria pública y privada.
2010	HND	Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES)	Evaluar la calidad y acreditar las instituciones, carreras y programas de ES.
2011	ECU	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (CEAACES)	Evaluar, acreditar y asegurar la calidad de las instituciones de ES.
2011	NIC	Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la educación (CNEA)	Promover la cultura de la evaluación y asegurar de la calidad del Sistema Educativo mediante evaluación institucional, acreditación y evaluación de resultados.
2011	URY	Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada (CCETP) en conjunto con la Universidad de la Republica	Asesorar al Ministerio de Educación, reconocer/ acreditar carreras y autorizar el funcionamiento de las instituciones.

Nota. Elaboración propia basada en información adquirida en cada página web de las instituciones presentadas.

Nota. año de fundación o formación inicial de la institución; *P.I.* corresponde a la sigla Proyecto Institucional; *ES* – Educación Superior. SINAES* actúa a nivel nacional mediante 3 instituciones: Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) y Secretaría de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES).

CONCLUSIONES

De esta manera, se pudieron identificar los fines de cada país y que permite concluir que:

—Se determinan estándares según un proceso de construcción y consenso de indicadores que establecen la visión compartida a nivel regional y que potencien un desarrollo común.

—Actualmente en la región de ALyC existen mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación, a partir de evaluaciones de programas e instituciones principalmente ministeriales.

—Catorce países se rigen por agencias acreditadoras nacionales y son parte de otras organizaciones regionales, los mecanismos y finalidades que guardan las agencias tienden a guardar una gran similitud, ya que valoran aspectos similares, como lo señala Silas (2014) tienen una perspectiva centrada principalmente en la eficacia y pragmatismo-producto principalmente de las condiciones socioeconómicas y políticas a las que se enfrentan.

—En la mayoría de los casos el sistema de aseguramiento son mecanismos para controlar estándares estructurales de calidad y retroalimentar cualitativamente los estándares de proceso.

—Los distintos países han intentado incorporar procesos de regulación, casi todos contemplan su base en un mejoramiento continuo, por lo que no existe un formato predefinido, lo que no ha sido lo suficientemente eficiente para regular toda la oferta de titulaciones, principalmente lo que implica la oferta privada y en muchos de los países falta que existan mecanismos determinantes de calidad, lo que nos hace plantearnos mejoras para resolver los dilemas de la formación inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ancheta, A. y Lázaro, L. (2013) El derecho a la educación y atención de la primera infancia en América latina. Educación XXI : revista de la Facultad de Educación, 16,(1), 105-122. http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:EducacionXXI-2013-16-1-5050

Beerkens, M. (2018). Evidence-based policy and higher education quality assurance: progress, pitfalls and promise. European Journal of Higher Education, 8(3), 272-287. http://doi.10.1080/21568235.2018.1475248

Dahlberg, G. (2016) «An Ethico-aesthetic Paradigm as an Alternative Discourse to the Quality Assurance Discourse», Contemporary Issues in Early Childhood, 17(1), pp. 124-133.

De la Orden, A. y Jornet, J. (2011). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos. El valor de la consideración del contexto. *Bordón, 64*(2), 69-88. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21988

Falabella, A., Cortázar, A., Godoy, F., González, M. y Romo, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en educación inicial. Gestión y política pública, 27 (2), 309-340.

Moss, P. (2016), «Why Can't We Get beyond Quality?», *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 8-15.

Silas, J.C. (2014) Calidad y acreditación en la educación superior: realidades y retos para América Latina. *Páginas de Educación, 7*(2), 104-123. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200006&lng=es&tlng=es

2518

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

MOTIVADOR DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LAS CLASES DE UNA ASIGNATURA DE MÁSTER EN INGENIERÍA DE TELECOMUNICACIÓN

Ana María Torres Aranda
Jorge Mateo Sotos
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Resumen: Antes de marzo de 2020, el Máster Universitario en Ingeniería de Telecomunicaciones (MUIT) de la Universidad de Castilla-La Mancha, desarrollaba sus clases de forma presencial. Clases de teoría y laboratorio se realizaban mediante lección magistral. A partir de la pandemia por el Covid-19, se hizo necesario un rediseño en las actividades didácticas para una modalidad virtual y obligó a replantear los objetivos de enseñanza proponiendo que los docentes experimentaran diversas estrategias didácticas según su enfoque docente. Surgieron así nuevas actividades de enseñanza, que fueron orientándose hacia el modelo de Aprendizaje Basado en los Estudiantes (ABE), con recursos didácticos diferenciados, diseñados e implementados por los equipos docentes a cargo de cada una de las clases. Los estudiantes pudieron elegir, según sus habilidades, competencias y estilo de aprendizaje, la clase más adecuada a su perfil a partir de una variedad de estrategias didácticas que contemplaran los diversos enfoques de aprendizaje.

Palabras clave: máster en ingeniería de telecomunicación, modelo virtual, estrategias didácticas, aprendizaje basado en los estudiantes, comunicaciones avanzadas

Abstract: Before March 2020, the Master's Degree in Telecommunications Engineering (MUIT) of the University of Castilla-La Mancha, developed its classes face-to-face. Theory and laboratory classes were carried out by means of lectures. After the Covid-19 pandemic, it became necessary to redesign the didactic activities for a virtual modality and it was necessary to rethink the teaching objectives by proposing that teachers experiment with different didactic strategies according to their teaching approach. New teaching activities emerged, which were oriented towards the Student-Based Learning (SBL) model, with differentiated didactic resources, designed and implemented by the teaching teams in charge of each of the classes. Students were able to choose, according to their skills, competences and learning style, the most appropriate class for their profile from a variety of didactic strategies that contemplated the different learning approaches.

Keywords: master's degree in telecommunication engineering, virtual model, didactic strategies, student-centred learning, advanced communications

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación ha reorganizado la forma en que aprendemos (G.Siemens, 2005). Esto implica también un cambio en los procesos de enseñanza, para que sean reflectivos del medio social, incorporando los nuevos dispositivos tecnológicos y culturales que marcan desde una perspectiva cognitiva a nuestros alumnos (M. Maggio,2016). Surge, como nuevo paradigma de la Educación Superior, la sustentabilidad curricular que implica desarrollar estrategias de enseñanza holísticas e innovadoras.

Este enfoque, denominado Aprendizaje Basado en el Estudiante (ABE), ubica al estudiante en el centro del proceso. El instructor pone a disposición de los estudiantes «oportunidades de aprendizaje» para aprender en forma autónoma, con sus pares y/o acompañado por tutores (docentes o aprendices más avanzados) (J.W. Collins *et al.*, 2011). La propuesta es integrar diversas estrategias didácticas (D. M. Parra Pineda, 2008) para motivar a los estudiantes a seguir aprendiendo, propiciar el desarrollo de nuevas habilidades / competencias, y alcanzar niveles más profundos de comprensión de la temática en estudio, teniendo en cuenta las capacidades individuales de cada estudiante.

En el Máster Universitario de Telecomunicación (MUIT) hemos implementado el Aprendizaje Basado en Proyectos (F. Ferreira y G. Musso, 2018), en el primer cuatrimestre del mismo y para varias asignaturas. La oportunidad de innovar la brindó, el 15 de marzo de 2020, la suspensión repentina de las clases presenciales en todos los niveles educativos y hubo que pasar en apenas pocas semanas de la modalidad presencial a la virtual.

Se optó por potenciar la amplia experiencia de los docentes, dejándoles la libertad de elegir en cada curso qué estrategia didáctica adoptar. Así, pasar de la modalidad presencial a la de distancia promovió el desarrollo de nuevas estrategias docentes. El objetivo general de esta adaptación fue comenzar a experimentar con el ABE en concordancia con la propuesta para los nuevos estándares del Máster en ingeniería.

MÉTODO

Descripción del contexto y de los participantes

El Máster Universitario de Ingeniería de Telecomunicación tiene una extensión de 72 créditos ECTS y está dividido en los siguientes módulos: Sistemas de comunicaciones avanzadas, diseño y gestión de redes telemáticas, sistemas electrónicos avanzados, Dirección y gestión de proyectos y Trabajo fin de máster. Dentro del módulo de Sistemas de comunicaciones avanzadas se encuentra la asignatura objeto de este trabajo que es Comunicaciones Avanzadas. Es una asignatura del primer cuatrimestre, de 4,5 créditos donde se organizan en horas de clases teóricas y prácticas.

Las clases teóricas desarrollan los conceptos fundamentales mientras que las prácticas se ocupan de la ejercitación y de las actividades de laboratorio.

Esta asignatura la imparten dos profesores donde la coordinación docente está garantizada a partir de reuniones habituales.

Cuando el primer cuatrimestre de 2020 estaba a punto de iniciarse se decretó el aislamiento, por lo que repentinamente hubo que transformar las clases a la modalidad a distancia. Ante esta situación, los docentes de la asignatura comenzaron a realizar reuniones para decidir como reorganizar las clases, las herramientas a utilizar y las estrategias de enseñanza.

Procedimiento

En este contexto se planteó el rediseño de las estrategias de enseñanza para adaptarlas a la modalidad virtual. La Universidad de Castilla-La Mancha puso a disposición de los docentes las herramientas de Teams. Para todos estos recursos hubo capacitación y asesoría on - line.

Del análisis de la situación inicial surgieron algunas restricciones:

—La única forma de contactar a los estudiantes era a través del campus y de Teams.

—La disponibilidad de recursos informáticos y accesibilidad era variable.

—La falta de experiencia en clases virtuales.

—El material didáctico ya digitalizado era escaso.

Diseño

Se establecieron las siguientes pautas:

—Se optó por que fueran las clases de práctica las que sostuvieran la comunicación continua con los estudiantes.

—Las clases teóricas no serían obligatorias, y los estudiantes podrían elegir libremente a cuál asistir.

—Las actividades y estrategias de enseñanza serían propuestas por cada docente a cargo de una clase.

Surgieron así diferentes estrategias docentes tanto en los cursos de práctica como en los cursos de teoría. Por la limitación temporal, el diseño fue modificándose en la medida que avanzaba la experimentación.

Implementación

Las clases de práctica combinaron la modalidad síncrona y no síncrona, utilizando diversos recursos y herramientas. Para los repositorios de materiales se eligió el Campus virtual de la Universidad de Castilla_La Mancha que es Moodle. Las estrategias activas que utilizaron las clases de práctica fueron:

Método de problemas: se reformuló la guía de problemas, planteándolos como desafíos de aprendizaje que los estudiantes deben intentar resolver por sí mismos para luego participar en foros o espacios de consulta virtuales abiertos en forma permanente.

Enseñanza por indagación: mediante la simulación de sistemas de comunicaciones los estudiantes experimentan sus propias soluciones a diversas situaciones, investigando hasta obtener los valores óptimos.

Tutorías: ante la desorientación e inquietud de los estudiantes por la suspensión repentina de las clases presenciales fue necesario realizar seguimientos individuales de situaciones particulares.

Método de Proyectos: dentro del Máster y para varias asignaturas incluida ésta, se presenta un Proyecto Integrador que consiste en un trabajo integrador a partir de un sistema MIMO.

En este contexto se recurrió a los materiales que ya se disponía y a las herramientas de software anteriores a la pandemia, resultando tres clases de características muy distintas (Tabla 1).

Tabla 1

Características de las clases teóricas del primer cuatrimestre 2020

Clase de teoría	Clases síncronas	Recursos	Repositorio
Clase1	Teams	Apuntes, vídeos	Moodle
Clase2	No	Apuntes, audios	Moodle
Clase3	Teams	Presentaciones, vídeos y cuestionarios evaluación	Moodle, Teams

A partir de la experiencia del primer cuatrimestre se modificaron las estrategias didácticas para que los estudiantes tuvieran un rol más activo en las clases teóricas. La Clase1 decidió adoptar un esquema de clase invertida mientras que la Clase3 realizó actividades colaborativas. Para brindar a los estudiantes una opción similar a la anterior a la pandemia se decidió mantener la Clase2 con clases sincrónicas del mismo estilo que las presenciales.

RESULTADOS

Para una correcta evaluación de resultados, se utilizaron diferentes recursos como la observación de ejercicios y dinámica de clases, los resultados de evaluaciones y cuestionarios de opinión de los participantes. Al realizarse un modelo presencial, se originó una mayor cantidad de tareas de este nuevo modelo de enseñanza. En las encuestas pasadas, los estudiantes mencionan «la falta de tiempo para realizar todas las actividades que piden los docentes», «el exceso de tareas por las clases a distancia» y diversas dificultades para organizar sus horarios y actividades ante el cambio de modalidad. No obstante, se incrementó el uso de las tutorías y la consulta continua, obteniendo un gran porcentaje de aprobados (mayor al 90 %). Los alumnos que han aprobado la asignatura en cuestión manifiestan «que han aprendido mejor «y que «prefieren seguir con esta modalidad«. No hubo inicialmente diferencias entre los porcentajes de estudiantes que asistían a clases teóricas en la modalidad presencial y los que lo hicieron en la modalidad virtual. En la medida que se fueron mejorando los materiales didácticos varios alumnos optaron por abandonar las clases teóricas e intentar el autoaprendizaje.

En las encuestas al alumnado se pudo comprobar que en su mayoría (más del 60%) planteó como algo positivo y motivador el horario de las clases. Permite más autonomía y madurez en el desarrollo y organización de la asignatura. Por el contrario, cerca del 30% manifestó que preferían clases donde se mantuviera la presencialidad, y la forma tradicional de explicar los conocimientos.

En lo que a los profesores se refiere, los docentes implicados en la asignatura coinciden en que debieron duplicar la dedicación horaria semanal para poder atender a los estudiantes. A pesar del cansancio y el esfuerzo realizado, los docentes están muy satisfechos con lo que han logrado, se han sentido motivados y con posibilidades de desarrollar su potencial. El 92 % de los estudiantes valoró positivamente los materiales digitales. Sobre el formato de su preferencia, el 80% indicó los videos, un 35 % los audios y el resto los textos. Un 85 % mencionó que no suele consultar los materiales antes de asistir a las clases. Los aprobados fueron en su mayoría alumnos que asistieron a las clases teóricas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de la suspensión de las clases presenciales debido a la pandemia sufrida en marzo de 2022, apareció una motivación para transformar las estrategias didácticas, que se venían implementando de la misma forma hacía varios años en la asignatura de Comunicaciones Avanzadas dentro del Máster Universitario de Ingeniería de Telecomunicación. El Aprendizaje Basado en los Estudiantes facilitó los aprendizajes para la comprensión (M.S: Wiske, 1999) aplicándose en el futuro esta estrategia de enseñanza. La libertad para elegir el modelo más adecuado a cada participante (estudiante o docente) ha potenciado y motivado el aprendizaje, mejorando de esta forma la calidad de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2011). *The Greenwood dictionary of education*. ABC-CLIO.

Ferreira, F., & Musso Rodríguez, G. (2018). Aportes para la utilización de recursos TIC en la enseñanza de las tecnologías básicas de la Ingeniería. In *Simposio Argentino de Enseñanza Superior en Informática* (SAESI)-JAIIO 47 (CABA, 2018).

Maggio, M. (2018). Innovación educativa y competencias del siglo XXI. Microsoft Latinoamérica.

Parra Pineda, D. M. (2003). Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje.

Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory fort he digital age. *Ekim*, *6*, 2011.

Wiske, M. S. (1999). Enseñanza Para La Comprensión. Paidós.

INVESTIGAR PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA UNIVERSIDAD. EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO VÍA DE ACCIÓN

Daniel Sáez-Gambín
Ana Vázquez-Rodríguez
Ígor Mella-Núñez
Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen: En este trabajo se presenta un proyecto de investigación nacional centrado en estudiar la metodología de aprendizaje-servicio (ApS) y su capacidad para desarrollar en el alumnado universitario competencias transversales, directamente relacionadas con la empleabilidad. La investigación se articula en cuatro fases en las que se pretende: identificar las competencias que requiere el mercado laboral a los egresados, tanto desde la perspectiva de los integrantes de la comunidad universitaria, como de los propios empleadores; evaluar el papel del aprendizaje-servicio en esta ecuación; y en última instancia, desarrollar un modelo de certificación de competencias genéricas en la universidad. Con el cumplimiento de los objetivos propuestos, se busca realzar las posibilidades del ApS en la misión de formación integral que asume la universidad actual, además de contribuir al fomento de la investigación en esta disciplina, con la creación de herramientas que faciliten la implementación y evaluación de las experiencias.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, empleabilidad, educación superior, innovación docente,-competencias transversales.

Abstract: This paper presents a national research project that focuses on studying the service-learning (SL) methodology and its capacity to develop transversal competences, directly related to employability, in university students. The research is divided into four phases in which the aim is to: identify the competences that the labour market requires of graduates, both from the perspective of the members of the university community and the employers themselves; evaluate the role of service-learning in this equation; and finally, develop a model for certifying generic competences in the university. With the fulfilment of the proposed objectives, it is intended to enhance the possibilities of ApS in the mission of an holistic training assumed by today's university, as well as contributing to the promotion of research in this discipline, with the creation of tools that facilitate the implementation and evaluation of the experiences.

Keywords: service-learning, employability, higher education, teaching innovation, transversal competences.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la universidad está comprometida, tanto con la excelencia académica de la formación que ofrece como con el desarrollo personal y profesional del alumnado. Para llevar a cabo tal tarea, resultan especialmente llamativas las metodologías activas capaces de fomentar el logro de competencias sociales en el alumnado, ampliando el recorrido de los aprendizajes que se trabajan. Entre ellas, el aprendizaje-servicio (ApS) ha cobrado fuerza en Europa como una alternativa a tener en cuenta para crear una ciudadanía activa e implicada con su entorno (Santos Rego *et al.*, 2021).

El ApS es comúnmente definido como «una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo» (Puig *et al.*, p. 20). De manera explícita está incluido en esta definición el término «trabajar», denotando cómo esta metodología sitúa el aprendizaje académico del alumnado fuera de las aulas, con actividades posiblemente vinculadas a actividades profesionales. Todo ello resulta en la creación de experiencias que combinan una educación humanista con elementos característicos del mundo laboral (Naval *et al.*, 2011; Santos Rego *et al.*, 2015).

Este enfoque supone además un mecanismo para esclarecer la comúnmente difusa relación entre teoría y aplicación práctica en la formación universitaria. Se permite así desarrollar, en contextos reales, competencias susceptibles de ayudar a la empleabilidad de la juventud, como las habilidades de trabajo en red (Tapia, 2008; Tucker *et al.*, 1998); la adaptabilidad, flexibilidad, gestión del tiempo y resolución de problemas (Deeley, 2014; Halberstadt *et al.*, 2019); las habilidades comunicativas (Fuertes, 2020); e incluso la responsabilidad social y las habilidades interpersonales (Hebert y Hauf, 2015; Peterson *et al.*, 2014).

Justamente, en este trabajo presentamos el diseño de una amplia investigación, en la que participan investigadores/as de siete universidades españolas y tres extranjeras, y que pretende tres objetivos principales:

—Identificar qué competencias requiere el mercado laboral a los/as jóvenes demandantes de primer empleo.

—Evaluar la eficacia del aprendizaje-servicio para mejorar las competencias genéricas del alumnado universitario.

—Diseñar un modelo de certificación de competencias genéricas en la universidad.

Con esta propuesta, y utilizando el ApS como catalizador, se fomentan los procesos para reconocer y validar el aprendizaje adquirido por el alumnado en su paso por la educación superior.

MÉTODO

La investigación se articula en torno a cuatro fases. La primera se orienta a conocer la opinión sobre las competencias genéricas consideradas como más importantes para la inserción laboral de egresados universitarios. Para ello se realiza un estudio exploratorio descriptivo utilizando los siguientes instrumentos:

—Cuestionario dirigido al profesorado universitario, donde valoren qué competencias debe tener un/a universitario/a para un adecuado acceso al mercado laboral.

—Cuestionario para empleadores/as o responsables de recursos humanos de organizaciones, para conocer su opinión respecto a las competencias más valoradas a la hora de contratar titulados universitarios.

—Grupo de discusión con alumnado egresado donde se crucen perspectivas sobre cómo de importantes resultan ser las competencias transversales a la hora de incorporarse al mundo laboral.

—Entrevistas en profundidad en los Servicios de Orientación Laboral de las Universidades para identificar su percepción acerca de las competencias más valoradas en el mercado laboral y por los/as estudiantes, y cómo enfoca la universidad la misión de integrarlas en el currículo.

En la segunda fase se identifican y evalúan los proyectos de ApS realizados en las universidades participantes en el estudio. En la composición de la muestra solo tienen cabida aquellos proyectos cuyas características correspondan a experiencias de calidad según la literatura y expertos en la materia (Conway *et al.*, 2009). Los instrumentos utilizados en esta fase son:

—Grupo de Discusión con expertos/as de ApS, donde se discurra sobre qué elementos determinan la calidad en estas experiencias.

—Rúbrica de Autoevaluación del ApS para el profesorado.

—Ficha de Experiencias de ApS, con el fin de conocer en detalle cómo son los proyectos que se están realizando e identificar elementos de calidad en los mismos.

La tercera fase se centra en cómo el ApS es una vía de desarrollo de competencias genéricas en los alumnos/as participantes en proyectos de ApS. Se procede mediante un diseño cuasi-experimental de dos grupos no equivalentes con pretest y postest y considerando como variable independiente la participación en un proyecto de ApS.

Se emplearán los siguientes instrumentos:

—Cuestionario para alumnado (pretest y postest) sobre competencias genéricas.

—Diferencial semántico del proyecto para alumnado.

Para finalizar, la cuarta fase comprenderá el diseño de un modelo de certificación de competencias que los/las estudiantes puedan incorporar a su *currículum vitae*, tal y como recomiendan distintos organismos europeos, junto con la elaboración de una Guía de ApS y Empleabilidad, dirigida a los servicios de orientación de las Universidades españolas.

RESULTADOS

Teniendo en cuenta que el proyecto presentado en este texto se encuentra en su fase final, los datos obtenidos aún no han podido ser explotados en detalle. A pesar de ello, la teoría que avala la metodología y un primer sondeo a los resultados permiten aventurar algunas hipótesis.

En primer lugar, de los cuestionarios aplicados a empleadores y profesores se atisba un reconocimiento de la importancia de que los egresados universitarios hayan desarrollado competencias transversales como parte de su formación. Además de confirmar este hecho, pretendemos demostrar que existen carencias por parte del alumnado universitario en estas habilidades.

En lo referente a la postura de los servicios de orientación laboral percibimos un acuerdo con la afirmación de que la universidad debe adaptarse a los nuevos tiempos y formar en un sentido más amplio a su alumnado, reconociendo la importancia de actividades que sitúan el aprendizaje fuera de la institución y donde el alumnado adquiere un papel más protagonista.

La confirmación de las conjeturas anteriores en sendos análisis cuantitativos y cualitativos, permitirá justificar la entrada del ApS como vía para la obtención de estas competencias, y servir de ayuda a la institución universitaria. Se espera, dado el ya constatado aumento en rendimiento académico y competencias cívico-sociales (Mella-Núñez *et al.*, 2015), que el alumnado participante en estas experiencias verá incrementada su percepción sobre las competencias transversales que adquiere en su paso por la universidad. Para ayudar en esta vía, se diseñará una guía de buenas prácticas en ApS y un portafolios electrónico para utilizar en los proyectos, que contribuirán a la mejora de la calidad de estos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para comenzar, destaca la importante contribución del estudio al avance de la disciplina en la que se centra, pues la proliferación de proyectos de ApS en las últimas décadas puede dar lugar a experiencias que no cumplan los estándares elementales para poder ser considerados como un ApS de calidad. En este sentido, los instrumentos diseñados y validados suponen un apoyo fundamental para evaluar futuros procesos.

Así las cosas, conviene destacar lo altamente significativo que resulta el esfuerzo aunado de universidades que ya han avanzado en un proceso de institucionalización del ApS, junto a otras que están dando sus primeros pasos en el tema, lo que permite que la investigación se consolide como un pilar básico en el desarrollo de la metodología. Esta cuestión toma un mayor valor a la vista de las carencias de investigaciones sólidas y consistentes en Europa, y más aun considerando que hablamos de una metodología experimental.

Pero sin duda, el principal impacto previsto es la aportación del proyecto a la mejora de los aprendizajes que se derivan de este tipo de experiencias educativas. Así, la investigación permitirá conocer las ventajas, situando la empleabilidad en el punto de mira, de la aplicación del ApS en el entorno universitario. Ello podría ayudar en el diseño de un plan efectivo de formación para profesores, alumnado, personal de orientación y otros servicios de atención a estudiantes. No podemos olvidar que gracias a la evaluación de esta metodología se promueven vínculos entre investigación y práctica educativa, tratando de favorecer más diálogo en pro de la innovación, que puede contribuir a elevar los indicadores de empleabilidad en un país con una de las mayores tasas de paro juvenil en Europa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Deeley, S. J. (2014). Summative co-assessment: A deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active Learning in Higher Education*, *15*(1), 39-51. https://doi.org/10.1177/1469787413514649

Fuertes, M. T., Balaguer, C., Fernández, M. Y., y Fernández-Morilla, M. (2020). Improving Communicative Competence through Social Interaction: A Service-Learning Methodology. *The Educational Review*, *4*(11), 199-210. https://doi.org/10.26855/er.2020.11.003

Halberstadt, J., Timm, J. M., Kraus, S., y Gundolf, K. (2019). Skills and knowledge management in higher education: how service learning can contribute to social entrepreneurial competence development. *Journal of Knowledge Management*, *23*(10), 1925-1948. https://doi.org/10.1108/JKM-12-2018-0744

Hebert, A., y Hauf, O. (2015). Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active Learning in Higher Education*, *16*(1), 37-49. https://doi.org/10.1177/1469787415573357

Mella-Núñez, Í., Santos-Rego, M. Á., y Malheiro-Gutiérrez, X. M. (2015). Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* (12), 35-39. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.12.569

Naval, C., García López, R., Puig, J. M., y Santos Rego, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, *12*, 77-91.

Peterson, J., Wardwell, C., Will, K., y Campana, K. (2014). Pursuing a purpose: The role of career exploration courses and service-learning internship in recognizing and developing knowledge, skills, and abilities. *Teaching of Psychology*, *41*(4), 353-359. https://doi.org/10.1177/0098628314549712

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía.* Octaedro.

Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Mella, I. (2021). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria: hacer personas competentes.* Octaedro.

Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo.* Octaedro.

Tucker, M. L., McCarthy, A. M., Hoxmeier, J. A., y Lenk, M. M. (1998). Community service learning increases communication skills across the business curriculum. *Business Communication Quarterly*, *61*(2), 88-99. https://doi.org/10.12973/ijem.4.3.187

PERCEPCIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN PARENTAL POR NIÑOS Y NIÑAS DE ENTRE 6 Y 8 AÑOS: ANÁLISIS DEL DISCURSO DESDE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

Marcos Rodríguez-Álvarez
Lindsay Martínez-García
Omar García-Pérez
Universidad de Oviedo (España)

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo estudiar la percepción de los niños y las niñas de entre 6 y 8 años de edad acerca del modelo de educación parental presente en su hogar. Para ello, se llevaron a cabo un total de 7 entrevistas grupales a 29 estudiantes en 4 centros escolares situados en Asturias. Las transcripciones de las entrevistas fueron volcadas al programa informático MAXQDA 2020 y categorizadas siguiendo las grandes dimensiones que se proponen desde la teoría de la autodeterminación. Los resultados indican que, si bien algunos progenitores ejercen prácticas de control sobre sus hijos e hijas, la mayor parte de padres y madres propician la autonomía de los menores, favoreciendo la elección de actividades por parte de los menores, la resolución autónoma de conflictos, y evitando los castigos sin haberle explicado previamente los límites impuestos al menor.

Palabras clave: educación primaria, entrevistas grupales, apoyo a la autonomía, control parental

Abstract: This research aims to study the perception of boys and girls between 6 and 8 years of age about the parental education model present in their home. For this, a total of 7 group interviews were carried out with 29 students in 4 schools located in Asturias. The transcripts of the interviews were uploaded to the MAXQDA 2020 computer program and categorized following the large dimensions proposed from the theory of self-determination. The results indicate that, although some parents exercise control practices over their sons and daughters, the majority of fathers and mothers favor the autonomy of minors, favoring the choice of activities by minors, the autonomous resolution of conflicts, and avoiding punishments without having previously explained the limits imposed on the minor.

Keywords: primary education, group interviews, autonomy support, parental control

INTRODUCCIÓN

El estudio que aquí presentamos indaga sobre la percepción que niños y niñas de entre 6 y 8 años tienen acerca de los modelos de educación parental empleados en su núcleo familiar, tomando como marco de análisis la teoría de la autodeterminación (ver Grolnick y Pomerantz,

2009). Esta propuesta teórica concibe la parentalidad como una acción educativa de desarrollo de la personalidad infantil orientada hacia la potenciación de la autonomía volitiva de niños y niñas (Rodríguez-Méndez *et al.*, 2018). Desde este planteamiento se supera la ambivalencia conceptual que tradicionalmente ha existido en torno a la dimensión «control parental» (Skinner *et al.*, 2005), para pasar a definir unívocamente al constructo como el conjunto de estrategias manipuladoras y coactivas ejercidas por los progenitores con el objeto de inducir un tipo de comportamiento deseado sobre los menores, socavando de este modo sus posibilidades de desenvolvimiento autónomo. En oposición a los progenitores controladores, se encuentran aquellos que promueven entre sus hijos e hijas la autonomía, entendida ésta como la asunción personal de un conjunto de valores conductuales elegidos desde el juicio particular y, por tanto, no impuestos desde el exterior. De este modo, el apoyo a la autonomía se constituye como dimensión antagónica del control parental. La parentalidad orientada hacia el apoyo a la autonomía implica: consideración hacia las elecciones y decisiones tomadas por el menor, explicación racional de los límites impuestos hacia la conducta o los deseos del menor y valoración de su perspectiva, evitación del lenguaje o puesta en práctica de conductas coercitivas o manipuladoras, favorecimiento y apoyo de la ejecución independiente de tareas por parte del niño o la niña, comunicación fluida e intercambio de opiniones y muestra de empatía y consideración hacia los sentimientos del menor (Grolnick *et al.*, 2014; Landry *et al.*, 2008)

MÉTODO

La investigación que presentamos tiene como objetivo estudiar los estilos de educación parental en familias con menores de entre 6 y 12 años de edad. En la primera fase de la investigación se administró un cuestionario a 2143 padres y madres, y otro cuestionario a 1103 menores de entre 8 y 12 años de edad. Ambos cuestionarios tenían como objetivo analizar el modelo de educación parental desde la perspectiva de los progenitores y de los menores. La segunda fase de la investigación tenía como objetivo estudiar la percepción de los niños y niñas de entre 6 y 8 años de edad sobre el modelo de educación parental presente en su hogar. Para desarrollar esta segunda fase de la investigación, se llevaron a cabo un total de 7 entrevistas grupales a 29 estudiantes en 4 centros educativos de Asturias. En primer lugar, se elaboró un guion de preguntas semiestructurado a partir de las principales categorías que incluye la dimensión *apoyo a la autonomía versus control parental* (mencionadas en el apartado anterior) desde la teoría de la autodeterminación. A medida que avanzaron las entrevistas, también se les pidió a los estudiantes que describiesen y reflexionasen sobre algunos episodios concretos como la última vez que sus padres les habían castigado o reñido (en caso de haber confirmado previamente que recibían castigos). Esto permitió contrastar la información obtenida y las posibles contradicciones en el discurso de los y las estudiantes a lo largo de las entrevistas.

Las entrevistas fueron realizadas en un espacio fuera del aula ordinaria para evitar que los y las participantes relacionasen la investigación con una actividad académica. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 50 minutos y fueron grabadas en audio para luego ser transcritas en su totalidad. Para analizar los datos obtenidos se estableció el siguiente proceso:

—Primera categorización de los datos: En primer lugar, dos investigadores leyeron las transcripciones varias veces para familiarizarse con el material. Cada investigador, por separado, comenzó a buscar temas comunes a partir de un sistema manual, por colores (Vallés, 2000). De esta forma, se comenzó estableciendo grandes categorías de manera inductiva y, por tanto, a partir de los datos brutos. Durante varias sesiones, los dos investigadores se reunieron para poner en común el sistema categorial elaborado. En las primeras reuniones, también se desechó aquella información que no guardaba relación con la investigación. Habiendo un alto nivel de concordancia entre el sistema categorial propuesto por cada uno de los investigadores, se discutió sobre otras cuestiones como algunas incoherencias e inconsistencias en algunos fragmentos discursivos y se procedió a elaborar, en conjunto, un sistema categorial, más detallado, en base a los criterios temáticos acordados y también en base a la teoría de la que partíamos. De esta forma, se establecieron 2 grandes categorías (apoyo a la autonomía y control parental) y 23 subcategorías. En la tabla 1 se muestra el sistema de categorías elaborado.

—Disposición y transformación de los datos: Las transcripciones de las entrevistas fueron volcadas al programa de análisis cualitativo MAXQDA 2020. Ambos investigadores, con el fin de asegurar la concordancia interpretativa de la información, procedieron a categorizar los diferentes fragmentos discursivos por separado, en base al sistema de categorías acordado. El programa de análisis informático permitió contabilizar el número de intervenciones que acumuló cada una de las categorías y establecer relaciones semánticas entre ellas. En el árbol de categorías que vemos en la imagen 1 se observa el número de intervenciones que acumula cada categoría y la relación que se establece entre ellas. Esto permitió obtener una visión global de los datos y proceder a interpretarlos (Bisquerra, 2004).

—Interpretación de los datos obtenidos. Se interpretaron los datos y se reflexionó sobre ellos en base a la teoría de la que partíamos. De esta forma, se identificaron tendencias en el comportamiento de los padres con sus hijos e hijas y se establecieron comparaciones entre los resultados de nuestra investigación y los de otros estudios con finalidades similares.

RESULTADOS

A continuación, se incluye la tabla con el sistema de categorías, el número de intervenciones que acumula cada una de las categorías y subcategorías y algunos fragmentos discursivos que ilustran el contenido que se incluye dentro de cada una de ellas. Luego, se muestra un árbol que recoge las relaciones semánticas que se establecen entre las diferentes categorías y subcategorías. En el apartado de discusión y conclusiones se describen e interpretan los datos.

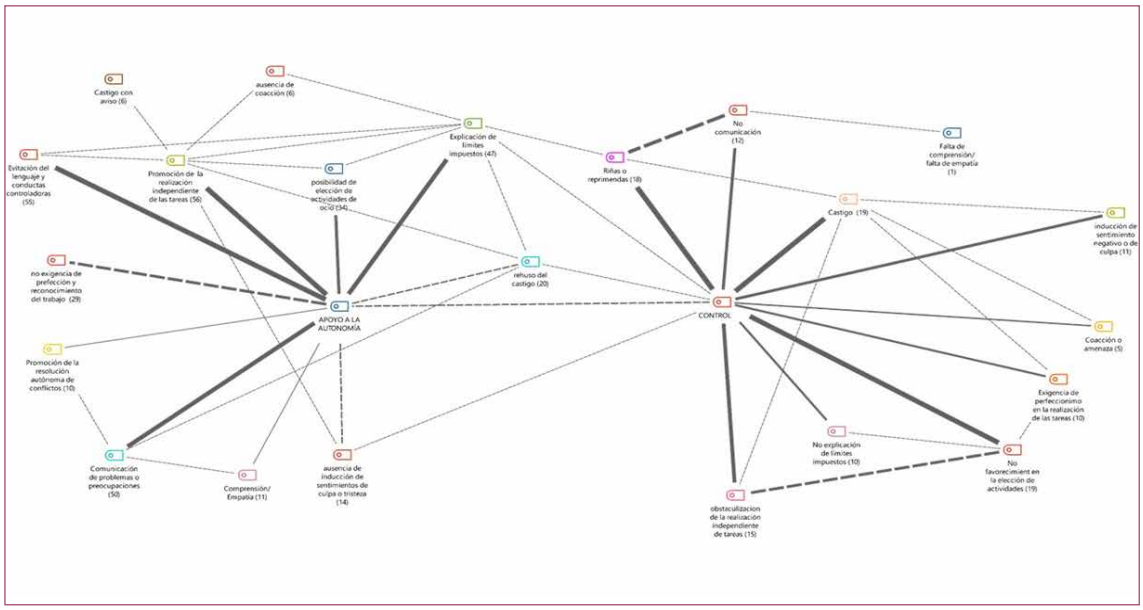
Tabla 1

Percepción del modelo de educación parental por niños y niñas de entre 6 y 8 años

	Subcategorías		Ejemplo de fragmento discursivo	Interv.
Control parental	No favorecimiento de la elección de actividades		*Mi madre nunca me deja elegir a qué actividades voy*	19
	Inducción de sentimiento negativo o de culpa		*Mis padre son muy buenos pero, la verdad, (...) dicen cosas que me ofenden un poco*	11
	Coacción o amenaza		*Cuando estoy en el parque y no me quiero ir me dice que me deja sola*	5
	No explicación de límites impuestos		*A mí no me explican absolutamente nada*	10
	Obstaculización de la resolución autónoma de conflictos			3
	Obstaculización en la realización independiente de tareas		*Mi madre me rompió la ficha de los deberes (...) ella me lo borraba y yo me cabreé*	15
	No comunicación		*Yo a veces me lo guardo porque se va a enfadar y digo que mejor para otro momento*	12
	Castigo		*Quien más castiga en casa es papá. Me castigan porque hago travesuras y no me dejan jugar a la videoconsola.*	19
		Castigo directo		1
		Castigo con aviso	*A mí, si me lo repiten cuatro veces pues ya me castigan pero si me lo repiten una o dos no*	6
		físico	*Nos pega (...). La letra la tenía mal, así que la borró y me pegó*	2
	Riñas o reprimendas		*Si me caigo me riñe*	18
	Exigencia de perfeccionismo en la realización de las tareas		*La semana pasada mamá me dijo que quería que fuera la mejor en el cole*	10
	Falta de comprensión/falta de empatía		*Niño: No cuento nada de mis cosas* *Entrevistadora: ¿Por qué?* *Niño: No quieren (...) están muy ocupados* *Entrevistadora: ¿Quién te dice eso papá o mamá?* *Niño: Lo dos*	1
	TOTAL CATEGORÍA CONTROL PARENTAL			123
Apoyo a la autonomía	Comunicación de problemas y preocupaciones		*Yo puedo contarles todo. Hace poco tuve un problema con una niña y se lo conté. Hay que contarlo porque sino van a seguir los problemas y yo no quiero que sigan.*	50
	Promoción de la autonomía en la realización de las tareas		*Esas cosas son nuestras responsabilidades. Por ejemplo, recoger nuestro cuarto.*	56
	Promoción de la autonomía en la resolución de conflictos		*Entrevistadora: Cuando le contaste el problema ¿qué te dijo?* *Niño: Me dijo que le dijera a ese niño que lo que me hacía me dolía y que ya no lo hiciera más*	10
	Explicación de límites impuestos		*Me dicen que hay que recoger los juguetes porque sino nos podemos caer*	47
	Posibilidad de elección de actividades de ocio		*Yo quería apuntarme porque uno de mi clase me dijo que estaba guay y mamá me dejó*	34
	Comprensión/empatía		*Ella sabe cuándo me pasa algo muy grave. Sabe que estoy un poco triste y que estoy agobiada*	11
	Evitación del lenguaje y conductas controladoras	No exigencia de perfeccionismo y reconocimiento del trabajo	*No me dicen que sea la mejor. Me dicen que si me equivoco no pasa nada porque ya tendré la oportunidad de rehacer ese error*	29
		Ausencia de inducción de sentimientos de culpa o tristeza	*Entrevistadora: Cuando tus padres quieren que dejes de hacer algo ¿te dicen cosas que te hacen sentir triste o mal?* *Niña: No. Sólo protestan un poco*	14
		Rehúso del castigo	*No nos dicen que estamos castigados. Nos dicen que ya no podemos jugar más y apagamos todo y nos vamos. No me suelen castigar mucho.*	20
	TOTAL CATEGORÍA APOYO A LA AUTONOMÍA			277
	TOTAL			400

Figura 1

Relaciones semánticas entre las categorías recogidas en la tabla



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como vemos en la tabla 1 la categoría *Apoyo a la autonomía* (277 intervenciones) acumuló más del doble de intervenciones que la categoría *Control parental* (123). De esta forma, y en líneas generales, podemos confirmar que la percepción de la mayor parte de los y las participantes sobre el modelo de educación parental presente en su hogar se dirige hacia la promoción de la autonomía de los menores. Más específicamente, muchos de los y las estudiantes afirmaron que los progenitores propiciaban la *resolución autónoma de las tareas* (56), como pueden ser los deberes escolares, así como la *resolución autónoma de los conflictos* (14). Si analizamos estas cuestiones con más detalle, siguiendo las relaciones semánticas que vemos en el gráfico 1, la subcategoría promoción de la autonomía en la realización de las tareas, está relacionada con las subcategorías *posibilidad de elección de actividades de ocio* (34), *explicación de límites impuestos* (47) y *evitación del lenguaje y conductas controladoras*. De este modo, los progenitores que promueven la autonomía del menor tienden a evitar imponer actividades de ocio a sus hijas e hijos y suelen establecer puentes de comunicación con ellos y ellas, por ejemplo, para explicar las razones por las que deben o no deben practicar alguna conducta. De igual manera, habiendo establecido vínculos de comunicación sólidos, también evitan trasladar a sus hijos e hijas cualquier *sentimiento de culpa o tristeza* (14).

Asimismo, los progenitores que se comunican abiertamente con sus hijos e hijas, promocionando su autonomía, *rehúsan el castigo* y *evitan la coacción*. En contraste, es interesante ver que la subcategoría *castigo* (19) aparece estrechamente relacionada con otras, propias del control, como la *obstaculización en la realización de tareas de forma independiente* (15), *no favorecimiento en la elección de actividades* (19) o la *inducción de sentimientos de culpa* (11). Asimismo, los progenitores que emplean el castigo con sus hijos e hijas parecen establecer *menos comunicación* con ellos (12), precisamente porque, en algunas ocasiones, los menores evitan comunicarse con sus padres y madres por temor a *riñas o reprimendas* (18). De forma excepcional, un participante

afirmó no sentir confianza para comunicarse con sus padres porque percibía en ellos cierta desafección. Finalmente, mientras que muchas de estas subcategorías, dependientes del control parental, están relacionadas con la *exigencia del perfeccionismo* por parte de los niños y niñas en la realización de sus tareas (10), los progenitores que, por el contrario, se muestran más relajados con sus hijos e hijas, evitando el castigo y fomentando la comunicación, también evitan enviar mensajes que generen la sensación de que los menores deben actuar bajo la presión del perfeccionismo. Por el contrario, los *animan en su trabajo y reconocen sus logros* (29). En este sentido, los niños y niñas que refieren buena comunicación con sus progenitores perciben una mayor comprensión y apoyo por su parte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla

Landry, R., Whipple, N., Nageau, G., Joussement, M., Koestner, R., Didio, L., Gingras, I., Bernier, A., y Haga, S. (2008). Trust in organismic development, autonomy support, and adaptation among mothers and their children. *Motivation and Emotion*, 32, 173-188.

Grolnick, W., Raftery-Helmer, J., Flamm, E., Marbell, K., y Cardemil, E. (2014). Parental provision of structure: implementation and correlates in three domains. *Merrill-Palmen Quarterly*, 60 (3), 355-384.

Grolnick, W., y Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studiying parental control: toward a new conceptualization. *Child and development Perspectives*, 3 (3), 165-170.

Rodríguez-Menéndez, C., Viñuela-Hernández, M. P., y Rodríguez-Pérez; S. (2018). Hacia una nueva conceptualización del control parental desde la teoría de la auotdeterminación. *Teoría de la Educación*, 30, 179-199.

Skinner, E., Jonhson, S., y Y Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: a motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5 (2), 175-235.

Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis

2534

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA UTILIZACIÓN DE SIMULADORES COMO INSTRUMENTOS DE EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD

Esperanza Mateos Sánchez
Noemí Peña Miguel
Universidad del País Vasco (España)

Resumen: Los avances tecnológicos han permitido extender el uso de los simuladores o juegos serios (SG) en la docencia universitaria. Los simuladores podrían desempeñar un papel fundamental como herramienta pedagógica de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Este estudio tiene como objetivo analizar la utilidad de la metodología de aprendizaje colaborativo a través de un juego serio (SG) en el entorno universitario con el objetivo de que los alumnos mejoren el nivel de conocimiento y la importancia otorgada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) por parte de los estudiantes. El aprendizaje basado en simuladores podría fomentar el desarrollo de competencias importantes como el pensamiento estratégico, crítico y sistémico, la planificación y la resolución de problemas.

Palabras clave: educación para el desarrollo sostenible, educación superior, juegos serios, aprendizaje colaborativo, aprendizaje activo

Abstract: Technological advances have allowed extending the use of simulators or serious games (SG) at university teaching. Serious games could play a critical role as a pedagogical tool of Education for Sustainable Development. The aim of this study is to analyze the usefulness of the collaborative learning methodology through a simulator, or «serious game» (SG) known as «The Island» in the university environment to increase the level of knowledge and the importance given to the Sustainable Development Goals (SDGs) by students. Simulators-based learning could support the development of important competences such as strategic, critical and system thinking, planning and problem solving.

Keywords: education for sustainable development, higher education, serious games, collaborative learning, active learning

INTRODUCCIÓN

La educación en el desarrollo sostenible supone un cambio de paradigma para la sociedad actual y pone de manifiesto el papel prioritario que adquiere la Universidad en la consecución de los 17 objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (De la Rosa, et. al., 2019). Las universidades pueden promover actividades de investigación que supongan la posterior transferencia de conocimiento y con ello sensibilizar a la ciudadanía sobre estos ODS. En este

contexto, resulta muy adecuado el uso de herramientas relacionadas con las TIC el campo de las ciencias experimentales, y concretamente en las carreras de ingeniería. Estas herramientas se dirigen especialmente hacia entornos virtuales de aprendizaje para fomentar la participación y la motivación del alumnado siendo muy común el empleo de simulaciones y visualizaciones como nuevos recursos didácticos.

Según estudios de Gelves y Moreno (2012) el uso de simuladores en el aula mejora la transmisión de conocimiento de forma interactiva, facilitando el cambio de actitud un tanto pasiva del alumnado a una implicación más activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La simulación permite al alumnado observar los resultados de las decisiones tomadas, analizando el escenario planteado y compararlo con el contexto ideal, mediante el uso de simuladores los alumnos/as pueden rectificar las diferencias resultantes encontradas en las siguientes decisiones que tomen, por lo que se constituyen como una de las herramientas más poderosas para la toma de decisiones (Cataldi et al (2013).

La metodología activa que hemos implantado ha tenido como objetivo fundamental mejorar las habilidades profesionales del alumnado a través del uso de un simulador ó Serious Game (SG) denominado «la Isla». Se trata de que los alumnos/as decidan colectivamente en grupo qué acciones se deben tomar y cómo y cuándo se implementarán en La Isla para satisfacer a los ciudadanos y evitar impactos ecológicos negativos dentro de la misma contando con presupuesto disponible que no deben sobrepasar.

Se ha tratado de transmitir a los/as estudiantes una actitud proactiva para que analicen críticamente las situaciones y actúen de forma responsable. Se busca también poner de manifiesto estos potenciales en el alumnado, en una forma lo más próxima posible a los escenarios que podrán planteárseles en un futuro laboral. A través de este proyecto se ha pretendido además, realizar a los estudiantes un diagnóstico de sostenibilidad dentro de su ámbito universitario: cuáles son sus ideas previas en materia medioambiental y cómo están organizadas, en qué grado se sienten informados sobre este tema en la universidad, qué percepción tienen de la gravedad del problema medioambiental, qué hábitos y comportamientos personales llevan a cabo en este campo, o cuál es su actitud o predisposición a participar o realizar determinados esfuerzos por un mundo más sostenible.

MATERIALES Y MÉTODOS

La experiencia de innovación educativa aquí presentada se ha llevado a cabo simultáneamente a los/as estudiantes matriculados durante el curso 2019/2020 en el último año de la carrera en la Escuela de Ingeniería de Bilbao en los grados de Ingeniería Industrial (Mecánica, Electrónica Industrial y Automática y Eléctrica) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) a los que se imparte la asignatura denominada «Tecnologías Ambientales». Los contenidos temáticos de la asignatura están relacionados con la contaminación ambiental y las diferentes tecnologías utilizadas para su control teniendo en cuenta criterios de sostenibilidad.

La nueva metodología se ha implementado dentro del aprendizaje colaborativo. Diversos estudios muestran la eficacia de este tipo de aprendizaje tanto en resultados cognitivos como de habilidades y afectivos (Murga-Menoyo-2015). Se trata de desarrollar una metodología que promueva la toma de decisiones meditada, concienciada y crítica que facilite en el alumnado un desarrollo humano y socialmente sostenible. Previamente a la implantación de la metodología activa se ha realizado una revisión exhaustiva de diferentes investigaciones relacionadas con

la sostenibilidad: Ouariachi et al (2017), Rojo y Dudu (2017), Bürgener y Barth (2018) y Miñano (2019). La metodología se ha desarrollado en las siguientes etapas:

1. Sesión informativa

Se lleva a cabo en la clase de seminario una reunión informativa previa al uso del simulador En esta sesión se forman grupos de 4 alumnos, se dan las pautas sobre el trabajo a realizar en las siguientes sesiones y se establecen las pautas del trabajo en equipo.

2. Recogida de Información

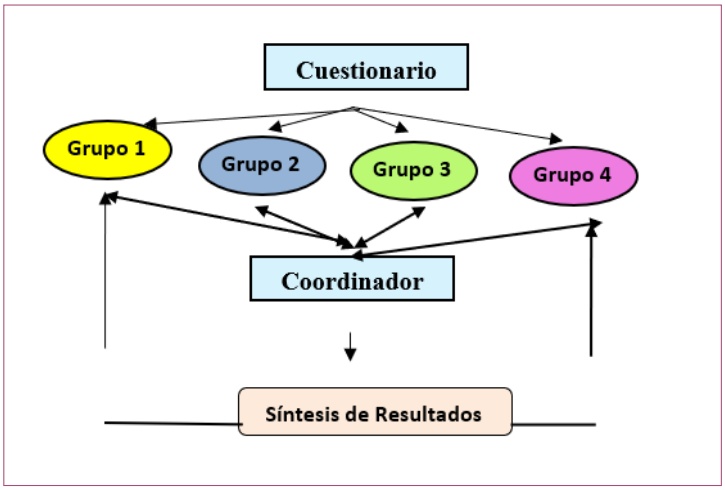
Los alumnos recopilan la información con el objetivo de elaborar una base de datos. Trabajando en grupo los alumnos analizan la información recopilada, buscan opciones y posibilidades replanteándose la necesidad de tener más información para realizar el proyecto. Todos los miembros del grupo deben participar en el proceso.

3. Valoración de los impactos generados por fuentes energéticas

Se trata de valorar mediante el denominado «Método Delphi» los principales impactos generados por diferentes fuentes energéticas con criterios ambientales, tecnológicos, sociales y económicos. La profesora prepara una síntesis que envía a cada grupo para que, a la vista de los resultados, los diferentes grupos elaboren una nueva respuesta en la siguiente clase de seminario (Figura 1). El ciclo se repite hasta que se considera que la reiteración no va a mejorar las respuestas. Por último, se hace una puesta en común, donde se valorarán los resultados obtenidos en cada uno de los grupos (Rodríguez *et al.*, 2010).

Figura 1

Esquema del Método Delphi (Elaboración propia)



4. Realización de la práctica de simulación

En la simulación los integrantes de cada grupo deben gestionar con un presupuesto limitado los recursos naturales de una isla, para ello deberán seleccionar ente diferentes fuentes energéticas teniendo la opción más adecuada en cuenta aspectos sociales, económicos y medioambientales de forma que en las situaciones en las que se satisfacen estos tres requerimientos se pueda hablar de desarrollo sostenible. El objetivo será lograr la máxima satisfacción de la población optimizando sus recursos Para ello, deberá tomar una serie de decisiones.

5. Exposición de los resultados

Cada grupo expone los resultados obtenidos en la práctica de simulación ante el resto de la clase. Cada uno de los grupos rellena una tabla (Tabla 1) en la que se anotan los resultados de

las tomas de decisiones realizadas en la gestión de la isla con el presupuesto inicial disponible teniendo en cuenta los aspectos económicos, medioambientales y sociales, así como la razón de las decisiones y el informe de las competencias alcanzadas por cada grupo orientadas a la sostenibilidad y su capacidad analítica.

Tabla 1

Toma de decisiones en la gestión de la isla

		Decisiones y razón	Valoración Final
1ª decisión	Economía		
	Medioambiental		
	Social		
2ª decisión	Economía		
	Medioambiental		
	Social		
3ª decisión	Economía		
	Medioambiental		
	Social		

Evaluación de la práctica de Simulación

La evaluación de la metodología activa se ha realizado a nivel individual y grupal. Se ha asignado un 20% de la nota global a la resolución de proyecto y entrega de un trabajo final por parte de cada grupo.

RESULTADOS

Tras la realización de la práctica de simulación se entregó al alumnado un cuestionario compuesto por preguntas dicotómicas y una escala de Likert del 1 al 5. Desde el punto de vista de las actitudes y comportamientos relacionados con la sostenibilidad, los resultados obtenidos de la encuesta realizada muestran que la metodología activa implantada motiva más a los alumnos y consigue una mayor implicación en el tema de sostenibilidad. El grado de responsabilidad del alumnado ha posibilitado un buen desarrollo competencial permitiendo no sólo el desarrollo de conocimientos y procedimientos sino aspectos sociales y afectivos.

Parece evidente que la metodología activa implantada motiva más a los alumnos y consigue una mayor implicación en el proceso de aprendizaje del alumnado. La actitud de los estudiantes ha sido muy positiva desde el inicio de la experiencia, los alumnos han tomado parte de muy buen grado en la práctica de la simulación. El trabajo en grupo de los alumnos les ha planteado a los estudiantes la necesidad de organizarse, repartirse las tareas y de aprovechar el potencial y la eficiencia de un trabajo organizado.

La buena acogida de la metodología por los alumnos se ha visto plasmada en unos mejores resultados académicos respecto al curso anterior (aumento en 15% tasa de rendimiento y 18% tasa de éxito). Además, se ha notado un cambio de actitud del alumnado que ha sido mucho más participativo respecto a años anteriores. A la vista de estos resultados, se propone para años próximos continuar con la metodología activa utilizando simuladores como herramienta de aprendizaje desde la óptica de la sostenibilidad, fomentando en el alumnado el conocimiento

y la comprensión crítica de la problemática medioambiental. A la vista de estos resultados, se propone para años próximos continuar con la metodología activa utilizando simuladores como herramienta de aprendizaje desde la óptica de la sostenibilidad, fomentando en el alumnado el conocimiento y la comprensión crítica de la problemática medioambiental.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los simuladores o juegos serios (SG) podrían desempeñar un papel fundamental como herramienta pedagógica de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Investigaciones recientes han constatado el potencial de los simuladores en el desarrollo de habilidades profesionales en el alumnado clave para la sostenibilidad. Peña Miguel et al (2020) y Saitua-Iribar et al (2020) muestran que la implementación del simulador «la isla» promueve un fortalecimiento del currículo sostenible de los estudiantes a través del desarrollo de competencias relacionadas con los objetivos de Desarrollo Sostenible, siendo las competencias más desarrolladas con esta metodología las correspondientes al pensamiento sistémico, pensamiento crítico, anticipación y resolución de problemas.

Analizando los resultados del proyecto, podemos destacar que la actitud de los estudiantes ha sido muy positiva desde el inicio de la experiencia, los alumnos han tomado parte de muy buen grado en todas las actividades y se han adaptado sin ningún problema a la nueva metodología de aprendizaje, lo que ha hecho más fácil la tarea de la docente. El punto más débil de esta metodología ha sido, quizás, la gestión adecuada de los grupos de trabajo. Por ejemplo, cuando ha habido diferencias notorias entre los componentes del grupo, bien en la preparación previa, el nivel de interés, o la motivación para el trabajo, no se dispone de recursos suficientes para superar o arreglar ese inconveniente, salvo proponer un cambio de grupo. Pero globalmente la experiencia ha sido muy positiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bürgener, L., & Barth, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday school practice. *Journal of cleaner production*, 174, 821-826.

Cataldi, Z., Lage, F. J., & Dominighini, C. (2013). Fundamentos para el uso de simulaciones en la enseñanza. *Revista de informática educativa y medios audiovisuales*, 10(17), 8-16.

De la Rosa Ruiz, D., Giménez Armentia, P., & De la Calle Maldonado, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030.

Gelves, G. A. C., & Moreno, P. C. (2012). Simuladores en el ámbito educativo: un recurso didáctico para la enseñanza. *Ingenium Revista de la facultad de ingeniería*, 13(25), 107-119.

Marín-Suelves, D., Esnaola-Horacek, G., & Donato, D. (2022). Videojuegos y educación: análisis de tendencias en investigación. Revista Colombiana de Educación, 1(84).

Miñano R. (2019). Formación en competencias de sostenibilidad, responsabilidad social y ética profesional: Estudio de casos en ingeniería industrial e ingeniería informática (Doctoral dissertation, Industriales).

Murga Menoyo, M. Á. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación.*

Ouariachi, T.; Olvera-Lobo, M.D.; Gutiérrez-Pérez, J. (2017). Gaming Climate Change: Assessing Online Climate Change Games Targeting Youth Produced in Spanish. *Procedia-Soc. Behav. Sci.* 237, 1053–1060.

Peña Miguel, N., Corral Lage, J., & Mata Galindez, A. (2020). Assessment of the development of professional skills in university students: Sustainability and serious games. *Sustainability*, *12*(3), 1014.

Rodríguez Perón, J. M., Aldana Vilas, L., Villalobos Hevia, N. (2010). Método Delphi para la identificación de prioridades de ciencia e innovación tecnológica. Revista Cubana de Medicina Militar, 39(3-4), 214-226.

Rojo, T.; Dudu, S. (2017). Los videojuegos en la implementación de políticas de mitigación del cambio climático. Ámbitos 2017, 37, 1–25.

Saitua-Iribar, A., Corral-Lage, J., & Peña-Miguel, N. (2020). Improving knowledge about the sustainable development goals through a collaborative learning methodology and serious game. *Sustainability*, *12*(15), 6169.

2540

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INNOVACIÓN EN LA MATERIA DE ACCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA. UNA EXPERIENCIA DESARROLLADA POR EL EQUIPO DOCENTE ATYCO

Marina García-García
Noelia Parejo-Jiménez
Jennifer Serrano-García
Jorge Expósito-López
Universidad de Granada (España)

Resumen: Las transformaciones acaecidas en las últimas décadas han afectado al ámbito social, económico y profesional, demandando a las personas nuevas habilidades para vivir y participar de manera eficaz en la sociedad actual y futura. La educación, en cualquiera de sus etapas, solo puede responder a estas demandas ofreciendo una educación de calidad basada en competencias, que desarrolle en el alumnado capacidades amplias para adaptarse a un mundo en constante cambio. La Educación Superior no permanece ajena a estas transformaciones, que se han visto reforzadas de manera especial desde la creación del EEES. No obstante, aún sigue siendo un reto desde la realidad de las aulas el diseño e implementación de un proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentado en el paradigma competencial. Así, en esta aportación se presenta la propuesta del equipo docente Acción Tutorial y Cooperación Educativa de creación de un diseño formativo innovador para la materia «Acción Tutorial en educación Primaria» desde la lógica de la investigación-acción colaborativa.

Palabras clave: educación basada en las competencias, enseñanza superior, innovación educacional, investigación-acción, tutoría

Abstract: The transformations that have occurred in recent decades have affected the social, economic and professional spheres, demanding new skills from people to live and participate effectively in current and future society. Education, in any of its stages, can only respond to these demands by offering a quality education based on competencies, which develops broad capacities in students to adapt to a world in constant change. Higher Education is not exempt from these transformations, which have been reinforced in a special way since the creation of the European Higher Education Area (EHEA). However, the design and implementation of a teaching-learning process based on the competency paradigm is still a challenge from the reality of the classroom. Thus, this contribution presents the proposal of the teaching team Tutorial Action and Educational Cooperation to create an innovative training design for the subject «Tutorial Action in Primary Education» from the logic of collaborative Action-Research.

Keywords: competence based education, higher education, educational Innovation, action-research, tutoring.

INTRODUCCIÓN

La cuarta revolución industrial o Industria 4.0 ha impactado con fuerza en la sociedad y en la vida de las personas, desafiando el ámbito económico y laboral, y demandando una educación de mayor calidad en todas las etapas (Castellanos y Scott, 2020; Urán-Jiménez y García-Espinosa, 2021).

Desde el contexto educativo, responder a estas demandas y retos sociales, económicos y profesionales, solo es viable desde el paradigma de las competencias (Bisquerra y Escoda, 2007), que aboga por un modelo de enseñanza-aprendizaje dirigido a que las personas desarrollen capacidades amplias que les permitan aprender y desaprender para adaptarse de manera constante a entornos y situaciones cambiantes (Cano, 2008; González y Wagenaar, 2003).

En este contexto, la Educación Superior debe contribuir a la preparación del estudiantado para vivir y participar de forma eficaz en la sociedad actual y futura, de manera que ejerza la ciudadanía con responsabilidad y desarrolle su carrera profesional de modo sostenible. Bajo esta perspectiva, desde la creación del EEES, se ha promovido una modernización y mejora de la calidad del sistema universitario europeo, que centra la atención en los aprendizajes de los estudiantes, al tiempo que apuesta por el uso de nuevas metodologías de enseñanza más activas y colaborativas, donde el docente crea las condiciones para que el estudiante construya sus aprendizajes; favoreciendo, en definitiva, una enseñanza más significativa, competencial y coherente con la realidad social, profesional y económica (Bolívar, 2007; Cazorla González-Serrano, 2011; Felipe-Alonso *et al.*, 2021; Jovet, 2014; Puyol, 2008).

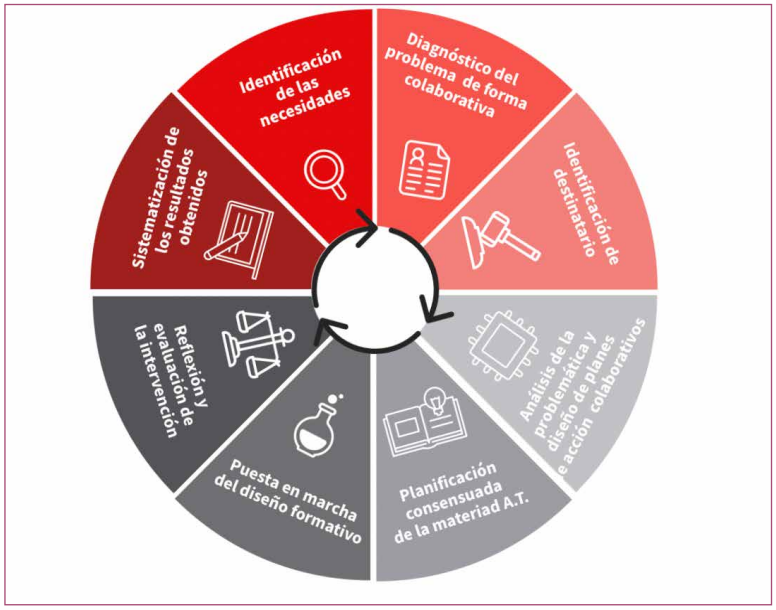
Efectivamente, bajo estas premisas, la enseñanza universitaria ha ido incorporando en los últimos años las metodologías activas, las nuevas tecnologías, entre otras herramientas o materiales novedosos, que tienen como finalidad el desarrollo de las competencias personales, sociales y profesionales del estudiantado, para integrarse en un mundo cada vez más cambiante. No obstante, para que estas transformaciones se desarrollen de manera eficaz, generalizada e institucionalizadas, es necesario, primero, plantearlas desde un análisis y conocimiento de los paradigmas que las sostienen, superando en cualquier caso modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje; y, segundo, facilitando desde las propias universidades mecanismos de apoyo a la formación, colaboración e innovación docente (Expósito y García-Garnica, 2022).

MÉTODO

En este escenario, se constituye el equipo docente de Acción Tutorial y Cooperación Educativa (ATyCO), con el objetivo de emprender un proceso de mejora y transformación de la materia Acción Tutorial en Educación Primaria, haciendo uso de la investigación-acción colaborativa (Elliot, 1990; Expósito, 2013 y 2018a; Fernández-Díaz y Calvo, 2013). A continuación, se describen brevemente las fases seguidas en el proceso bajo esta lógica metodológica (Figura 1).

Figura 1

Fases de la investigación-acción colaborativa.



Creación del equipo docente

El equipo docente ATyCO se constituye en el curso 2017-2018, conformado por el profesorado del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, que imparte la materia Acción Tutorial en Educación Primaria en los Campus de Granada, Ceuta y Melilla. Este equipo tiene su origen en la necesidad de innovar y transformar la práctica docente de la materia de Acción Tutorial en Educación Primaria, para dar respuesta a las demandas de la universidad actual, tratando de hacerlo de forma cooperativa y participativa, mediante la implicación de todos los docentes que imparte la asignatura.

Identificación de problemas, componentes o variables de dichos problemas e implicaciones

En este sentido, se comenzó el proceso con la identificación compartida de necesidades y problemas. El punto de partida fue la realización de una revisión bibliográfica y normativa, que se acompañó de la reflexión compartida y análisis de las necesidades detectadas, por el propio equipo, en la realidad de la práctica docente, considerando su trayectoria y experiencia en la materia. Todo ello, permitió determinar una serie de necesidades, que pueden concretarse en: 1. Mejorar la motivación y la participación activa de los estudiantes en el proceso formativo; 2. Incrementar el nivel de adquisición de las competencias establecidas para la matera, mediante un proceso de enseñanza que requiera una implicación más activa del estudiantado; 3. Mejorar las competencias de autogestión del concomimiento, desde el diseño a la evaluación; 4. Promover la formación, innovación y buenas prácticas docentes del profesorado; y 5. Aumentar las competencias docentes en escenarios de aprendizaje híbridos. Estas necesidades se articularon en una serie de objetivos, estableciendo como objetivo prioritario construir un diseño formativo funcional de la materia, que esté ajustado a los nuevos requerimientos normativos, pedagógicos y sociales, y encaminado al desarrollo de las competencias recogidas en la Memoria Verificada del Grado.

Establecimiento de posibles soluciones: planificación colaborativa de un diseño formativo innovador

La siguiente fase consistió en planificar posibles soluciones a las necesidades detectadas en la fase anterior, que quedaron agrupadas en un diseño formativo innovador apoyado en el paradigma contextual-competencial, en el que el estudiante y su desarrollo competencial son el centro de todo el proceso (Cano, 2008; Expósito, 2014 y 2018b).

Bajo esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, se configuró un diseño formativo con una estructura modular en la que se establecen actividades de distinta tipología (individuales o grupales, obligatorias, voluntarias o complementarias), con diferentes finalidades y grados de dificultad, en las que se articulan metodologías activas y colaborativas. Este modelo formativo, que se repite en cada uno de los temas, es flexible y se adapta a las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje del estudiantado, así como a la realidad actual provocada por la COVID-19, permitiéndole construir de forma activa y autoregulada sus propios aprendizajes (Aguaded, 2022; Expósito, 2014; Olmedo y Expósito, 2015; Tomé y Olmos, 2014).

En el diseño presentado, se opta por una evaluación continua, con un fuerte carácter formativo, en el que todas las actividades planteadas se convierten en oportunidades de aprender y evaluar, ofreciendo un *feedback* cualitativo y cuantitativo inmediato al estudiante. Para ello, se combinan diferentes modalidades de evaluación (heteroevaluación, autoevaluación y evaluación por pares) y diferentes instrumentos (rúbricas y escalas de estimación).

Puesta a prueba de las soluciones planteadas: la implementación coordinada del diseño formativo

La puesta en marcha de este programa formativo se inició como prueba piloto en el curso 20-21, bajo el acuerdo del equipo docente, con nueve grupos de clase, que cursan la materia en los Campus de Granada, Ceuta y Melilla.

En este caso, la plataforma PRADO2 es la herramienta digital que facilita y apoya la implementación del diseño formativo y la planificación realizada para la asignatura, permitiendo la incorporación de los diferentes materiales, actividades y el sistema de evaluación al espacio con el que cuenta la asignatura en esta plataforma. Además, favorece una adaptación rápida y sencilla a una modalidad de docencia presencial, híbrida u on-line, que de respuesta a las necesidades derivadas de la COVID-19.

RESULTADOS

Los resultados recogidos de forma continua, durante el desarrollo de la materia, han permitido realizar la evaluación del propio diseño. Este proceso evaluativo siempre ha tenido un carácter formativo, dirigido a la mejora mediante la detección de carencias y aspectos a mejorar.
Durante el pilotaje del diseño formativo, aprovechando la flexibilidad que caracteriza al proceso de enseñanza-aprendizaje y contando con la colaboración del estudiantado, se han ido realizando adaptaciones y ajustes en el mismo. Además, una vez finalizado el curso 20-21 en los nueve grupos de estudiantes, el equipo docente ha procedido a realizar una evaluación final, para conocer el impacto global que ha tenido la transformación de la materia, y detectar problemas o cuestiones a solventar de cara al curso siguiente, en esta lógica de búsqueda continua de la mejora.

En este sentido, algunos de los principales resultados encontrados hacen referencia a: 1. El aumento de la motivación del estudiantado y de su satisfacción general con la materia; 2. El incremento de la participación activa en las actividades propuestas y dinámicas de clase; 3. La mejora del desempeño y la adquisición de competencias por parte del estudiantado; 4. El progreso en las tereas ejecutivas vinculadas a la autogestión del conocimiento y su proceso formativo: antes, durante y después de las actividades; 5. El desarrollo del grupo docente en cuanto a la innovación y desempeño de buenas prácticas docentes, progresando en la elaboración de bancos de materiales innovadores; y 6. La mejora de la formación pedagógica y técnica de los componentes del grupo para el desarrollo y uso de herramientas digitales que promuevan el uso de escenarios híbridos de aprendizaje (Aguaded *et al.*, 2022; Expósito y García-Garnica, 2022; Pistón *et al.*, 2022; Romero-Díaz y Parejo, 2022). Además, se han hallado resultados no esperados, relativos al desarrollo de competencias digitales del alumnado para su aplicación futura en el ejercicio de la práctica profesional.

Figura 2

Porcentaje medio de adquisición de competencias GC/GE.

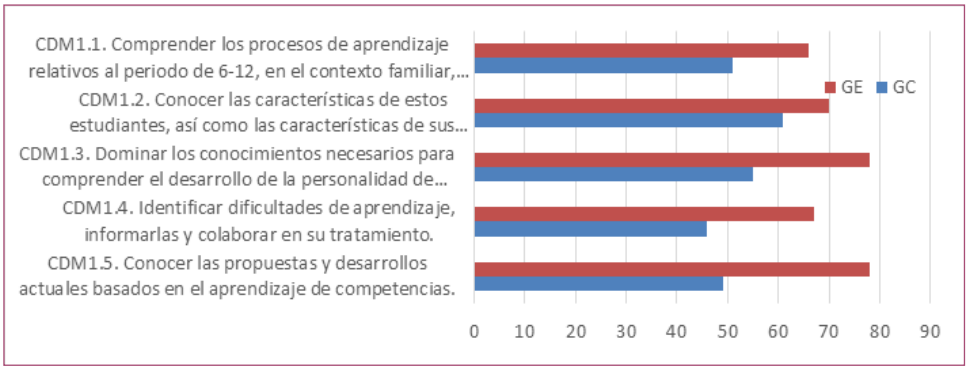


Figura 3

Porcentaje medio de realización de tareas GC/GE.

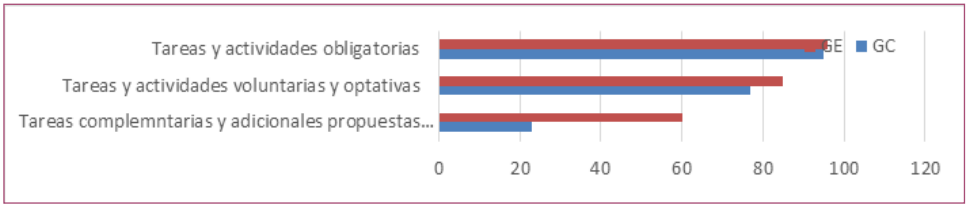
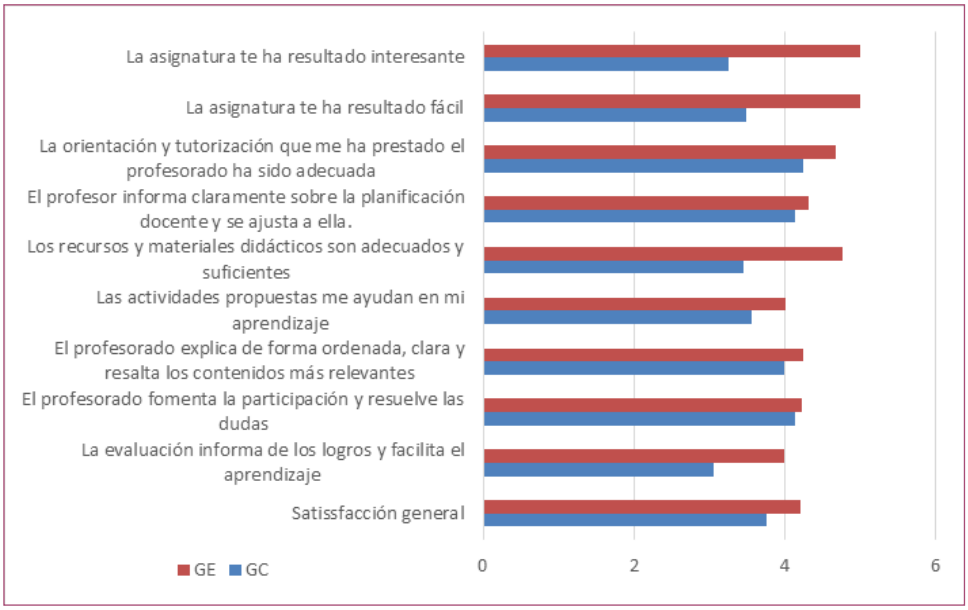


Figura 4

Valoración media de las prácticas docentes en opinión del estudiantado GC/GE.



Este proceso de evaluación y reflexión ha permito detectar nuevas necesidades y aspectos sobre los que es necesario seguir trabajando. Así, se ha comprobado que hay que avanzar en la mejora de las competencias del estudiantado para mejorar el aprendizaje autónomo y autogestionado, centrándonos especialmente las competencias metacognitivas, pues las técnicas están en un nivel adecuado de desarrollo. Al tiempo que resulta esencial continuar profundizando en la mejora del sistema de evaluación, generando procedimientos, criterios e instrumentos que faciliten y regulen la evaluación en las diferentes modalidades empleadas, enfatizando en la autoevaluación. También, es pertinente seguir progresando en la creación e implementación de herramientas y materiales digitales docentes diversos.

CONCLUSIONES

La evaluación global del proceso formativo ha resultado satisfactoria, arrojando resultados positivos relativos al estudiantado, tales como una mejor adquisición de competencias, un mayor desempeño de los estudiantes y una mayor satisfacción con respecto a la materia y al desempeño docente. Pero, también, en relación al propio equipo docente que ha visto incrementada su capacidad profesional.

No obstante, se han detectado aspectos a mejorar y necesidades latentes, que se han concretado como objetivos generales y específicos, priorizados para ser atendidos a lo largo del curso 21-22. Estos objetivos generales hacen referencia a: mejorar la interactividad de los materiales, adaptar y generar actividades breves y con un carácter lúdico para introducir en las sesiones de teoría, establecer mejoras en la evaluación, e incrementar la motivación del estudiantado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguaded, E., Rodríguez, S. y Conde, A. (2022). La motivación, orientación y seguimiento adaptativo de los estudiantes para optimizar sus resultados de aprendizaje y su desarrollo personal, social y profesional. En J.M. Trujillo, D. Capperucci, C. Rodríguez y M.N. Campos (Coords.), Experiencias e investigaciones en contextos formativos (pp. 186-201). Dykinson, S.L.

Bolívar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. ETD-Educação Temática Digital, 9, 68-94.

Cano, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12(3), 1-16

Castellanos, P.A. y Scott, M.P. (2020). Evolución de las Habilidades Laborales en la Industria 4.0 y su Impacto Financiero. Revista Innova ITFIP, 6(1), 106-119.

Cazorla González-Serrano, M.C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, (4), 91-104.

Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. Ediciones Morata.

Expósito, J. (2013). *Temas relevantes y materiales para la formación en Acción Tutorial en Educación Primaria.* Grupo Editorial Universitario.

Expósito, J. (2018a). *Formación teórica y práctica para la Acción Tutorial en Educación Primaria.* Grupo Editorial Universitario.

Expósito, J. (2018b). El nuevo contexto universitario requiere nuevas estrategias de aprendizaje. En J. Expósito (Coord), *La acción tutorial en la universidad. Aspectos teóricos y estrategias prácticas para su desarrollo* (pp. 91-109). Comares.

Expósito, J. (Coord.) (2014). *La Acción Tutorial en la Educación Actual.* Editorial Síntesis.

Expósito, J. y García-Garnica, M. (2022). Diseño cooperativo y gestión de modelos formativos adaptativos para la docencia presencial, híbrida y on line. En J.M. Trujillo, D. Capperucci, C. Rodríguez y M.N. Campos (Coords.), Experiencias e investigaciones en contextos formativos (pp. 163-176). Dykinson, S.L.

Felipe-Afonso, M.I., Plasencia-Pimentel, A., García, L.A. y Castro-Sánchez, J.J. (2021). El efecto «Bolonia» en las estrategias y estilos de aprendizaje de los estudiantes de Psicología de la Universidad de La Laguna. Revista de Investigación en Educación,19(2), 145-161.

Fernández-Díaz, E. y Calvo, A. (2013). Estrategias para la mejora de la práctica docente. Una investigación-acción colaborativa para el uso innovador de las TIC. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16(2), 121-133.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. fase I.* Universidad de Deusto.

Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. y Monroy Hernández, F. (2009). Aprendizaje y Competencias. Una nueva mirada. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21(3), 312-319.

Olmedo, E.M. y Expósito, J. (2015). Análisis de la conceptualización del aprendizaje del alumnado de grados en educación: una aplicación de la metodología Q. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 83*(29), 45.

Pistón, M.D., Parra, M.E. y Chacón-Cuberos, R. (2022). Materiales docentes y actividades multi-formato para un aprendizaje integral en los nuevos escenarios educativos. En J.M. Trujillo, D. Capperucci, C. Rodríguez y M.N. Campos (Coords.), Experiencias e investigaciones en contextos formativos (pp. 177-185). Dykinson, S.L.

Puyol, R. (2008). Siete argumentos a favor de Bolonia. Nueva Revista de Política, Cultura y Arte, 120, 90-95.

Romero-Díaz, J.J. y Parejo, N. (2022). Explotación de plataformas y recursos digitales para la evaluación del alumnado en educación superior. En J.M. Trujillo, D. Capperucci, C. Rodríguez y M.N. Campos (Coords.), Experiencias e investigaciones en contextos formativos (pp. 202-216). Dykinson, S.L.

Tomé, M. y Olmos, M.C. (2014). La acción tutorial para el desarrollo del aprendizaje autorregulado. En J. Expósito (Coord.), La Acción Tutorial en la Educación Actual (pp.227-241). Editorial Síntesis.

Urán-Jiménez, E. y García-Espinosa, A.D. (2021). ¿Cómo la revolución 4.0 reinventará las organizaciones? (Bachelor's thesis, Ciencias económicas y administrativas).

2548

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EUROPEAN STUDENT ENGAGEMENT PROJECT (STEP)

Marta Agueda Maroñas
Verónica Morcillo Casas
Luis Carro Sancristóbal
Universidad de Valladolid (España)

Resumen: El proyecto European Student Engagement Project (STEP) se ha desarrollado entre los años 2018 y 2021 en 6 países europeos: Francia, Polonia, Luxemburgo, Irlanda, Austria y España. Diferentes instituciones relacionadas con la educación superior: Universidades, Fundaciones y Asociaciones de estudiantes han trabajado de forma conjunta para identificar el reconocimiento del compromiso universitario en Europa. Este proyecto tiene como último fin influir en las políticas de las instituciones de educación superior mediante la promoción y el desarrollo de nuevos mecanismos para reconocer el compromiso. Estas nuevas formas de reconocimiento mejoran las condiciones de la participación del estudiantado y permite a las universidades desarrollar su acción social y ciudadana dentro de su entorno promoviendo la mayor inclusión de los actores sociales.

Palabras clave: voluntariado, participación, educación superior, competencias transversales, compromiso.

Abstract: The European Student Engagement Project (STEP) has been developed between 2018 and 2021 in 6 European countries: France, Poland, Luxembourg, Ireland, Austria and Spain. Different institutions related to higher education: Universities, Foundations and Student Associations have worked together to identify the recognition of university engagement in Europe. This project ultimately aims to influence the policies of higher education institutions by promoting and developing new mechanisms to recognise engagement. These new forms of recognition improve the conditions for student engagement and enable universities to develop their social and citizenship action within their environment by promoting greater inclusion of social actors.

Keywords: volunteering, participation, higher education, soft skills, engagement.

INTRODUCCIÓN

La Unión Europea desde 2017 tiene vigente una nueva Estrategia para los jóvenes que dura hasta 2027 donde pretenden poner en relevancia el papel de la juventud en la sociedad. El papel que desempeñan es vital ya que tiene efectos sobre la economía, sociedad, cultura y política de un país. El campo de acción más directo de este colectivo son los espacios donde ellos se desarrollan de forma personal y profesional. Este proyecto se centrará en el reconocimiento que se

2549

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

le hace al estudiantado en los espacios de educación superior a través de las múltiples formas de voluntariado en las que participan y, además, contribuir a reforzar y mejorar su participación en las diferentes instituciones con las que interactúen a lo largo de su vida.

El proyecto Erasmus + «European STudent Engagement Project» (European STEP) nace en Francia coordinado por Animafac y estuvo vigente entre los años 2018 y 2021, en cooperación con seis socios europeos: la Fundación Universitaria Europea (EUF) en Luxemburgo, la Oficina de Vida Estudiantil de la Universidad de la Ciudad de Dublín en Irlanda, CY Cergy Paris Université en Francia, la Universidad de Valladolid en España, la Universidad de Viena en Austria y el Centro de Voluntariado de la Universidad de Varsovia en Polonia.

Este proyecto tiene por objeto impulsar el reconocimiento y la mejora de la participación activa en actividades de voluntariado de los estudiantes de educación superior en Europa, especialmente en el desarrollo de sus competencias clave y transversales complementarias a su trayectoria académica con la siguiente finalidad:

—Adquirir un conocimiento muy específico de las formas de reconocimiento de la participación activa de los estudiantes en los diferentes países europeos.

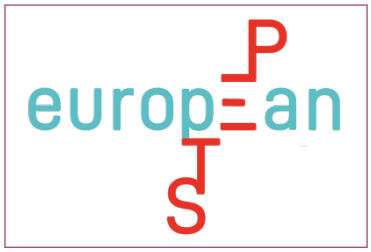
—Equipar y apoyar a los estudiantes comprometidos y las instituciones de educación superior en Europa para un mejor reconocimiento de la participación de los estudiantes.

—Promover, valorar y traer un mejor reconocimiento del compromiso de los estudiantes.

El grupo destinatario de este proyecto son estudiantes de educación superior que participan en actividades de voluntariado y personal de las instituciones de educación superior.

Figura 1

Logo oficial del proyecto Eropean STudent Engagement Project



MÉTODO

Para alcanzar los objetivos propuestos se llevaron a cabo diversas actividades cuyas estrategias y métodos se planificaron y analizaron en función a los resultados que se pretendían conseguir.

Muestra

Para tener la muestra más significativa posible, se llegó a 20 países europeos (Portugal, Francia, Reino Unido, Irlanda, Italia, Grecia, Alemania, Bélgica, Países Bajos, Noruega, Lituania, República Checa, Rumania, Bulgaria, Croacia, Luxemburgo, Dinamarca, Finlandia y España) llegando así a 300 instituciones y 150000 estudiantes y voluntarios en asociaciones vinculadas a las universidades u otras redes como, por ejemplo, el Parlamento Europeo de los Jóvenes (PEJ), la Red de Estudiantes Erasmus (ESN) y los Jóvenes Federalistas Europeos (JEF) a nivel europeo.

Procedimientos e instrumentos

Para impulsar el reconocimiento y mejora de la participación del estudiantado en los espacios educativos superiores, se planificaron siete fases metodológicas:

1ª fase: construir un mapa con la normativa nacional sobre el reconocimiento del compromiso y voluntariado de los estudiantes y comprender si existe una correlación entre el marco legal y la tasa de voluntariado, participación, compromiso de los estudiantes. Los mapas resultantes son producto de la revisión bibliográfica en las diferentes normativas europeas sobre reconocimiento y participación estudiantil.

2ª fase: diseñar y difundir una encuesta europea para conocer la perspectiva de las instituciones de educación superior (IES) con el objeto de elaborar un informe previo sobre el estado real en este ámbito. Para su diseño se tuvo en cuenta los datos obtenidos en la primera fase.

3ª fase: elaborar un informe europeo en esta temática, para mejorar el conocimiento sobre el marco de reconocimiento de la participación de los estudiantes en Europa dentro de las IES, basado en el estudio cualitativo realizado en las universidades asociadas y en otras IES relevantes.

4ª fase: elaborar una guía de buenas prácticas en lo que respecta a la participación de los estudiantes, el voluntariado y el reconocimiento del compromiso, dentro del marco de la UE. Esta guía se elabora mediante el análisis y puesta en común de las mejores experiencias de cada espacio de educación superior.

5ª fase: Diseñar una plataforma digital con herramientas para ayudar a los estudiantes a identificar sus competencias adquiridas durante sus experiencias de voluntariado. Estas experiencias de voluntariado se traducirán en competencias para facilitar su reconocimiento a través de la plataforma. Para su elaboración se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos en las fases anteriores.

6ª fase: crear un Kit de formación para estudiantes universitarios y personal de las instituciones de educación superior para formarse en el proceso de reconocimiento de competencias en el ámbito del voluntariado.

RESULTADOS

El proyecto STEP dio los siguientes resultados intelectuales:

Resultado 1. Mapa europeo de reconocimiento de voluntariado.

Se han realizado cinco mapas: 1) marcos políticos sobre el reconocimiento del compromiso; 2) marco de incentivos para el reconocimiento del compromiso de los estudiantes en las instituciones de educación superior; 3) marco vinculante para el reconocimiento del compromiso de los estudiantes en las instituciones de educación superior; 4) Aprendizajes informales y no formales en general; 5) La experiencia del compromiso / el voluntariado y/o las competencias adquiridas.

Resultado 2. Informe sobre el compromiso y el reconocimiento en la Educación Superior

El informe elaborado parte de los datos recogidos en la encuesta anterior. Se hace referencia a la existencia de diferentes tipos de compromiso y sus causas, y la forma en que las diferentes instituciones participantes reconocen y validan estos aprendizajes.

Resultado 3. Guía de buenas prácticas.

El objetivo de esta guía de ayuda a tener un mejor conocimiento sobre el reconocimiento del compromiso de los estudiantes en Europa y para incitar a iniciar cambios en las instituciones.

Resultado 4. Plataforma de identificación de competencias adquiridas a través del voluntariado.

Resultado 5. Kit formativo

Explicación de la guía de buenas prácticas a través de nueve bloques formativos en los que se incluye formación teórica y práctica sobre el engagement estudiantil.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Finalizado el proyecto y a modo conclusión se establecieron diez recomendaciones que los diferentes países participantes debían asumir y cumplir en las diferentes instituciones:

Recomendación

—Apoyar y fomentar el reconocimiento del compromiso de los estudiantes.

—Difundir y participar en un mejor conocimiento de las herramientas europeas que identifican, reconocen y valoran el reconocimiento del compromiso de los estudiantes.

—Reconocer que las organizaciones de estudiantes y el compromiso estudiantil son importantes en la vida de los estudiantes y que tienen valor social.

—Legislar o regular el reconocimiento del compromiso estudiantil para fomentar el reconocimiento del compromiso estudiantil.

—Apoyar a las instituciones de educación superior para que reconozcan que las competencias adquiridas durante el compromiso y similares al diploma académico pueden ser validadas.

—Ampliar la visión y la definición de lo que es el compromiso de los estudiantes.

—Apoyar, fomentar y facilitar el compromiso de los estudiantes.

—Ampliar el público interesado en el reconocimiento del compromiso de los estudiantes.

—Reconocer el compromiso de los estudiantes como una forma no formal de aprendizaje y de adquisición de habilidades y competencias y apoyarles en su identificación y valoración.

—Reconocer que las instituciones de educación superior tienen una misión social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bokhove, C., & Muijs, D. (2019). Can we reliably compare student engagement between universities? Evidence from the United Kingdom Engagement Survey. Oxford Review of Education, 45(3), 417-434. https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1554530

Christian Chauvigné and Jean-Claude Coulet, «The competency-based approach: a new paradigm for university pedagogy? «Revue française de pédagogie [Online], 172 | July-September 2010, online since 01 December 2014. URL: http://journals.openedition.org/rfp/2169 ; DOI: https://doi.org/10.4000/rfp.2169

Cinque, M. (2017). Moocs and Soft Skills: A Comparison of Different Courses on Creativity. Journal of E-Learning and Knowledge Society, 13(3), 83-96. https://doi.org/10.20368/1971-8829/1386 Garner, B., & Shank, N. (2018). Student Perceptions of a Revise and Resubmit Policy for Writing Assignments. Business and Professional Communication Quarterly, 81(3), 351-367. https://doi.org/10.1177/2329490618784962

Claire Thoury. Student engagement in a world of individualization: identity construction and political paths. Sociology. Université Sorbonne Paris Cité, 2017. French. <NNT: 2017USPCA050>. <tel-01719377>.

Dominique Méda, 'Social Capital: A Critical Perspective', L'Économie politique, 2002/2 (no. 14), pp. 36-47. DOI: 10.3917/leco.014.0036. URL: https://www.cairn.info/revue-l-economie-politique-2002-2-page-36.html

Report of the Europass day on «Valuation Of Transversal Skills: a must for employability», Strasbourg - European School, 24 September 2019. https://www.euroguidance-france.org/wp-content/uploads/2019/11/journee-europass-competences-transversales-et-employabilite-19-09-2019.pdf

Ribeiro, L., Rosário, P., Moreira, I., & Cunha, R. S. (2019). First-year law students' and teacher's questioning in class. Frontiers in Psychology, 10(MAR). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00611

Smith, S. P., Hickmott, D., Bille, R., Burd, E., Southgate, E., & Stephens, L. (2015). Improving undergraduate soft skills using m-learning and serious games.Sunley, R., Harding, L., & Jones, J. (2019). Realising creativity in management education: Putting student energy into action. International Journal of Management Education, 17(2), 172- 181. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.02.007

Tomić, B., Jovanović, J., Milikić, N., Devedžić, V., Dimitrijević, S., Đurić, D., & Ševarac, Z. (2019). Grading students' programming and soft skills with open badges: A case study. British Journal of Educational Technology, 50(2), 518-530. https://doi.org/10.1111/bjet.12564

HEALTH LITERACY IN HIGHER EDUCATION STUDENTS: ADDICTIVE BEHAVIORS

Ana Paula Cardoso
Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Viseu (Portugal)
Sofía Campos
Manuela Ferreira
Amadeu Gonçalves
Escola Superior de Saúde-Instituto Politécnico de Viseu (Portugal)

Abstract: Introduction: The consumption of substances among students is associated with the desire for higher academic performance, to reduce the impact of stress and academic failure, and implies new personal and social experiences, such as integration rituals. Objectives: To identify the variables that interfere with students' Literacy in Addictive Behaviours. Methodology: Descriptive and correlational study with a sample of 924 students. Protocol consisting of a questionnaire of sociodemographic data, and an Addictive Behaviors Literacy Scale (ABLS). Results: Predominance of students with moderate literacy in addictive behaviours (42.2%). Males manifest slightly higher levels of literacy (M=75.50±19.24). It is age (p=0.010), academic performance (p=0.028), and year of study (p=0.000) that interfere most. Conclusion: Formative intervention programs capable of empowering higher education students are important. Virtual and interactive learning environments promote greater student involvement in the formative process and facilitate learning.

Keywords: health literacy, higher education, additive behaviors

INTRODUCTION

The topic of health literacy was first introduced in the 1970s, but it was not until the 1990s that the first definitions emerged (World Health Organization, 2018). In 1998 WHO defined health literacy as concerned with the social and cognitive abilities that determine the motivation and ability of individuals to receive, understand, and use health information in order to promote and maintain population health. Attending higher education coincides with a specific period of physical, cognitive, psychological, and social development of the individual. In addition to dealing with the typical changes of this development, such as the construction of their identity, students also face the demands of academic life and social life, which are also changing (Oliveira & Levindo, 2020).

Additive behaviors are phenomena with impulsive-compulsive characteristics towards different activities or behaviors. The most frequent among young people are substance abuse (alcohol, tobacco, and cannabis) but also non-substance addictive behaviors such as gambling and

Internet use. Getting rid of these behaviors can be difficult and consequently lead to physical and psychological symptoms (IPDJ, 2021).

METHOD

Determine whether sociodemographic, academic, and contextual variables interfere with higher education students' literacy in addictive behaviors. This is a descriptive, analytical, cross-sectional and correlational study, which is part of the project AppHealth: Empowering for a better life, to improve young adults' health literacy levels, involving a sample of 924 higher education students, with a mean age of 22.35 years, mostly female. Data were obtained through questionnaires collecting sociodemographic and academic variables and knowledge in the area of addictive behaviors (Additive Behavior Literacy Scale).

RESULTS

We used a non-probability convenience sample, consisting of 924 participants, higher education students, with a mean age of 22.36 years (±6.1 dp). Most of them are single (89.5%) and 75.0% are undergraduate students, with a higher percentage (40.6%) in their first year. Only 4.76% are in a mobility program. More than 78.0% of the total sample considers their school performance good or very good and for 60.2% the average grade is between 14 and 16 points. With regard to the statistics on literacy in addictive behaviors, for the total sample, they reveal a minimum and a maximum ranging between 0 and 100, with a mean of 75.49 ± 19.32, with a coefficient of variation indicating moderate dispersion. A higher mean is found for the factor Understanding and using information (M=82.28±18.57)

The study shows that there is a predominance of students with moderate literacy in addictive behaviors (42.2%), followed by those with low literacy (29.8%). We found that age, academic performance, and year of study were the variables that had statistically significant relevance in the levels of literacy in addictive behaviors. Students with lower scores were those with «Poor» academic performance, resulting in statistically significant differences (Understanding and using information p=0.028; Changing drinking habits p=0.011; total factor p=0.003). Higher mean rank values were registered for students in the 4th year of the curriculum, especially for the factor Change in consumption habits. None of the contextual variables studied (alcohol consumption and smoking habits) was found to interfere with literacy in addictive behaviors in higher education students. However, it was found that students who have never smoked show more literacy in the Understanding and using information factor and those who currently smoke scored higher on the Change in drinking habits factor and the total factor. It was also found that students who report consuming alcoholic beverages are the most literate in Understanding and using information and in the total factor, and those who have never consumed alcoholic beverages score the highest on the Change in drinking habits factor, which may suggest that these students have never consumed alcoholic beverages because they have more knowledge about the fact that drinking habits affect their health.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

In our study, only 28.0% of the students showed high literacy in addictive behaviors; and age, academic performance and year of study influence literacy in addictive behaviors. We believe that it is essential to know the level of literacy in addictive behaviors of higher education students so that we can intervene in an integrated and coordinated way, with a multidisciplinary health education project, and integrated into the institution's strategic plan. The habits and health behaviors that are consolidated at this stage tend to remain throughout life, being predictors of future health and well-being. Educational interventions should use active methodologies capable of empowering higher education students in this area. The use of technologies, simulated practice, virtual and interactive learning environments make the involvement of students in the training process greater and, consequently, facilitate learning. Literacy approaches in addictive behaviors should take into account the specificities of students and meet their real needs. Higher education students experience informal contexts that facilitate the initiation to consumption (tobacco, alcohol and other addictive substances), thus creating many opportunities to promote health literacy. Scientific evidence points to the need to refocus action on outcomes and implies the development of more appropriate interventions for young people, empowering them to make decisions and adopt behaviors that promote their health. As such, providing higher education students with more health literacy in the field of addictive behaviors is crucial (Rolova *et al.*, 2021).

Acknowledgements: This work is funded by National Funds through FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., under project Refª UIDB/00742/2020. We would also like to thank the Health Sciences Research Unit: Nursing (UICISA: E) and the Polytechnic of Viseu for their support.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Instituto Português do Desporto e da Juventude (2021). *IPDJ*. https://ipdj.gov.pt/

Organização Mundial de Saúde (2018). *Assessing national capacity for the prevention and control of noncommunicable diseases: Report of the 2017 global survey.*

Oliveira, E., & Levindo, A. (2020). Bem-estar subjetivo e funcionamento psicológico positivo ao longo dos primeiros anos do ensino superior. *Educação: Teoria e Prática, 30*(63), p. 1-19. https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14705

Rolova, G., Gavurova, B., & Petruzelka, B. (2021). Health literacy, self-perceived health, and substance use behavior among young people with alcohol and substance use disorders. International *Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(8), 4337. https://doi.org/10.3390/ijerph18084337

EVALUACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR LAS ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE DE LA FÍSICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ECUATORIANOS

Gustavo Eduardo Salgado Enríquez
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: Ante la necesidad de contar con un instrumento que posea la más alta calidad psicométrica para medir las actitudes hacia el aprendizaje de la física en estudiantes universitarios en el Ecuador, se diseñó el Cuestionario de Actitudes hacia el Aprendizaje de la Física-CAAF. Para el efecto se utilizaron como insumo 16 instrumentos existentes de varias regiones del mundo. La validez de contenido se realizó sobre un conjunto inicial de 197 ítems por medio de la participación de 200 jueces expertos profesores de física en Ecuador. Se analizó el índice de validez de contenido, razón de validez de contenido y V de Aiken sobre 9 criterios (IVC > 0,75, V de Aiken > 0,90, Alfa de Cronbach: 0,875; 95% IC: 0,801 ± 0,931). Como resultado tenemos un instrumento con 108 ítems el cual se encuentra en proceso de pilotaje en un universo de más de 1´300.000 estudiantes universitarios de todas las regiones del país.

Palabras clave*:* evaluación, actitudes hacia el aprendizaje de la física, validez de contenido, confiabilidad.

Abstract: Given the need to have an instrument that has the highest psychometric quality to measure attitudes towards learning physics in university students in Ecuador, the Attitudes Toward Learning Physics Questionnaire-CAAF was designed. For this purpose, 16 existing instruments from various regions of the world were used as input. The content validity was carried out on an initial set of 197 items through the participation of 200 expert judges who were professors of physics in Ecuador. The content validity index, content validity ratio and Aiken's V were analyzed on 9 criteria (CVI > 0.75, Aiken's V > 0.90, Cronbach's Alpha: 0.875; 95% CI: 0.801 ± 0.931). . As a result, we have an instrument with 108 items which is in the piloting process in a universe of more than 1,300,000 university students from all regions of the country.

Keywords*:* assessment, attitudes towards learning physics, content validity, reliability

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Desde finales de los años setenta del siglo pasado, se vienen desarrollando estudios que buscan conocer cómo es el aprendizaje desde el punto de vista del estudiante, cómo adquiere, procesa y maneja las habilidades desarrolladas en el ámbito educativo. Esta corriente pedagógica llamada constructivismo, propone que el proceso de enseñanza se da por medio de la interacción de las

personas y las situaciones en la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades y los conocimientos y se basa en el supuesto de que las personas son aprendices activos y desarrollan el conocimiento por sí mismas (Schunk, 2014).

Investigar más sobre la forma por medio de la cual los estudiantes construyen el conocimiento de manera activa interactuando con el objeto de estudio y donde el aprendizaje se facilita gracias a la mediación, interacción y negociación con los demás, incide directamente en la consideración de las decisiones que tanto los docentes como las instituciones deben tomar sobre los diversos aspectos pedagógicos.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Eagly y Chaiken (1993) definen la «actitud como una tendencia psicológica que se expresa al evaluar una entidad en particular con cierto grado de favor o desagrado». Los constructos que explican este comportamiento, a menudo se refieren a afectos, creencias y comportamientos evidentes (Albarracín, Johnson y Zanna, 2005).

Estos autores indican también que las creencias pueden ser verificadas o falsificadas con criterios externos y objetivos, mientras que las actitudes tienen más dificultad para afrontar tales criterios. Las actitudes sociales, como las preferencias políticas, estéticas o de los consumidores, varían en gran medida entre jueces, así algunas actitudes exhibirán un alto grado de consenso social, que algunos podrían interpretar como representación de la realidad social.

De acuerdo con Khine (2015) en el marco del proceso de aprendizaje, las actitudes son predisposiciones para responder a alguna clase de estímulo con ciertas clases de respuesta, y están conformadas por tres componentes: el afectivo, el cognitivo y el componente conductual.

Conforme con (Pintrich y Maehr, 2004), las actitudes son una forma de estimar el éxito de los estudiantes, además los procesos de enseñanza–aprendizaje deben ser planificados, organizados e implementados para que los estudiantes pueden desarrollar una actitud más positiva.

Hofer (2005) y Sinatra (2003) abogan por un mayor uso de las actitudes, así como de métodos de indagación, simulaciones, instrucción programada y autoevaluación como formas de proporcionar libertad a los estudiantes, asumen que la motivación involucra cogniciones o pensamientos de las personas, creencias, metas y autorrepresentaciones, así como sus comportamientos y afectos.

Eryilmaz, Yildiz y Akin (2011) indican que una alta motivación hacia la clase de física se corresponde con una mayor actitud hacia la física y una baja motivación indica una menor actitud hacia la física. Maehr y Midgley (1991) enfatizan el papel causal de los procesos mentales; es decir, los alumnos dirigen cognitivamente sus logros relacionados a comportamientos.

Los investigadores educativos caracterizan las actitudes de los estudiantes de diferentes maneras, así Schommer (1990) caracteriza las creencias de la siguiente manera: 1) la epistemología personal puede caracterizarse como un sistema de creencias más o menos independientes, 2) estas creencias tienen efectos distintos en la comprensión y el aprendizaje, 3) las creencias epistemológicas están influenciadas por el hogar y los antecedentes educativos, y 4) estos efectos existen más allá de la influencia de las variables que intervienen en la comprensión y el aprendizaje.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con la línea de investigación de las actitudes hacia el aprendizaje, proponemos un estudio en el cual pretendemos resolver el problema planteado en la siguiente pregunta orientadora:

—¿Cuáles son las actitudes hacia el aprendizaje de física que se evidencian en la población heterogénea de estudiantes universitarios en el Ecuador en diferentes momentos de la gestión didáctica?

A raíz de este problema, planteamos un grupo de problemas relacionados que también queremos investigar, estos son:

—¿Las actitudes hacia el aprendizaje de la física en estudiantes universitarios ecuatorianos son distintas respecto al género de los estudiantes?

—¿Las actitudes hacia el aprendizaje de la física en estudiantes universitarios ecuatorianos son distintas dependiendo si la universidad es privada o pública, o de la facultad en la que estudian?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para resolver estos problemas de investigación, es necesario contar con un instrumento de alta calidad psicométrica que nos permita medir las actitudes hacia el aprendizaje de la física en una muestra representativa en la población heterogénea de estudiantes universitarios del Ecuador, lo que permitirá tener la información necesaria para resolver los problemas planteados.

El conocer las características de las actitudes hacia el aprendizaje de la física que poseen los alumnos universitarios en el Ecuador, permitirá que los docentes puedan diseñar dinámicas de trabajo, programas de intervención y acciones pedagógicas más personalizadas, de acuerdo con las actitudes de sus alumnos. Schunk (2014) y Boekaerts y Corno (2005), indican que los procesos de enseñanza–aprendizaje deben ser planificados, organizados e implementados, de manera que los estudiantes puedan desarrollar actitudes más positivas, o que lleven a modificar adecuadamente dichas actitudes, también indican que las actitudes son una forma de estimar el éxito de los estudiantes y permiten analizar los efectos de estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pintrich, 2004) y (Mahato, 2019).

En carreras como las de ingeniería, un curso de física es importante para su desarrollo y aplicación, por ende, en el diseño curricular de las ingenierías la física representa la base de otras asignaturas, de tal manera que el alumnado debe cursarla previamente. En consecuencia, la formación de actitudes ha adquirido una particular vigencia en el campo de la educación. Las actitudes son un componente importante en todo proceso de aprendizaje, guiando lo cognitivo, afectivo y conductual del aprendizaje de cualquier unidad pedagógica, en este caso la física.

Las actitudes que poseen los estudiantes tienen un gran impacto en sus orientaciones de aprendizaje y en el tiempo dedicado a organizar su estructura de conocimiento (Albarracín, 2005), en este sentido, los estudios señalan que la actitud hacia el aprendizaje de la física es un predictor del éxito académico (Pintrich y Schunk, 1996), por lo que, teniendo en cuenta que los cursos de física son el principal contribuyente para la educación científica, las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de la física merecen especial atención.

METODOLOGÍA

El estudio fue bietápico con metodología cuantitativa: a) en la primera etapa (diseño del instrumento), se revisaron y analizaron los instrumentos existentes, comparando las propiedades psicométricas de cada uno de los instrumentos, y eligiendo aquellos que poseen mayor calidad psicométrica, se elaboró la matriz de especificaciones, así como las definiciones correspondientes a dimensiones, subdimensiones, y sus respectivos descriptores. b) en la segunda etapa (construcción del instrumento), se realizó la validación de contenido por medio de la participación de 200 jueces, se siguió los Standards for Educational and Psychological Testing (2014).

Se propuso un nuevo instrumento, para medir las actitudes hacia el aprendizaje de la física en estudiantes universitarios, al cual posteriormente se lo realizó un análisis de validez y confiabilidad utilizando el Índice de Validez de Contenido, el Coeficiente de Razón de Validez, la V de Aiken y el Alfa de Cronbach con sus respectivos intervalos de confianza. Hay que indicar que se utilizó dos valores distintos de los estadísticos de corte, por lo que se cuenta con dos versiones del instrumento: una versión abreviada de 18 ítems y una versión extendida de 35 ítems.

El proceso de diseño, construcción y validación del instrumento implicó un proceso iterativo de aproximadamente año y medio, que abarcó las siguientes fases:

Fase 1: Revisión y análisis de instrumentos existentes

Para comenzar este estudio, seleccionamos los instrumentos publicados en las diversas revistas especializadas. En el estudio, no se tomaron en cuenta instrumentos epistemológicos muy amplios como el EQ (Epistemological Questionnaire) u otros que miden actitudes hacia la ciencia en forma general (v.g. PISA, TIMSS, etc.), solamente instrumentos que hacen referencia al área de la física.

Se realizó una revisión exhaustiva de dieciséis instrumentos de medida de las actitudes hacia el aprendizaje de la física a varios niveles, con distintos propósitos, formatos, dimensiones y distintas propiedades psicométricas. Las características de estos provinieron de la información publicada y/o comunicada de forma personal por los diversos autores. A partir de esta revisión fue posible constatar la inexistencia de instrumentos de medida de las actitudes hacia el aprendizaje de la física, para nivel universitario enfocado a estudiantes iberoamericanos.

Para comparar las metodologías, comenzamos clasificamos los instrumentos en cuatro grupos, de acuerdo con su especificidad, sobre el cual se basó el proceso de diseño del instrumento:

—Creencias sobre el aprendizaje de la física en general: CLASS, MPEX, EBAPS, VASS.

—Creencias sobre el aprendizaje de la física en un contexto específico: E-CLASS, AAPS, PAS, PGOS, SALG, APSS.

—Naturaleza de la ciencia: VOSE, VNOS, TOSRA.

—Autoeficacia: SOSEC-P, PSEQ, SEP.

Para cada uno de los instrumentos se analizó las siguientes características: objetivo, formato, año de publicación, duración, dimensiones, subdimensiones, descriptores, actitudes que mide, población objetivo, población estudiada, número de ítems, tamaño de la muestra, confiabilidad del instrumento, validez de contenido, validez de constructo y referencias. Los resultados de este estudio arrojaron información sobre las diferentes metodologías utilizadas para desarrollar instrumentos de medida de actitudes hacia la enseñanza de la física, a diversos niveles, así como proporcionar evidencia para el diseño de nuevos instrumentos.

Con estos dieciséis instrumentos se tiene un total de 197 ítems, todos de alta calidad psicométrica. El siguiente paso, fue diseñar una matriz de especificaciones en donde calcen dichos ítems.

Fase 2: Validación del instrumento

Se realizó la validez de contenido por medio del juicio de expertos.

Para la validación de contenido, contamos con la siguiente muestra: participaron un total de 200 jueces expertos, todos profesores de física que obtuvieron las más altas calificaciones en el proceso Quiero Ser Maestro Razonamiento Específico (Física), llevado a cabo por el Ineval en el año 2019. De un total de 710 participantes de todas las 24 provincias del Ecuador (Sierra, Costa, Amazonía y Galápagos), se tomaron aquellos cuya calificación fue mayor de 700 puntos (Aprobado) y quienes tienen la condición de Exento con calificaciones mayores a 800 puntos y cuyo nivel de desempeño fue de nivel 2 (el más alto). Las edades de los jueces fueron entre 26 años y 70 años; el 77,7% era masculino y el 22,3% femenino; 90,2% vienen del sostenimiento Fiscal y 9,8% de sostenimiento Fiscomisional; 85,3% son de área Urbana y 14,7% de área rural. Los títulos que poseen son: Profesor de Segunda Enseñanza en la Especialidad de Física y Matemática, Licenciados en Ciencias de la Educación, Ingenieros, Biotecnólogos, Magister y Doctores; en la muestra participaron también 25 profesores de Física de la Universidad Central del Ecuador de las facultades de: Ingeniería Civil, Química, Ingeniería Química, Matemáticas, Geología, Ingeniería Ambiental e Ingeniería en Petróleo.

Con esta muestra, se diseñaron 20 grupos de expertos, cada uno compuesto de 10 jueces, la asignación de miembros dentro de cada grupo fue de forma totalmente aleatoria. Por otro lado, los 197 ítems se distribuyeron en 20 formas aleatorias (19 formas con 10 ítems, y una forma con 7 ítems). La distribución de los grupos y formas de ítems fue por medio de un diseño de grupos de Youden (Diseño Factorial Incompleto). De esta manera cada juez experto tenía que validar 40 ítems, todos asignados de forma aleatoria.

Las formas se enviaron a cada uno de los 200 jueces expertos. La forma incluyó una carta de presentación del proyecto indicándole que ha sido seleccionado por su alto rendimiento académico, como experto para validar el instrumento CAAF. La validación estuvo abierta entre el 23 de noviembre del 2020 y el 30 de enero del 2021. El rango de formas contestadas fue: por 11 expertos (Forma 1) y por 17 expertos (Forma 13 y 14).

Para cada ítem con su información de Dimensión, Subdimensión, Descriptor, Dominio y Valencia, se le solicitó que valoraran las propiedades de los ítems, en una escala de Likert de 1 a 7 (1: Totalmente en Desacuerdo con que el ítem posee la propiedad; 7: Totalmente en Acuerdo con que el ítem posee la propiedad) a evaluar son las siguientes características:

—Pertenencia teórica: si el ítem se adecúa a la definición operacional elegida (dimensión, subdimensión y descriptor).
—Pertenencia instrumental: si el ítem se corresponde con la finalidad del instrumento.
—Representatividad: si el ítem representa de manera esencial a la dimensión, subdimensión y descriptor indicado.
—Dominio: si el ítem corresponde al dominio (cognitivo, conductual o afectivo) señalado.
—Valencia: si el ítem posee la carga positiva o negativa indicada.
—Singularidad: si el ítem no es redundante.
—Claridad: si la redacción del ítem no produce confusiones.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Se construyó una base de datos tomando en cuenta cada una de las características de los ítems: Pertenencia teórica, Pertenencia instrumental, Representatividad, Dominio, Valencia, Singularidad y Claridad.

Con los ítems valorados por los jueces, se procedió al análisis de esta. Se analizó el índice de validez de contenido, razón de validez de contenido y V de Aiken por cada uno de los criterios: IVC > 0,75 V de Aiken > 0,90 Alfa de Cronbach: 0,875 95% IC: 0,801 ± 0,931).

Como resultado tenemos un instrumento con 108 ítems el cual se encuentra en proceso de pilotaje en un universo de más de 1´300.000 estudiantes universitarios de todas las regiones.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Basándonos en la validación de contenido, indicamos que se posee un instrumento pertinente, válido en contenido y con confiabilidad aceptable.

Al momento el instrumento se encuentra en fase de pilotaje por medio de la aplicación de correo electrónico Yaam, enviándose 1.500 mails diarios a diferentes muestras de los alumnos que rindieron la Prueba Ser Bachiller en Ecuador (SBAC), la misma que hasta el año 2020 fue obligatoria para graduarse del colegio, así como también para ingresar a las universidades públicas.

La aplicación de este instrumento nos dará insumos para reducir las dimensiones de este, utilizando el Análisis Factorial Exploratorio, y así tener el instrumento final, el cual será aplicado con todos los alumnos que contestaron el cuestionario de pilotaje, con lo que vamos a proceder a un análisis pre-postest, esto de forma online.

Además, el instrumento final se aplicará de forma presencial con todos los alumnos de las distintas carreras que asisten al Sistema Nacional de Nivelación y Acreditación (SNNA) en las universidades públicas de la ciudad de Quito.

El instrumento CAAF más un instrumento de habilidades de física (en el análisis presencial), nos servirá para poder realizar análisis por medio de los modelos de ecuación estructural, modelos jerárquicos lineales y análisis factorial confirmatorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AERA, APA, NCME (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. American Educational Research Association.

Albarracín, D. Johnson, B. and Zanna, M. (2005). *The Handbook of Attitudes*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Boekaerts, M., Pintrich, P. and Zeidner, M. (2005). *Handbook Self-Regulation*. Elsevier Academic Press.

Eagly, A. and Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt.

Eryılmaz, A., Yıldız, I. and Akın, S. (2011). Investigating of Relationships between Attitudes towards Physics Laboratories, Motivation and Amotivation for the Class Engagement. *International Journal of Physics and Chemistry Education, 3*(SI), 59-64.

Hofer, B. (2005). *Personal Epistemology*. Routledge

Khine, M. (Ed.) (2015). *Attitude Measurements in Science Education*. Information Age Publishing

Maehr, M. and Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist.* 26(3 & 4), 399-427.

Mahato, A. and Barman, P. (2019). Academic Achievement Motivation and Academic Performance of SC, ST Community Students in the District of Purulia. *American Journal of Educational Research.* 7 (11), 872-877. https://doi.org/10.12691/education-7-11-18

Pintrich, P., and Maehr, M. (Eds.). (2004). Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools. Elsevier Science.

Schunk, D. (2014). *Motivation in Education.* Pearson.

Sinatra, G. (2003). *Intentional Conceptual Change.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 498–504.

DROPOUTS IN HIGHER EDUCATION: A STUDY OF SOME INTERVENING VARIABLES

Sofia Campos
Manuela Ferreira
Ana Paula Cardoso
Raquel Guiné
Andreia Pereira
Escola Superior de Saúde-Instituto Politécnico de Viseu
Viseu (Portugal)

Abstract: **Introduction:** The complexity of the study of dropout motives implies several predictors of personal and academic nature. **Objectives:** To identify the main predictor variables related to the intention to drop out among higher education students in Portugal. **Methodology:** Cross-sectional, analytical and correlational study, with 1175 students. The data collection instrument included a sociodemographic questionnaire, the Higher Education Dropout Motives Scale (Ambiel, 2015). **Results:** The results obtained reinforce the importance of sociodemographic variables such as gender and age, and emotional competencies, specifically emotional perception. In relation to the academic context, we found the relevance of students' learning performance and academic experiences as predictors of dropout. **Conclusions:** There is a need for continuous support to higher education students in terms of managing expectations, providing them with a greater ability to deal with their emotional perceptions.

Keywords: school dropouts, learning performance, emotional skills, academic experiences, academic success

INTRODUCTION

Given the diversity of students entering and attending higher education in Portugal, it is important to investigate how different variables related to the students' personal environment can influence the reasons for dropping out, particularly regarding their socio-demographic characteristics. The latest data from DGEEC/ME-MCTES (2020), regarding the 2018/2019 school year, report that there are more female students enrolled in higher education than male students. With regard to age, the predominant age group is between 19 and 21 years old, and the volume of students between 30 and 34 years old is also noteworthy. Other factors of relevant individual influence are related to the respective emotional competencies. Well-being and interpersonal relationships are dependent not only on individual cognitive dimensions, but also on emotional and social competencies (Faria & Santos, 2006), which are factors that should be considered.

In the academic context, it is important to understand which factors influence the reasons for dropping out from the individual student's perspective. One relevant factor relates to the perception of learning performance, i.e. students' self-assessment of the knowledge acquired, the skills developed, the effort spent and their desire to learn more (Young, Klemz, & Murphy, 2003). Another pertinent factor for research relates to students' academic experiences. Different experiences in academic environments can result in different impacts for individual students (Upcraft & Schuh, 1996). In the particular case of higher education students, this variable may have a decisive and influential effect on the reasons for dropping out, since, according to the literature, this is a complex and transformative phase in students' lives (Preto, 2003; Ferreira & Fernandes, 2015).

METHOD

The quantitative, analytical and correlational cross-sectional study was carried out with a non-probability convenience sample of 1175 higher education students in Portugal. The participants had a minimum age of 17 and a maximum age of 40 (M=20.39). Descriptive and analytical or inferential statistics were used with the support of SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) version 25.0 for Windows. With descriptive statistics we determined the summary measures such as means, standard deviations and coefficient of variation and association measures such as Pearson's correlation coefficient to analyze the degree of association between the variables under study.

The inferential analysis was carried out using parametric statistics, specifically through multiple linear regression. The Stepwise method was used to select the independent variables, which generates as many models as necessary to determine the predictor variables. The sex variable was transformed into a dummy variable, assigning the value 1 to male sex and 0 to female sex. The final models generated were then submitted to structural equation analysis using AMOS (Analysis of Moment Structures) version 25 for Windows.

RESULTS

Males represented 30.7% (n=361) of the sample and females represented 69.3% (n=814). The vast majority of participants (67.1%) were displaced from their usual residence when attending the course. As for social benefits for attending higher education, 39.5% received a scholarship, 6% enjoyed on-campus housing, and 1.9% received social support of scholarship and housing. As for the parents' education, it was found that the majority of the fathers (41.4%) had elementary school education, that is, up to the ninth year of schooling, followed by those who had secondary school education, up to twelve years of schooling (36.1%), and higher education (21.6%). In the case of the mother, the qualifications were distributed between secondary education (36.3%), basic education (36%), and higher education (28.7%).

The data presented reveal the existence of several personal and academic variables that were predictors of the reasons for dropping out in higher education. It was found that female students recognize aspects related to the dimension of life management as important reasons for dropping out, which may involve reasons related to the ability to manage time and balance personal and school life, income and financial availability. This relationship suggests social constraints that may perhaps be associated with sociocultural gender issues, assuming that a

greater burden of family responsibilities falls on female students (Perista, *et al.*, 2016), which may hinder the management of their personal and academic time (Melim & Veiga, 2007). In this same dimension, age is also a predictor sociodemographic variable. This result is justified since older students usually have greater family responsibilities (Ferreira, 2011).

In the professional/career dimension, which is more focused on the students' future career prospects, the female students showed that the poor career possibilities, the perspective of low salaries and limited supply are relevant reasons for dropping out of school. The value attributed by female students to these reasons for dropping out could be related to the still prevalent gender imbalance of opportunities and wages (de Almeida Lima, 2018), although our study does not prove a causal link. Performance is a predictor variable in all four dimensions of higher education dropout reasons, establishing a negative relationship. This result indicates that the lower learning performance the more present are the reasons for dropping out. This relationship demonstrates the students' appreciation of their perception of the skills developed and the knowledge acquired, and is a global preponderant factor in the reasons for dropping out.

Within the scope of emotional competencies, the only dimension that was found to be a predictor of dropout reasons was emotional perception, and a positive and significant relationship was found with the organizational dimension.

The academic experiences were the most relevant variables in predicting the reasons for dropping out. With the exception of the interpersonal dimension, all the others showed a significant relationship with the different dimensions of the reasons for dropping out. According to the results, these feelings reinforce the reasons for dropping out linked to the relational, professional/career, and organizational dimensions. Thus, there is a need for more attention and reinforcement of measures to maintain students' well-being and emotional support, especially in the initial phase of this new education cycle.

The study dimension assesses the ability to organize and accomplish school work. Students who score more on study and who are more involved in curricular activities will be more sensitive to the appreciation of the above-mentioned dimensions of the reasons for dropping out, also showing higher values in these parameters.

Finally, the career dimension of the scale of academic experiences is negatively related to the professional/career and relational dimensions of the reasons for dropping out, indicating that the less the course corresponds to the student's current and future expectations, and the lower the student's.

CONCLUSIONS

School dropout is a phenomenon whose causes are multidimensional. Understanding the predictors of dropout in higher education is essential, as it can contribute to provide better conditions for students' adaptation and performance, thus increasing their permanence and academic success in higher education. Considering the results of this study, we suggest the creation of measures to mitigate dropout according to the students' sociodemographic profile, since it is such a heterogeneous group, with different needs both at a personal and academic level.

Acknowledgements:

This work is funded by National Funds through FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., under project Refª UIDB/00742/2020. We would also like to thank the Health Sciences Research Unit: Nursing (UICISA: E) and the Polytechnic of Viseu for their support.

BIBLIOGRAPHY

Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior.

Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, A. G. (2000). Transição e adaptação à universidade. Apresentação de um questionário de vivências académicas (QVA). *Psicologia, 14*(2), 189-207. doi:10.17575/rpsicol.v14i2.510

Almeida, L. S., Ferreira, J., & Soares, A. (1999). Questionário de Vivências Académicas-Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXIII*(3), 181-207.

Ambiel, R. A. (2015). Construção da escala de motivos para evasão do ensino superior. *Revista Avaliação Psicológica, 14*(1), 41-52. doi:10.15689/ap.2015.1401.05

Benavente, A. C., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico.* Lisboa: Fim de Século Edições.

Brites-Ferreira, J., Seco, G., Canastra, F., Dias, I. S., & Abreu, M. (2011). (In) sucesso académico no Ensino Superior: conceitos, fatores e estratégias de intervenção. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2*(4), 28-40.

Cardoso, A. L., & Nagai, N. P. (2018). Diversidade de gênero e a evasão universitária em cursos de graduação em administração, ciências contábeis, ciências econômicas e sistemas de informação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT-Campus Rondonópolis). *Revista de Estudos Sociais, 20*(41), 61-86.

Cardoso, A. P., Ferreira, M., Abrantes, J. L., & Costa, C. (2011). Personal and pedagogical interaction factors as determinants of academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 1596-1605. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.40

Coutinho, C. P. (2014). Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática. Coimbra: Edições Almedina.

DGEEC. (2015). *Indicadores de transferência e de abandono.* Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Obtido de Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC): https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=499&fileName=2_Apresentacao_DGEEC.pdf

DGEEC/ME-MCTES. (2020). *Perfil do Aluno 2018/2019.* Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) .

Ambiel, R. A. (2015). Construção da escala de motivos para evasão do ensino superior. *Revista Avaliação Psicológica, 14*(1), 41-52. doi:10.15689/ap.2015.1401.05

Benavente, A. C., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico.* Lisboa: Fim de Século Edições.

Brites-Ferreira, J., Seco, G., Canastra, F., Dias, I. S., & Abreu, M. (2011). (In) sucesso académico no Ensino Superior: conceitos, fatores e estratégias de intervenção. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2*(4), 28-40.

Cardoso, A. L., & Nagai, N. P. (2018). Diversidade de gênero e a evasão universitária em cursos de graduação em administração, ciências contábeis, ciências econômicas e sistemas de informação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT-Campus Rondonópolis). *Revista de Estudos Sociais, 20*(41), 61-86.

Cardoso, A. P., Ferreira, M., Abrantes, J. L., & Costa, C. (2011). Personal and pedagogical interaction factors as determinants of academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 1596-1605. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.40

Coutinho, C. P. (2014). Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática. Coimbra: Edições Almedina.

DGEEC. (2015). *Indicadores de transferência e de abandono.* Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Obtido de Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC): https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=499&fileName=2_Apresentacao_DGEEC.pdf

DGEEC/ME-MCTES. (2020). *Perfil do Aluno 2018/2019.* Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) .

Faria, L., & Santos, N. L. (2006). Competência Emocional: Adaptação do emotional skills and competence questionnaire (ESCQ). In L. Machado, M. Almeida, A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho, *Actas da XI Conferência Internacional e Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp. 349-356). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Ferreira, F., & Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção: O olhar de estudantes. *Educação, Sociedade & Culturas, 45*, 177-197.

Ferreira, M. D., Duarte, J., Cardoso, A. P., Rosário Cabral, L., Guiné, R., Margarida Campos, S., & Alves, C. (2018). Competências emocionais e prevenção do abandono nos estudantes do ensino superior politécnico. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 17-24.

Nunes, S. M., & Garcia, A. R. (2010). Estudantes do ensino superior: As relações pessoais e interpessoais nas vivências académicas. *Gestin, 8*, 195-203.

OPJ. (2018). *Abandono Escolar.* Obtido em 26 de 04 de 2021, de Observatório Permanente da Juventude: https://www.opj.ics.ulisboa.pt/abandono-escolar/

Pereira, A., Monteiro, S., Santos, L., & Vagos, P. (2007). O stress do estudante: Identificar, treinar e optimizar. *Psicologia e Educação, 7*(1), 55-61.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (6ª ed.). Edições Silabo, Lda. doi:10.13140/2.1.2491.7284

Preto, L. (2003). O desenvolvimento de autonomia como factor de adaptação ao ensino superior. *Referência,* 63-71.

Soares, A. P., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2006). Questionário de Vivências Académicas: Versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r).

Takšić, V. (2000). *Emotional skills and Competence Questionnaire.* Rijeka/Croatia: Edição do Autor.

Upcraft, M. L., & Schuh, J. H. (1996). Assessing student satisfaction. In M. L. Upcraft, & J. H. Schuh (Eds.), *Assessment in student affairs: A guide for practitioners* (pp. 148-165). San Francisco: Jossey-Bass.

Young, M. R., Klemz, B. R., & Murphy, J. W. (2003). Enhancing learning outcomes: The effects of instructional technology, learning styles, instructional methods, and student behavior. *Journal of Marketing Education, 25*(2), 130-142. doi:10.1177/0273475303254004

FOOD LITERACY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Manuela Ferreira
Sofia Campos
Ana Paula Cardoso
Raquel Guiné
Graça Aparìcio
UICISA: E Esenfc ESSV/-Instituto Politécnico de Viseu
Viseu (Portugal)

Abstract: Background: Academic life is associated with inadequate eating habits, characterized by a higher intake of processed foods.

Objectives: To determine which variables interfere with food literacy among higher education students.

Material and Methods: Cross-sectional and correlational study, with 924 students with a mean age of 22.35 years, mostly female. Sociodemographic questionnaires and the food knowledge scale (LAS) were applied.

Results: The ELA, was made up of 3 factors with positive and significant correlations r =0.900. Most have a moderate literacy level. Students aged 22 years and older have the highest literacy on nutritional composition of foods (81.41 ±14.87). Students who have never smoked have more literacy about food labeling and food choices (OM=470.86).

Conclusion: The results point to the need for effective training programs to improve food literacy levels in higher education students.

Keywords: literacy; higher education; health; food

INTRODUCTION

Food health literacy has been defined as the degree to which people have the ability to obtain, process, and understand the basic nutritional information and services they need in order to make appropriate food decisions, so low nutritional literacy can lead to poor food choices (Contento, 2015).

Nutrition is one of the factors that affect human health. Nutritional status can cause obesity and chronic diseases, poor nutrition can be considered a risk factor for health (Kabir, Miah & Islam, 2018).

Individual perception about healthy eating is a complex construct and reflects personal, cultural and social experiences and the surrounding environment (Mattes & Foster, 2014).

Higher education students can be considered a risk group for inappropriate eating habits and weight gain. This period coincides with a time when young adults acquire greater freedom and independence, becoming responsible for choosing, buying, and cooking food. Thus, the promotion of appropriate eating habits in these population groups is extremely important, and higher education institutions can play an active role in this area (Direção-Geral da Saúde, Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável, 2019).

They often choose to eat energy-dense foods, with a low intake of fruit and vegetables and water. They mostly do not follow the Mediterranean Diet, which is abundant in minimally processed plant foods, rich in monounsaturated fat, but low in saturated fat (Martínez- González, Gea & Ruiz-Canela, 2019). This type of diet is associated with better cardiovascular health outcomes, including clinically significant reductions in rates of coronary heart disease, ischemic stroke, and total cardiovascular disease. With regard to hydration, higher education students, as reported by Bica (2018), do not drink enough water, often replacing water with sugary drinks which, due to their high sugar content, can contribute to weight gain and development of chronic diseases, particularly type 2 diabetes mellitus. Hydration is essential to ensure body homeostasis, so it seems to positively influence cognitive performance and attention.

Another important aspect of food literacy is knowing how to analyze food labels. These are intended to inform the consumer about the nutritional properties of a food, stating its energy value and main nutrients. These labels must be clear and correctly specify the quantity, composition and quality, as well as the risks they may present. This information is mandatory and contributes to the promotion of healthy eating (Barros et al, 2020).

It is known that the availability of food labels described clearly «tends to increase the credibility and safety in relation to this information and enables consumers to assess whether the product meets their nutritional and dietary needs» (MARTINS & JACOB, 2015). «However, a large part of consumers, especially the younger ones, do not show interest in this information, because they are usually unaware of its importance» (Barros *et al.* 2020).

MÉTHOD

This is a descriptive, analytical, cross-sectional and correlational study, involving a sample of 924 higher education students, with a mean age of 22.35 years, mostly female. Data were obtained through questionnaires collecting sociodemographic and academic variables and food knowledge (Food Literacy Scale).

RESULTS

Regarding the sociodemographic variables, it was found that most students in higher education present a moderate level of literacy (49.2%), being 39.1% female. Nevertheless, 25.6% of the sample present low levels of food literacy.

Portuguese higher education students show higher levels of literacy when compared to students of other nationalities.

Regarding literacy on the nutritional composition of food, the students who showed higher literacy on this aspect were those aged 22 years or older (81.41 ±14.87), unlike the of age 19 years or younger (79.80 ±3.96).

With regard to the academic background variables, when academic performance is related to health literacy in the field of nutrition, it is found that those with Good performance are the ones who stand out with high level literacy (16%).

This study shows that males have more literacy on food labeling and food choice, while females have more literacy on nutritional composition of food and healthy eating practices.

When analyzing literacy on the nutritional composition of food, food labeling and choice, and healthy eating practices, it was observed that Portuguese students are more literate in these aspects when compared to foreign students. Also with regard to literacy on healthy eating practices, the group of students aged between 20 and 21 years stands out, while for literacy on food labeling and food choices students aged 22 years old or younger stand out.

With regard to the contextual variables related to lifestyle, in general, students who smoke are the most literate in food. Students who have never consumed alcohol are the least literate.

This proves, therefore, with other studies, that students with higher levels of literacy have the healthiest eating behaviors, as concluded in the cross-sectional study by Liao, Lai, and Chang (2019).In accordance with other studies, such as that of Papadaki *et al.* (2007), students who were displaced, that is, away from their families, showed some changes in their eating pattern.

With regard to food literacy in relation to tobacco use, we found that those who had never smoked (74.6%) were more food literate overall. Also with regard to literacy on food labeling and food choices, the students with the most literacy in this area are those who have never smoked (OM=470.86). These results correspond to those obtained in the study by Matos, B. (2020), where the participants who choose a healthy lifestyle, i.e., do not consume tobacco, among others, are those with higher health literacy.

When it comes to food literacy in relation to alcohol consumption, it is the students who consume alcohol (73.9%) who have more literacy about the nutritional composition of food (OM=466.19) and about labeling and food choices (OM=466.47), and the students who do not consume alcohol (17.3%) are the ones who have more literacy about healthy eating practices (OM=466.62).

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

In this study, a food literacy scale was constructed and validated.

The results obtained indicate the existence of a multi-dimensional structure of the Food Literacy scale differentiating into three dimensions with positive correlations among themselves. The Cronbach Alpha value obtained for each dimension was greater than .725, indicating good internal consistency. In favor of the conceptual validity of the construct, we highlight the fact that the factor structure resulting from the principal components analysis with varimax rotation almost coincided with the multidimensional organization of the conceptual definitions.

By analyzing the results obtained, we suggest the strengthening of health promotion in the field of nutrition in the context of higher education. Pedagogical approaches to food topics should include multiple educational activities designed to improve literacy levels and empower young people to make health-promoting decisions, taking into account their age, gender, nationality, and lifestyles.

Acknowledgements: This work is funded by National Funds through FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., under project Refª UIDB/00742/2020. We would also like to thank the Health Sciences Research Unit: Nursing (UICISA: E) and the Polytechnic of Viseu for their support.

BIBLIOGRAPHY

Barros, L. S., Rêgo, M. C., Montel, D. C, Santos, G. F. F. S., Paiva, T. V. (2020) Entendimento e uso da rotulagem nutricional de alimentos por estudantes. https://downloads.editoracientifica.org/articles/210203071.pdf.

Bica, MS (2018). *Alimentação Adequada e Estudantes Universitários: uma Proposta de Intervenção.* 1.º Ciclo em Ciências da Nutrição. Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto. Acedido em https://repositorio- aberto.up.pt/bitstream/10216/113153/2/274193.pdf

Contento, I.R. (2015). Nutrition Education. Jones & Bartlett Publishers.

Kabir, A., Miah, S., & Islam, A. (2018). Factors influencing eating behavior and dietary intake among resident students in a public university in Bangladesh: A qualitative study. *PLoS One.*; 13(6):e0198801. doi: 10.1371/journal.pone.0198801.

Liao, L. L., Lai, I. J., & Chang, L. C. (2019). Nutrition literacy is associated with healthyeating behaviour among college students in Taiwan. Health Education Journal, (8).

Martínez-González MA, Gea A, Ruiz-Canela M. The Mediterranean Diet and Cardiovascular Health. Circ Res. 2019;124(5):779-798.

MARTINS, B.R & JACOB, S.C. Avaliação do hábito de leitura e da compreensão da rotulagem por consumidores de Niterói, RJ. Vig Sanit Debate 2015 3(3): 122-129.

Matos, B.F. (2020). Ensino Superior Militar e Não Militar: Bem-Estar, Redes Sociais, Estilos de Vida. Acedido em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/33425/1/Beatriz%20Ferreira%20de%20

Mattes, R., & Foster, G.D. (2014). Food environment and obesity. Obesity (Silver Spring, Md).

Papadaki A, Hondros, G, Scott JA, Kapsokefalou, M (2007). Eating habits of University students living at, or away from home in Greece. *Appetite*; 49(1):169-76. doi: 10.1016/j.appet.2007.01.008.

2572

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

FACTORES ASOCIADOS A LA CALIDAD ACADÉMICA: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA

Magdalena Urrutia San Vicente
Daniela Martínez Arámburu
Universidad Anáhuac México (México)

Resumen: La calidad de la educación superior constituye un elemento clave para el desarrollo del país. El conocer que los alumnos desarrollen las competencias profesionales adquiridas en la universidad es un factor que permite identificar el grado de cumplimiento del perfil de egreso. El diseño fue exploratorio, descriptivo y transversal. La vía de acceso fue a través del cuestionario de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior por vía electrónica. Los resultados demuestran que el 91% de los egresados están satisfechos con el plan de estudios, así como con la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos. Se detectaron varias áreas de oportunidad tales como: ampliar la preparación para trabajar en diversos sectores económicos, incrementar las prácticas profesionales y actualización de contenidos. Se considera necesario, aprovechar los hallazgos de esta investigación para la elaboración y aplicación de estrategias que lleven a la mejora de la calidad académica.

Palabras clave: calidad académica, programa educativo, egresados

Abstract: The quality of higher education constitutes a key element for the country's development. Knowing that students really develop the professional skills acquired during their university studies demonstrated in job performance, is a key factor that allows identifying the degree of compliance with the graduate profile. The design was exploratory, descriptive and cross-sectional. The access route was through a questionnaire from the National Association of Universities and Higher Education Institutions electronically. The results show that most of the graduates (91%) are satisfied with the study plan as well as with the implementation of the knowledge acquired. Several areas of opportunity were detected, such as: expanding the preparation to work in various economic sectors, increasing professional practices and updating content. It is considered necessary to take advantage of the findings of this research for the elaboration and application of strategies that lead to the improvement of academic quality.

Keywords: academic quality, graduates, educational program

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación superior constituye un elemento clave para el desarrollo del país. Formar egresados que sean capaces de dar solución a las necesidades de la sociedad se convierte en un reto para las Instituciones de Educación Superior (IES) (OECD, 2019).
La Universidad Anáhuac se caracteriza por ser una universidad de excelencia académica que contribuye a la formación de líderes, tal como se describe en una parte de la misión institucional «participar en el proceso de la formación de líderes de acción positiva». (Universidad Anáhuac México, 2021)

Sin embargo, ¿cuáles son los factores asociados a la calidad académica que tiene el egresado con el programa educativo en el que estuvo inscrito?. Son pocos los estudios realizados con egresados, para las IES representan un reto ya que son muchos los factores que intervienen en para su seguimiento tales como son la «pérdida de contacto» por tener otro número de teléfono, celular o correo, la falta de actualización de la base de datos y de seguimiento, cambio de residencia, etc. (Guzmán *et al.*, 2008). A pesar de lo complejo que implique lograr un seguimiento estrecho de los egresados, el contacto con ellos es de gran importancia puesto que representan una pieza clave para analizar varios factores que intervinieron en el proceso formativo. A través de los egresados se puede obtener información sobre la percepción de la calidad del programa educativo al que estuvieron inscritos, así como de su institución educativa. La información obtenida del estudio dará a conocer cuáles son los factores o dimensiones a través de los cuales los egresados perciben la calidad de la institución, así como del programa académico, es decir, cuáles son aquellos aspectos que el egresado valora cuando analiza la calidad de su universidad.

MÉTODO

El diseño de la investigación fue de tipo exploratorio y descriptivo, de carácter transversal. Se aplicó el cuestionario de seguimiento a egresados realizado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en un solo momento y de manera electrónica. (ANUIES,2003; Hernández et.al., 2010)

La población estuvo constituida por los egresados de las generaciones del 2011 al 2019, teniendo un total de 202. El tipo de muestreo es no probabilístico por tanto no agrupa a todo el universo de egresados sólo aquellos que quisieran participar en el estudio y firmaran la carta de consentimiento. La muestra estuvo constituida por 66 egresados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para la calidad académica se consideraron dos aspectos del instrumento de la ANUIES: el plan de estudios y los docentes. Con respecto al plan de estudios, los resultados obtenidos fueron los siguientes: en relación a la adquisición de los conocimientos especializados de la disciplina, 91% respondió que en el programa académico los obtuvieron. El 89% de los egresados la licenciatura consideró que el plan de estudios implicó mucha exigencia. Con respecto a las habilidades blandas (soft skills) tales como son habilidad para trabajar en equipo, habilidad de dirección/coordinación y habilidad administrativa, el 92, 88 y 79% respondieron que implicaban mucha y moderada exigencia.

En relación a los contenidos que incluye el plan de estudios, el 71.2% de los encuestados respondió que el plan otorgaba mucho énfasis a la enseñanza teórica; el 51.5% a la enseñanza metodológica. El 65.2% contestó que la formación académica recibida los preparó mucho, el 40% en parte para poder trabajar en distintos sectores económicos. El 65.2 % contestó que era muy importante ampliar los contenidos teóricos y el 51.5% los conceptos metodológicos. El 65.2% respondió que era importante ampliar las prácticas profesionales y el 62.1 % la enseñanza de las matemáticas y estadística. (Tabla 1).

Tabla 1

Recomendaciones para mejorar el plan de estudios

Indique las modificaciones sugeriría al plan de estudios que usted cursó		
	Ampliar	**Mantener**
Contenidos teóricos	65.2	34.8
Contenidos metodológicos	51.5	48.5
Contenidos técnicos	63.6	36.4
Prácticas profesionales	65.2	34.8
Enseñanza de matemática y estadística	62.1	37.9

En relación a los docentes se demostró que el conocimiento sobre el tema, la claridad expositiva, la pluraridad de enfoques teóricos y metodológicos, la evaluación, así como rasgos personales tales como el motivar para aprender, respeto hacia los alumnos, asistencia y puntualidad son los aspectos que se relacionan directamente con el grado de satisfacción de los estudiantes y la calidad del programa educativo.

CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos se puede concluir que existe satisfacción del egresado con el plan de estudios cursado, así como con su calidad académica. Se puede afirmar que el programa académico les brindó los conocimientos especializados de la disciplina. Entre los factores asociados a la calidad se encuentran la satisfacción del egresado con el desarrollo de las habilidades para el manejo de paquetes computacionales, así como con habilidades digitales (búsqueda de información pertinente y actualizada, habilidades para procesar y utilizar información), aplicación del conocimiento (diagnóstico/ experimentación/ proyección/ planeación/ evaluación), y la toma de decisiones. Existe satisfacción con la realización de prácticas durante la carrera, ya sea en laboratorios, talleres o campos clínicos externos, así como con la vinculación de la universidad con empresas.

Dentro de las áreas de oportunidad detectadas, se encuentran el ampliar la preparación para trabajar en diversos sectores económicos, incrementar las prácticas profesionales, así como profundizar en la enseñanza de matemática y estadística. La actualización del plan de estudios es un aspecto donde el egresado manifestó que era importante considerar.

Se puede afirmar la relación que existe entre las habilidades docentes (habilidades pedagógicas), así como su preparación académica (conocimiento de su materia y expertise) con la satisfacción estudiantil y calidad académica del programa. Con estos resultados se reafirma el

compromiso que tiene la institución educativa de contar con docentes que sean expertos en su área y además logren transmitir los conocimientos a los alumnos, se involucren en las clases, logren la participación de sus alumnos y sean empáticos, tratando al estudiante con respeto y cordialidad, elementos que a través de la investigación se ha encontrado que influyen directamente con la calidad académica del programa y satisfacción del alumno. También se corrobora la importancia del conocimiento pedagógico del docente, por lo que es papel de las IE el ofertar cursos que contribuyan al desarrollo de esta área ya que como se ha demostrado, existe una relación directa con la calidad del programa.

Asegurar la calidad académica tanto del programa como de la IE representa un factor clave y determinante en este mundo competitivo. Gracias a la realización de esta investigación se muestran varios aportes en el ámbito del liderazgo educativo tales como son: el conocer la opinión del egresado en el programa de Nutrición y tener información sobre su percepción de la calidad académica del programa con el objetivo de fortalecer las áreas de mejora detectadas y mantener las fortalezas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUIES, (2003). *Esquema básico para estudios de egresados de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.* ANUIES.

Guzmán Silva, S.; Febles Álvarez-Icaza, M; Corredera Marmolejo, A.; Flores Machado, P.; Tuyub España, A. Rodríguez Reynaga, P. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. *Innovación Educativa, 8,* (42), 19-31 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421234003

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). Nacimiento de un proyecto de investigación cuantitativa o mixta: la idea. En Metodología de la investigación, 24-30 https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

OECD (2019), Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264309432-en Universidad Anáhuac México, (2021). Misión https://www.anahuac.mx/mexico/mision

COMUNICACIONES

III
Diagnóstico y Evaluación Educativa

EVALUACIÓN DE LIDERAZGO PARA EL CAMBIO EDUCATIVO. UN ESTUDIO DE CASOS[1]

Luis Felipe de la Vega Rodríguez
Universidad de Chile (Chile)

Resumen: Este trabajo presenta el resultado de una investigación que tuvo como propósito evaluar prácticas para la implementación del cambio educativo de parte de líderes escolares. Se diseñó una metodología e instrumentos específicos para llevar a cabo esta evaluación, basados en el trabajo de Hall y Hord (2015), que indagaron en el grado de preocupación del líder respecto del énfasis que buscaba implementar en su escuela, así como sus niveles de uso. Los resultados evidenciaron diferencias en el logro obtenido por los directores que formaron parte de la investigación, así como también se distinguieron diferencias entre la representación e información sobre el cambio a realizar y su ejecución concreta.

Palabras clave: liderazgo educativo, cambio educativo; evaluación de liderazgo, metodologías de evaluación, implementación del cambio

Abstract: This paper presents the result of an investigation whose purpose was to evaluate practices for the implementation of educational change by school leaders. A methodology and specific instruments were designed to carry out this evaluation, based on the work of Hall and Hord (2015), who investigated the degree of concern of the leader regarding the emphasis that he sought to implement in his school, as well as his levels of use. The results showed differences in the achievement obtained by the directors who were part of the investigation, as well as differences between the representation and information about the change to be made and its concrete execution.

Keywords: educational leadership, educational change; leadership evaluation, evaluation methodologies, change implementation

INTRODUCCIÓN

Vasta y creciente investigación ha relevado en las últimas décadas las diferentes contribuciones que entrega el liderazgo a la mejora educativa, especialmente cuando adquiere un foco pedagógico (Yeigh, Lynch, Turner, Provost, Smith y Willis, 2018).

1 Este artículo forma parte del proyecto Fondecyt Iniciación 11190416 «Desafíos al liderazgo en la sucesión de directores en establecimientos categorizados con desempeño «insuficiente». Oportunidades para impulsar trayectorias de mejoramiento».

Uno de los factores que deben enfrentar permanentemente los líderes para cumplir las expectativas que existen respecto de ellos es la manera en que abordan y enfrentan el cambio y el dinamismo al interior de sus instituciones y también los fenómenos externos que tienen incidencia en el proceso educativo, especialmente en situaciones de crisis, como ha sido la actual pandemia (Harris y Jones, 2020; Gairín, 2020).

Durante las últimas décadas, la investigación y de los sistemas educativos han desarrollado marcos de actuación con atributos que se esperan que desplieguen los líderes para cumplir con las altas expectativas que se le endosan (Day, Sammons, Hopkins, Leithwood, Wu, Brown, Ahtaridou y Kignton, 2009).

Pese a lo anterior, el avance en el desarrollo de procesos evaluativos del liderazgo educativo es una tarea que aún requiere de un avance progresivo. Al respecto, Bolívar (2015) ha recalcado que este tipo de evaluación debe ser capaz de considerar diferentes fuentes de información, priorizar algunas acciones o prácticas y evidenciar sensibilidad por el contexto en que el liderazgo se despliega.

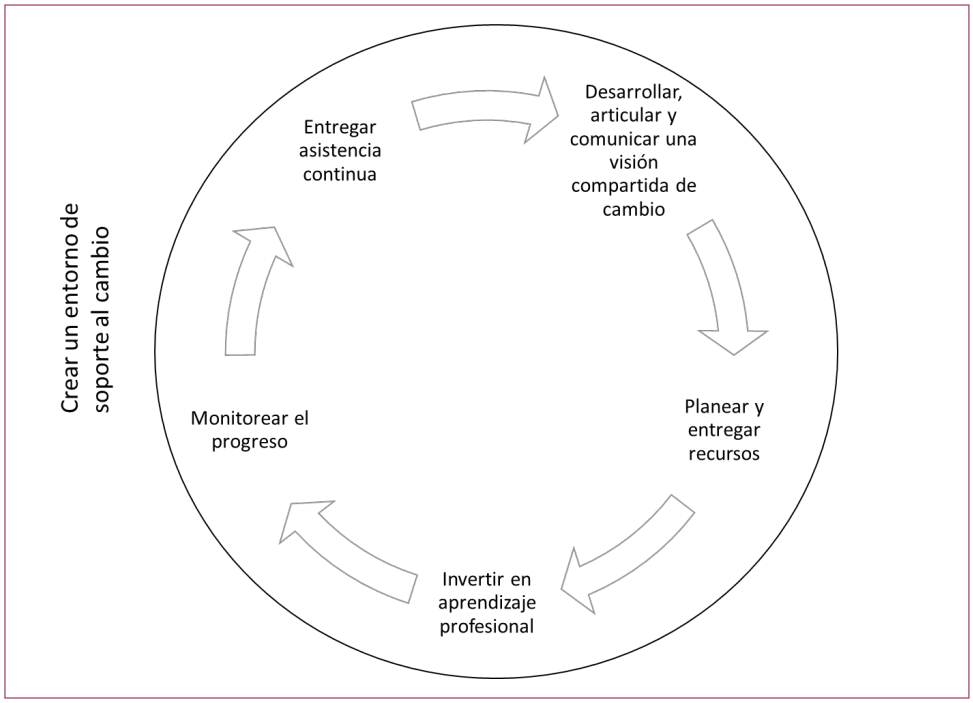
En este contexto, ha logrado desarrollarse algunos instrumentos de renombre y relevancia para evaluar el liderazgo educativo, que cuentan con múltiples procesos de validación y mediciones de confiabilidad. Ejemplos de ello son el Comprehensive Assessment of Leadership for Learning, CALL (Sookweon, Modeste y Salsbury, 2016), el Principal Instructional Leadership Rating Scale, PIMRS (Hallinger y Huang, 2015) y la Evaluación de Liderazgo de la Universidad de Vanderbilt, VAL-ED (Murphy, Goldring, Cravens, Elliott y Porter, 2011).

Pese a su robustez y sólida construcción, su foco está puesto en la existencia de determinadas prácticas o conductas y no en el proceso de ejecución de cambios al interior de las instituciones, lo que dificulta observar la manera en que esos aspectos se implementan en concreto, ni los contenidos específicos del cambio educativo que son puestos en marcha a través del liderazgo.

Hall y Hord (2011; 2015) han trabajado en el estudio de la forma en que se lleva a cabo efectivamente la implementación de un cambio de estas características. A su juicio, las instituciones deben desarrollar seis funciones que permitan propiciar la adecuada introducción del cambio (Figura 1). Las formas en que se desarrollan estas funciones configuran estadios de desarrollo de la implementación del cambio, los que pueden convertirse en indicadores relevantes para evaluar la implementación de transformaciones o innovaciones en las instituciones educativas.

Figura 1

Funciones para propiciar el cambio



Nota. Hall y Hord (2015)

MÉTODO

Se presentan resultados de una investigación que buscó evaluar prácticas de liderazgo para implementar cambios en instituciones educativas por parte de directores nuevos en sus cargos. Se consideró un estudio de casos múltiples con ocho directores de establecimientos chilenos que habían iniciado en el momento de la investigación su primer año en este rol, el que además se dio en un contexto marcado por la emergencia sanitaria provocada por el coronavirus.

Se elaboró un instrumento basado en dos dimensiones de la propuesta de Hall y Hord (2015): «Etapas de Preocupación» (EDP), que busca indagar en la transformación que buscó enfatizar el líder y «Niveles de Uso» (NDU), que produce información sobre la real implementación de esos énfasis.

Estrategia de análisis

En relación con las etapas de preocupación (EDP), la evaluación se consideró un continuo de cuatro grados, que inicia en el nivel 1 de baja preocupación. Luego, continua en el nivel 2, cuando el director se centra en aspectos generales de su proyecto, pero vinculándolos consigo mismo. Por su parte, el nivel 3 se presenta cuando hay una preocupación por la gestión de las tareas para ejecutar la innovación. Por último, el nivel 4 que está relacionado con el mayor involucramiento es cuando el director muestra una orientación de su proyecto hacia el impacto que este puede provocar y la coordinación con otros para aplicarlo.

La segunda etapa del proceso evaluativo correspondió a evaluar los Niveles de Uso (NDU), considerando en qué medida se había logrado implementar el énfasis descrito y presentado por cada director entrevistado. Se conformaron tres dimensiones de análisis para conducir la

evaluación, las que agruparon los diferentes criterios considerados en la rúbrica de NDU. Luego, se aplicó una rúbrica de seis niveles para clasificar el nivel de uso del énfasis hecho por el director.

RESULTADOS

Los principales proyectos identificados por los directores como énfasis prioritarios de su primer año de gestión pudieron agruparse en dos grandes áreas.

—Orientados a la gestión pedagógica.

—Orientados al desarrollo organizacional y la cultura.

Tabla 1

Síntesis de resultados de la evaluación

	Etapas de Preocupación (EDP). Rango entre 1 y 4	Niveles de Uso. Dimensión Manejo de la Información. Rango entre 1 y 6	Niveles de Uso. Dimensión Uso del proyecto. Rango entre 1 y 6	Niveles de Uso. Dimensión Resultados del proyecto. Rango entre 1 y 6
Caso 1	4	3,5	3,5	4
Caso 2	2	2,5	3	4
Caso 3	3	3	3	3,5
Caso 4	4	4,5	4	4
Caso 5	2	3,5	3,5	3
Caso 6	2	1,5	1,5	2
Caso 7	2	3	2,5	3
Caso 8	2	4	2	4

Nota. Elaboración propia

La Tabla 1 sintetiza los resultados obtenidos en los ocho casos para la evaluación de las Etapas de Preocupación (NDP) y los Niveles de Uso (NDU).

El caso 4 fue el que alcanzó el mayor desempeño en los dos instrumentos de evaluación, identificándose mayor convergencia entre los resultados de EDP y NDU. En el primer instrumento alcanzó la máxima puntuación (preocupación por impacto), mientras que en el segundo logró el nivel de uso rutinario (cuarto nivel), sin alcanzar el máximo. Por su parte, el caso 6 evidenció el menor desempeño en ambos instrumentos, llegando solo a estadios iniciales. Entre estos casos extremos se situaron los demás.

A continuación, se describirá el contenido de los resultados presentados. En relación la evaluación de Etapas de Preocupación (EDP), en ninguno de los casos de estudio se evaluó a los directores en el nivel 1 de *baja preocupación*, es decir, no se identificó lejanía en el involucramiento del director respecto del énfasis puesto por él. Los resultados se agruparon en dos categorías:

—*Mayor involucramiento*: donde los discursos de los directores evidenciaron un mayor predominio del tercer y cuarto nivel del continuo.

—*Involucramiento intermedio*: en que los discursos predominantes tendieron a concentrarse entre el segundo y el tercer nivel.

Lo llamativo de esta clasificación fue que los casos con mayor involucramiento fueron justamente aquellos en que el director había puesto un mayor énfasis pedagógico en el cambio que buscaba implementar. Por su parte, los casos en que el énfasis estuvo puesto en desarrollo organizacional y cultura, se alcanzaron estadios de EDP más iniciales.

Respecto de los resultados obtenidos en la evaluación de Niveles de Uso (NDU) se identificó un mayor nivel de logro en el ámbito de «Resultados» (evaluación del uso del énfasis), seguido por «Manejo de información» (información que se recibe y transmite sobre el énfasis) y dejando relegado al tercer lugar la dimensión de «Uso» (discusión y reflexión respecto del trabajo con el énfasis, propiamente tal). Este aspecto aparece como llamativo, debido a que es justamente la última dimensión la que apela a un ámbito más descriptivo de la implementación del énfasis: qué se ha hecho concretamente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se evidenció una amplitud de desempeños de parte de la implementación de los cambios que buscaron enfatizar los directores en su primer año. Dentro de este rango observado, no se evidenciaron posiciones extremas, es decir, no hubo casos sin ningún avance en que los cambios esperados, pero tampoco donde éste avanzara de formas más profundas.

La situación anterior plantea la interrogante sobre los reales niveles de implementación a los que llegan los énfasis definidos por los líderes educativos, entendiendo que, si estos fueron priorizados, debieran ser a los que se puso mayor esfuerzo en su realización. A ella, se agrega la pregunta sobre el tiempo que se requiere para avanzar hacia estos estadios superiores de implementación.

Los resultados relevan también que hay énfasis de cambio que anteceden al director y que más bien pueden ser nuevos para éste, pero no lo son para la comunidad educativa (de la Vega, 2020). Esta situación es relevante para considerar la forma en que se implementa el cambio: el director puede ser un catalizador de necesidades «históricas» de la institución y en otras incorporar transformaciones completamente nuevas. Ambos avances son relevantes para la escuela.

En términos generales, la aplicación de la metodología puede evaluarse como exitosa y se estima que puede ser de utilidad para verificar la manera en que las competencias de los líderes se ponen a prueba en la práctica en una institución que tiene como desafío el horizonte de la mejora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, A. (2015). Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v.8 n.2, 15-39. https://revistas.uam.es/riee/article/view/2740

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q; Brown, E., Ahtaridou, E., y Kington, A. (2009) *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. Final Report Research Report DCSF-RR108. http://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf

De la Vega, L. (2020). El mejoramiento educativo analizado desde los aportes de la sociología de Margaret Archer: un estudio de caso. *Revista Brasileira de Educação*. 25. 10.1590/s1413-24782020250056.

Gairín, J. (2020) Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º especial, 228-256. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8508

Hall, G., y Hord, S. (2011). Implementation. Learning builds the bridge between research and practice. *Journal of Staff Development*, 32(4), 52-57.

Hall, G., y Hord, S. (2015) *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Financial Times Prentice Hall.

Hallinger, P., y Wang, W. (2015) Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale. Springer. DOI 10.1007/978-3-319-15533-3

Harris, A., y Jones, M. (2020) COVID 19 –school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247. https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479

Murphy, J., Goldring, E., Cravens, X., Elliott, S., y Porter. (2011) A. The Vanderbilt Assessment of Leadership in Education: Measuring Learning-Centered Leadership. *Journal of East China Normal University*, 29(1), 1-10.

Sookweon, M., Modeste, J., y Salisbury, P. (2016). Heeding the CALL (Comprehensive Assessment of Leadership for Learning). *Journal of Educational Administration*, 54(2), 135-151.

Yeigh, T, Lynch, D., Turner, D., Provost, S., Smith, R., y Willis, R. (2018). School leadership and school improvement: An examination of school readiness. *School Leadership and Management*, 39. 10.1080/13632434.2018.1505718.

2583

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS TÉCNICOS BAJO ENTORNOS CON FACTORES CONDICIONANTES PECULIARES: EXPERIENCIA DOCENTE DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE LA DEFENSA DURANTE LOS CRUCEROS DE INSTRUCCIÓN DEL BUQUE-ESCUELA «JUAN SEBASTIÁN DE ELCANO»

Francisco Javier Rodríguez Rodríguez
Araceli Regueiro Pereira
Centro Universitario de la Defensa en la Escuela Naval Militar (España)

Resumen: El Buque Escuela «Juan Sebastián de Elcano» posee dos principales prioridades dentro de su ámbito de actuación: contribuir a la formación marinera, militar, técnica, cultural-social, humana-técnica y física de los Guardiamarinas (GGMM) y actuar de perfecto embajador, representando a España en los países visitados. Su actuación como centro docente durante un Crucero de Instrucción (CI) implica la necesidad de coordinar materias con metodologías docentes diferentes, lo cual induce que nos encontremos ante un centro docente poseedor de una serie de peculiaridades diferenciadoras que implican tener que aplicar unas determinadas líneas de actuación relativas a su gestión. En este contexto, la presente comunicación refleja el análisis realizado de la experiencia docente tras impartir a bordo asignaturas pertenecientes al grado en Ingeniería Mecánica del Centro Universitario de la Defensa en la ENM (CUD-ENM) durante los cruceros de instrucción.

Palabras clave: centro docente, crucero de instrucción, interacción profesor-alumno

Abstract: The «Juan Sebastián de Elcano» Training Ship has two main priorities within its scope of action: to contribute to the seafaring, military, technical, cultural-social, human-technical and physical training of the Midshipmen (GGMM) and to act as the perfect ambassador, representing Spain in the visited countries. Its performance as a teaching center during an Instructional Cruise (IC) implies the need to coordinate subjects with different teaching methodologies, which means that we find ourselves before a teaching center that has a series of differentiating peculiarities that imply having to apply certain lines of action related to its management. In this context, this communication reflects the analysis of the teaching experience after teaching on board subjects belonging to the degree in Mechanical Engineering of the Defense University Center at the ENM (CUD-ENM) during the training cruises

Keywords: teaching center, instruction cruise, teacher-student interaction

INTRODUCCIÓN

La docencia a bordo es gestionada, principalmente, mediante los documentos «*Libro de Organización de la Jefatura de Estudios (LOJE)*» e «*Instrucciones de Organización Escolar (IOE)*», de los cuales se detallan algunos aspectos influyentes: *El Libro de Organización de la Jefatura de Estudios (LOJE)* contempla las normas generales, relativas tanto a la organización escolar como a la enseñanza y régimen interior, que rigen la estancia de los alumnos a bordo. La Jefatura de Estudios del Buque-Escuela es garante de todos los aspectos directamente relacionados con la docencia y la formación de los alumnos y las funciones son desarrolladas por la Secretaría de Estudios; la cual, con dependencia orgánica y funcional del Jefe de Estudios, posee entre sus cometidos: mantener el registro y archivo de las vicisitudes escolares de cada alumno; supervisar el correcto desarrollo de las actividades docentes; presentar al Jefe de Estudios la información relacionada con los alumnos para su aprobación y envío a la Orden Diaria; recibir, coordinar, asesorar y elevar al Sr. Comandante los informes y propuestas propias o de los profesores. Por otra parte, las *Instrucciones de Organización Escolar (IOE)* tienen por objeto desarrollar y complementar la normativa contenida en el LOJE, recogiendo aquellos aspectos particulares aplicables a cada CI. Entre otros cometidos, pretende facilitar la integración a bordo de los GGMM.

Figura 1

Imagen de la arribada y atraque final en Cádiz (13 junio 2021) del B/E tras haber completado el XCIII crucero de instrucción conmemorativo del V Centenario de la primera circunnavegación a la Tierra. (Fuente: Casa Real).

Desde el punto de vista académico, los Cruceros de Instrucción se dividen en dos fases: Fase de Adaptación, cuyo objeto reside en conseguir una rápida ambientación e integración del alumno en el régimen interior y escolar del buque y Fase Escolar, en la que se desarrolla el curso escolar propiamente dicho conforme al plan de estudios (tanto para alumnos de cuerpo general -CGA- como de infantería de marina -CIM-). La programación escolar se diseña definiendo los periodos lectivos, durante las mañanas y por las tardes, dedicados a la impartición de las asignaturas militares, a cargo de los profesores militares, y a las asignaturas del grado en ingeniería mecánica, a cargo de los profesores del Centro Universitario de la Defensa (CUD-ENM) que embarcan para ello.

IMPARTICIÓN DE ASIGNATURAS MILITARES

La Jefatura de Estudios eleva al Sr. Comandante la propuesta de nombramiento de profesores militares; los cuales, al comienzo del CI, informaron a los GGMM sobre su asignatura: programa, procedimiento de evaluación, fechas previstas de las pruebas y criterios generales a que se ajustarán estas últimas. Como profesores de un centro docente militar han de evidenciar, en todo momento, una profunda dedicación a sus alumnos, así como la adecuación de sus conocimientos al desarrollo de la ciencia y de la técnica.

Tabla 1

Asignaturas Militares impartidas durante el XCIII crucero de instrucción (finalizado en junio 2021).

Asignaturas Militares CGA		**Cursada por**		**Periodos lectivos impartidos**
		CIM	CIM	
Maniobra y Navegación (CGA)	Maniobra	X		40
	Meteorología	X		35
	Navegación	X		50
Liderazgo		X	X	25
Logística Operativa		X		10
Formación Militar I		X	X	25
Formación Militar II		X	X	30
Formación Militar III			X	25
Derecho Marítimo		X	X	25
Normativa y Legislación en el Ciberespacio		X	X	10
Historia Naval		X	X	25
Logística y Gestión de Recursos en la Armada		X	X	15
Maniobra y Navegación (CIM)	Maniobra		X	25
	Meteorología		X	
	Navegación		X	
Operaciones Anfibias I			X	35
Apoyos de Servicio de Combate			X	30

LA IMPARTICIÓN DE LAS ASIGNATURAS DEL GRADO EN INGENIERÍA MECÁNICA

La *Ley 39/2007,* de 19 de noviembre, de la Carrera Militar (LCM) ha introducido una importante reforma en la enseñanza de las Fuerzas Armadas, pues establece que la formación que los futuros oficiales reciben a lo largo de los 5 años comprende, por una parte, la formación militar general y específica, y, por otra, la correspondiente a un título de grado universitario del sistema educativo general. En el artículo 51, la LCM establecía que el Ministerio de Defensa promovería la creación del sistema de centros universitarios de la defensa y la adscripción de éstos a una o varias universidades públicas. Así, por el Real Decreto 1723/2008, de 24 de octubre, se crea el Centro Universitario de la Defensa ubicado en el recinto de la Escuela Naval Militar

(CUD-ENM) y, posteriormente, se procedió su adscripción a una universidad pública, conforme a lo previsto en la legislación vigente, asumiendo la parte de enseñanza universitaria.

Los CI están contemplados con una duración de cuatro meses en el plan de estudios; no obstante, éstos pueden ampliar la duración a seis meses, lo cual implica que se hace necesario que se impartan a bordo las materias emplazadas en el segundo cuatrimestre del curso del embarque (en vez de hacerlo de manera concentrada en «tierra» en el propio Centro Universitario el CUD-ENM).

Tabla 2

Materias del grado en ingeniería mecánica impartidas a bordo del B/E por profesores del CUD-ENM

Curso	Materia	Período
13-14	Fundamentos de Organización de Empresas	09/01/14 – 19/04/14
	Diseño de máquinas 1	20/04/14 – 13/07/14
14-15	Fundamentos de Organización de Empresas	03/04/15 – 13/07/15
	Diseño de máquinas 1	07/01/15 – 03/04/15
17-18	Fundamentos de Organización de Empresas	08/02/18 – 17/04/18
	Máquinas de Fluidos	15/04/18 – 14/07/18
18-19	Fundamentos de Organización de Empresas	13/04/19 – 13/07/19
	Máquinas de Fluidos	12/01/19 – 11/04/19
20-21	Fundamentos de Organización de Empresas	20/03/21 – 13/06/21
	Máquinas de Fluidos	06/12/20 – 22/03/21

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: ANALISIS DE LA ASIGNATURA DE FUNDAMENTOS DE ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS (FOE)

Antecedentes

El enfoque docente de FOE reside en la principal premisa de comportamiento organizacional, según la cual el éxito, la competitividad y el crecimiento de una organización depende de su constante adaptación al entorno (caracterizado por ser complejo, dinámico e impredecible) mediante la adecuada definición de decisiones estratégicas. FOE aporta herramientas encaminadas a la obtención de la información necesaria para la posterior adopción de tales decisiones. Los GGMM adquieren conocimientos teóricos y capacidad de manejo de algunas de las herramientas más empleadas en ámbitos tales como: gestión de aprovisionamientos (stocks), gestión de proyectos, cálculo de previsiones o demandas futuras en función de datos históricos, gestión de las órdenes de fabricación relativas a pedidos a proveedores, gestión del talento como factor estratégico organizacional, herramientas o principios de Lean Manufacturing, gestión de la calidad. En este contexto, algunas de las herramientas para la toma de decisiones que se transmiten a los GGMM provienen del ámbito militar y han sido adoptadas posteriormente, debido a su éxito, en el mundo civil. A modo de ejemplo, la técnica PERT para la gestión de proyectos

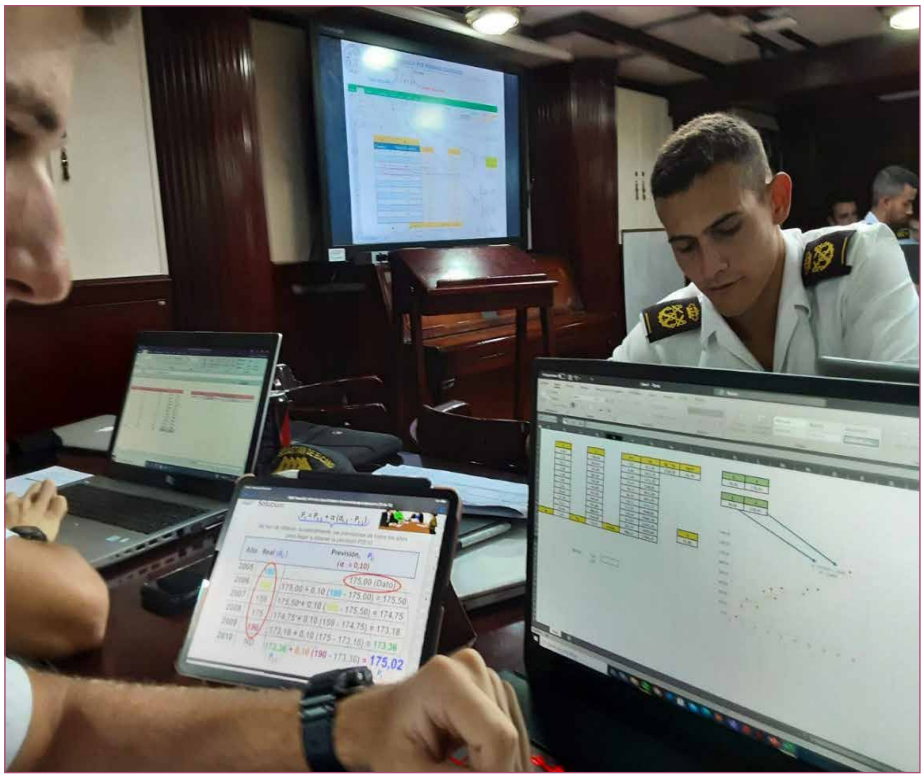
(Program Evaluation and Review Technique) fue desarrollada en 1958 por un equipo de consultores e ingenieros por encargo de la Oficina de Proyectos Especiales de la Marina de Guerra del Departamento de Defensa de Estados Unidos bajo las órdenes del Almirante William Raborn, para el programa de misiles balísticos Polaris. Y, al contrario, en la asignatura también se abordan técnicas nacidas en el sector industrial que se emplean con éxito en el mundo militar, tales como las relativas a la gestión de stocks.

Características de la docencia a bordo

En relación con la docencia a bordo, se mantuvo la misma organización docente que en «tierra», con tres tipos de sesiones de clase: Teoría, Prácticas y Seminarios. Concretamente, se establecieron 35 periodos lectivos de Teoría por alumno, 6 Prácticas de dos periodos lectivos cada una por alumno y 7 periodos lectivos de Seminarios por alumno. Así, dado que la brigada de GGMM a bordo se dividió (curso 2020-2021) en 6 grupos, las clases de Teoría se impartieron para 3 de esos grupos a la vez, las Prácticas para cada 2 grupos y los Seminarios se repitieron para cada grupo. Por tanto, se han impartido a bordo 148 periodos lectivos.

Figura 2

GGMM durante una clase de prácticas. (Fuente: Armada)



Análisis de resultados y reflexiones

Los resultados del año 2020-2021 (en relación con la nota media y a la distribución de calificaciones) muestran una adecuada transmisión de conocimientos y, así mismo, son acordes con los principios de evaluación continua y con los criterios de evaluación seguidos. En este sentido, los resultados buenos resultados obtenidos en relación con el aprobado de todos los alumnos pro evaluación continua, se deben, entre otros, a los siguientes factores condicionantes (algunos de los cuales contribuyen a la existencia de una transmisión de conocimientos muy directa en el B/E):

—Aportación a los alumnos de apuntes que contienen la resolución de ejercicios paso a paso, de modo muy detallado.
—Transmisión de conocimientos muy despacio, pues las horas programadas así lo permitía. Además, en caso necesario, se podría recurrir a horas extra que facilitaría la Jefatura de Estudios del B/E.
—Se intentó emplear las clases de seminarios para aquellos aspectos teóricos más complicados, de este modo se llegó muy directamente a grupos de reducidos (10 alumnos).
—Las clases diarias (docencia intensiva) permitieron repasar dudas surgidas el día anterior y reafirmar-repasar conceptos por repetición.
—La posibilidad de la resolución de dudas casi en cualquier «momento y lugar», pues el B/E propicia una elevada interacción profesor-alumno.

Las clases prácticas se impartieron con la prioridad de la resolución de dudas respecto a su carácter de ítem evaluable. Muchas clases de prácticas han tenido lugar inmediatamente después de la docencia teórica y las preguntas en relación a los conceptos teóricos ser resolvieron de modo inmediato.

CONCLUSIONES

El presente artículo pretende mostrar las principales líneas de actuación que el B/E «Juan Sebastián de Elcano» aborda como centro docente durante un crucero de instrucción, relativas tanto a la impartición a bordo tanto de asignaturas militares como de las asignaturas pertenecientes al grado en Ingeniería Mecánica impartidas por el Centro Universitario de la Defensa en la ENM (CUD-ENM), durante los cruceros de instrucción. De un modo más preciso, se refleja el análisis realizado de la experiencia docente tras impartir a bordo la asignatura del grado en ingeniería mecánica Fundamentos de Organización de Empresas (FOE), que permite aportar herramientas para la adecuada definición de decisiones estratégicas organizacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Colsa Trueba, S. (2020). *Directrices generales del comandante*. XCIII Crucero de instrucción.

Soriano Ascaso, J. M. (2020). *Instrucciones de Organización Escolar (IOE)*. XCIII Crucero de instrucción.

Sosriano Ascaso, J. M. (2020). *Libro de Organización de la Jefatura de Estudios (LOJE)*. XCIII Crucero de instrucción.

Ley 39/2007, de 19 de noviembre, de la Carrera Militar.

Real Decreto 1723/2008, de 24 de octubre, por el que se crea el sistema de centros universitarios de la defensa.

2589

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

ANÁLISIS DE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR EN EVALUACIONES A GRAN ESCALA: UN ESTUDIO A PARTIR DE PISA 2006-2018[1]

Fernando Martínez-Abad
Juan Pablo Hernández-Ramos
María José Rodríguez-Conde
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca (España)

Resumen: El objetivo principal de este trabajo es analizar la evolución de la segregación escolar en la Educación Secundaria Obligatoria en España desde la oleada de PISA 2006, primera evaluación en la que se incluye una muestra representativa de buena parte de las Comunidades Autónomas, hasta 2018, la última oleada publicada. Dadas las características específicas de los datos disponibles en las evaluaciones a gran escala, se propone como indicador de la segregación escolar el empleo del Índice de Correlación Intraclase, obtenido a partir del modelo multinivel nulo con la variable nivel socioeconómico y cultural familiar como variable dependiente e incluyendo dos niveles anidados: estudiante y escuela. Los resultados muestran cómo los valores del Índice de Correlación Intraclase alcanzan una correlación directa, alta y significativa con los valores obtenidos en el índice de Gorard, índice más empleado en la literatura para la medición de la segregación escolar por nivel socioeconómico. Se concluye discutiendo acerca de las ventajas del Índice de Correlación Intraclase como medida de Segregación Escolar para evaluaciones a gran escala con respecto a otros índices más habituales, dada la naturaleza escalar de las variables socioeconómicas disponibles.

Palabras clave: evaluaciones a gran escala, evaluación educativa, segregación escolar, inequidad educativa, educación secundaria

Abstract: The main goal of this work is to analyze the evolution of de school segregation in the compulsory secondary education in Spain from the PISA 2006 wave, first assessment in which it is included a representative sample of most of the Spanish regions, to 2018 year, the last available wave. Taking into account the specific characteristics of the available data in large-scale assessments, we propose as indicator of school segregation the use of the Intraclass Correlation Coefficient, which is obtained from the null multilevel model with the dependent variable Socioeconomic, Social and Cultural Status, and including two nested levels: student and school. The results show that the Intraclass Correlation Coefficient scores achieve a direct, high and significant correlation with the values obtained in the Gorad index, the index most used in the literature to the measurement of the school segregation by socioeconomic level. The study concludes by discussing about the advantages of the Intraclass Correlation Coefficient as school

1 AGRADECIMIENTOS: Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, (España) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), mediante el proyecto I+D PGC2018-099174-B-I00.

segregation measure in large-scale assessments in relation to other indices more generalized, given that the socioeconomic factors in those databases are scale variables.

Keywords: large-scale assessments, educational evaluation, school segregation, educational inequality, secondary education

INTRODUCCIÓN

Uno de los factores fundamentales que promociona la calidad la justicia social en educación es la equidad educativa y escolar (Bolívar, 2012). En este contexto, tal y como destacan Murillo y Martínez-Garrido: «La segregación escolar es un factor de inequidad educativa que atenta contra la igualdad de oportunidades e incide de forma directa en la generación de inequidades sociales» (2018, p. 69). En este sentido, cabe entender un sistema educativo de calidad como aquel que, además de promover equidad en cuanto a la homogeneidad de rendimiento, facilita la equidad en cuanto a la igualdad de oportunidades sociales que promueve la educación (Broer et al., 2019). Y la segregación escolar es un factor clave que dificulta el desarrollo de esta equidad educativa plena (Murillo & Martínez-Garrido, 2018).

En concreto, los indicadores más empleados en el ámbito de la investigación educativa tanto a nivel internacional como en España para el estudio de la segregación escolar son: el de Gorard, de Disimilitud, de Aislamiento y de Raíz Cuadrada (Murillo, 2016). En concreto, para medir la segregación por nivel socioeconómico lo más habitual es el empleo de los índices de Gorard y de Disimilitud (Murillo, 2016). Una de las características fundamentales de estos índices es que se obtienen a partir de una variable de naturaleza categórica.

Cabe destacar que las evaluaciones a gran escala como PISA, además de incluir datos anidados de estudiantes en escuelas, proveen el estatus socioeconómico familiar del estudiante (SES) como una variable de escala (Gamazo & Martínez-Abad, 2020; Martínez-Abad et al., 2020), por lo que el empleo de los índices de Disimilitud o de Gorard suponen la categorización de esta variable y, por tanto, la pérdida de información.

Así, Murillo (2016), en línea con las recomendaciones de la OECD (2009) o la Comisión Europea (European Expert Network on Economics of Education (EENEE) et al., 2021), sugiere el empleo del índice de Inclusión Socioeconómica (IS), que no es otra cosa que el valor del Índice de Correlación Intraclase (ICC) del modelo multinivel nulo de dos niveles (estudiante y escuela) a partir de la variable dependiente SES.

A pesar de que este índice ha sido empleado en algunos estudios a nivel internacional (Lam et al., 2019; Lindbom, 2010; Murillo, 2016), su empleo en España en estudios relacionados con la segregación escolar a partir de evaluaciones a gran escala es inexistente. Por ello, este estudio tiene como objetivo estudiar la evolución de la segregación escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España entre 2006 y 2018 a partir del índice IS. En concreto, se compararán los valores de este índice, basado en la ICC, con los valores del índice de Gorard, obtenidos en las oleadas de PISA 2006-2015 por Murillo y Martínez-Garrido (2018).

MÉTODO

Se propuso un análisis de datos secundarios de naturaleza cuantitativa, mediante **diseño** no experimental-transversal, a partir del estudio de las bases de datos PISA de las oleadas disponibles entre 2006 y 2015.

Partiendo de la **población** de estudiantes de 15 años en el momento de la evaluación, la OECD obtiene en las oleadas incluidas (2006, 2012, 2015 y 2018) una **muestra** representativa en España y en la mayor parte de las comunidades autónomas (diferentes en función de la oleada) a partir de un muestreo estratificado por conglomerados en dos etapas con probabilidades proporcionales al tamaño.

En este estudio se emplea la **variable** SES, factor derivado de variables socioeconómicas y culturales (estudios de los padres, ocupación familiar y posesiones en el hogar) incluido en todas las oleadas de PISA analizadas como ESCS (*index of economic, social and cultural status*), como variable criterio en el estudio. La variable predictora empleada será la agrupación de los estudiantes en escuelas.

En cuanto al **procedimiento y análisis de datos**, teniendo en cuenta la variable SES y la anidación de los estudiantes en escuelas, se descompone a partir del modelo multinivel nulo (sin variables predictoras) la varianza de la variable SES en la varianza explicada por la agrupación de los estudiantes en cada escuela (*between variance*) y la correspondiente a la variabilidad de los estudiantes dentro de cada escuela (*within variance*). Así, es posible obtener el ICC, que en este estudio se interpreta como el índice IS:

$$IS = \frac{\sigma_b^2}{\sigma_b^2 + \sigma_w^2}$$

, donde σ_b^2 es la varianza entre escuelas y σ_w^2 es la varianza de los sujetos dentro de las escuelas, o varianza residual.

Tras la obtención del IS, se comparan los valores obtenidos a nivel autonómico con los valores del Índice de Gorard obtenidos por Murillo y Martínez-Garrido (2018).

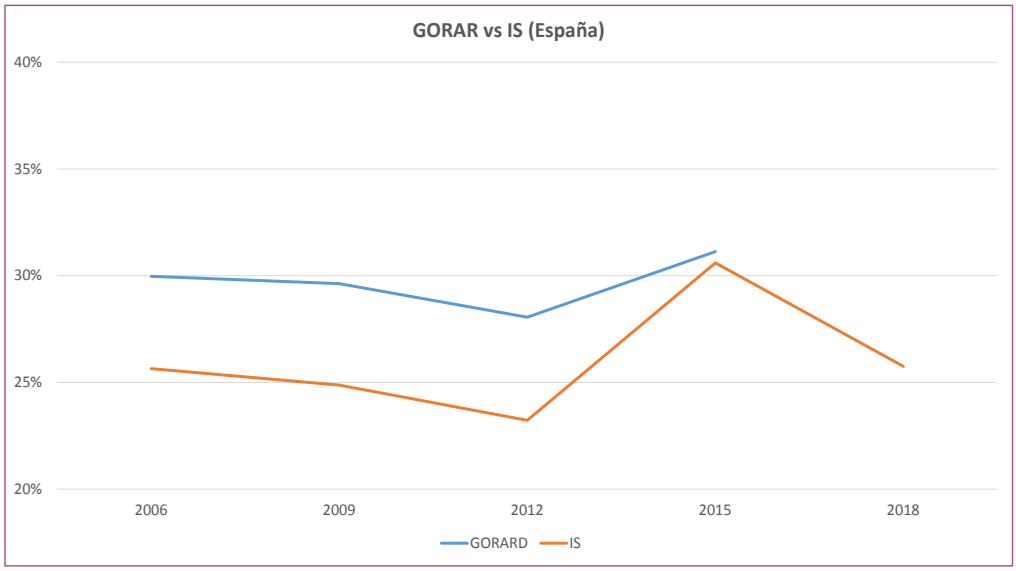
RESULTADOS

En primer lugar, el gráfico 1 muestra la evolución de la segregación escolar tanto con el índice de Gorard como con el índice IS. A pesar de que ambos índices ambos índices muestran la misma tendencia y evolución, el índice IS es más variable, y por tanto parece resultar más sensible a los cambios en la segregación escolar entre una y otra oleada. Este resultado es plausible teniendo en cuenta que el índice de Gorard emplea la variable SES categorizada.

Analizando los datos a nivel global, se observan unos niveles de segregación ligeramente decrecientes desde 2006 hasta 2012, tendencia que se rompe con una subida abrupta en 2015. En 2018 parece que los niveles de segregación vuelven a niveles similares, aunque ligeramente superiores, a 2006.

Figura 1

Comparación de los índices de Gorard-IS a nivel nacional en oleadas PISA 2006-2018



Por su parte, la tabla 1 muestra los valores, en proporción, de los índices de Gorard e IS, respectivamente, por Comunidad Autónoma. Es importante señalar que no se incluyen los valores de las Comunidades Autónomas que no incluyen muestra representativa en la oleada respectiva de PISA. Se observa cómo la tendencia de ambos índices es uniforme en las distintas comunidades autónomas. Igualmente, se observan valores de las correlaciones significativos en las oleadas 2006, 2012 y 2015. No obstante, en el año 2009 se encuentra una correlación probablemente significativa ($p<.1$), y un valor directo pero inferior a .6.

Tabla 1

Índices de Gorard-IS por comunidad autónoma en oleadas PISA 2006-2018

CCAA	2006		2009		2012		2015		2018	
	GOR.	IS	GOR.	IS	GOR.	IS	GOR.	IS	GOR.	IS
Andalucía	.258	.230	.260	.222	.260	.242	.261	.229		.214
Aragón	.245	.187	.261	.213	.299	.261	.222	.176		.146
Ppdo. de Asturias	.242	.257	.278	.235	.253	.222	.264	.272		.237
Illes Balears			.249	.213	.256	.158	.202	.133		.193
Canarias			.268	.253			.257	.302		.208
Cantabria	.233	.187	.253	.233	.200	.144	.223	.197		.172
Castilla y León	.237	.181	.280	.203	.249	.175	.227	.169		.134
Castilla-La Mancha							.262	.265		.172
Cataluña	.278	.279	.298	.240	.295	.250	.305	.296		.233
Extremadura					.261	.212	.225	.197		.176
Galicia	.288	.290	.274	.204	.290	.217	.229	.183		.168
La Rioja	.255	.177	.229	.166	.219	.165	.271	.183		.165

CCAA	2006		2009		2012		2015		2018	
	GOR.	IS	GOR.	IS	GOR.	IS	GOR.	IS	GOR.	IS
Com. de Madrid			.278	.328	.333	.297	.363	.377		.363
Región de Murcia			.275	.239	.222	.137	.244	.205		.183
C. Foral de Navarra	.270	.245	.254	.211	.247	.231	.253	.222		.178
País Vasco	.273	.254	.273	.237	.277	.232	.268	.302		.297
Com. Valenciana							.223	.194		.205
R_{xy}*	.792 (.006)		.521 (.056)		.872 (<.001)		.870 (<.001)		-	

* Correlación de Pearson. Se presenta el valor de la correlación y, entre paréntesis, su significación: r_{xy} (p)

Si realizamos un análisis por Comunidad Autónoma, vemos cómo la evolución del nivel de segregación escolar es similar en todas ellas, aunque con matices importantes. Comunidades Autónomas como Castilla y León, Islas Baleares y La Rioja destacan por su baja segregación escolar a lo largo de toda la serie histórica evaluada. De hecho, parece que Castilla y León y La Rioja tienden a una reducción cronológica progresiva de la Segregación en las distintas oleadas. En el otro extremo, nos encontramos a Canarias, Cataluña, País Vasco y la Comunidad de Madrid, que obtienen valores altos a nivel general en el conjunto de oleadas. De estas, País Vasco y la Comunidad de Madrid parecen ir aumentando de modo continuado sus niveles de segregación, que se encuentran sistemáticamente en niveles superiores al 25% de varianza explicada en el nivel escuela.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio tenía como objetivo principal analizar la evolución de la segregación escolar en la Educación Secundaria Obligatoria del sistema educativo español y sus regiones entre 2006 y 2018, comparando el funcionamiento del índice de Inclusión Socioeconómica y el índice de Gorard (Murillo & Martínez-Garrido, 2018). A pesar de que el IS es el índice que recomiendan emplear tanto la OECD (2009) como las instituciones europeas (European Expert Network on Economics of Education (EENEE) et al., 2021), y que otros indicadores como el de Gorard o de Disimilitud requieren para su obtención una variable dicotómica (en este caso dicotomizada), la utilización del primero se restringe a unos pocos estudios a nivel internacional (Allen, 2007; Lam et al., 2019; Lindbom, 2010), no encontrándose en la literatura especializada en el ámbito nacional.

Los resultados obtenidos ponen de relieve la alta correlación entre el índice de Gorard y el IS, además de una mayor sensibilidad al cambio en el caso del IS. Dado este hecho, y que las variables que informan sobre el nivel socioeconómico y cultural familiar de los estudiantes en las evaluaciones a gran escala son de naturaleza escalar (Gamazo & Martínez-Abad, 2020; Martínez-Abad et al., 2020), resulta aconsejable obtener el ICC del modelo multinivel nulo con la variable SES como variable criterio sobre el cálculo de otros índices de segregación más habitualmente empleados.

Cabe destacar algunas limitaciones de este estudio, relacionadas fundamentalmente con su alcance y extensión, contemplando una posible prospectiva. En este sentido, se han seleccionado únicamente las oleadas PISA 2006-2018, siendo interesante en futuros estudios incluir las oleadas previas (2000-2003). Igualmente, el estudio de Murillo y Martínez-Garrido (2018)

incluye únicamente los datos del índice de Gorard hasta la oleada 2015, por lo que en próximas investigaciones, para afinar el análisis comparativo, sería interesante obtener los valores de este indicador con los mismos estándares empleados por los autores (puntos de corte en el P_{25} y P_{75}) para la oleada 2018. Por último, no se compara el índice IS con otros indicadores habitualmente empleados en la literatura especializada, como el índice de Disimilitud, de Aislamiento o de Raíz cuadrada. Con el interés de ampliar las evidencias de la validez convergente del método IS con respecto a otros métodos más habituales de cálculo de la segregación escolar, sería interesante en futuros estudios ampliar la comparación con estos otros indicadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allen, R. (2007). Allocating pupils to their nearest secondary school: The consequences for social and ability stratification. *Urban Studies*, *44*(4), 751-770. https://doi.org/10.1080/00420980601184737

Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, *1*(1), 9-45.

Broer, M., Bai, Y., & Fonseca, F. (2019). *Socioeconomic Inequality and Educational Outcomes: Evidence from Twenty Years of TIMSS*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11991-1

European Expert Network on Economics of Education (EENEE), Holmlund, H., & Öckert, B. (2021). *Patterns of school segregation in Europe*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://data.europa.eu/doi/10.2766/269991

Gamazo, A., & Martínez-Abad, F. (2020). An Exploration of Factors Linked to Academic Performance in PISA 2018 Through Data Mining Techniques. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.575167

Lam, B. O.-Y., Byun, S.-Y., & Lee, M. (2019). Understanding educational inequality in Hong Kong: Secondary school segregation in changing institutional contexts. *British Journal of Sociology of Education*, *40*(8), 1170-1187. https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1642736

Lindbom, A. (2010). School choice in Sweden: Effects on student performance, school costs, and segregation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *54*(6), 615-630. https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522849

Martínez-Abad, F., Gamazo, A., & Rodríguez-Conde, M.-J. (2020). Educational Data Mining: Identification of factors associated with school effectiveness in PISA assessment. *Studies in Educational Evaluation*, *66*, 100875. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100875

Murillo, F. J. (2016). Midiendo la Segregación Escolar en América Latina. Un Análisis Metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *14*(4), Article 4. https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002

Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018). Impact of the economic crisis on school segregation in spain. *Revista de Educacion*, *2018*(381), 67-93. Scopus. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-381

OECD. (2009). *PISA Data Analysis Manual: SPSS, Second Edition*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-data-analysis-manual-spss-second-edition_9789264056275-en

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA EVA: EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA SENSIBLE AL GÉNERO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ACTIVO

Lourdes Bueno Sánchez
Rocío Jiménez Cortés
Universidad de Sevilla (España)

Resumen: En el presente trabajo se aborda el diseño y la validación de la Escala EVA. El instrumento creado consta de una estructura interna compuesta por un total de 32 ítems, los cuales se encuentran estructurados en diferentes dimensiones y se desarrolla desde la base de otros instrumentos publicados en la literatura científica como los aportados por Brigitte, Rosenkranz-Falleger y Meyerhofer (2009). Para su validación se ha contado con un total de 55 profesores y profesoras en activo de centros docentes públicos y privados de Educación Primaria de Andalucía. Los resultados psicométricos obtenidos respecto a la fiabilidad y la validez de constructo del instrumento que presentamos avalan que se trata de una escala adecuada y fiable para el estudio de la temática abordada.

Palabras clave: perspectiva de género, educación primaria, formación del profesorado, validación de pruebas

Abstract: This paper adresses the design and validation of the EVA Scale. The instrument created consists of an internal structure composed of a total of 32 items which are structured in different dimensions and is developed from the basis of other instruments published in the scientific literature such as those provided by Brigitte, Rosenkranz-Falleger y Meyerhofer (2009). For its validations, a total of 55 active teachers from public and private primary schools in Andalusia have been counted on. The psychometric results obtained with respect to reliability and the validiy of the instrument that we present guarantee that it is an adequate and useful instrument for the study of the subject adressed.

Keywords: gender issues, primary education, teacher education, test validity

INTRODUCCIÓN

La introducción de la perspectiva de género en la formación y práctica docente del profesorado de Educación Primaria se erige en un aspecto fundamental para una sociedad equitativa. La perspectiva de género en la formación del profesorado repercute en la etapa de Educación Primaria que se convierte, por tanto, en un medio en el que la trasmisión de valores tiene que abogar por la igualdad, la inclusión, la equidad, la no discriminación y la tolerancia. Esta es la pieza clave

que permitirá que los niños y niñas asuman la igualdad como algo real e intrínseco en ellos. En este sentido, la etapa de Educación Primaria es la primera etapa obligatoria del sistema educativo, y busca fomentar el desarrollo integral del alumnado desde la perspectiva física, social, afectiva e intelectual. En este sentido, el profesorado ha de incorporar una mirada con perspectiva de género en su práctica docente. Para Cardona-Moltó, et. al (2018) los docentes de esta etapa poseen sólo una parte de los conocimientos y habilidades consideradas necesarias para enseñar en igualdad. Siguiendo esta línea, se pueden destacar las aportaciones realizadas por Resa-Ocio (2021), quien a través del análisis de los planes de estudios de los grados de Educación Primaria en Madrid destacaba no solo la escasa inclusión de elementos relevantes en cuestiones de género como el uso de lenguaje incluso, la inclusión de la igualdad de género en los contenidos, objetivos y competencias o la visibilización de las mujeres en los contenidos, sino que resalta la escasa motivación e implicación del profesorado universitario para eliminar esta barrera e ir acercándose poco a poco a la igualdad. Por otro lado, resulta esencial promover interacciones que no potencien o promuevan estereotipos de género que incurran en desigualdades dentro del aula. De esta forma, es esencial plantearse una evaluación que integre la perspectiva de género. En este sentido, se deberán incorporar criterios de evaluación con perspectiva de género (Lleixà, *et al.*, 2020), diferentes métodos e instrumentos de evaluación que potencien la diversidad y una mirada crítica de los resultados obtenidos.

Estos aportes permiten justificar la necesidad de emplear pruebas y establecer dimensiones específicas en la formación del profesorado para la igualdad de género. De ahí, que el objetivo de esta propuesta sea presentar una herramienta validada que permita la evaluación de la formación recibida por parte del profesorado en activo de centros escolares de Primaria y su implicación para la práctica docente. A su vez, mostrar indicadores de dimensiones claves que afectan a la formación y a la práctica de una docencia sensible al género. Para el diseño de la herramienta hemos tenido en cuenta también aportes de la literatura más reciente con propuestas de otras escalas y herramientas evaluativas tanto en el ámbito nacional español como internacional como las de Miralles-Cardona (2019) o las de Rosenkranz-Falleger (2009) y Liebig y Brigitte (2009).

MÉTODO

Esta investigación busca desde una perspectiva cuantitativa diseñar y evaluar la escala EVA con el fin de poder obtener un instrumento que permita evaluar la formación y la práctica docente en igualdad de género del profesorado de Educación Primaria. Para ello, se ha seguido una metodología descriptiva basada en estudio tipo encuesta.

Diseño de la escala

La escala EVA busca evaluar la formación y práctica docente en igualdad de género del profesorado de Educación Primaria. Esta escala está conformada por 32 ítems divididos Estos ítems seleccionados, adaptados y diseñados para la propuesta se apoyan en otros instrumentos como los de Rosenkranz-Falleger (2009) y Liebig y Brigitte (2009). Se ha optado por un diseño basado en escalas tipo Likert manteniendo cinco opciones de respuesta según la literatura científica consultada (1= *No se aplica*, 2= *Para nada*, 3= *Más bien no*, 4= *Más bien sí*, 5= *Completamente*).

Participantes

Para la selección de los y las participantes se ha seguido un muestreo no probabilístico en bola de nieve ya que la selección de los primeros docentes permitió contactar con el resto del grupo. La muestra para el estudio piloto quedó conformada por un grupo de *N*=55 profesores y profesoras de centros públicos y privados de Andalucía. De ellos *N*=14 son hombres y *N*=40 son mujeres y tienen edades comprendidas entre 24 y 57 años.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 26. Se realiza un análisis exploratorio inicial basado en estadísticos descriptivos. Se emplea el coeficiente Alfa de Cronbach para valorar la consistencia interna de la escala. Se aplican análisis para valorar la adecuación muestral a la realización de análisis factorial con rotación Varimax, como la prueba de KMO y de esfericidad de Bartlett.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran la validación de constructo de la escala EVA y la obtención de un instrumento que permite evaluar la enseñanza sensible al género del profesorado de Educación Primaria en activo en nuestro contexto español.

Consistencia interna de la escala

Para el estudio de la fiabilidad de la escala se utiliza el coeficiente Alfa de Cronbach. La escala global (compuesta por 32 ítems) obtiene una fiabilidad elevada de *.978* al ser superior a .70 (Lowenthal, 2001). Por otro lado, el análisis de componentes principales categóricos muestra también la unidimensionalidad de la misma.

Validación de constructo

En cuanto a la validación de constructo, la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin y el test de esfericidad Bartlett (Tabla 2) cuyo nivel de significación es de *.000*, justifica el análisis de extracción de los factores por el método de Componentes Principales con rotación Varimax.

Tabla 1

Prueba de KMO y Barlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	Prueba de esfericidad de Bartlett		
	Aproximación Chi-cuadrado	gl	Sig.
.788	1933,312	496	,000

El análisis factorial arroja cinco factores con una proporción de varianza explicada del *79.201%* (Tabla 3). Lo que muestra una estructura factorial adecuada al constructo sobre formación y práctica docente con perspectiva de género del profesorado de Educación Primaria.

Tabla 2

Varianza total explicada

Autovalores iniciales				Sumas de cargas al cuadrado de rotación.		
Componentes	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado
1	18,333	57,290	57,290	6,890	21,530	21,530
2	2,412	7,536	64,826	5,812	18,161	39,692
3	2,135	6,673	71,499	5,654	17,670	57,361
4	1,394	4,357	75,856	4,781	14,939	72,301
5	1,071	3,345	79,201	2,208	6,901	79,201
6	857	3,677	81,878	-	-	-

La Tabla 3 muestra la matriz de componentes rotados, donde se observa como cada ítem puntúa por encima de *.5* en cada factor.

Tabla 3

Matriz de componentes rotados

	Componente				
	1	2	3	4	5
1. Recibí formación para emplear el lenguaje oral inclusivo	,845	,215	,281	,237	,111
2. Recibí formación para producir documentos de clase (descripción del curso, notas del curso, hojas de trabajo, actividades, etc.) con lenguaje inclusivo	,833	,233	,257	,178	,170
3. Recibí formación para usar materiales de enseñanza donde las mujeres y los hombres aparecen en roles diversos y no estereotipados	,740	,441	,331	,139	,068
4. Recibí formación para concienciar a mis estudiantes sobre la importancia del lenguaje inclusivo	,869	,160	,311	,171	,029
5. Recibí formación para promover en clase la toma de conciencia sobre la diversidad de nuestra sociedad (por ejemplo, estilos de vida, entorno social, identidad cultural, orientación sexual)	,731	,421	,305	,065	,052
6. Recibí formación teórica sobre los Estudios de Género relacionados con la disciplina	,661	,290	,288	,338	,272
7. Recibí formación que me sensibilizó sobre el peso de los estereotipos de género en la representación de la disciplina, así como en sus prácticas	,569	,419	,250	,358	,233
8. Recibí formación para ilustrar el contenido enseñado con ejemplos mostrando numerosos contextos teniendo en cuenta la diversidad	,508	,613	,348	,108	,217
9. Recibí formación para mantener en mi docencia un equilibrio entre las contribuciones de hombres y mujeres	,453	,596	,296	,331	,258

	Componente				
	1	2	3	4	5
10. Recibí formación para abordar en clase y/o abordar conflictos relacionados con la diversidad de identidades sexuales	,385	,495	,332	,159	,279
11. Me enseñaron a reflexionar sobre enfoques de enseñanza/aprendizaje participativos y críticos	,440	,624	,317	,259	,085
12. Me enseñaron a exponer el mismo aspecto de diferentes maneras para permitir que una diversidad de estudiantes encuentre un punto de conexión	,100	,634	,608	,189	,074
13. Me enseñaron a crear contextos de aprendizaje variados para promover un aprendizaje profundo desde la experiencia de los y las estudiantes	,165	,694	,366	,381	-,188
14. Me enseñaron a que tengo que invitar a mis alumnos y alumnas a discutir y tomar conciencia de la diversidad de sus motivaciones e intereses	,216	,782	,367	,256	,025
15. Me enseñaron a destacar en relación con las motivaciones e intereses de los estudiantes, los aspectos de género y diversidad	,252	,713	,394	,234	,113
16. Me enseñaron a cómo desarrollar un sentido crítico en relación con el currículo oculto de mi disciplina	,360	,756	,161	,183	-,023
17. Me enseñaron a observar si los y las estudiantes participan por igual en las actividades de aprendizaje (por ejemplo, discusiones, trabajo de fondo, presentación de trabajo en grupo)	,224	,349	,607	,344	-,158
18. Me enseñaron que tengo que adoptar una actitud positiva hacia los estudiantes y las estudiantes por igual y tener el mismo nivel de expectativas hacia ellos y ellas	,355	,381	,629	,236	,191
19. Me enseñaron que tengo que llamar la atención de mis alumnos y alumnas sobre la existencia de estereotipos de género en situaciones de comunicación	,481	,314	,677	,208	,108
20 Me enseñaron que mis alumnos y alumnas tienen que reflexionar sobre el reparto estereotipado de roles en el trabajo en grupo y aprender a tomar las medidas adecuadas para remediarlo	,475	,411	,577	,190	,095
21 Me enseñaron a cómo intervenir de forma clara y acorde con la situación en caso de comentarios sexistas u otros comentarios discriminatorios durante mis clases	,477	,350	,599	,233	,247
22. Me enseñaron a dar retroalimentación constructiva tanto a mis estudiantes chicos como a mis estudiantes chicas de forma equitativa	,350	,292	,717	,188	,268
23. Me enseñaron que tengo que reflexionar sobre los criterios que aplico para evaluar el aprendizaje y su equidad	,444	,238	,703	,175	,005
24. Me enseñaron a evaluar el aprendizaje teniendo las mismas expectativas en cuanto a habilidades y resultados para chicas y chicos	,279	,307	,780	,138	,061
25. Soy capaz de reconocer conductas estereotipadas o discriminatorias por parte de los estudiantes	-,105	,169	,322	,796	,130

	Componente				
	1	2	3	4	5
26. Sé dónde encontrar apoyo profesional o metodológico para temas relacionados con el género en la educación.	,368	,138	,321	,703	,263
27. Sé dónde encontrar recursos que se relacionen con los últimos avances en Estudios de Género en mi disciplina	,489	,026	,107	,716	,265
28. Dependiendo de la situación, implemento estrategias que resaltan las diferencias de género o estrategias que neutralizan estas diferencias	,290	,231	,130	,828	-,060
29. Soy capaz de abordar adecuadamente las conductas discriminatorias, gestionar la resistencia a las cuestiones de género y apoyar los procesos de reflexión	,088	,227	,205	,875	-,014
30. Si aparecen diferencias de género en la evaluación de mi docencia por parte de los estudiantes, abordo este tema y los invito a iniciar una reflexión sobre las razones de estas evaluaciones divergentes	,168	,229	-,004	,578	,126
31. Me someto de vez en cuando al ejercicio de observación de mi docencia por parte de un/a colega desde una perspectiva sensible al género (evaluación por pares)	,101	,114	,127	,162	,822
32. Participo en una comunidad de práctica que se ocupa de diferentes aspectos de la sensibilidad de género en la enseñanza	,172	-,027	,032	,074	,841

Los resultados lanzan una estructura empírica de la escala en diferentes factores. De esta forma, los ítems 1 al 7 componen la dimensión 1 de *formación teórica con perspectiva de género* (21.53% de varianza explicada), de los ítems 8 a 16, se agrupan en factor 2 (18,16% de varianza explicada) que hemos denominado *desarrollo de contenidos sensibles al género*, de los ítems 17 a 24 se agrupan en un factor 3 (17,67% de varianza explicada) denominado *interacción evaluativa con perspectiva de género*, de los ítems 25 a 30 se agrupan en un factor 4 (con un 14.93% de varianza explicada) denominado *gestión del aula con perspectiva de género* y los ítems 31 y 32 conforman el factor 5 (6.9% de varianza explicada) y miden la *participación en una cultura institucional con perspectiva de género.*

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La inclusión de la perspectiva de género dentro de la educación formal en etapas tan relevantes del desarrollo infantil como es la etapa de Educación Primaria se constituye como una pieza esencial que debe ser evaluada. Por ello, la necesidad de contar con instrumentos que permitan testar cómo se encuentra actualmente la formación y práctica docente con perspectiva de género del profesorado de esta etapa educativa y que se encuentran ahora mismo ejerciendo en colegios públicos y privados en nuestro contexto español. Los resultados muestran una escala de medida con características psicométricas adecuadas. Esta escala elaborada y adaptada a partir de los trabajos aportados por Brigitte, Rosenkranz-Falleger y Meyerhofer (2009), ha quedado finalmente conformada por un total de 32 ítems agrupados en cinco factores. Estos resultados permiten asegurar que la escala EVA se constituye como un instrumento fiable para medir la enseñanza sensible al género

del profesorado de Educación Primaria en activo. A su vez, permite dimensionar el constructo en una estructura que implica la evaluación del profesorado en cinco aspectos: la formación teórica con perspectiva de género, el desarrollo de contenidos sensibles al género, la interacción evaluativa con perspectiva de género y la participación en una cultura institucional sensible al género. Los resultados constituyen un avance inicial de la primera prueba piloto de la herramienta. La escala EVA completa otros aportes en el plano del diagnóstico de la enseñanza sensible al género como los publicados por Miralles-Cardona (2019). El principal aporte de la Escala EVA es que se centra específicamente en profesorado de Educación Primaria en activo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cardona-Moltó, M. C., Chiner, E., Miralles-Cardona, C., Romero-Rodriguez, J. A., Sanhueza-Henríquez, S. V., y Villegas-Castrillo, E. (2018). *Atención a la diversidad de género en los estudios universitarios de formación del profesorado y/o trabajo social.* Memorias del Programa de Redes-ICE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria.

Lleixà, T., Soler, S., y Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (37), 634-642.

Brigitte, L., Rosenkranz-Falleger, E., y Meyerhofer, U. (2009). *Handbuch Gender-Kompetenz. Ein Praxisleitfaden für (Fach-)Hochschulen.* Zürich, Suiza: Verlag.

Lowenthal, K. M. (2001). An introduction to psychological tests and scales. Psychology Press

Miralles-Cardona, C. (2019). Evidencias de fiabilidad y validez del índice de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG). En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 320-331). Octaedro.

Resa-Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(1), 13-27.

2602

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTELIGENCIA EMOCIONAL RASGO Y FACTOR GENERAL DE PERSONALIDAD EN PREADOLESCENTES

Nuria Pérez Escoda
Albert Alegre Rosselló
Elia López Cassà
Universitat de Barcelona (España)

Resumen: Algunas investigaciones recientes sostienen la existencia de un Factor General de Personalidad (FGP) que en la práctica podría considerarse un *proxy* de la inteligencia emocional rasgo (IER). Estos estudios han aportado evidencia científica que avala esta circunstancia utilizando generalmente muestras de personas adultas. Con el propósito de aportar nuevos datos a este debate, en el presente trabajo se aporta un estudio realizado con una muestra de 259 preadolescentes españoles cuyas edades oscilan entre los 9 y los 13 años. Adicionalmente, se ha utilizado un modelo diferente para medir la IER y un instrumento distinto para la medida de la personalidad. Se estudió la relación entre la IER medida con el Cuestionario de desarrollo emocional para primaria CDE_9-13 (Pérez-Escoda et al, 2021) y la personalidad, evaluada con el Inventario de Personalidad para niños y adolescentes BFQ-NA (adaptación de Del Barrio et al, 2006). Nuestros resultados confirman que la IER, en estas edades, también puede considerarse equivalente al FGP.

Palabras clave: inteligencia emocional, personalidad, rasgos de personalidad, preadolescentes

Abstract: Some recent research supports the existence of a General Personality Factor (GPF) that, in practice, could be considered a proxy for trait emotional intelligence (IER). These studies have provided scientific evidence that supports this circumstance, generally using samples from adults. To contribute new data to this debate, in the present work, a study carried out with a sample of 259 Spanish pre-adolescents whose ages range between 9 and 13 years is provided. Additionally, we used a different model to measure the IER and a different instrument to measure personality. The relationship between IER measured with the Emotional Development Questionnaire for primary school CDE_9-13 (Pérez-Escoda *et al.*, 2021) and personality, measured with the Personality Inventory for children and adolescents BFQ-NA (adapted from Del Barrio *et al.*, 2006). Our results confirm that the IER, at these ages, can also be considered equivalent to the GPF.

Keywords: emotional intelligence, personality, personality traits, preadolescents

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional (IE) es un constructo que apareció con los trabajos de Salovey y Mayer (1990). Desde entonces han proliferado gran variedad de modelos de inteligencia emocional. Actualmente, existe un cierto acuerdo entre los expertos en que la inteligencia emocional puede agruparse en dos grandes categorías. Una de ellas se refiere al modelo de capacidad (*ability model*) y la otra al modelo de rasgo (*trait model*). La diferencia entre ambos tiende a quedar claramente delimitada ya que se considera que son constructos distintos (Keefer *et al.*, 2018; Petrides y Furnham, 2001), la relación entre los cuales no suele superar el valor de .30. El modelo de capacidad entiende la IE como la capacidad para procesar la información emocional (Mayer y Salovey, 1997), mientras que el modelo de inteligencia emocional rasgo (IER) se asocia con rasgos estables de la personalidad, tendencias conductuales y habilidades autopercibidas (Petrides y Furham, 2001).

Por este motivo, diversos trabajos se han ocupado de estudiar la relación entre la inteligencia emocional capacidad y la personalidad constatando que las correlaciones entre ambas son bajas o moderadas (Lópes *et al.*, 2003; Mayer *et al.*, 2002, Van der Linden *et al.*, 2010). Sin embargo, otro buen número de estudios apoyan la hipótesis de que la inteligencia emocional rasgo mantiene una relación fuerte con la personalidad entendida como una combinación de rasgos combinados de una forma especialmente eficaz en situaciones con implicaciones sociales y emocionales (Alegre *et al.*, 2019; Pérez- González y Sánchez-Ruiz, 2014; Petrides y Furman, 2001).
Paralelamente, los avances en las últimas dos décadas en el estudio psicológico de la Personalidad aportan un nuevo enfoque basado en el Factor General de la Personalidad (FGP) que sostiene la existencia de un sistema global e integrador de todos los diferentes componentes de la personalidad (Caselles et al, 2018; Musek, 2007; Rushton y Irwing, 2011).

La locución FGP surgió originariamente en la investigación realizada por Musek en 2007, la cual se focalizó en la construcción del denominado «*Big O*ne» partiendo del marco teórico de la teoría de la personalidad basada en los cinco rasgos básicos de la personalidad o «*Big Five*» (extraversión, amabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura). El estudio sostenía que los Cinco Grandes se correlacionan sustancialmente y que ello se explica a partir de factores de orden superior, incluido un factor de orden superior dominante, interpretado como un factor general de la personalidad.

Adicionalmente, la mayoría de los trabajos posteriores han conceptualizado la FGP como un factor general con un contenido psicológico sustancial (cognitivo y conductual) que tiene un gran impacto en el comportamiento humano influyendo en la adaptación o eficacia social y personal (Van der Linden *et al.*, 2016). De estos estudios se desprende que la FGP representa una dimensión crucial de la personalidad, con fundamentos evolutivos y genéticos, a los que debe sumarse la influencia de la socialización, la crianza y la educación.
Para Musek (2017) se trata de una medida de ajuste personal y social general, caracterizada por una gran estabilidad emocional, amabilidad, extraversión y apertura intelectual. En este sentido, la considera una dimensión de la eficacia social que permite alcanzar logros importantes en la vida: respeto, felicidad, salud, autoestima, buen trabajo, relaciones de pareja y familia, éxito académico y profesional, liderazgo efectivo y lidiar con el estrés.

Así, durante la última década, ha crecido el supuesto de que el FGP representa una dimensión que se solapa con la IER. Esto ha dado lugar a la aparición de un conjunto de estudios como el que aquí nos ocupa.

El objetivo de este trabajo ha sido presentar el estudio de la relación entre la inteligencia emocional de rasgo (IER) y la personalidad, concretamente en relación con el factor de personalidad general (FGP). Partimos de un estudio más amplio en el que hemos replicado, por una parte, la investigación realizada por Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014) y, por otra, un estudio propio desarrollado con adultos (Alegre et al, 2019) en el que ya se emulaba la investigación de Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014), pero utilizando una definición y medición diferente de la IE de rasgo. La principal diferencia entre esos dos estudios previos y el estudio que ahora presentamos es la muestra utilizada. Anteriormente se investigaron a adultos, mientras que nuestro actual estudio ha contado con una muestra de preadolescentes con edades comprendidas entre los nueve y trece años.

MÉTODO

Participantes

La muestra contó con 259 estudiantes de cuarto a sexto curso de educación primaria de centros educativos públicos de España. La selección se realizó mediante un muestreo de carácter incidental. Las edades de los participantes comprendían entre los 9 y los 13 años (M = 9,98, DT = 2,44). En cuanto al género, un 50.7% eran varones.

Instrumentos

Para la evaluación de la Competencia emocional se utilizó el Cuestionario de desarrollo emocional para educación primaria CDE_9-13 (Pérez-Escoda *et al.*, 2021). Se trata una medida de la competencia emocional compuesta por 41 elementos, clasificados en una escala Likert de 11 puntos que puede subdividirse en cinco factores que se corresponden con las cinco dimensiones del modelo pentagonal del GROP: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar. La fiabilidad de la escala completa en la muestra de estudio medida con el α de Cronbach de .91.

Para la evaluación de la Personalidad se utilizó el BFQ- NA (Cuestionario 'Big Five' de personalidad para niños y adolescentes) (Barbaranelli et al, 1998), en la adaptación de Del Barrio *et al.* (2006). Este cuestionario mide desde el modelo de personalidad de los cinco grandes la personalidad en adolescentes. Consta de 65 ítems dispuestos en una escala tipo Likert de cinco puntos. Soto *et al.* (2011) informaron de las características psicométricas del BFQ-NA obteniendo un alfa de Cronbach entre 0.78 y 0.88 a la vez que, mediante el análisis factorial confirmatorio y exploratorio, confirmaron la estructura de cinco factores correspondientes con los cinco grandes. En el presente estudio el valor alfa de Cronbach fue de 0,88.

Procedimiento

Todos los alumnos participaron voluntariamente. Los centros educativos recogieron los consentimientos de las familias de los participantes. Cada centro firmó un convenio de colaboración con el grupo investigador en el que se garantizaba el respeto a las normas éticas de investigación. Los cuestionarios se aplicaron con la colaboración de los maestros.

RESULTADOS

La Inteligencia emocional rasgo y el factor de personalidad general

Para identificar el FGP conservamos un único componente general no rotado. El coeficiente alfa de Cronbach para este factor único fué del .91. La correlación entre la IE rasgo y la FGP fue de r= .69. Esta correlación coincide con la obtenida por Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014) entre esas dos variables y es similar a la de Alegre *et al.* (2019) que fue r = .73.

Tabla 1

Regresión de la IE de rasgo en el FGP y los B5

Modelo B		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes Estandarizados Beta	t	Sig.
		B.	Error Estd.			
1	(Constante)	10.340	.336		30.793	.000
	FGP	-1.683	.163	-.693	-10.339	.000
2	(Constante)	5.683	4.041		1.406	.162
	FGP	-.505	.742	-.208	-.681	.497
	Responsabilidad	.007	.019	.064	.379	.706
	Apertura	.001	.027	.003	.021	.983
	Extraversión	-.007	.022	-.030	-.338	.736
	Amabilidad	.079	.030	.368	2.680	.008
	Neuroticismo	-.045	.014	-.300	-3.318	.001

Nota. N=259; FGP = Factor General de Personalidad

Se realizó un análisis de regresión jerárquica que incluyó la IER como criterio, el FGP como predictor ingresado en el paso 1 y las escalas B5 individuales como predictores ingresados en el paso 2. La FGP en el paso 1 explicó un 48% de la variación en la IER (R^2adj: 47.5, F (.480) =106.89, p <.001). Las escalas B5 en el paso 2, explicaron un 7.6 % adicional de la varianza de la IE del rasgo (R^2adj: 55.1, F (24.91) = 24.91, p < .001). (ver tabla 1).

Seguidamente, realizamos un análisis de componentes principales (ACP) unidimensional utilizando la rotación Oblimin (delta= 0), en el que se introdujeron las cinco escalas BFQ-NA junto con los cinco factores CDE-9-13 (ver Tabla 2), pero en esta ocasión forzamos una solución de un solo factor no rotado. Los pesos de los B5 en este factor oscilaron entre .55 y .86, mientras que los de la IE de rasgo oscilaron entre .45 y .78.

Tabla 2

Análisis Factorial Combinado de las dimensiones de la IE de rasgo y los B5

	r
Amabilidad	.855
Responsabilidad	.827
Conciencia emocional	.782
Competencia Social	.781
Competencias de Vida y Bienestar	.753
Regulación Emocional	.741
Apertura	.724
Extraversión	.579
Neuroticismo	-.545
Autonomía	.449

En Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014), las cargas factoriales más altas en FGP correspondieron a los cinco factores de la IER y Neuroticismo. En nuestro estudio anterior Alegre *et al.* (2019), también las dimensiones de IER mostraron pesos factoriales más altos que las dimensiones de personalidad, exceptuando la Extraversión que mostró un peso más alto que algunas dimensiones de IER. En el estudio actual, sin embargo, los pesos más altos correspondieron a la Amabilidad y la Responsabilidad. Aun así, la Conciencia, la Regulación, las Competencias Sociales y las Competencias para la Vida y el Bienestar mostraron pesos más altos que el Neuroticismo, la Apertura y la Extraversión.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014) aportaron evidencia de que la IER puede ser considerada como un *proxy* de la FGP. Este estudio, también apoya esta hipótesis. Primero, el análisis factorial exploratorio ofreció un único factor, obtenido sin rotación, similar a los encontrados en los estudios de partida mencionados. Este FGP correlacionó fuertemente con la IER, lo que confirma los hallazgos de ambos grupos de autores. De hecho, en este estudio, la correlación entre estas dos variables fue casi idéntica a la obtenida por Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014) y algo inferior a la correlación obtenida en nuestro estudio anterior con adultos.

Por el contrario, la fuerza de las correlaciones de las escalas de IER con la FGP difiere de los resultados obtenidos en los dos estudios antes mencionados. En el estudio de Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014), todos los factores de la IER correlacionaron más fuertemente con el FGP que con los factores B5. En nuestro anterior estudio con adultos (Alegre et al, 2019), las correlaciones entre los factores de la IER y el FGP fueron más altas que las mostradas por cuatro de los rasgos de personalidad B5. En el estudio actual, con preadolescentes, dos de los factores de personalidad se correlacionaron más fuertemente con la FGP que los cinco factores de la IE del

rasgo. Sin embargo, el hecho de que las escalas de IER aún muestren correlaciones con la FGP más elevadas que tres de los cinco factores de personalidad refuerza la tesis de que la IE de rasgo puede considerarse una variable sinónima de la FGP. En este sentido, diversos autores habían propuesto que la IER pudiera ser la culminación de la FGP (Rushton y Irwing, 2011. p. 146), y los resultados mencionados parecerían confirmar esta hipótesis.

En su artículo, Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014) propusieron la realización de nuevas investigaciones que explorasen la validez convergente y discriminativa de la inteligencia emocional en relación con los rasgos de personalidad planteados por diferentes teorías de la personalidad. Consideramos muy importante esta recomendación, aunque en nuestros estudios, tanto en el anterior como en el presente, lo que hemos planteado es una investigación que parte de un modelo alternativo de IER al utilizado por Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014). Consecuentemente, para profundizar en la relación entre la IER y la personalidad, sugerimos que las futuras investigaciones o réplicas utilicen definiciones alternativas tanto de personalidad como de inteligencia emocional o de ambas a la vez. Eso es exactamente lo que hemos hecho en el presente estudio. Los resultados indican que la IE de rasgo funciona como un proxy de la FGP.
Nuestro estudio no está exento de limitaciones. En primer lugar, la información utilizada la obtuvimos exclusivamente con cuestionarios respondidos por los mismos encuestados. Esta metodología tiende a aumentar artificialmente las correlaciones entre variables. Sin embargo, en nuestro caso, las correlaciones son tan altas que compensan el efecto de esta limitación metodológica. Por otro lado, los instrumentos utilizados en nuestro estudio no permiten medir las facetas, limitando algunos análisis realizados en el estudio de Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014). El uso de diferentes herramientas de medición fue necesario teniendo en cuenta el marco teórico de la IER de partida y la disponibilidad de inventarios apropiados para evaluar la personalidad en preadolescentes.

En definitiva, los resultados del presente estudio confirman la conclusión de que la IER puede considerarse un *proxy* de la FGP apuntada en el trabajo de Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014). Así, dado que se supone que la IER proporciona una ventaja en nuestra adaptación y supervivencia, la FGP debe considerarse una combinación de rasgos de personalidad (o un tipo de personalidad) que también proporciona una ventaja adaptativa sobre otras dimensiones de personalidad o combinación de dimensiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegre, A., Pérez-Escoda, N. y López-Cassá, E. (2019). The Relationship Between Trait Emotional Intelligence and Personality. Is Trait EI Really Anchored Within the Big Five. Big Two and Big One Frameworks? *Frontiers in Psychology, 10,* 866, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00866

Barbaranelli, C., Caprara, G. V. y Rabasca, A. (1998). *Manuale del BFQC. Big Five Questionnaire Children.* O.S. Organizzaaioni Speciali-Firenze.

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

Caselles, A., Micó, J. C. y Amigó, S. (2018) Factor general de personalidad: historia de una aventura interdisciplinar. *Revista internacional de Sistemas, 22,* 7-12.

Del Barrio, V., Carrasco, M. A., y Holgado, F. P. (2006). *BFQ-NA Cuestionario de los Cinco Grandes Para Niños y Adolescentes.* TEA Ediciones.

Keefer, K. V., Parker, J. D. A. y Saklofske, D. H. (2018). Emotional Intelligence in Education. Integrating Research with Practice. Springer.

Lopes, P. N. Salovey, P., y Straus. R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 35*, 641-658.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter (eds.), Emotional development and emotional intelligence: implications for educators (pp. 3-34). Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Msceit)* Item Booklet: Mhs Publishers.

Musek, J. (2017). El factor general de la personalidad: diez años después. *Psycological Topics, 26* (1), 61-87.

Pérez-Escoda, N., López-Cassà, È. y Alegre. A. (2021). Emotional Development Questionnaire for Primary Education (CDE_9-13). *Education Sciences, 11* (11), 704. https://doi.org/10.3390/educsci11110704

Pérez-González, J. C. y Sánchez-Ruiz, M. J. (2014). Trait emotional intelligence anchored within the Big Five, Big Two and Big One frameworks. *Personality and Individual Differences, 65*, 53-58. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.021.

Petrides, K.V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15* (6), 425-448. https://doi.org/10.1002/per.416

Rushton, J. P. y Irwing, P. (2011). The general factor of personality: Normal and abnormal. In T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, y S. von Stumm (Eds.). *The Blackwell-Wiley handbook of individual differences* (pp. 132-161). Wiley.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination. Cognition and Personality, 9*, 185-211. https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg

Soto, G., Ferrándiz, C., Sainz, M., Ferrando, F., Prieto, M.D., Bermejo, R. y Hernández, D. (2011). Características Psicométricas del cuestionario de personalidad BFQ-NA. *Aula Abierta, 39*(1),13-24.

Van der Linden, D., te Nijenhuis, J. y Bakker, A. B. (2010). The general factor of personality: A meta-analysis of Big Five intercorrelations and a criterion-related validity study. *Journal of research in personality, 44* (3), 315-327.

Van der Linden, D., Dunkel, C. S. y Petrides, K. V. (2016). The general factor of personality as social effectiveness: review of the literature. *Personal Individividual Differences 101,* 98-https://doi.org/105. 10.1016/j.paid.2016.05.020

2609

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

ESTUDIO DE LA DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO EN LOS CENTROS ESCOLARES A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE REDES SOCIALES. EFICACIA DOCENTE COLECTIVA Y CONFIANZA COMO ELEMENTOS DE ANÁLISIS DE LA RED SOCIAL

Manuel Solís Mellado
Julián López Yáñez
Universidad de Sevilla (España)

Resumen: Esta comunicación presenta el diseño, validación de instrumentos y primeros resultados de una investigación que analizará las relaciones sociales establecidas por el profesorado de centros escolares. Analizará la distribución del liderazgo, la confianza como propiedad organizativa y la percepción de los miembros sobre su 'eficacia docente colectiva'. Serán validados los instrumentos para la medición de la «eficacia docente colectiva» y la «confianza». Se aplicará en una primera fase la metodología de Análisis de Redes Sociales (ARS) y los cuestionarios estandarizados para la recogida de datos sobre los constructos 'confianza' y 'eficacia docente colectiva'. En una segunda fase se mantendrán entrevistas con los participantes para corroborar los datos cuantitativos. El ARS nos permitirá establecer la matriz de relaciones declarada por el profesorado de cada centro en cuatro ámbitos: docencia, gestión, convivencia e innovación. Los datos, sometidos a análisis mediante el programa informático UCINET VI, nos permitirán conocer las características estructurales de la red y sus miembros. Además, el análisis cruzado de estos datos facilitará la identificación de los patrones de liderazgo. Finalmente se analizarán las relaciones entre los resultados referidos a los tres constructos. El estudio nos permitirá determinar la eficacia de la metodología ARS en el estudio de estos fenómenos.

Palabras clave: análisis de redes sociales, liderazgo distribuido, confianza, eficacia docente Colectiva, innovación educativa

Abstract: This communication presents the design, validation of instruments and first results of an investigation that will analyze the social relations plot established by the teachers of schools. It will analyzes, the distribution of leadership, trust as organizational property and the member´s perception of their «collective efficacy». The instruments for the measurement of «collective efficacy» and «trust» will be analyzed. The Social Network Analysis (ARS) methodology will be applied in a first phase and standardized questionnaires for the collection of data on the «trust» and «collective efficacy» construct. In a second phase, interviews will be held with the participants, to clarify the quantitative data. The ARS will allow us to establish the relationship matrix declared by the teachers of each school in four areas: teaching, management, coexistence and innovation. The data, submitted to analysis through the UCINET VI software program, will allow us to know some characteristics of the network structure and its members. Cross-analysis of these data will facilitate the identification of emerging leadership patterns

in the network. The relationships between the results referred to the three constructs will be analyzed. The study will allow us to determine the effectiveness of the ARS methodology in the study of these phenomena.

Keywords: social network analysis, distributed leadership, trust, collective efficacy, educational innovation

INTRODUCCIÓN

El enfoque en el liderazgo ha ganado popularidad entre los investigadores educativos que tratan de encontrar la manera de mejorar las escuelas. El liderazgo no solo se ha podido identificar como una característica que favorece la sostenibilidad de la mejora sino como un componente catalizador de estos procesos (López-Yáñez y Lavié Martínez, 2010). De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles (Harris y Chapman, 2002). Por ello consideramos el liderazgo como las acciones que los miembros de una organización emprenden con el objeto de influir sobre otros actores, así como las acciones que los actores perciben como influyentes en su conducta (López-Yáñez et al, 2014; Spillane 2006: 11-12).

Según Goddard et al (2004), la Eficacia Docente Colectiva afecta directamente a la actividad y a la determinación con la que los grupos deciden alcanzar sus objetivos, promueven un sentido de responsabilidad compartida entre los miembros de un grupo y hace que unas instituciones educativas obtengan mejores rendimientos académicos que otras.

La confianza es un constructo que presenta múltiples facetas, que deben tener diferentes bases y fases dependiendo del contexto. Es un constructo dinámico que puede cambiar el curso de las relaciones sociales de un centro educativo. Nuestro propósito es examinar el grado de confianza del profesorado en la escuela (Hoy y Tschannen-Moran, 2003).

Tanto el análisis de la confianza del profesorado como el de la Eficacia Docente Colectiva, a través del Análisis de Redes Sociales, nos darán a conocer la distribución del liderazgo de los centros educativos objetos de estudio, favoreciendo el conocimiento de la cultura interna de las instituciones y permitiéndonos establecer criterios precisos para la mejora de la dinámica organizativa y colaborativa de las mismas.

Este estudio enfoca el liderazgo desde el análisis de las redes sociales que el profesorado establece en los centros educativos. A través de la metodología de Análisis de Redes Sociales (ARS) estableceremos la relación entre los patrones de liderazgo que emergen de dichas redes sociales y los constructos Eficacia Docente Colectiva y Confianza del profesorado.

MÉTODO

Para la realización de esta investigación hemos utilizado un diseño mixto, con una fase cuantitativa y otra fase cualitativa. Nuestro trabajo se centrará en el estudio de seis centros de educación infantil y primaria que están inmersos en un proceso de innovación educativa (Daly et al, 2010), de los cuales ya han sido analizados cuatro de ellos. El criterio de selección ha sido intencional, debido a la accesibilidad y conocimiento que poseemos de determinados centros educativos.

Para realizar el Análisis de las Redes Sociales (ARS) se ha elaborado un cuestionario, el cual ya hemos validado y ensayado en varios trabajos anteriores que seguían la misma línea de investigación. Para la elaboración del instrumento de recogida de datos nos hemos basado en el Cuestionario sobre la Red Social del Centro (Pitts y Spillane, 2009), el cual hemos adaptado para mejorar la fiabilidad del mismo y acercarnos a las necesidades de los centros educativos.

Para poder analizar los datos que obtendremos en cada uno de los centros, se usarán dos programas complementarios UCINET VI y NETDRAW (Rodríguez y Mérida, 2003; Borgatti et al, 2002). El programa UCINET VI será el empleado para realizar el análisis de redes sociales (ARS), mediante una variedad de medidas, tanto referidas a la posición de los participantes individuales en la red, como a las propiedades estructurales de ésta. El programa complementario NETDRAW es el que permite generar la representación gráfica de la red.

De entre los diferentes instrumentos que analizan la Confianza, para nuestro estudio hemos utilizado la Omnibus T-Scale elaborada por Hoy y Tschannen-Moran (2003), escala tipo Likert (1 a 6). Para la adaptación de la Omnibus T-Scale, se realizó una traducción directa del inglés al español por medio de un experto, incluyendo el mismo número de ítems (18) en el instrumento adaptado al castellano que en el instrumento en su idioma original.

La adaptación de la escala de Eficacia Docente Colectiva tomó inicialmente en consideración la traducción del inglés al castellano realizada por Quiñones (2016) en su tesis doctoral para validar el instrumento original de Goddard et al (2000), escala tipo Likert (1 a 6) que constaba de 21 ítems. De la traducción de Quiñones (2016) se seleccionaron los ítems que no fueron eliminados en el proceso de validación al que sometió su versión del instrumento. A los ítems que fueron eliminados por Quiñones (2016), se les realizó una nueva traducción y fueron incluidos de nuevo en nuestra versión.

Para la fase cualitativa, se realizarán entrevistas semi-estructuradas a diferentes miembros clave de los centros educativos, así como a otros miembros del claustro que aporten datos relevantes en el análisis de la fase cuantitativa. Con ello se pretende corroborar los análisis realizados con la metodología ARS y establecer relaciones entre las propiedades estructurales de las redes y las características organizativas del centro.

RESULTADOS

Partiendo de los datos que nos aportaba el programa UCINET VI tras la aplicación de los cuestionarios en los centros, llevamos a cabo los análisis correspondientes a cada uno de los datos obtenidos. Se obtuvieron 16 redes en total, cuatro por cada centro en relación a los cuatro ámbitos analizados (curricular, gestión, convivencia e innovación) a los que se hacía referencia en el cuestionario. De cada red fueron analizados los datos estructurales del centro educativo (densidad de la red, centralización y cliques) y datos individuales de los miembros del equipo directivo (centralidad, grado de centralidad y rango de centralidad).

Figura 1

Datos estructurales de un centro educativo y del equipo directivo en cuatro ámbitos de estudio

CEIP XXX												
Ámbito	**Director/a**			**Jefe/a de estudios**			**Secretario/a**			**NCI**	**SD**	**CL**
	NC	**IS**	**RC**	**NC**	**IS**	**RC**	**NC**	**IS**	**RC**			
Curricular	66,6	5,0	2/43	76,1	5,7	1/43	47,6	3,6	3/43	46,7%	30,6%	43/54
Gestión	73,8	10,1	2/43	80,9	11,1	1/43	38,0	5,2	3/43	65,5%	16,9%	19/27
Convivencia	64,2	7,0	1/43	57,1	6,2	2/43	28,5	3,1	6/43	44,2%	21,1%	14/34
Innovación	73,8	9,6	1/43	52,3	6,8	2/43	28,5	3,7	4/43	57,3%	17,8%	15/16

Además, fueron analizados parámetros individuales de todo el profesorado (centralidad, intermediación y cercanía), indicando los cinco profesores más influyentes por cada parámetro en cada uno de los cuatro ámbitos.

Figura 2

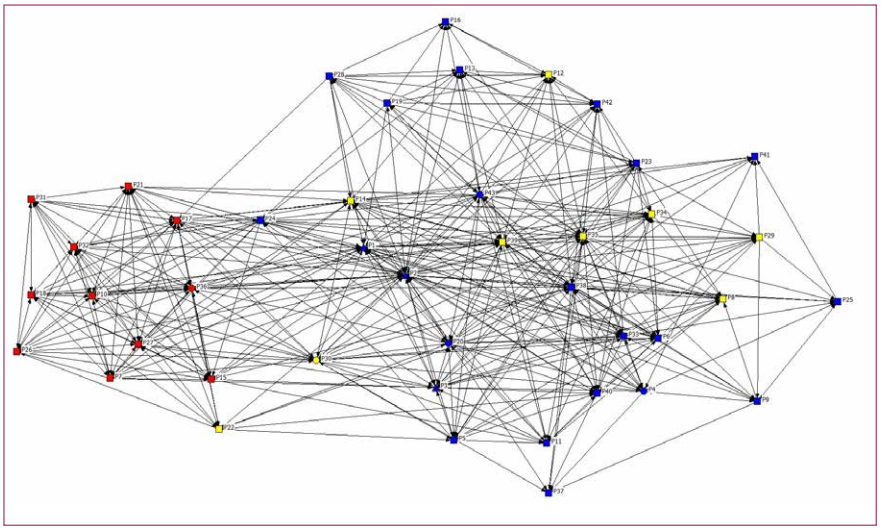
Datos individuales del profesorado más influyente de un centro educativo en términos de centralidad, cercanía e intermediación en cada ámbito de estudio

ÁMBITO	CENTRALIDAD (NC)	INTERMEDIACIÓN (BT)	CERCANÍA (CLO)
Curricular	P2, P1, P3, P14, P20	P2, P30, P39, P38, P35	P37, P2, P1, P3, P14
Gestión	P2, P1, P3, P36, P21	P2, P4, P36, P43, P8	P9, P12, P37, P2, P1
Convivencia	P1, P2, P14, P32, P10	P2, P1, P30, P39, P4	P1, P2, P14, P37, P3
Innovación	P1, P2, P28, P3, P10	P1, P4, P28, P3, P43	P24, P25, P1, P2, P28

A través del programa complementario NETDRAW, se genera una representación gráfica de la red de cada uno de los ámbitos de estudio, que sirve de apoyo visual a los datos matemáticos generados con el programa UCINET VI.

Figura 3

Red del ámbito curricular de un centro educativo



Para realizar el análisis nos basamos en las clasificaciones sobre los patrones de liderazgo expuestas por De Lima (2008), quien hace cuatro configuraciones características del liderazgo en los departamentos de centros de Educación Secundaria:

- Liderazgo focalizado y formal: El jefe del departamento no solo es el líder formal sino también la persona vista como más influyente por los demás.
- Múltiple liderazgo: Ven al director cómo un agente clave, pero compartiendo el liderazgo con otros agentes.
- Liderazgo informal alternativo: No consideran al Director *cómo agente clave y la posición central es ocupada por otros agentes.*
- Ausencia de liderazgo: Nadie destaca, ni se encuentra en el centro. Todos los miembros trabajan de manera aislada, incluso el director.

El patrón de liderazgo obtenido tras el análisis en cada uno de los centros dejó los siguientes resultados:

- Liderazgo focalizado y formal: 1 centro
- Múltiple liderazgo: 3 centros
- Liderazgo informal alternativo: 0 centros
- Ausencia de liderazgo: 0 centros.

Para la validación de la escala de Confianza y la escala de Eficacia Docente Colectiva, se realizaron el análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio con ecuaciones estructurales para obtener evidencias de validez de constructo y consistencia interna en una muestra de 258 profesores. Los resultados mostraron que el ajuste del modelo es satisfactorio, así como el valor del error de aproximación cuadrático (RMSEA). Sin embargo, un conjunto de ítems de ambos instrumentos fue eliminados al presentar un comportamiento inadecuado en la matriz factorial resultante. Además, ambas escalas mostraron una estructura factorial distinta a la versión original. La escala de Eficacia Docente Colectiva pasó de cuatro factores en la escala original a tres factores, mientras que la escala de Confianza pasó de tener seis factores inicialmente a quedarse con dos tras el análisis.

Figura 4

Representación gráfica del modelo de tres factores de la Escala de Eficacia Docente Colectiva

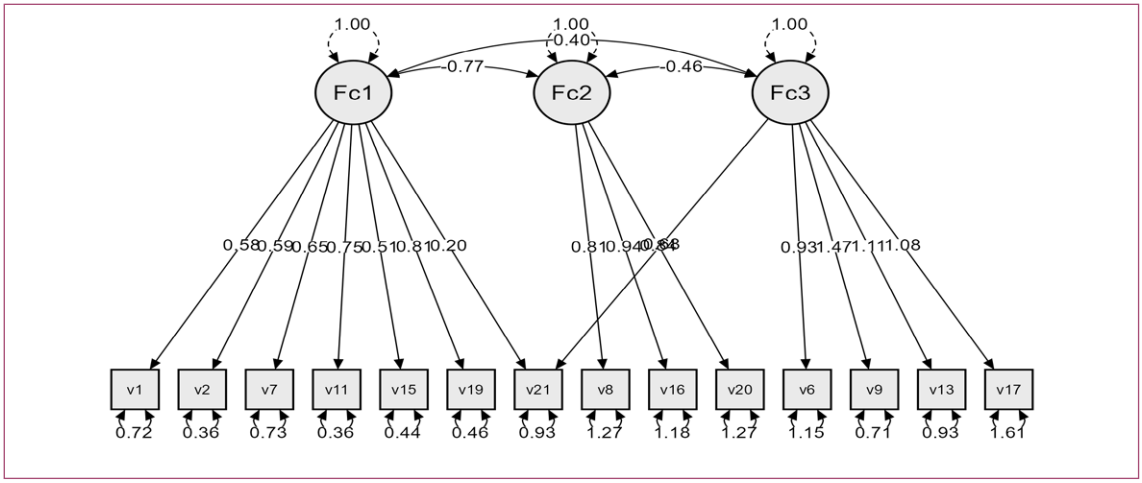
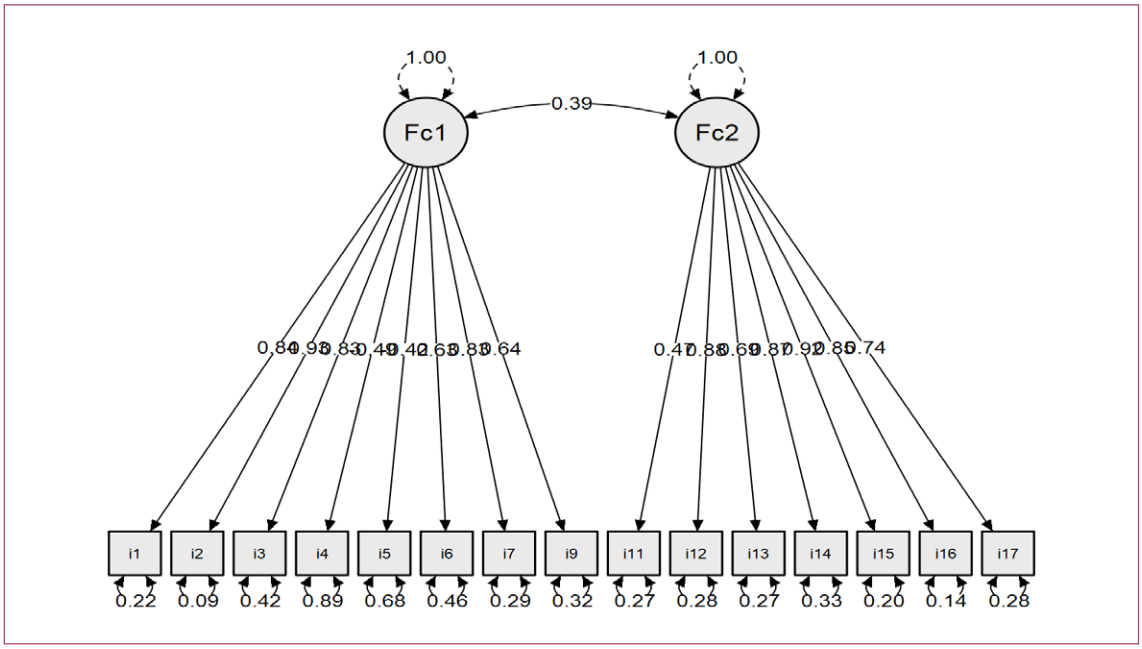


Figura 5

Representación gráfica del modelo de dos factores de la Escala de Confianza



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de redes sociales (ARS) ha resultado ser un instrumento eficaz y útil para averiguar el tipo de liderazgo que existe en los centros educativos. Gracias al análisis de redes sociales el investigador puede conocer el papel que cada miembro de un centro educativo ocupa en dicho centro, ya sea un papel central o periférico, así como las distintas propiedades de una red, como la densidad, los cliques, la centralización y todos los datos obtenidos del análisis de redes que aportan información sobre la estructura social de las instituciones escolares. También, se ha podido analizar a cada miembro del claustro a través de parámetros individuales, como son la cercanía, la intermediación, la centralidad, el rango de centralidad y el grado de centralidad, lo que permite determinar la posición y el nivel de influencia de cada individuo en la red.

Los resultados de nuestro trabajo nos indican que el liderazgo es un fenómeno complejo y que adopta una configuración distinta en cada uno de los centros objeto de estudio. En la mayoría de los centros estudiados existe un liderazgo híbrido (Gronn, 2000), es decir, que en el mismo centro conviven diversos tipos de liderazgo en función del ámbito del que hagamos referencia.

Por otro lado, la validación de las escalas de Confianza y Eficacia Docente Colectiva nos ha mostrado que ambos instrumentos muestran resultados satisfactorios y consistentes desde el punto de vista estadístico, y permiten la medición de la percepción de la «Confianza» y la «Eficacia Docente Colectiva» del profesorado de diferentes ámbitos educativos.

El análisis de redes sociales, junto con el estudio de la percepción del profesorado acerca de la «Confianza» y la «Eficacia Docente Colectiva», permite a los centros educativos tener una conciencia más amplia del funcionamiento de su centro, y puede ser una herramienta muy útil para determinar qué tipo de acciones realizar en función de los datos obtenidos en el estudio. Consideramos de vital importancia que todos los centros educativos dispongan de una visión

más exhaustiva de su propio funcionamiento que les lleve a tomar conciencia real de la trama social existente en el mismo, para con ello poder tomar decisiones en coherencia a los datos obtenidos y relacionarlo con los objetivos planteados por el centro, que sin la información que nos proporciona el análisis de redes sociales sería prácticamente imposible, de ahí su importancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borgatti, S.P., Everett, M. y Freeman, L. (2002). *UCINET 6 for Windows software for social network analysis*. Harvard: Analytic Technologies.

Daly, A.J., Moolenaar, N.M., Bolívar, J.M. y Burke, P (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359-391.

De Lima, J. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership & Management,* 28(2), 159-187.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher,* 33(3), 3-13. https://doi.org/10.3102/0013189X033003003

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal,* 37(2), 479-507. https://doi.org/10.3102/00028312037002479

Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration.* 28 (3), 317-338.

Harris, A. y Chapman, C. (2002). *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts.* Comunicación presentada en el International Congress on School Effectiveness and Improvement, enero, Copenhage.

Hoy, W. K. y Tshcannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-Scale. *Studies in Leading and Organizing Schools,* (January), 181-208. Information Age Publishing: Greenwich: CT.

López-Yáñez, J. y Lavié Martínez, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado,* 14 (1), 71-92.

López-Yáñez, J., Perera-Rodríguez, V. H., Bejarano-Bejarano, E., Del-Pozo-Redondo, M., & Budia, C. (2014). La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 99-117.

Quiñones, M. A. (2016). *La eficacia docente colectiva en una muestra de profesores de formación profesional* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Archivo de la Universidad Complutense de Madrid.

Rodríguez, A. y Mérida, F. (2003). *Ucinet 6. Guía práctica de redes sociales.* Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.redes-sociales.net.

Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

DISEÑO PARA EL ANÁLISIS DE LA TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL A EDUCACIÓN PRIMARIA: VISIBILIZANDO AL ALUMNADO

Alba González-Moreira
Javier Vidal
Universidad de León (España)

Resumen: La transición escolar de educación infantil a educación primaria es un proceso de cambios que vive en alumnado en el paso a la educación obligatoria. Es en este momento cuando el tipo de experiencias que vive el alumnado puede tener efectos de gran alcance en su futuro progreso escolar. Las investigaciones en el campo no siempre han tenido en cuenta la visión del alumno, y se han centrado en conocer la percepción únicamente de los adultos implicados que son el profesorado y la familia. Este estudio describe un método de recogida de información sobre la transición que incluye a profesorado, familia y alumnado. Se trata de un diseño de encuesta que permite incluir en la muestra al alumnado de 5 y 6 años para el proceso de recogida de información. El diseño de esta propuesta integral nos permitirá triangular la información y dar una visión completa de la percepción que estos agentes tienen de la transición de infantil a primaria. Además, permitirá diseñar un plan completo de cuidado de la transición a la educación obligatoria.

Palabras clave: transición educativa, educación infantil, educación primaria, preparación para la escuela

Abstract: The school transition from early childhood education to primary education is a process of changes students go through during the transition to compulsory education. At this moment, the type of experiences that the students live in can have far-reaching effects on their future school progress. In spite of this, research in this field has not always taken into account the student's vision and has focused on the perception of the adults involved, who are the teachers and the family. This study describes a method of collecting information on transition that includes teachers, families and students. It is a survey design that allows the inclusion of 5- and 6-years old students in the sample for the information collection process. The design of this integral proposal will allow us to triangulate the information and give a complete vision of the perception that these agents have of the transition from early childhood to primary school. In addition, it will allow the design of a comprehensive plan of care for the transition to compulsory education.

Keywords: educational transition, early childhood education, primary education, school readiness

INTRODUCCIÓN

La transición de educación infantil (EI) a educación primaria (EP) es un proceso que comienza en EI y que transcurre hasta el momento en el que el niño tiene una sensación de bienestar y pertenencia en relación con el nuevo contexto en EP (Argos González *et al.*, 2019; Dockett & Perry, 2014). Las investigaciones que se centran en este campo demuestran los numerosos factores que afectan a esta preparación para la escuela. El inicio de la EP supone en la mayoría de los países europeos el inicio también de la educación obligatoria (González-Moreira *et al.*, 2021). Si bien es cierto que este inicio de EP puede realizarse sin haber estado escolarizado previamente produciéndose la transición desde el ámbito del hogar, los índices de participación del alumnado en EI superan el 98% (Instituto Nacional de Estadística (INE), 2022).

Teniendo en cuenta la edad de este alumnado, la metodología empleada para obtener información de ellos siempre se centró en conocer la opinión y experiencias de los adultos implicados, como son familia directa y el profesorado (Amerijckx & Humblet, 2015). En general, no solo en este campo de trabajo, se está entendiendo como necesario conocer el propio discurso de la infancia. Analizar la voz de la infancia en primera persona, permite evidenciar un discurso que pueden no estar teniéndose en cuenta en los discursos *adultocentristas* (Lay Lisboa, 2015). Los espacios de participación activa del alumnado han aumentado y se detectan iniciativas que forman un modelo de educación inclusiva, ya que permiten a todos los alumnos ser escuchados (Susinos Rada *et al.*, 2018).

En cuanto a la comunicación oral, el alumnado de 5 años tiene un vocabulario de 2.000 a 5.000 palabras, habla pronunciando con claridad y formando oraciones compuestas y complejas con seis, ocho o más palabras. Este alumnado ya sabe utilizar el tiempo futuro y comprender secuencias de tiempo (López, 2021). Teniendo en cuenta esto, con un guion adecuado podríamos obtener información de primera mano del alumnado. Además de esto, debe tenerse en cuenta que, en la entrevista a un niño, se debe prestar atención no solo al contenido de su relato si no también al tono, al volumen o a la comunicación no verbal que utiliza (López, 2021).

En cuanto a la comunicación oral en grupo, esta etapa cuenta en el aula con una metodología diaria muy útil para la investigación, que es «La Asamblea». La Asamblea en el aula de infantil es un espacio colectivo de diálogo, «donde el alumnado aprende a hacer uso de la palabra, se expresan las ideas y sentimientos, se hacen propuestas, se toman en consideración las ideas y propuestas de todos y todas, ...» (Grupo Asamblea. Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular de Madrid, 2010, p. 10).

Además de la comunicación oral, el dibujo infantil es una herramienta más de análisis en el trabajo con niños. Mediante el dibujo el alumnado reescribe el objeto a representar y genera una realidad, cuya relación con el referente natural se establece por medio de reducciones, simplificaciones y generalizaciones de sus cualidades y contextos (Castro *et al.*, 2015; Montoya Ramírez & Zuluaga Arias, 2017; Murillo Ligorred *et al.*, 2018).

Por todo esto, el objetico de este estudio es describir un método de recogida de información sobre la transición de EI a EP que incluya al alumnado implicado.

MÉTODO

Para el diseño de este método que permite recoger información del alumnado participante en la transición de infantil a primaria, se ha utilizado un análisis documental. Se han analizado 49

artículos empíricos de los últimos 5 años, de una revisión sistemática previa (González-Moreira *et al.*, 2022), además de artículos publicados sobre esta transición en España que por los criterios de inclusión como el idioma se habían quedado fuera de la revisión.

RESULTADOS

Esta propuesta consiste en un diseño mixto que combina el estudio de casos múltiples con un diseño descriptivo longitudinal. El diseño permite, en primer lugar, analizar y comparar las opiniones de las familias y el profesorado de los niños del último curso de EI y del 1º curso de EP sobre las dificultades de la transición entre etapas. En segundo lugar, analizar las expectativas e inquietudes sobre la transición de los alumnos del último curso de EI y conocer su proceso de adaptación en 1º de EP. En tercer lugar, analizar y comparar la organización del espacio en las aulas del último curso de EI con las de 1º de EP y los cambios que ha supuesto en ellos la COVID-19. En cuarto lugar, detectar buenas prácticas que se estén llevando a cabo en los centros educativos que favorecen una transición positiva.

Muestra

El fenómeno analizado depende en gran parte de la experiencia de cada centro escolar. Por ello, se realizó un muestreo incidental cuyo criterio de selección sea la manifestación de interés en el proyecto. Finalmente, en el estudio se cuenta con 8 centros educativos de la provincia de León y Palencia, ubicados en entornos urbanos y rurales. La muestra está formada por 181 alumnos y alumnas de infantil 5 años, 181 tutores legales de los menores, 30 profesores de EI y 30 profesores de EP con experiencia en los años que comprende la transición.

Consentimientos

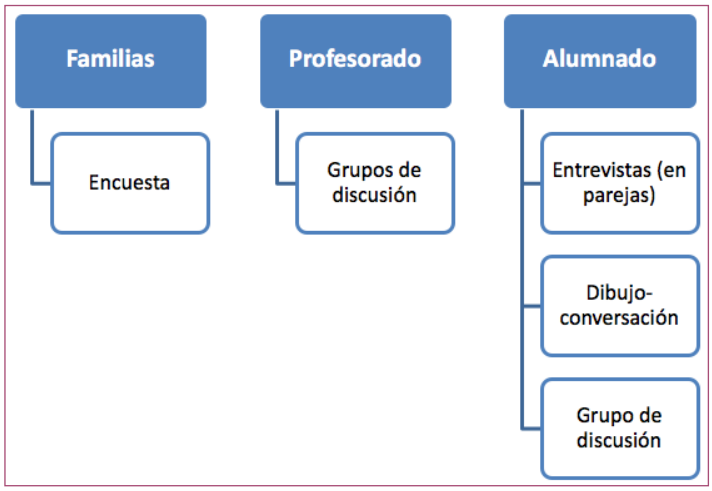
Esta propuesta cuenta con todos los permisos necesarios para una propuesta de este tipo con agentes en centros educativos públicos en España y teniendo en cuenta las entrevistas a población menor de edad:

—Informe favorable del **Comité de Ética** de la Universidad de León.
—Informe favorable de la **Consejería de Educación** de la Junta de Castilla y León.
—Consentimiento escrito por parte de los **centros educativos** implicados.
—Consentimiento informado de los **tutores legales del alumno**.
—Consentimiento informado del **alumnado** que participa. El consentimiento por parte de los tutores legales de los alumnos de la participación de los pequeños en el estudio no posibilita, por sí mismo, desde el enfoque en el que nos apoyamos, la participación de estos en el estudio. Es necesario que cada niño y niña permita y autorice el proceso de entrevista.

Técnicas de recogida de datos

Figura 1

Técnicas de recogida de datos empleadas en la propuesta con cada uno de los agentes implicados



En el caso de las familias, la encuesta nos permite llegar a una amplia muestra y de forma rápida y sencilla. En el caso de los maestros, al tratarse de una muestra mucho más reducida, posibilita analizar las interacciones de las opiniones además de profundizar en las realidades particulares de cada centro. En el caso del alumnado, al tratarse de una muestra con un reducido desarrollo del lenguaje y de muy corta edad hemos incluido distintos tipos de técnicas para garantizar la triangulación de la información.

Instrumentos

Familias

La técnica empleada para la recogida de información de las familias es la encuesta. Se elaboraron para este estudio dos cuestionarios, el primero destinado a las familias del alumnado de 5 años de EI y el segundo a las familias con niños en 1.º de EP.

Los cuestionarios se elaboraron partiendo de dimensiones de análisis ya empleadas por importantes investigaciones en el campo (Castro *et al.*, 2018).

Maestros/as

La técnica de recogida de información para el trabajo con los maestros fue el grupo de discusión. Este debate estará estructurado en las mismas dimensiones trabajadas con las familias. Además, se tratarán los cambios, ventajas e inconvenientes que ha supuesto la COVID-19 en las aulas, así como en los espacios físicos del centro.

Alumnado

El enfoque metodológico para el trabajo con los alumnos es cualitativo y de corte longitudinal trabajando con el alumnado en 5 años y en 1º de primaria. Las técnicas de recogida de datos para al alumnado fueron la entrevista y la técnica del dibujo, basándonos en otras investigaciones en esta temática (Castro *et al.*, 2018; Dockett & Perry, 2005) y que permiten recoger la opinión de una muestra de tan corta edad, con la eficacia suficiente, y superando la excesiva dependencia de las habilidades verbales de otras técnicas de recogida de información. Además, se incluye una puesta en común con el alumnado en la Asamblea del aula (Grupo Asamblea.

Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular de Madrid, 2010).

—**Las entrevistas a los niños**: los alumnos hablarán con el entrevistador por parejas o tríos con el fin de facilitar su comodidad y que no se sientan inseguros ante la presencia del adulto. La entrevista se basará en temáticas empleadas ya en otras investigaciones relacionadas (Argos *et al.*, 2011).

—**Dibujo:** en la primera entrevista (EI) a los alumnos se les proporcionará un folio blanco y en sentido horizontal, y se les pedirá que dibujen en la parte izquierda cómo es su aula y que se representen a ellos mismos en EI y a la derecha cómo creen que será la EP. En la segunda entrevista (EP) se procederá de la misma forma y en este caso dibujarán como recuerdan infantil y cómo es primaria para ellos.

—**Grupo de discusión:** con toda la clase reunida en Asamblea buscamos hablar con los niños de los mismos temas que hablamos en la entrevista por parejas, pero en este caso de forma grupal, pudiendo analizar sus interacciones y opiniones en gran grupo.

Durante la estancia en los centros se fotografían las aulas del último curso de EI y las de primero de EP para poder analizar los cambios en los espacios de la transición, así como los cambios que la COVID-19 ha supuesto en él.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La transición escolar correcta supone un planteamiento integral en el que los contextos y agentes estén interrelacionados y puedan apoyarse. Para esto, es necesario ser conscientes de los mitos y las creencias ante la representación social de la infancia y la visión de los niños y las niñas como «los ciudadanos que serán» en vez de como los ciudadanos que son (Urrea Monclús *et al.*, 2018).

El método de esta propuesta forma parte de la corriente que incluye al alumnado de forma activa en esta búsqueda de la información que les implica tan directamente. «Voz del alumnado» es un concepto anglosajón, que define a una corriente que motiva la participación, consulta y opinión del alumnado en los centros educativos (Susinos Rada *et al.*, 2018). Además, en los últimos años se ha desarrollado y consolidado internacionalmente el concepto de Investigación e Innovación Responsable (RRI) (en inglés, Responsible Research and Innovation), que busca lograr una ciencia más abierta a toda la sociedad, reduciendo la brecha que existe entre el ámbito científico y la sociedad. De esta forma, la ciencia podrá ser más inclusiva, transparente y colaborativa (Ministerio de Ciencia e Innovación. Gobierno de España, 2020).

La finalidad no es dividir o excluir la versión del adulto, sino más bien por visibilizar, actualizar y completar ese discurso con la visión del alumnado. A pesar de estas corrientes, la dificultad añadida es que se trata de una etapa educativa inicial, donde el desarrollo lingüístico del alumnado es reducido (Susinos Rada *et al.*, 2018). Es por esto que las estrategias que utilizamos con este alumnado son variadas y no consisten únicamente en utilizar la palabra hablada (Susinos Rada *et al.*, 2018). Entre los 4 y los 7 años el alumnado «desarrolla en sus dibujos imágenes mentales, sobre el mundo que les rodea. Trasladan al papel la información que van procesando y asimilando en su día a día…» (Murillo Ligorred et al, 2018, p. 113). De aquí la importancia de apoyar la recogida de información oral con esta técnica de dibujo que compararemos y contrastaremos con la obtenida en las entrevistas.

Con esta propuesta metodológica damos valor a la opinión de todos los agentes que forman parte de nuestro fenómeno de estudio. Además, nuestra propuesta permitirá una triangulación

de casos (unidades de análisis), de sujetos (profesorado, familias y alumnado) y de metodología (análisis documental, encuestas, entrevistas y observación no participante), lo que nos permitirá analizar un mismo fenómeno a través de varias aproximaciones.

Esta información por parte de todos los agentes nos permitirá diseñar un plan completo de transición que cuide la continuidad basándose en la percepción y necesidades de todos los agentes implicados, permitiendo elaborar un protocolo general que cuide la adaptación a la escolaridad obligatoria (Castro *et al.*, 2018).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amerijckx, G., & Humblet, P. C. (2015). The transition to preschool: a problem or an opportunity for children? A sociological perspective in the context of a 'split system.' *European Early Childhood Education Research Journal*, *23*(1), 99-111. https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.991098

Argos González, J., Ezquerra Muñoz, P., & Castro Zubizarreta, A. (2019). *La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción.* La Muralla S.A.

Argos, J., Ezquerra, M. P., & Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, *54*(5), 1-18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3698302

Castro, A., Argos, J., & Ezquerra, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, *37*(148), 34-49. https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006

Castro, A., Ezquerra, P., & Argos, J. (2018). Deepening the transition between childhood education and primary education: the perspective of families and teachers. *Teoría de La Educación*, *30*(1), 217-240. https://doi.org/10.14201/teoredu301217240 PROFUNDIZANDO

Dockett, S., & Perry, B. (2005). Children's drawings: experiences and expectations of school. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, *3*(2), 77-89.

Dockett, S., & Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care.* Australian Government Department of Education.

González-Moreira, A., Ferreira, C., & Vidal, J. (2021). Comparative Analysis of the Transition from Early Childhood Education to Primary Education: Factors Affecting Continuity between Stages. *European Journal of Educational Research*, *10*(1), 441-454. https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.441

González-Moreira, A., Ferreira, C. & Vidal, J. (2022). *A journey to primary education: a systematic review of factors affecting the transition from early childhood education to primary education.* [Manuscrito presentado para su publicación]. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León.

Grupo Asamblea. Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular de Madrid. (2010). *Pido la palabra: el valor educativo de la asamblea en la escuela.*

López, M. C. (2021). Indicadores del lenguaje verbal. In Diagnóstico del abuso sexual en niñas y niños menores de 5 años (pp. 125-148). MAIPUE. https://elibro-net.unileon.idm.oclc.org/es/ereader/unileon

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022, February 22). *Tasas de escolarización por edad en niveles no obligatorios.* Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925953043&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888

Lay Lisboa, S. L. S. (2015). *La Participación de la Infancia desde la Infancia. La Construcción de la Participación Infantil a Partir del Análisis de los Discursos de Niños y Niñas.*

Ministerio de Ciencia e Innovación. Gobierno de España. (2020, Octubre 3). *¿Qué es la RRI, Investigación e Innovación Responsable? Por una ciencia más abierta.* Divulgación y Cultura Científica. https://www.isciii.es/InformacionCiudadanos/DivulgacionCulturaCientifica/DivulgacionISCIII/Paginas/Divulgacion/InvestigacionInnovacionResponsableRRI.aspx

Montoya Ramírez, N. M., & Zuluaga Arias, L. I. (2017). *El dibujo infantil en clave de valores y derechos.* Universidad Católica Luis Amigó.

Murillo Ligorred, V., Cruz Resano, J., & Ramos Vallecillo, N. (Eds.). (2018). Introducción a las etapas del dibujo infantil: del garabateo al naturalismo, un perfeccionamiento intelectual. In *La educación artística hoy. El reto en la sociedad de la imagen* (pp. 110-118).

Susinos Rada, T., Ceballos López, N., & Saiz Linares, Á. (Eds.). (2018). *Cuando todos cuentan. Experiencias de participación de estudiantes en las escuelas.* La Muralla, S. A.

Urrea Monclús, A., Coiduras Rodríguez, J. L., Alsinet Mora, C., Balsells Bailón, M. À., Guadix García, I., & Belmonte Castell, O. (2018). Derechos de la Infancia y Ciudadanía Global: una aproximación desde la comunidad educativa. *Sociedad e Infancias*, *2*, 127-146. https://doi.org/10.5209/soci.59412

LOS FACTORES QUE AFECTAN A LA TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL A EDUCACIÓN PRIMARIA: UN MODELO INTEGRADOR

Alba González-Moreira
Camino Ferreira
Universidad de León (España)

Resumen: La transición de educación infantil a educación primaria supone el inicio a la educación obligatoria en un gran número de países europeos, una transición que condicionará el éxito de los alumnos dentro del sistema educativo. Las investigaciones en este campo suelen realizarse analizando en profundidad uno o varios aspectos que tienen que ver con la transición, pero sin dar una visión general del problema. El objetivo de este estudio es identificar todos los factores que se han estudiado sobre esta transición y lograr una visión de conjunto mediante una revisión sistemática de artículos científicos. Los resultados han dado lugar a un modelo donde se agrupan más de trescientas variables, clasificadas en seis grupos y en dos contextos: el académico y el no académico. El más estudiado es el contexto académico, sin embargo, más del 60% de los artículos tienen en cuenta variables de ambos contextos. Los agentes implicados, así como las políticas educativas deben tener en cuenta la complejidad de este proceso de transición y los factores que intervienen en él. Teniendo en cuenta este modelo, se pueden establecer medidas que favorezcan la adaptación del alumnado al sistema educativo obligatorio.

Palabras clave: transición educativae ducación infantil, educación primaria, preparación para la escuela

Abstract: The transition from pre-primary to primary education marks the start of compulsory education in a large number of European countries, a transition that will condition pupils' success within the education system. Research in this field is usually carried out by analysing in depth one or several aspects related to the transition, but without giving a general overview of the problem. The aim of this study is to identify all the factors that have been studied on transition and to achieve an overview by means of a systematic review of scientific articles. The results have led to a model where more than three hundred variables are grouped into six groups and two contexts: academic and non-academic. The most studied is the academic context, however, more than 60% of the articles take into account variables from both contexts. The actors involved as well as educational policies must take into account the complexity of this transition process and the factors involved in it. This model makes it possible to establish measures that favour the adaptation of pupils to the compulsory education system.

Keywords: educational transition, early childhood education, primary education, school readiness

INTRODUCCIÓN

La transición escolar de educación infantil a educación primaria es un momento crítico que va a repercutir en el aprendizaje del alumnado y su éxito académico y social (Argos *et al.*, 2019). Esta transición puede definirse como «el proceso de cambio que realizan los niños de un lugar o fase de la educación a otra a lo largo del tiempo» (Fabian & Dunlop, 2007, p.3). Este paso a la escuela primaria supone también la entrada al sistema educativo obligatorio del alumnado en algunos países (González-Moreira *et al.*, 2021). Es en este momento cuando el tipo de experiencias que vive el alumnado puede tener efectos de gran alcance en su futuro progreso escolar (Ladd & Price, 1987; Margetts, 2002).

Cuando se estudia la transición escolar aparece relacionada con el concepto de la preparación para la escuela, en ocasiones utilizada como sinónimos (Argos *et al.*, 2019; Miller, 2015). Sin embargo, la transición es un proceso que empieza antes del primer día de clase en primaria y se mantiene hasta que el niño experimenta una sensación de pertenencia en el nuevo contexto (Argos *et al.*, 2019). En este proceso hay distintos factores de los que va a depender la pertenencia al nuevo contexto.

Las primeras investigaciones se centraban únicamente en comprobar las competencias cognitivas de las que dispone el niño al iniciar la escuela primaria. Sin embargo, con el tiempo se fueron ampliando para abarcar diferentes ámbitos, como el desarrollo motor y el bienestar físico; el desarrollo social y emocional; los enfoques del aprendizaje; el desarrollo del lenguaje y la cognición, y los conocimientos generales (Rhode Island Kids Count (Organization), 2005).
La continuidad entre etapas educativas ha sido una de las grandes preocupaciones en las investigaciones sobre la transición (Babić, 2017; Korucu & Schmitt, 2020; Margetts, 2002). Esta continuidad es en ocasiones difícil de conseguir porque implica diferentes dimensiones, tanto organizativas como curriculares, además de relacionar diferentes contextos (familia, escuela infantil y escuela primaria) y dimensiones como la afectiva, académica, social y política (Argos *et al.*, 2019). Esta discontinuidad se menciona porque cuando los niños empiezan la escuela primaria se encuentran con rutinas y procedimientos diferentes a los que estaban acostumbrados en infantil (Babić, 2017; Cameron *et al.*, 2016). Estas discontinuidades tienen que ver con el entorno físico, con el plan de estudios que enfatizan la distinción entre trabajo y juego, la limitación de las actividades motoras gruesas, menos experiencias artísticas y táctiles, menos oportunidades y tiempos para el juego. Además, en la educación primaria se produce más instrucción verbal, un horario más estructurado, más reglas y un enfoque claro en la alfabetización y el cálculo. El profesorado también supone un factor de discontinuidad, ya que los niños no perciben igual el papel del profesorado en cada etapa. A principios de los años 2000, se entendía esta discontinuidad como que el niño tenía que adaptarse a las diferentes actitudes y expectativas de cada profesor, entendiendo que el niño «puede o debe ser capaz de hacer …», y si no puede, se manifiesta en una visión deficitaria del niño y de sus capacidades (Margetts, 2002).

En la actualidad la transición se analiza de forma más globalizada, desde una visión que afectaba a dentro y fuera de la escuela y estudiando las implicaciones de todos los agentes que participan en ella. En estos últimos años se han estudiado factores de la transición que tienen que ver con el desarrollo cognitivo, académico, social y emocional del niño, para tener éxito en

la adaptación a la escuela, y teniendo en cuenta la visión y percepción del propio niño (Bartholo *et al.*, 2020; Curle *et al.*, 2017; Hamerslag *et al.*, 2018; Reisberg *et al.*, 2020; Smith-Adcock *et al.*, 2019; Viskovic & Višnjić-Jevtić, 2020; Wilders & Levy, 2020).

Por todo esto, el objetivo de este estudio es elaborar una visión de conjunto que permita identificar los factores que influyen en la transición de educación infantil a educación primaria que se recoge en la literatura científica. El conocimiento de los factores que intervienen supondrá una fuente de información que permita diseñar programa de actuación que maximicen el éxito de los alumnos en el sistema escolar.

MÉTODO

Este estudio consiste en una revisión sistemática con un enfoque inductivo. La búsqueda se llevó a cabo utilizando dos bases de datos: Scopus y Web of Science (Web of Science Core Collection; Current Contents Connect; Derwent Innovation Index; KCI-Korean Journal Database; MEDLINE; Russian Science Citation Index; SciELO Citation Index).

La búsqueda de documentos para la revisión sistemática se realizó en cuatro etapas. Estas etapas identificadas en el diagrama PRISMA son: Identificación, Cribado, Elegibilidad e Inclusión (Moher *et al.*, 2009) (Figura 1).

En primer lugar, en la fase de Identificación, se utilizó la cadena de búsqueda para seleccionar los artículos con limitaciones que pudieran aplicarse automáticamente en las bases de datos: debe ser un artículo científico; debe estar publicado entre 2016 y 2020; debe estar publicado en inglés.

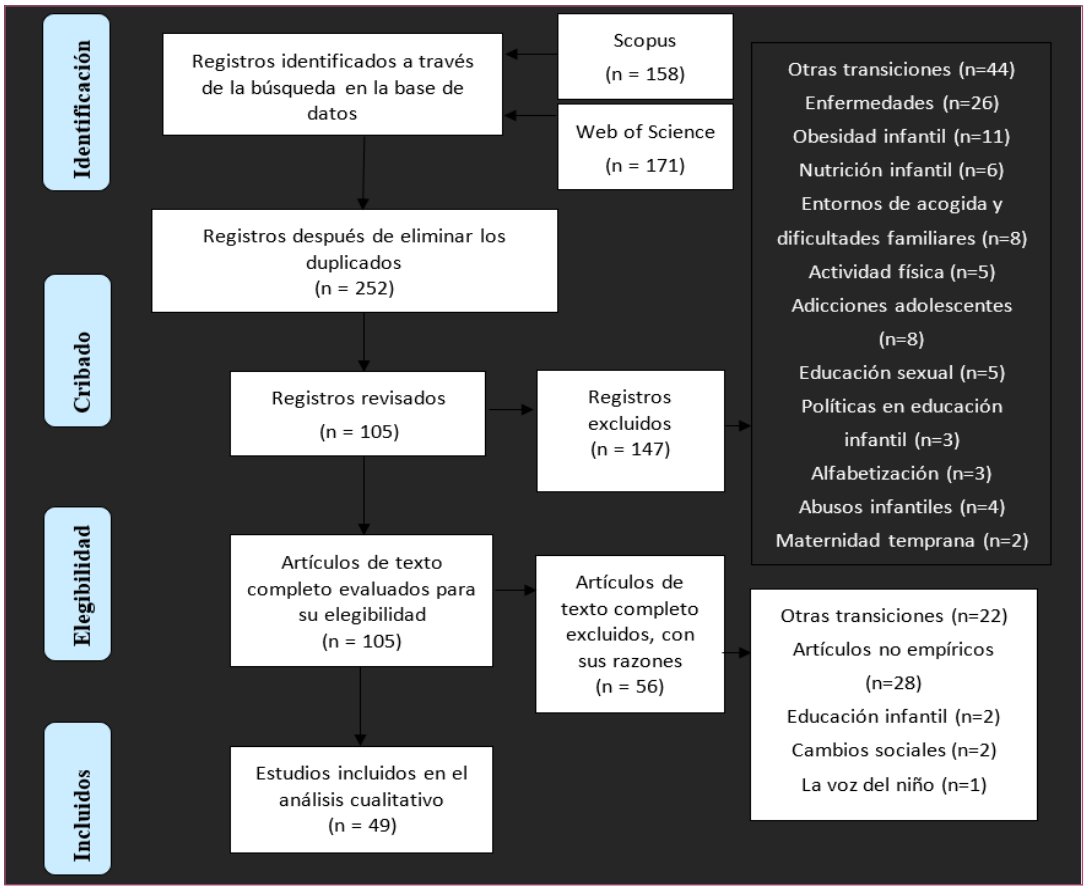
En esta fase de *Identificación* se localizaron 329 artículos (Scopus n=158 y Web of Science n=171). En este proceso se ha utilizado Mendeley (versión 1.19.4) para gestionar los documentos y eliminar los duplicados (n=77). Una vez eliminados los artículos duplicados, se han cribado 252 artículos.

En segundo lugar, en la fase de *Cribado*, se leyeron los títulos de los artículos para eliminar aquellos artículos que trataban temas ajenos al objeto de estudio. Esta fase no fue automática y requiere un estudio por parte del investigador. Se eliminaron 147 artículos porque no estaban relacionados con el tema de la educación infantil o porque solo estaba el resumen en inglés, pero no el texto completo.

En tercer lugar, en la fase de *Elegibilidad*, los investigadores leyeron los resúmenes de los 105 artículos que llegaron a esta fase. Para facilitar el análisis, los artículos se incluyeron en el software MAXQDA Analytics Pro 2020 (20.2.2). Esta fase del análisis permite clasificar los artículos en aquellos que fueron empíricos y aquellos que no lo fueron. De este modo, se excluyeron los artículos que no tenían un método de análisis de datos propio, ya que nos interesan los estudios que han trabajado directamente con la transición. Finalmente, la selección final de artículos proporcionó 49 artículos (Figura 1).

Figura 1

Diagrama para mostrar el proceso utilizado para la revisión (elaboración propia)



RESULTADOS

Los factores detectados en la revisión y que afectan a la transición a la educación primaria se han dividido en dos: contexto académico y contexto no académico. Entendemos como contexto no académico, aquellos factores que afectan al estudiante como individuo fuera del sistema educativo; mientras que el contexto académico hace referencia a aquellos factores que tienen que ver con el alumnado como estudiante en el ámbito académico.

Se muestra una tabla síntesis con los factores y grupos de variables detectados en la revisión. Los factores individuales son los más estudiados dentro del contexto no académico, mientras que los factores educativos son los más estudiados en el contexto académico.

Tabla 1

La leyenda de tabla se escribe en la parte superior de la tabla (tabla de ejemplo)

Contexto	Factores	Variable de grupos	Artículos (n.º)	Artículos (n.º Total)
No académico	Familiares	Características de los padres	33	22
		Estructura familiar	2	
	Individuales	Comportamiento	19	24
		Problemas de salud	8	
		Género	4	
		Personalidad	2	
		Raza	2	
Académico	Políticos	Sociedad	5	15
		Tiempo	3	
		Ratio (profesor/alumno)	2	
		Obligatoriedad	2	
		Responsabilidad	2	
	Educativos	Escuela	40	44
		Profesorado	30	
		Compañeros de clase	10	
	Familiares	Opinión de los padres	13	21
		Implicación de los padres	7	
		Apoyo a los padres	5	
		Relación padres-profesorado	3	
		Elección de la escuela primaria	1	
		Estrés de los padres	1	
		Género de los padres	1	
	Individuales (Estudiante)	Características del estudiante	32	36
		Sentimientos	17	
		Opinión del estudiante	10	

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En Europa, el 97% de los niños de entre tres años y la edad de inicio de la educación obligatoria, han acudido a educación infantil (Statistical Office of the European, 2021). La alta participación del alumnado justifica la necesidad de un conocimiento más amplio de esta transición. En este estudio se han analizado las variables estudiadas de forma empírica en la literatura científica desde 2016. El estudio de estas variables nos ha permitido dividirlas en función de su pertenencia al contexto académico o al contexto no académico. El contexto académico es el más estudiado en esta transición, presentes en el 98% de las investigaciones analizadas, pero el 67% de los artículos tiene en cuenta ambos contextos. A pesar de esto, los estudios se centran únicamente en unas pocas variables de estos contextos.

En el contexto no académico tenemos factores familiares e individuales. Los factores familiares lo forman 37 variables y subvariables que se clasifican en 2 grupos y los factores individuales lo forman 36 variables y subvariables que se agrupan en 5 grupos (Tabla 1). Dentro del contexto académico se han estudiado factores políticos, educativos, familiares y del estudiante. Los factores políticos están formados por 14 variables agrupadas en 6 grupos, los factores educativos lo forman 240 variables y subvariables que se dividen en 3 grupos, los factores familiares en esta parte académica constan de 31 variables agrupadas en 7 grupos y los factores del estudiante están formados por 71 variables y subvariables que se agrupan en 3 grupos.

Este estudio ofrece una visión global de las variables más estudiadas a partir de la literatura científica. Con este estudio se ha evidenciado la complejidad de atender esta transición. Los problemas y experiencias negativas que experimentan los niños en esta transición no siempre desaparecen a medida que avanzan en el sistema. Los agentes implicados (escuela, familia y administración) deben tener en cuenta la complejidad de este proceso (Tabla 1). Atender estas variables garantizarían medidas que permitan llevar a cabo una transición cuidada y continua, que pasa necesariamente por cuidar también esa parte no académica. Todo esto supondrá cambios efectivos en las etapas obligatorias que se verán reflejadas en un incremento del éxito del alumnado en el sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argos, J., Ezquerra, P., & Zubizarreta, A. C. (2019). *La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria*. Editorial Arco.

Babić, N. (2017). Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school. *Early Child Development and Care*, *187*(10), 1596-1609. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1301935

Bartholo, T. L., Koslinski, M. C., de Andrade, F. M., & de Castro, D. L. (2020). School segregation and education inequalities at the start of schooling in Brazil. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, *18*(4), 77-96. https://doi.org/10.15366/REICE2020.18.4.003

Cameron, C. A., Pinto, G., Hunt, A. K., & Léger, P. D. (2016). Emerging literacy during 'Day in the Life' in the transition to school. *Early Child Development and Care*, *186*(9), 1476-1490. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1105800

Curle, D., Jamieson, J., Buchanan, M., Poon, B. T., Zaidman-Zait, A., & Norman, N. (2017). The transition from early intervention to school for children who are deaf or hard of hearing: Administrator perspectives. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *22*(1), 131-140. https://doi.org/10.1093/deafed/enw067

Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school.*

González-Moreira, A., Ferreira, C., & Vidal, J. (2021). Comparative Analysis of the Transition from Early Childhood Education to Primary Education: Factors Affecting Continuity between Stages. *European Journal of Educational Research, 10*(1), 441-454. https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.441

Hamerslag, R., Oostdam, R., & Tavecchio, L. (2018). Inside school readiness: the role of socioemotional and behavioral factors in relation to school, teachers, peers and academic outcome in kindergarten and first grade. *European Early Childhood Education Research Journal*, *26*(1), 80-96. https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412035

Korucu, I., & Schmitt, S. A. (2020). Continuity and change in the home environment: Associations with school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, *53*, 97-107. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.002

Ladd, G., & Price, J. (1987). Predicting Children´s Social and School Adjustment Following the Transition from Preschool to Kindergarten. *The Social History of the American Family: An Encyclopedia*, *58*(5), 1168-1189. https://doi.org/10.4135/9781452286143.n496

Margetts, K. (2002). Transition to school —complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, *10*(2), 103-114. https://doi.org/10.1080/13502930285208981

Miller, K. (2015). The Transition to Kindergarten: How Families from Lower-Income Backgrounds Experienced the First Year. *Early Childhood Education Journal*, *43*(3), 213-221. https://doi.org/10.1007/s10643-014-0650-9

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, *62*, 1006-1012. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.005

Reisberg, K., Riso, E. M., & Jürimäe, J. (2020). Associations between physical activity, body composition, and physical fitness in the transition from preschool to school. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, *30*(11), 2251-2263. https://doi.org/10.1111/sms.13784

Rhode Island Kids Count (Organization). (2005). *Getting ready: Findings from the National School Readiness Indicators Initiative: A 17 state partnership.* http://www.aecf.org/m//resourcedoc/RIKC-GettingReady-2005.pdf

Smith-Adcock, S., Leite, W., Kaya, Y., & Amatea, E. (2019). A Model of Parenting Risk and Resilience, Social-Emotional Readiness, and Reading Achievement in Kindergarten Children from Low-Income Families Model. *Journal of Child and Family Studies*, *28*(10), 2826-2841. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01462-0

Statistical Office of the European Communities (EUROSTAT). (2021, June 1). Almost 97% of children in early childhood education in the EU. https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/-/edn-20210601-1

Viskovic, I., & Višnjić-Jevtić, A. (2020). Transition as a shared responsibility. *International Journal of Early Years Education*, *28*(3), 262-276. https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1803048

Wilders, C., & Levy, R. (2020). 'I don't really like the thing what you do, I like it more because you get the stickers': the impact of rules and rewards on children's transition experiences. *International Journal of Early Years Education*, *29*(4), 391-404. https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1759401

2630

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PROBLEMAS EXTERIORIZADOS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: DIFERENECIAS EN FUNCIÓN DEL ESTATUS SOCIOMÉTRICO[1]

Zara Suárez-García
Laura Canamero
Ellian Tuero
Paloma González-Castro
Universidad de Oviedo (España)

Resumen: Los estudiantes que facilitan una buena convivencia dentro de un grupo tienen mejor posición social dentro del mismo que aquellos que la ponen en riesgo. Por ello, el objetivo del presente trabajo es analizar posibles diferencias en función del estatus sociométrico en problemas exteriorizados que pueden mostrar estudiantes de Educación Primaria. La muestra está formada por 988 estudiantes de 4º de Educación Primaria de entre 9 y 11 años. Los instrumentos de recogida de información fueron dos: un test sociométrico y las cinco escalas referidas a problemas exteriorizados del *Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes* para niños de 8 a 12 años. Los resultados muestran que se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en las cinco escalas de problemas externalizantes (*Agresión, Problemas del Control de la Ira, Hiperactividad e Impulsividad, Problemas de Atención y Conducta Desafiante*) en función del estatus sociométrico dentro del grupo. Se discuten las implicaciones prácticas de estos resultados. Financiación: El proyecto de investigación «Claves para la prevención del rechazo y el acoso escolar entre estudiantes de Educación Primaria: el papel de la impulsividad, la atención y variables relacionales (PRAEPP) ha sido financiado por Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Ref. PGC2018-097739-B-I00)

Palabras clave: estatus sociométrico, problemas exteriorizados y educación primaria

Abstract: Students who facilitate a good coexistence within a group have a better social position within the group than those who put it at risk. Therefore, the aim of the present work is to analyze possible differences according to sociometric status in externalized problems that may be shown by students in Primary Education. The sample consisted of 988 students in 4th grade of Primary Education between 9 and 11 years of age. Two instruments were used to collect information: a sociometric test and the five scales referring to externalized problems of the Child and Adolescent Assessment System for children from 8 to 12 years of age. The results show that statistically significant differences were obtained in the five externalizing problem scales (Aggression, Anger Control Problems, Hyperactivity and Impulsivity, Attention Problems and

1 El proyecto de investigación «Claves para la prevención del rechazo y el acoso escolar entre estudiantes de Educación Primaria: el papel de la impulsividad, la atención y variables relacionales (PRAEPP) ha sido financiado por Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Ref. PGC2018-097739-B-I00).

Challenging Behavior) as a function of sociometric status within the group. The practical implications of these results are discussed. Funding: The research project «Keys to the prevention of rejection and bullying among students in Primary Education: the role of impulsivity, attention and relational variables (PRAEPP) has been funded by Ministry of Science, Innovation and Universities (Ref. PGC2018-097739-B-I00).

Keywords: sociometric status, externalized problems and primary education

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más importantes en el desarrollo integral del alumnado es tener amigos y ser aceptado por los iguales, entendiendo esta aceptación como el grado en el que se es querido, reconocido y apreciado (Monjas *et al.*, 2008). Existe un porcentaje alarmante de estudiantes que tiene problemas a la hora de construir una correcta red social que les permita convivir correctamente integrados dentro del grupo-aula. Sin embargo, este es un aspecto poco estudiado.

En concreto, tal y como describe uno de los pocos estudios llevado a cabo sobre el tema, en 3º y 4º de Educación Primaria en España, en torno al 26% del alumnado tiene algún tipo de dificultad a la hora de relacionarse con sus iguales (García-Bacete *et al.*, 2008). Este hecho dificulta ser querido y apreciado, lo que a su vez conlleva consecuencias en el desarrollo socioafectivo, cognitivo y en el ajuste escolar (Gifforf-Smith y Brownell, 2003). En este sentido, dentro de un grupo de estudiantes pueden existir cinco tipos diferentes de estatus: preferido, rechazado, medio, ignorado y controvertido (González y García-Bacete, 2010). El alumnado rechazado es aquel que odiado dentro del grupo y tiene poco apoyo social. Al contrario que le sucede al alumnado preferido, que es muy querido y apoyado por el resto de sus compañeros. El alumnado ignorado es aquel que pasa desapercibido y está excluido del resto de iguales. En cambio, los estudiantes controvertidos son queridos y odiados a partes iguales. Por último, los estudiantes promedio son aquellos que no destacan por ser muy queridos u odiados. En este sentido, ser poco querido y/o apreciado dentro del aula es un factor de riesgo de ser acosado, es decir, ser rechazado aumenta las probabilidades de ser víctima de acoso escolar (Lucas *et al.*, 2011), indicando los estudios una correlación entre acoso escolar rechazo de .50 (Gifford-Smith y Brownell, 2003).

Las causas por la que un alumno de Educación Primaria puede ser rechazado son varias. Se pueden destacar tanto variables individuales como relacionales. En concreto, en este estudio, nos centramos en las variables individuales de tipo psicológico. Específicamente, en los problemas exteriorizados. Puntuar alto en exteriorización de problemas se asocia a alumnado rechazado y victimizado (Bowes *et al.*, 2013; Cillessen y Lansu, 2015; Foster y Books-Gunn, 2013; Suárez-García *et al.*, 2019; Watt *et al.*, 2015). Este resultado va en la misma dirección que los resultados obtenidos en la etapa de Educación Infantil, en la que los niños rechazados y controvertidos presentan más exteriorización de problemas que los preferidos (Suárez-García *et al.*, 2018). El problema exteriorizado más estudiado es la *agresividad.* En relación con esta variable, son varios los estudios que coinciden en señalar la agresión como una razón para rechazar y excluir, o para no querer a un compañero (Leary, 2001; Marks, 2005; Moses & Williford, 2017). Otras de las variables estudiadas son aquellas que tienen que ver con conductas antisociales, como lo pueden ser puntuar bajo en *control de la ira* y puntuar alto en *conducta desafiante.* En este caso, tal y como apuntan García-Bacete *et al.*, (2010), este tipo de conductas son patrones que presentan más los alumnos con un estatus de rechazo que aquellos que tienen otro estatus

dentro del grupo. Del mismo modo, estos autores señalan que los alumnos rechazados tienen mayores problemas en la impulsividad y autocontrol. Por último, hay que destacar que son pocos los estudios que han analizado específicamente la relación entre *inatención* y rechazo. Uno de los pocos estudios que lo ha hecho es el desarrollado por Álvarez-García *et al.*, (2012), que sugiere que el déficit de atención correlaciona positivamente con tener problemas de relación con los compañeros más que la hiperactividad-impulsividad.

Por todas las cuestiones aquí descritas, el alumnado rechazado es aquel que presenta mayor riesgo en su desarrollo (Gifford-Smith y Brownell, 2003). Por ello, este estudio tiene como objetivo analizar posibles diferencias en función del estatus sociométrico en problemas exteriorizados que pueden mostrar estudiantes de Educación Primaria.

MÉTODO

Participantes

Se seleccionaron 29 centro de Educación Primaria de Asturias (España). Se aplicaron los instrumentos de medida a todo el alumnado de 4º de Educación Primaria. La muestra final está formada por 988 estudiantes (el 48,3% niñas), con edades entre 9 y 11 años.

Variables e instrumentos de medida

Tipo sociométrico. Se utilizó el test sociométrico (SOCIOMET; González y García-Bacete, 2010). Se solicitó al alumnado que indicase quiénes eran sus mejores amigos y quiénes los que menos les gustan como amigos, de entre sus compañeros de clase, hasta un máximo de tres nominaciones en cada caso. Esta prueba permite identificar al alumnado preferido, rechazado, medio, ignorado y controvertido.

Problemas exteriorizados. Se utilizó el Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA; Fernández-Pinto *et al.*, 2015). Autoinforme para niños de 8 a 12 años, con respuesta tipo Likert de 5 alternativas. Para esta investigación se utilizaron las 5 subescalas referidas a problemas exteriorizados: *Agresión, Problemas de atención, Conducta desafiante, Hiperactividad-Impulsividad* y *Problemas de control de ira.* Todos ellos con una consistencia interna alta (entre ,655 y ,836).

Procedimiento

Una vez seleccionados los centros, se solicitó colaboración al equipo directivo de cada centro, informando del objetivo y del procedimiento. Se acordó: cumplir los aspectos éticos subyacentes de tratar con menores de edad; la firma de un permiso por parte de las familias; y retornar al centro un feedback de los datos obtenidos. Finalmente, se pactaron los días de recogida de información en las diferentes aulas.

Una vez que se accedió al aula, el investigador explicó de forma general el procedimiento de la tarea. Se repartió a cada alumno un cuestionario SENA junto con el test sociométrico. En el momento de la aplicación, los estudiantes fueron informados del carácter voluntario y anónimo de la encuesta. El tiempo aproximado para responder todo fue de una hora. Finalmente, el investigador recogió todas las pruebas.

Análisis de datos

Se realizaron comparaciones de media mediante ANOVAS de un factor y la prueba Games-Howell para comparar las puntuaciones para los diferentes estatus sociométricos.

RESULTADOS

Prevalencia de alumnado rechazado

A partir del test sociométrico se determina que el 9% del alumnado es preferido; el 12,7 rechazado; el 65,8% medio; el 10% ignorado; y el 2,5% controvertido.

Diferencias en problemas exteriorizados en función del estatus sociométrico

Se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en las 5 escalas de problemas externalizantes (*Agresión, Problemas del control de la ira, Hiperactividad e impulsividad, Problemas de atención y Conducta desafiante)* (Tabla 1). En conceto, respecto a la *agresión* el alumnado tanto rechazado como controvertido presenta niveles más altos de agresión que aquellos alumnos que son preferidos y medios. En cuanto a *Problemas de control de la ira,* los alumnos rechazados presentan mayores niveles en esta variable que el alumnado preferido y medio. Respecto a la *Hiperactividad e impulsividad* los estudiantes rechazados, presentan un nivel más alto de este problema exteriorizado que el alumnado preferido. En relación con los *Problemas de atención,* son los alumnos rechazados los presentan mayores niveles de déficit de atención. Por último, respecto a la *Conducta desafiante*, aunque los alumnos controvertidos y rechazados son los que presentan niveles más altos de conducta desafiante, las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas.

Tabla 1

Diferencias en problemas exteriorizados en función del estatus sociométrico.

Estatus Social													
Problemas Exteriorizados	**P**		**R**		**M**		**I**		**C**		**F**	**P**	**Post-hoc**
	M	**DT**	**M**	**DT**	**M**	**DT**	**M**	**DT**	**M**	**DT**			
AGR	5.53	1.21	6.66	2.36	5.93	1.83	6.10	1.83	6.80	1.89	6.79	<.001	R-P***; R-M**; P-C*
CD	4.94	1.56	5.50	2,26	5.04	1.93	5.31	2.27	5.72	1.67	2,41	.048	---
PCI	6.78	2.55	8.58	3.88	7.54	3.52	7.89	3.67	8.28	4.04	3.99	.003	R-P***; R-M*
HI	11.78	3.95	13.79	5.09	12.55	4.32	12.83	4.26	13.12	4.80	3.15	.014	R-P*
PA	4.94	1.56	5.50	2.26	5.04	1.93	5.31	2.27	5,72	1.67	8.49	<.001	R-P***; R-M***; P-M*; R-I**

AGR=Agresión; CD=Conducta desafiante; PCI=Problemas del control de la ira; HI=Hiperactividad e impulsividad; PA=Problemas de atención

P=Preferido; R=Rechazado; M=Medio; I=Ignorado; C=Controvertido

= p ≤ .05; **= p ≤ .01; *= ≤ .001*

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo se ha planteado teniendo en cuenta el siguiente objetivo: analizar posibles diferencias en función del estatus sociométrico en problemas exteriorizados que pueden mostrar estudiantes de Educación Primaria.

Los resultados muestran una tasa preocupante de alumnado rechazado. Aunque la mayoría del alumnado es promedio, si sumamos el porcentaje de alumnado rechazado, ignorado y controvertido observamos que el 25,2% del alumnado tiene algún tipo de problema a la hora de relacionarse con los demás compañeros. Este en un resultado que se esperaba y que es prácticamente igual al obtenido por García-Bacete *et al.*, (2010). Este hecho muestra la necesidad de intervenir con programa de prevención ya desde la Educación Primaria. Por ello, es necesario realizar más investigaciones que ofrezcan más resultados a cerca del problema y facilitar la realización de intervenciones efectivas antes de que se establezca el estatus social de un alumno dentro del grupo (Cillessen *et al.*, 2000; Jiang y Cillessen, 2005).

Respecto a los datos relativos a las diferencias en problemas exteriorizados en función del tipo sociométrico, los resultados coinciden con la evidencia previa (Bowes *et al.*, 2013; Cillessen y Lansu, 2015; Foster y Books-Gunn, 2013; Suárez-García *et al.*, 2019; Watt *et al.*, 2015), ya que se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en las cinco variables analizadas(*Agresión, Problemas del control de la ira, Hiperactividad e impulsividad, Problemas de atención y Conducta desafiante*). Concretamente, en todos los casos, el alumnado rechazado puntuaba peor en estas variables que el alumnado que no tenía problemas para hacer amigos en el aula. Cabe destacar la importancia de los resultados obtenidos en la variable *atención.* Tal y como apuntaba Álvarez-García *et al.*, (2012), el alumno rechazado puntúa más en déficit de atención, estableciéndose en este estudio una diferencia estadísticamente significativa. Este hecho hace necesario la necesidad de profundizar y analizar este dato en esta variable tan poco estudiada en relación con el estatus sociométrico. Una posible explicación a este resultado puede deberse a que el alumnado inatento tiende a ser más tímido y pasivo en situación sociales, y más propensos a presentar ansiedad y retraimiento social (Solanto *et al.*, 2009).

En definitiva, el presente trabajo importantes implicaciones prácticas: datos actualizados sobre la prevalencia de alumnado rechazado, así como la conexión entre los problemas exteriorizados y el estatus sociométrico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-García, D., Menéndez, S., González-Castro, P., & Rodríguez, C. (2012). Hiperactividad-impulsividad y déficit de atención como predictores de participación en situaciones de violencia escolar. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 12*(2), 185-202

Bowes, L., Maughan, B., Ball., H, Shakoor, S., Ouellet-Morin, I., Caspi, A., Moffit, T. E., & Arseneault, T. (2013). Chronic bullying victimization across school transitions: the role of genetic and environmental influences. *Development Psychopathology, 25*(2), 333-46. https://doi.org/10.1017/ S0954579412001095.

Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M., & Haselager, G. J. T. (2000). Stability of sociometric categories. En A. H. N. Cillessen & W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 75-93). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cillessen, A. H., & Lansu, T. A. (2015). Stability, correlates, and time-covarying associations of peer victimization from grade 4 to 12. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 44*(3), 456-470. https://doi.org /10.1080/15374416.2014.958841.

Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A., & del Barrio, V. (2015). *SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes.* TEA Ediciones.

Foster, H., & Brooks-Gunn, J. (2013). Neighborhood, Family and Individual Influences on School Physical Victimization. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(10), 1596-1610. https://doi.org/10.1007/ s10964-012-9890-4.

García-Bacete, F. J, Sureda, I., & Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguale en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología, 26*(1), 123136. https://revistas.um.es/analesps/article/view/92121

Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Socialacceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*, 235284. http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7

González, J. & García-Bacete, F. J. (2010). Sociomet. Programa para la realización de estudios sociométricos. TEA Ediciones.

Jiang, X. L., & Cillessen, A. H. N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: a meta-analysis. *Developmental Review, 25*, 1-25. https:// doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.008

Leary, M. (2001). *Interpersonal rejection.* New York, NY: Oxford University Press.

Lucas, B. Pulido, R., & Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relacióncon el estatus sociométrico. *Psicothema, 23*(2),245-251. http://www.psicothema. com/psicothema.asp?id=3878

Merrell, K. (2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED. http://doi.org/ 10.1590/1678-7153.201427409

Monjas, M. I., Sureda, I., & García-Bacete, F. J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación, 20*(4), 479-492. https://doi.org/10. 1174/113564008786542181

Moses, M., & Williford, A. (2017). Individual indicators of self-reported victimization among elementary school-age students: A latent class analysis. *Children and Youth Services Review, 83*, 33-40. https://doi. org/10.1016/j.childyouth.2017.10.006.

Suárez-García, Z., Álvarez-García, D. y Rodríguez, C. (2018). Alumnado rechazado por sus compañeros en Educación Infantil: prevalencia, diferencias de género y relación con problemas externalizados. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 5*(2), 125-132, https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.4421

Suárez-García, Z., Álvarez-García, D. y Rodríguez, C. (2019). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación, 15*(1), 1-15, https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182

Solanto, M. V., Pope-Boyd, S. A., Tryon, W. W., & Stepak, B. (2009). Social functioning in predominantly inattentive and combined subtypes of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 13(1), 27-35. doi:10.1177/1087054708320403

Watt, E., Fitzpatrick, L., Derevensky, C. J., & Pagani, L. S. (2015). Too Much Television? Prospective Associations Between Early Childhood Televiewing and Later Self-reports of Victimization by Sixth Grade Classmates. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 36*(6), 426-433. https://doi. org/10.1097/DBP.0000000000000186.

DIFERENCIAS EN EL CONOCIMIENTO HACIA EL TDAH ENTRE PROFESIONALES DE DIFERENTES PERFILES EDUCATIVOS[1]

Laura Canamero
Zara Suárez-García
Marisol Cueli
Paloma González-Castro
Universidad de Oviedo (España)

Resumen: En alumnado que presenta Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) se observan dificultades socioemocionales y/o escolares. Éstas aparecen, frecuentemente, acompañadas de un rendimiento académico más bajo. Las tasas de prevalencia de niños TDAH en aulas son cada vez mayores. El profesor debería ser entendido como uno de los principales agentes en el proceso de detección de sintomatología TDAH y un posibilitador del buen ajuste en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado vulnerable.
Este trabajo profundiza en las diferencias en el conocimiento del TDAH en grupos profesionales educativos: maestros de educación infantil, maestros de educación primaria, profesores de educación secundaria, especialistas en pedagogía terapéutica y orientadores. Se utilizó una muestra de 206 profesionales de centros concertados y públicos de la zona norte de España: 36 maestros de infantil, 74 de primaria, 44 de secundaria, 17 especialistas en pedagogía terapéutica y 35 orientadores. Mediante el cuestionario MAE-TDAH, análisis univariados y multivariados, se observó que el conocimiento del TDAH no parece suficiente en términos generales y que el desconocimiento es menor en los especialistas y orientadores. La experiencia correlaciona positivamente con el conocimiento de sintomatología TDAH. Se necesita mayor formación y capacitación continua para promover la inclusión de alumnado TDAH.

Palabras clave: conocimiento, perfiles educativos, TDAH

Abstract: Socio-emotional and/or school difficulties are observed in students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). These frequently appear accompanied by lower academic performance. Prevalence rates of ADHD children in classrooms are increasing. Teacher should be understood as one of the main agents in the process of detecting ADHD symptoms and an enabler of good adjustment in the teaching-learning process of these vulnerable students.
This work delves into the differences in the knowledge of ADHD in educational professional groups: pre-school teachers, primary teachers, middle teachers, special-education teachers, and counselors. A sample of 206 professionals from concerted and public centers in the north of Spain was used: 36 pre-school teachers, 74 primary teachers, 44 middle teachers, 17 special-

1 La financiación de este trabajo ha sido apoyada por la Beca Predoctoral «Severo Ochoa» del Gobierno del Principado de Asturias (BP19-022) en el marco de la Formación en Investigación y Docencia de Profesorado Universitario.

education teachers and 35 counselors. Through the MAE-ADHD questionnaire, univariate and multivariate analyses, it was observed that knowledge of ADHD does not seem sufficient in general terms and that ignorance is less in specialists and counselors. Experience correlates positively with knowledge of ADHD symptoms. More education and continuous training are needed to promote the inclusion of ADHD students.

Keywords: knowledge, educational profiles, ADHD

INTRODUCCIÓN

El Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) se considera un desorden del neurodesarrollo, cada vez más común en la población infantil y adolescente. Las tasas de TDAH en las aulas han ido aumentando durante los últimos años (Greenway y Rees-Edwards, 2020). Los estudios en relación con la prevalencia estiman que el trastorno aparece en un rango del 5.9 al 7.1% en niños y adolescentes, y en alrededor del 5% en adultos (Polanczyk *et al.*, 2014; Thomas *et al.*, 2015).

La etapa escolar es un momento clave en la identificación de los niños con TDAH (Soroa *et al.*, 2016) puesto que los profesionales que detectan con mayor frecuencia el trastorno son los profesores, incluso en mayor medida que los propios padres y que los médicos (Sax y Kautz, 2003). De esta forma, el profesor se erige como una figura principal en la detección temprana del TDAH ya que sus percepciones son un factor determinante en el proceso de identificación y diagnóstico (Kos *et al.*, 2006).

En este campo de estudio, algunas de las primeras investigaciones ofrecieron porcentajes relativamente altos en cuanto al conocimiento de maestros sobre el TDAH. Por ejemplo, Barbaresi y Olsen (1998) y Jerome *et al.* (1994) observaron que maestros de primaria alcanzaban porcentajes de aciertos en preguntas sobre TDAH por encima del 70%. Pero estos trabajos utilizaron un criterio dicotómico que podría ser susceptible de sesgo por selección forzada. Investigaciones posteriores utilizarían escalas que añadían la opción de desconocimiento como respuesta (Sciutto *et al.*, 2000; Soroa *et al.*, 2014). Además, en este ámbito, no solamente es relevante valorar el conocimiento del profesorado sobre el trastorno, sino que cabe preguntarse también si el conocimiento de los docentes sobre el TDAH varía en función de la experiencia laboral o del nivel educativo en el que ejercen la profesión, algo que hasta ahora ha arrojado resultados ambiguos (Amiri *et al.*, 2017; Anderson *et al.*, 2012; Kos *et al.*, 2014; Sciutto *et al.*, 2000; Soroa *et al.*, 2016). Así pues y dada la diversidad hallada en los resultados de estas investigaciones previas, el objetivo del presente trabajo ha profundizado en el análisis de las diferencias en el conocimiento acerca del TDAH en profesionales con diferentes perfiles educativos del norte de España.

MÉTODO

Participaron 206 profesionales educativos de centros públicos y concertados del norte de España, con edades comprendidas entre los 22 y los 67 (M = 40.75, DT = 11.42): 46 hombres (22.3%) y 160 mujeres (77.7%), 36 maestros de infantil, 74 de Primaria, 17 especialistas en pedagogía Terapéutica, 35 orientadores y 44 profesores de secundaria y bachillerato. El 19.4% señaló tener experiencia menor a 2 años, el 14.6% entre 2 y 5, el 17% entre 5 y 10, y el 49% de más de 10 años. Además, el 79.1% especificó haber trabajado con estudiantes TDAH.

Se utilizó el Cuestionario de Soroa *et al.* (2014) que analiza el conocimiento que presentan los profesionales educativos sobre el TDAH en cuatro dimensiones: información general, sintomatología, etiología y tratamiento. Sus tres opciones de repuesta se categorizan como acierto, error o laguna en el conocimiento. Su versión original aporta índices de consistencia interna de entre .83 y .91 para las cuatro dimensiones, y valores de correlación test-retest entre .62 y .79. Para la presente muestra, el Alfa de Cronbach fue .72.

Este estudio sigue el Código Ético de la Asociación Médica Mundial (Declaración de Helsinki) que refleja los principios éticos para la investigación con seres humanos (Morris, 2013). El registro de los cuestionarios se realizó en lenguaje informatizado (online).

Los directores de los centros se encargaron de dar la información al equipo docente. Los centros fueron seleccionados bajo criterios de conveniencia y accesibilidad (Etikan *et al.*, 2016) y mediante muestreo de bola de nieve (Elfil y Negida, 2017). Se aseguró el anonimato de los participantes y su consentimiento para participar. Se recogieron los datos e interpretaron los resultados. Se realizó el análisis de la matriz de correlaciones y de la distribución de variables. El sexo se trató como covariada debido a que la muestra era heterogénea. Se analizaron las diferencias en el conocimiento mediante análisis univariados [ANOVAs] de la varianza en base a la experiencia para saber si ésta tendría que ser introducida como covariada.

También se analizaron las diferencias entre los profesionales de diferentes perfiles educativos para las cuatro dimensiones de conocimiento: información general, sintomatología, etiología y tratamiento. Fueron realizados análisis univariados de la varianza [ANOVAs]. La variable dependiente utilizada fue el perfil educativo. Los datos obtenidos se analizaron con el programa SPSS 22, teniendo como referencia para la significatividad un valor $p < .05$. Las estimaciones del tamaño del efecto, siguiendo el criterio clásico de Cohen (1988), se establecieron como un tamaño del efecto pequeño cuando $\eta_p^2 = 0.01$, un tamaño medio cuando $\eta_p^2 = 0.059$ y grande cuando $\eta_p^2 = 0.080$.

RESULTADOS

Para los análisis preliminares, las variables objeto de estudio cumplieron con los criterios de normalidad, es decir, valores inferiores a 3 para la asimetría y a 10 para la curtosis (Kline, 2011). En la Tabla 1 se observa que tres de las dimensiones de conocimiento (información general, sintomatología y tratamiento) correlacionaron de forma positiva y significativa. La dimensión etiología mostró correlación solamente con la dimensión información. En la dimensión sintomatología, el conocimiento mostró correlación significativa y positiva con la edad y la experiencia.

Tabla 1

Estadísticos Descriptivos y Matriz de Correlaciones de Spearman

	1	2	3	4	5	6
1. Información	—					
2. Síntomatología	.31**	—				
3. Etiología	.15*	.11	—			
4. Tratamiento	.20**	.28**	.11	—		
5. Edad	-.06	.17*	.03	.06	—	
6. Experiencia	-.09	.18**	.10	.04	.78**	—
M	2.34	8.94	2.38	6.50	40.76	2.87
DT	1.24	2.29	1.53	0.85	11.43	1.36
Asimetría	-0.32	-1.22	-0.38	-2.02	0.26	-0.87
Curtosis	-0.96	0.80	-1.34	4.15	-0.88	-0.57
Mínimo	0	1	0	3	22.07	0
Máximo	4	11	4	7	67.13	4

Nota. $^{*}p < .05$; $^{**}p < .01$

En la Tabla 2 se representan las puntuaciones correspondientes al conocimiento real sobre el TDAH.

Los diferentes perfiles profesionales muestran un mayor conocimiento en la dimensión tratamiento seguida de la dimensión sintomatología.

Los porcentajes de aciertos son elevados (75-95%). Con respecto al porcentaje de desconocimiento, los profesionales de los diferentes perfiles educativos coinciden y muestran mayores lagunas en los ítems de las dimensiones correspondientes a información general y etiología. En estos, los maestros de infantil, de primaria y el profesorado de secundaria desconocen un 30-35% de los ítems. Sin embargo, los especialistas en pedagogía terapéutica y orientadores desconocen una proporción menor, un 10-27% de los ítems. Sobre conocimientos erróneos, los maestros de infantil y primaria respondieron de forma incorrecta a un mayor porcentaje de los ítems de la dimensión etiología. En este caso, el profesorado de secundaria muestra mayores conocimientos erróneos en la dimensión información general seguida de etiología. Los orientadores y los especialistas en pedagogía terapéutica presentaron mayor grado de respuestas incorrectas que de lagunas en la dimensión sintomatología y un porcentaje similar en la dimensión etiología.

Tabla 2

Estadísticos Descriptivos y Promedio de los Porcentajes de Aciertos, Errores y Lagunas en el Cuestionario de Conocimiento sobre el TDAH

				Promedio de Porcentajes		
	Número de ítems	**M**	**DT**	**Aciertos**	**Lagunas**	**Errores**
Maestros de Infantil						
Información	4	2.44	1.03	61.10	32.65	6.28
Síntomas	11	8.42	2.42	76.52	18.18	5.31
Etiología	4	2.28	1.52	56.93	31.95	11.10
Tratamiento	7	6.39	0.69	91.24	5.17	3.59
Maestros de Primaria						
Información	4	2.23	1.34	55.73	36.15	8.13
Síntomas	11	9.24	1.87	84.02	7.51	8.48
Etiología	4	2.24	1.55	56.08	32.08	11.83
Tratamiento	7	6.64	0.67	94.77	4.07	1.17
Especialistas de Pedagogía Terapéutica						
Información	4	2.29	1.16	57.35	27.93	14.68
Síntomas	11	10.00	1.50	90.91	1.61	7.50
Etiología	4	3.06	1.30	76.48	11.78	11.78
Tratamiento	7	6.41	0.87	91.59	1.69	6.73
Orientadores						
Información	4	2.94	1.00	73.55	16.45	10.00
Síntomas	11	9.17	2.53	83.36	4.69	11.95
Etiología	4	3.00	1.31	75.03	12.15	12.85
Tratamiento	7	6.66	0.87	95.09	3.69	1.24
Profesorado de Secundaria y Bachillerato						
Información	4	1.95	1.29	48.9	36.35	14.78
Síntomas	11	8.27	2.66	75.21	10.34	14.46
Etiología	4	1.95	1.58	48.88	35.80	15.33
Tratamiento	7	6.27	1.15	89.61	8.11	2.27

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue analizar las diferencias en el conocimiento y la actitud hacia el TDAH de profesionales del norte de España con diferentes perfiles educativos.

La mayor parte de la investigación en este contexto se ha centrado en el estudio del conocimiento hacia el TDAH en profesorado en activo (Jarque *et al.*, 2007; Soroa *et al.*, 2016) y en las diferencias entre profesionales y estudiantes en formación (Jarque y Tárraga, 2009).

Actualmente, sin embargo, cada vez cobra más interés el conocimiento que tienen los profesionales de diferentes perfiles educativos y/o especialidades.

Nuestros resultados en cuanto al conocimiento del profesorado, atendiendo a los porcentajes de aciertos, lagunas y errores, e independientemente del perfil educativo, reflejaron un nivel moderado, en línea con estudios previos (p.e., Jarque *et al.*, 2007; Soroa *et al.*, 2016). También en consonancia con literatura previa, el mayor desconocimiento se observó para la dimensión etiología (p.e., Anderson, 2012; Soroa *et al.*, 2016). De acuerdo con Soroa *et al.* (2016), nuestros resultados también sugieren que las dimensiones que alcanzan mayor conocimiento son tratamiento y sintomatología. Para todos los perfiles, tratamiento y sintomatología del TDAH son las variables donde se presenta el mayor nivel de aciertos, y etiología donde se observa el menor porcentaje de aciertos.

Atendiendo al perfil educativo, el que muestra mayor conocimiento es el de maestros de primaria, frente a secundaria y bachillerato que muestra menor conocimiento. El nivel más bajo de conocimiento, en comparación con especialistas y orientadores, lo muestran los perfiles de maestros de infantil, primaria y secundaria y bachillerato, en especial para las dimensiones información y etiología. Los porcentajes relativamente altos hallados en investigaciones previas en este campo (p.e., Barbaresi y Olsen, 1998, y Jerome *et al.*, 1994) podrían ser explicadas por un posible sesgo generado al no profundizar diferencialmente en las cuatro dimensiones de conocimiento y en las diferencias entre perfiles, viéndose compensadas las puntuaciones y arrojando resultados más favorecedores que los que se observan en nuestro trabajo.

El perfil de profesorado de secundaria y bachillerato es en el que mayor desconocimiento se observa para las cuatro dimensiones, seguido del perfil de maestros de primaria y de infantil. Se concluye, así pues, que el profesorado que presenta menor conocimiento del TDAH, para todas las variables registradas, es el de secundaria. Los especialistas muestran un nivel de conocimiento parecido al de maestros de infantil, primaria y secundaria en cuanto a la dimensión de información general, pero el conocimiento sobre la dimensión sintomatología y tratamiento sobre el TDAH es mayor. El conocimiento sobre TDAH disminuye a medida que avanza el nivel educativo en el que ejercen.

Los perfiles educativos correspondientes a especialistas y orientadores parecen ser los que muestran mayor conocimiento y menores lagunas para todas las dimensiones. Esto coincide con el trabajo comparativo profesorado-profesorado de apoyo de Greenway y Rees-Edwards (2020). Así, se podría concluir que los perfiles especializados muestran mayor conocimiento acerca del TDAH que los de enseñanza curricular (infantil, primaria y secundaria).

Los análisis realizados indican que la correlación existente entre experiencia y sintomatología es positiva, algo que refleja que, a mayor experiencia, mayor conocimiento en la dimensión sintomatología.

La principal limitación de este estudio es el tamaño muestral y la falta de aleatorización del profesorado.

Nuestras conclusiones deberían ser entendidas con carácter prospectivo y como marco para futuras investigaciones ya que cada vez es más frecuente encontrar estudiantes TDAH en las aulas de educación ordinaria.

Además, si tenemos en cuenta que los resultados sugieren que la experiencia correlaciona con un menor conocimiento hacia este colectivo, entonces podríamos entender que se necesita una mayor capacitación y formación no solo inicial, sino también continua.

En consonancia con Anderson *et al.* (2012) y Greenway y Rees-Edwars (2020), las posibles líneas futuras de investigación deberían focalizar sus esfuerzos en nuevas políticas educativas

que incluyan formación y afrontamiento de alumnado TDAH, con programas que faciliten su mejor comprensión y manejo, algo de suma importancia debido a la función moduladora que ejerce el profesorado en el alumno.

El conocimiento sobre este colectivo vulnerable es un factor determinante para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amiri, S., Noorazar, S. G., Fakhari, A., Darounkolaee, A. G., & Gharehgoz, A. B. (2017). Knowledge and attitudes of preschool teachers regarding attention deficit hyperactivity disorder. *Iranian Journal of Pediatrics*, *27*(1), 1-6. http://doi.org/10.5812/ijp.3834

Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W., & Shanley, D. C. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, *49*(6), 511-525. http://doi.org/10.1002/pits.21617

Barbaresi, W. J., & Olsen, R. D. (1998). An ADHD educational intervention for elementary schoolteachers: A pilot study. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, *19*(2), 94-100. http://doi.org/10.1097/00004703-199804000-00005

Elfil, M., & Negida. A. (2017). Sampling methods in clinical research; and educational review. *Emergency*, *5*(1), Article e52.

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, *5*(1), 1-4. https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11

Greenway, C. W., & Rees-Edwards, A. (2020). Knowledge and attitudes towards attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): A comparison of teachers and teaching assistants. *Australian Journal of Learning Difficulties, 25*(1), 31-49. http://doi.org/10.1080/19404158.2019.1709875

Jarque, S., & Tárraga, R. (2009). Comparación de los conocimientos sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) de los maestros en activo y los futuros educadores. *Infancia y aprendizaje*, *32*(4), 517-529.

Jarque, S., Tárraga, R., & Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, *19*(4), 585-590.

Jerome, L., Gordon, M., & Hustler, P. (1994). A comparison of American and Canadian teachers' knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *The Canadian Journal of Psychiatry*, *39*(9), 563-567. http://doi.org/10.1177/070674379403900909

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.

Kos, J., Richdale, A., & Jackson, S. (2004). Knowledge about attention deficit hyperactivity disorder: A comparison of in-service and pre- service teachers. *Psychology in the Schools*, *41*(5), 517-526. http://doi.org/10.1002/pits.10178

Kos, J. M., Richdale, A. L., & Hay, D. A. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, *53*(2), 147-160. http://doi.org/10.1080/10349120600716125

Morris, K. (2013). *Revising the Declaration of Helsinki. World Report*, 381, 1889-1890. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)60951-4

*Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: An updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, *43*(2), 434-442. http://doi.org/10.1093/ije/dyt261

Sax, L., & Kautz, K. J. (2003). Who first suggests the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder? *The Annals of Family Medicine, 1*(3), 171-174. http://doi.org/10.1370/afm.3

Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., & Bender, A. S. (2000). Teacher's knowledge and misperceptions of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, *37*(2), 115-122. http://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2<115::AID-PITS3>3.0

Soroa, M., Balluerka, N., & Gorostiaga, A. (2014). Measuring teachers´ knowledge of attention deficit hyperactivity disorder: The MAE-TDAG Questionnaire. *Spanish Journal of Psychology*, *17*(e75), 1-10. http://doi.org/10.1017/sjp.2014.75

Soroa, M., Gorostiaga, A., & Balluerka, N. (2016). Conocimiento de los docentes sobre el TDAH: Relevancia de la formación y de las percepciones individuales. *Revista de Psicodidáctica*, *21*(2), 205-226. http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14023

*Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., & Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis. *Pediatrics*, *135*(4), 994-1001. http://doi.org/10.1542/peds.2014-3482

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

¿QUÉ MENSAJES UTILIZAN LOS DOCENTES DE SECUNDARIA PARA IMPLICAR A SUS ALUMNOS? EVALUACIÓN, EVOLUCIÓN DURANTE EL CURSO ESCOLAR Y DIFERENCIAS POR NIVEL EDUCATIVO[1]

Samuel Falcón Pulido
Jaime León González-Vélez
Carmen Álvarez Álvarez
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

Resumen: «*Si te esfuerzas, podrás elegir qué estudiar al terminar el instituto*», «*Si no estudias, vas a terminar repitiendo curso*». Estos son algunos ejemplos de mensajes que los docentes de secundaria utilizan para implicar a los alumnos en las tareas escolares. El objetivo de este trabajo fue estudiar estos mensajes. Tras la grabación en audio de las clases, se desarrolló y aplicó un proceso sistemático para identificar y codificar los mensajes que los profesores utilizan durante las sesiones. Los resultados mostraron que los profesores suelen utilizar mensajes que amenazan a los alumnos con la posibilidad de perderse cuestiones valiosas para ellos. También se observó que rara vez utilizan la satisfacción de participar en las tareas como incentivo. Se tiende a utilizar más mensajes en la enseñanza secundaria obligatoria que en el bachillerato. Por último, a medida que avanza el curso, disminuyen los mensajes centrados en el beneficio. Los presentes resultados ayudan a comprender mejor la naturaleza de estos mensajes y su distribución. Esto puede ser de utilidad para diseñar intervenciones destinadas a ayudar a los profesores a utilizar mensajes más adecuados y mejorar los resultados de los alumnos.

Palabras clave: formación del profesorado, evaluación educativa, rendimiento académico, educación secundaria

Abstract: «If you work hard, you will be able to choose what to study at the end of high school», «If you don't study, you will end up repeating». These are some examples of messages that secondary school teachers use to engage students in school tasks. The aim of this work was to study these messages. After audio-recording the lessons, we developed and applied a systematic process to identify and code the messages that teachers use during the classes. Results showed that teachers often use messages that threaten students with the possibility of missing out on things that are valuable to them. We also observed that they rarely use the satisfaction of engaging in tasks as an incentive. More messages tend to be used in compulsory secondary education than in upper secondary education. Finally, as the school year progresses, messages focused on benefits decrease. The present results help to better understand the nature of these

1 Este trabajo fue apoyado por el Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades de España [PID2019-106948RA-I00/AEI/10.13039/501100011033].

messages and their distribution. This may be useful in designing interventions to help teachers use more appropriate messages and improve student outcomes.

Keywords: teacher education, educational evaluation/assessment, academic achievement, secondary education

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las prácticas de los profesores en el aula y su influencia en los estudiantes ha sido un tema ampliamente debatido (Trautwein *et al.*, 2015). Los profesores pueden llevar a cabo una gran variedad de prácticas en el aula para mejorar la calidad de su enseñanza y tener un impacto positivo en los resultados de los alumnos (Smith & Baik, 2019). Aunque la lista de buenas prácticas docentes es enorme, los investigadores destacan la importancia de la comunicación durante la clase (Hattie, 2008; Ramsden, 2003), ya que influye en el bienestar psicológico de los estudiantes, en su comportamiento, implicación, rendimiento académico y motivación para aprender (Caldarella *et al.*, 2020; Ntoumanis *et al.*, 2017; Putwain & Best, 2011; Putwain & Remedios, 2014). En línea con la investigación sobre la comunicación de los docentes, los estudios previos han puesto el foco en los mensajes utilizados por el profesor durante las clases (Aukerman *et al.*, 2017; Boden *et al.*, 2020; Buma & Nyamupangedengu, 2020; Wei *et al.*, 2018). Las investigaciones de las últimas dos décadas han aportado información importante sobre el diálogo, las reglas, el *feedback* y las preguntas del profesor a los alumnos (Brooks *et al.*, 2019; Howe & Abedin, 2013; Lipnevich & Panadero, 2021). Sin embargo, existe un creciente interés en el estudio de los mensajes que emplean los docentes para implicar a sus alumnos en las tareas escolares (Putwain *et al.*, 2021; [oculto para la revisión por pares]).

La evidencia reciente sugiere que estos mensajes influyen tanto en los resultados de los estudiantes, como en su rendimiento académico, motivación para aprender, ansiedad, etc. (Nicholson *et al.*, 2019; [oculto para la revisión por pares]). En consecuencia, su estudio es de suma importancia, ya que mejorar el uso que hacen los profesores de estos mensajes podría llevar a consecuencias positivas para los estudiantes (Gregory *et al.*, 2017). Los mensajes que utilizan los docentes para implicar a sus alumnos en las tareas escolares se caracterizan por poner el foco en los beneficios de implicarse (enfocados en la ganancia) o en las desventajas de no hacerlo (enfocados en la pérdida) (Rothman & Salovey, 1997). Estos mensajes también se caracterizan por apelar a diferentes tipos de motivaciones como incentivos: extrínseca, introyectada, identificada o intrínseca (Ryan & Deci, 2020). Por lo tanto, los mensajes que los profesores utilizan para implicar a los estudiantes en las tareas escolares pueden contextualizarse en las siguientes dos teorías: Teoría del Enfoque del Mensaje (MFT; Rothman & Salovey, 1997) y Teoría de la Autodeterminación (SDT; Ryan & Deci, 2000, 2020)

La MFT y la SDT no son mutuamente excluyentes, al contrario, si se combinaran, podrían compensar las deficiencias que sufren por separado. La MFT no contempla los tipos de motivación que contiene el mensaje, cuando en realidad la motivación podría determinar los resultados de los alumnos. Por otro lado, la SDT no contempla el enfoque del mensaje cuando los profesores apelan a un tipo concreto de motivación, aunque el enfoque esté relacionado con los resultados de los alumnos. Siguiendo las recomendaciones de Gigerenzer (2017), se integraron ambas teorías para mejorar el estudio de estos mensajes, obteniendo un total de ocho categorías posibles.

Los estudios previos que han examinado el impacto de estos mensajes han encontrado que los mensajes de los profesores predecían la motivación por aprender de los estudiantes, y esto, a su vez, predecía su rendimiento ([oculto para la revisión por pares]). También descubrieron que los estudiantes cuyos profesores utilizaban más mensajes enfocados en la ganancia tenían un mejor rendimiento académico ([oculto para la revisión por pares]). Sin embargo, la investigación sobre el tema se ha limitado en su mayoría a autoinformes de alumnos como principal método de evaluación de los mensajes. El uso de los autoinformes cuando se evalúa una característica del aula (por ejemplo, los comportamientos verbales de los profesores) es insuficiente porque los estudiantes informan sobre sus percepciones, y la naturaleza indirecta de los datos puede conducir a un sesgo potencial. En estas circunstancias, se recomienda combinar los datos indirectos con datos observacionales objetivos (Urdan, 2004). Por esta razón, siguiendo la línea ya iniciada en estudios anteriores (Boden *et al.*, 2020; Soto, 2020; Winarti *et al.*, 2021), se ha decidido trabajar con grabaciones de audio y transcripciones para obtener observaciones directas de los mensajes. Además, trabajar de esta manera proporciona nuevas perspectivas sobre el contenido de los mensajes, su objetivo y su evolución a lo largo del curso académico y a través de los niveles educativos.

Por lo tanto, este estudio tiene dos objetivos principales: 1) Desarrollar un proceso para codificar las voces de los profesores durante la clase y obtener observaciones directas; y 2) Examinar el contenido y la evolución de estos mensajes a lo largo de un año escolar y entre los distintos niveles educativos.

MÉTODO

En el estudio participó un total de 38 profesores (20 mujeres y 18 hombres; edad media = 45,27, DT = 7,98). El número total de grupos que participaron en el estudio fue de 59 y los niveles escolares iban desde 3º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hasta 2º de Bachillerato, incluyendo los cursos del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) y Formación Profesional Básica (FPB). Se grabaron ocho sesiones por cada profesor y por trimestre. Al final de cada trimestre, se transcribieron los archivos de audio a través de un servicio de transcripción en la nube.

Para el proceso de codificación, se elaboró una lista de palabras clave basada en la teoría que permitió identificar los mensajes directamente en las transcripciones. Siguiendo el procedimiento de estudios similares (Brooks *et al.*, 2019, 2021), se entrenó a tres codificadores para identificar los mensajes en el texto. A continuación, los investigadores descartaron los falsos positivos y procedieron a clasificar los mensajes. Con los datos obtenidos en el primer trimestre, se creó un *script* de filtrado de transcripciones que permitió optimizar el proceso. Para llevar a cabo el análisis de los mensajes se obtuvieron ratios a través del cociente de los mensajes de cada categoría dividido por el número total de palabras dichas por el profesor, tal y como se ha realizado en trabajos previos (Winarti *et al.*, 2021). Este último valor se obtuvo de las transcripciones de las grabaciones de audio. Al utilizar las palabras para obtener las ratios, se tuvo en cuenta la cantidad de tiempo que habló cada profesor y no se tuvieron en cuenta los momentos de silencio de las sesiones. Como los valores obtenidos eran muy pequeños, se multiplicaron por diez mil para facilitar las comparaciones.

RESULTADOS

Fue posible clasificar todos los mensajes en las dos categorías del enfoque del mensaje sin necesidad de establecer más categorías para representar los datos. Sin embargo, a la hora de clasificar los mensajes según el incentivo, se observó un gran número de mensajes que hacían referencia exclusivamente a la obtención de notas o a la superación de la asignatura. Las investigaciones previas donde se diseñan métodos de codificación tienen en cuenta el hecho de que, una vez recogidos los datos, las categorías propuestas originalmente pueden modificarse (Ng *et al.*, 2021). Por este motivo, se decidió crear dos nuevas categorías de incentivo: «notas» y «aprobar». A continuación, se muestran algunos de los mensajes más representativos de cada categoría (Tabla 1).

Tabla 1

Ejemplos de mensajes detectados en las grabaciones de audio

Enfoque	Incentivo	Ejemplo
Ganancia	Extrínseco	Bueno, si se portan bien en el próximo vídeo les enseñaré algo incluso más avanzado.
	Introyectado	Chicos, hagan las cosas bien y esfuércense y ya verán que se sentirán orgullosos de ustedes mismos después de un trabajo bien hecho.
	Identificado	Cuanto más te esfuerces y más trabajes ahora, más fácil será en el futuro. Venga, haz un pequeño esfuerzo, ya verás que lo vas a compensar en el futuro.
	Intrínseco	Cuando estudias algo que te gusta, que te motiva, te motivas cada vez un poco más.
	Aprobar	Este curso es extremadamente fácil de aprobar, sólo necesitan ponerse a trabajar un poco. Solo trabajando y participando, aprobaremos
	Notas	Con un poquito de esfuerzo conseguirías notazas, pero te dejas ir. Venga, céntrate un poquito.
Pérdida	Extrínseco	Si no quieres atender vete al pasillo. Venga, ya que no quieres atender vete fuera y vamos a ver qué vas a hacer mañana.
	Introyectado	Esto me molesta muchísimo. Solamente el día antes del examen es cuando me hacen preguntas.
	Identificado	¿Puedo ir al Bachillerato? Por supuesto. ¿Cuándo? Cuando mi cabeza se centre en lo que la persona que está delante de mí me está explicando. Si no, me va a llevar para siempre.
	Intrínseco	No se encontró ningún mensaje de esta categoría.
	Aprobar	Crees que vas a aprobar porque tienes un profesor privado, eso era lo que te iba a decir el otro día, y no, tienes que esforzarte para conseguirlo.
	Notas	Mañana me lo tienen que traer todo en orden, ¿Vale? Porque si mañana no me lo traen lo contaré como un cero.

Los resultados mostraron que los profesores son más propensos a utilizar mensajes identificados enfocados en pérdida, sobre todo en 2º de Bachillerato. Amenazan a sus alumnos con las consecuencias desfavorables de perderse cosas que son de valor para ellos (conseguir entrar la carrera que desean, tener un buen futuro, etc.). Los mensajes menos utilizados por los profesores son los mensajes intrínsecos (tanto enfocados en la ganancia como en la pérdida), en los que se utiliza como incentivo la satisfacción de implicarse en las tareas. En general, parece haber una tendencia a utilizar más mensajes en los niveles de la ESO que en el resto. Además, a medida que avanza el curso escolar y aumenta el nivel educativo, disminuyen los mensajes enfocados en la ganancia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los comportamientos de los profesores tienen una sólida relación con los resultados de los alumnos, como han demostrado investigaciones anteriores (Hattie, 2008). En especial, se ha comprobado que los mensajes que utilizan los docentes de secundaria para implicar a sus alumnos influyen en aspectos cruciales como la motivación para aprender de los alumnos y su rendimiento académico ([oculto para la revisión por pares], [oculto para la revisión por pares]). Tras realizar observaciones directas de estos mensajes, se ha observado que los profesores de secundaria utilizan una gran variedad de mensajes para implicar a sus alumnos en las tareas escolares. Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto la necesidad de realizar intervenciones eficaces que contribuyan a mejorar el comportamiento verbal de los profesores en las aulas. Atender a los mensajes que utilizan los profesores debería ser una prioridad, dada la facilidad con la que se pueden conseguir cambios y cómo esto puede tener un impacto beneficioso en los resultados de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aukerman, M., Johnson, E. M., & Schuldt, L. C. (2017). Reciprocity of Student and Teacher Discourse Practices in Monologically and Dialogically Organized Text Discussion. *Journal of Language & Literacy Education*, *13*(2), 1-52. http://proxy.libraries.smu.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=129583738&site=ehost-live&scope=site

Boden, K. K., Zepeda, C. D., & Nokes-Malach, T. J. (2020). Achievement goals and conceptual learning: An examination of teacher talk. *Journal of Educational Psychology*, *112*(6), 1221-1242. https://doi.org/10.1037/edu0000421

Brooks, C., Burton, R., van der Kleij, F., Carroll, A., Olave, K., & Hattie, J. (2021). From fixing the work to improving the learner: An initial evaluation of a professional learning intervention using a new student-centred feedback model. *Studies in Educational Evaluation*, *68*(July 2020), 100943. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100943

Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M., & Hattie, J. (2019). A matrix of feedback for learning. *Australian Journal of Teacher Education*, *44*(4), 14-32. https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.2

Buma, A., & Nyamupangedengu, E. (2020). Investigating Teacher Talk Moves in Lessons on Basic Genetics Concepts in a Teacher Education Classroom. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, *24*(1), 92-104. https://doi.org/10.1080/18117295.2020.1731647

Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Downs, K. R., Wills, H. P., & Wehby, J. H. (2020). Effects of teachers' praise-to-reprimand ratios on elementary students' on-task behaviour. *Educational Psychology*, *40*(10), 1306-1322. https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1711872

Gigerenzer, G. (2017). A theory integration program. *Decision*, *4*(3), 133-145. https://doi.org/10.1037/dec0000082

Gregory, A., Ruzek, E., Hafen, C. A., Mikami, A. Y., Allen, J. P., & Pianta, R. C. (2017). My Teaching Partner-Secondary: A Video-Based Coaching Model. *Theory into Practice*, *56*(1), 38-45. https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1260402

Hattie, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. In *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. https://doi.org/10.4324/9780203887332

Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, *43*(3), 325-356. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024

Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (2021). A Review of Feedback Models and Theories: Descriptions, Definitions, and Conclusions. *Frontiers in Education*, *6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.720195

Ng, O. L., Ni, Y., Shi, L., Chen, G., & Cui, Z. (2021). Designing and Validating a Coding Scheme for Analysis of Teacher Discourse Behaviours in Mathematics Classrooms. *Journal of Education for Teaching*, *47*(3), 337-352. https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1896340

Nicholson, L., Putwain, D., Nakhla, G., Porter, B., Liversidge, A., & Reece, M. (2019). A Person-Centered Approach to Students' Evaluations of Perceived Fear Appeals and Their Association With Engagement. *Journal of Experimental Education*, *87*(1), 139-160. https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448745

Ntoumanis, N., Quested, E., Reeve, J., & Cheon, S. H. (2017). Need supportive communication: Implications for motivation in sport, exercise, and physical activity. Eldery and physical activity. In B. Jackson, J. Dimmock, & J. Compton (Eds.), *Persuasion and communication in sport, exercise, and physical activity*. Routledge. https://www.researchgate.net/publication/312296759

Putwain, D., & Best, N. (2011). Fear appeals in the primary classroom: Effects on test anxiety and test grade. *Learning and Individual Differences*, *21*(5), 580-584. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.007

Putwain, D., & Remedios, R. (2014). The Scare Tactic: Do Fear Appeals Predict Motivation and Exam Scores? *School Psychology Quarterly*, *29*(4), 503-516. https://doi.org/10.1037/spq0000048

Putwain, D., Symes, W., Nicholson, L. J., & Remedios, R. (2021). Teacher motivational messages used prior to examinations: What are they, how are they evaluated, and what are their educational outcomes? In *Advances in Motivation Science* (1st ed., Vol. 8, pp. 63-103). Elsevier Inc. https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.01.001

Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Routledge/Falmer.

Rothman, A. J., & Salovey, P. (1997). Shaping perceptions to motivate healthy behavior: The role of message framing. In *Psychological Bulletin* (Vol. 121, Issue 1, pp. 3-19). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.3

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R., & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Smith, C. D., & Baik, C. (2019). High-impact teaching practices in higher education: a best evidence review. *Studies in Higher Education*, 1-18. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698539

Soto, C. (2020). Classroom discourse analysis as a tool for exploring ethical tensions in a critical teaching. *Classroom Discourse*, *11*(2), 129-148. https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1755328

Trautwein, U., Dumont, H., & Dicke, A. L. (2015). Schooling: Impact on Cognitive and Motivational Development. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition*, 119–124. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26056-X

Urdan, T. (2004). Using Multiple Methods to Assess Students' Perceptions of Classroom Goal Structures. *European Psychologist*, *9*(4), 222-231. https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.4.222

Wei, L., Murphy, P. K., & Firetto, C. M. (2018). How Can Teachers Facilitate Productive Small-Group Talk? An Integrated Taxonomy of Teacher Discourse Moves. *The Elementary School Journal*, *118*(4), 578-609.

Winarti, A., Saadi, P., & Rajiani, I. (2021). Applying transcript based lesson analysis in enhancing communication pattern between teacher and students in chemistry classroom. *European Journal of Educational Research*, *10*(2), 975-987. https://doi.org/10.12973/EU-JER.10.2.975

2651

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DISCURSOS SOCIALES Y FRACASO ESCOLAR: PERCEPCIÓN SOCIAL Y ACEPTACIÓN PERSONAL DEL ALUMNADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA[1]

Manuel Rodríguez López
Rafael García Pérez
Universidad de Sevilla (España)

Resumen: Los discursos sociales tienen una gran repercusión en el ámbito educativo, pudiendo actuar como factores precipitantes del fracaso escolar y explicando ciertas actitudes y posicionamientos sociales. La presente investigación constituye una aportación al propósito general del Proyecto I+D DYRISES[1] del que participa, específicamente, a la validación de un cuestionario que mide la presencia de discursos sociales acerca de la educación en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. Para ello, se han empleado las técnicas de Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio, además del estudio correlacional de la fiabilidad, acreditando así la calidad de la medida. Igualmente, se ha optado por centralizar los datos del pilotaje recogidos por el Proyecto I+D de referencia en un solo estudio. Como resultado, cabe resaltar que queda constatada la calidad del instrumento de medida (validez de contenidos y constructo y fiabilidad). Por otra parte, la aplicación del instrumento evidencia, en términos generales, que el alumnado no percibe estos discursos en su entorno inmediato, tendencia que también se observa al no aceptarlos. Asimismo, hace una valoración positiva de la institución escolar y del rol que desempeña el profesorado, apreciación que también se evidencia en diferentes estudios contrastados.

Palabras clave: educación, percepción social, fracaso escolar, discurso, medición

Abstract: Social discourses have a great impact in the educational field, being able to act as precipitating factors of school failure and explaining certain attitudes and social positions. This research constitutes a contribution to the general purpose of the DYRISESR&D Project, in which it participates, specifically, the validation of a questionnaire that measures the presence of social discourses about education in Primary and Secondary Education students. For this, the Exploratory and Confirmatory Factor Analysis techniques have been used, in addition to the correlational study of reliability, thus accrediting the quality of the measurement. Likewise, it has been decided to centralize the piloting data collected by the reference R&DProject in a single study. As a result, it should be noted that the quality of the measurement instrument (validity of content and construct and reliability) is confirmed. On the other hand, the application of the instrument shows, in general terms, that the students do not perceive these discourses in their immediate environment, a trend that is also observed when they do not accept them. Likewise,

1 I+D DYRISES. Desafíos del yo: reconstrucción de las identidades en situaciones de desigualdad y exclusión social. Ministerio de Economía y Competitividad. Plan Estatal 2013- 2016 Excelencia - Proyectos I+D.

it makes a positive assessment of the school institution and the role played by teachers, an appreciation that is also evidenced in different contrasted studies.

Keywords: education, social perception, school failure, speech, measurement

INTRODUCCIÓN

Son muchos los estudios que amplían el centro de atención acerca el fracaso escolar sobre factores no exclusivamente individuales (De Witte, Cabus, Thyssen, Groot, & van den Brink, 2013). Escudero y otros (2009) ponen de relieve la relación existente entre el fracaso escolar y la exclusión educativa llegando incluso a plantear el fracaso escolar como una forma de exclusión educativa, pues el fracaso escolar, como podemos deducir, es un hecho ligado a los centros educativos; solo podemos fracasar escolarmente si asistimos a la escuela.

En la actualidad, desde otras aproximaciones al fracaso escolar como fenómeno no exclusivamente intrasujeto, estereotipos y prejuicios se reconocen como una de las causas más frecuentes de las acciones discriminatorias, convirtiéndose en uno de los principales obstáculos al abordar las diferencias sociales desde una perspectiva intercultural (Cano, 2016). Este hecho se traslada al ámbito educativo, donde estos comportamientos pueden actuar como factores precipitantes del fracaso escolar, junto a multitud de causas que llegan a perpetuar o agravar dicha situación (Costa, 2001, 2003; Sagastizabal, 2009; citado en Cano, 2016).

La educación es determinante en la reproducción de este tipo de relaciones, incluyendo las representaciones y la constitución de la identidad, así como las posibilidades de cambio (Blommaert, 2005; citado en Moreno, 2016). Los factores determinantes en el abandono escolar se caracterizan por ser multicausales, pero el entorno familiar es un evidente factor predictivo (Galán *et al.*, 2009; citados en Martínez *et al.*, 2017). Además, la Comisión Europea (2009) menciona razones sociales que favorecen el abandono, como la importancia de los iguales en jóvenes en riesgo de presentarlo (Alemany, Rojas, Gallardo y Sánchez, 2013).

El presente trabajo se desarrolla al amparo del Proyecto I+D DYRISES desarrollado por la Universidad de Sevilla, titulado «Desafíos del yo: reconstrucción de las identidades en situaciones de desigualdad y exclusión social». Este I+D contempla cuatro desafíos:

—Fracaso y abandono del sistema educativo
—Migraciones, integración y ciudadanía
—Identidad y violencia de género
—Trastorno mental grave, estigma y recuperación

La investigación se circunscribe al primer desafío, referente a la educación, cuyo propósito fundamental es identificar los recursos y estrategias que utiliza el alumnado resiliente que ha conseguido reconstruir su identidad en situaciones de desigualdad social. Específicamente, presentamos el estudio piloto implementado para la validación de un instrumento cuantitativo diseñado *ad hoc* para analizar la percepción e interiorización del alumnado de Educación Primaria y Secundaria sobre un conjunto de discursos sociales formulados en cinco categorías: valoración social de la escuela, naturalización del fracaso, expectativas negativas del alumnado, presión de roles sociales y papel del profesorado.

Tomando como punto de partida estos preceptos relativos a los discursos sociales acerca de la educación, y teniendo en cuenta el contexto social, escolar y académico, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

—Validar un instrumento para la medida de los discursos sociales en educación

—Facilitar una aproximación descriptiva a la percepción y aceptación de estos discursos en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria

—Identificar posibles factores involucrados en la percepción y aceptación de los discursos sociales, así como explorar posibles relaciones entre la percepción de la presencia social de los discursos sociales y la aceptación personal de los mismos

MÉTODO

Participantes

Además del carácter de estudio piloto, la situación de pandemia mundial provocada por el COVID-19 y las circunstancias excepcionales del estado de alarma, han marcado la fase de recogida de datos. En última instancia trabajamos con datos que provienen de cinco aplicaciones del cuestionario desarrolladas por el Proyecto DYRISES en cinco momentos diferentes. Así, finalmente nuestra muestra de estudio queda constituida por 550 participantes, alumnado escolarizado en las dos últimas etapas de Educación Primaria y primera de Educación Secundaria. En cuanto al género, se cuenta con 297 chicos (54%) y 253 chicas (46%). La muestra comprende un rango de edad que oscila entre 7 y 15 años, aunque el grueso del alumnado se ubica entre los 9 y 11 años (69%).

Descripción del instrumento

El instrumento para validar es una escala tipo Likert constituida por 20 ítems que abordan la caracterización de los discursos sociales presentes en situaciones de aprendizaje, concretamente en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Una particularidad del instrumento es que las dimensiones se estudian desde una doble perspectiva, diferenciando la presencia social de la propia aceptación personal. La primera, ordinal, pretende conocer la percepción del alumnado sobre la presencia de estos discursos sociales en su entorno inmediato. Por su parte, la segunda, dicotómica, investiga si el propio alumnado acepta o no estos discursos, en función de sus propios pensamientos.

Figura 1

Correspondencia ítems/subescalas

Valor social de la escuela	
4.	Ir al instituto no te va a sacar de pobre
6.	Se puede tener éxito en la vida sin ir al instituto
10.	Estudiar no te va a cambiar la vida
18.	Estudiar no sirve para nada
Naturalización del fracaso	
13.	El instituto no está hecho para algunas personas
14.	Para estudiar tienes que valer, no todo el mundo puede hacerlo
15.	No merece la pena esforzarse en estudiar si no estás seguro/a de conseguirlo
19.	Algunas personas no valen para estudiar
Expectativas	
1.	Es mejor ser alguien en el grupo de amigos/as que en el instituto
2.	Los malos estudiantes avergüenzan y decepcionan a sus familias
9.	Es mejor saber hacer varias cosas que dedicarse solo a estudiar
20.	En el instituto a nadie le importa si aprendemos
Rol	
5.	Tal como están las cosas, lo mejor es ponerse a trabajar pronto
7.	No importa lo que yo quiera hacer sino lo que hay que hacer
11.	Para la familia es mejor que sus hijos trabajen a que sigan estudiando
17.	Es más importante ayudar en casa que estudiar
Profesorado	
3.	La forma de enseñar del profesorado no es buena
8.	Al profesorado no le importa que todo el alumnado aprenda
12.	El profesorado no está preparado (no sabe lo que hace)
16.	El profesorado no entiende a los estudiantes

Calidad de la medida

En el estudio sobre la calidad de la medida aborda la fiabilidad y validez de la escala general y de las subescalas que la componen. *La fiabilidad* del instrumento queda acreditada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,899, traduciéndose en una buena correlación de los ítems y constatando así la fiabilidad de la escala. Igualmente, en las cinco subescalas este coeficiente supera el 0,600, por lo que se corrobora su fiabilidad. La *validez de contenidos* de la escala se ha diseñado sobre la base de una tabla de especificaciones que articula el instrumento definitivo en torno a las cinco dimensiones mencionadas. Así, cada descriptor queda conformado por cuatro ítems y la escala cuenta con un total de veinte ítems. Estos contenidos han sido elaborados por un grupo de expertos de las Facultades de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Para constatar la *validez de constructo* se realiza un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) que viene a confirmar empíricamente la unidimensionalidad del instrumento. Igualmente, la validez de constructo que se obtiene en cada una de las subescalas certifica la presencia de un solo factor explicativo del total de la varianza, alcanzando cifras que se sitúan en torno al 50%.

Figura 2

Indicadores Fiabilidad/validez de la escala

Escala	Fiabilidad	Validez de Constructo
Global	0,899	1 solo Factor explicativo del 35,331% de la varianza Todos los elementos saturan el factor por encima del 0,40
Valoración Social de la escuela	0,647	1 solo Factor explicativo del 48,741% de la varianza Todos los elementos saturan el factor por encima del 0,60
Naturalización del Fracaso	0,782	1 solo Factor explicativo del 60,511% de la varianza Todos los elementos saturan el factor por encima del 0,75
Expectativas negativas del alumnado	0,642	1 solo Factor explicativo del 49,531% de la varianza Todos los elementos saturan el factor por encima del 0,80
Presión Roles Sociales	0,638	1 solo Factor explicativo del 47,988% de la varianza Todos los elementos saturan el factor por encima del 0,55
Profesorado	0,807	1 solo Factor explicativo del 64,011% de la varianza Todos los elementos saturan el factor por encima del 0,70

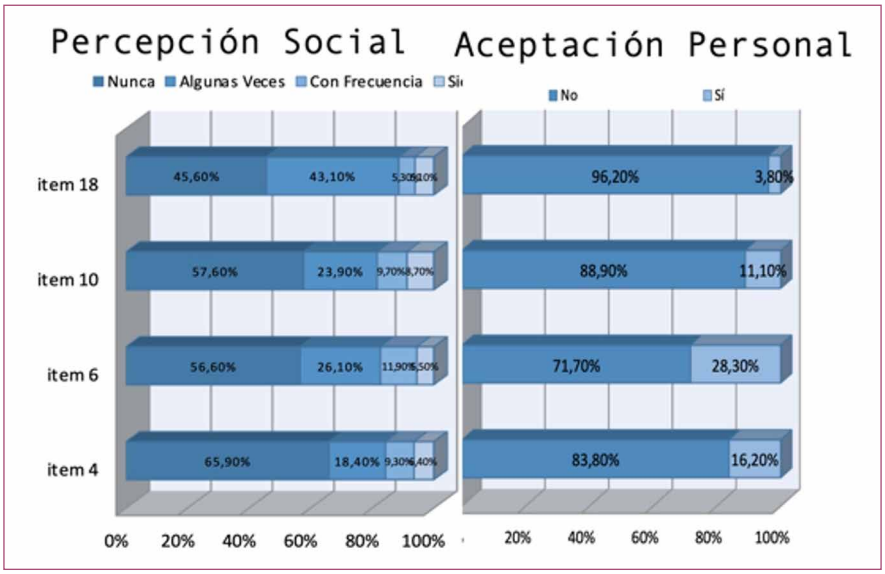
RESULTADOS

Aproximación descriptiva al estudio

En esta aproximación se procede a valorar la presencia social, o frecuencia con la que el alumnado manifiesta escuchar estas ideas en su entorno, y la aceptación personal respecto a las mismas. Buscando una perspectiva más comprensiva, se presentan ambos resultados superpuestos, al objeto de que sean visualizados en su conjunto.

Figura 3

Subescala valor social de la escuela



Respecto al valor que socialmente se confiere a la escuela, resalta especialmente que la práctica mayoría (casi el 80%) no la percibe devaluada, aunque igualmente destacable es que

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

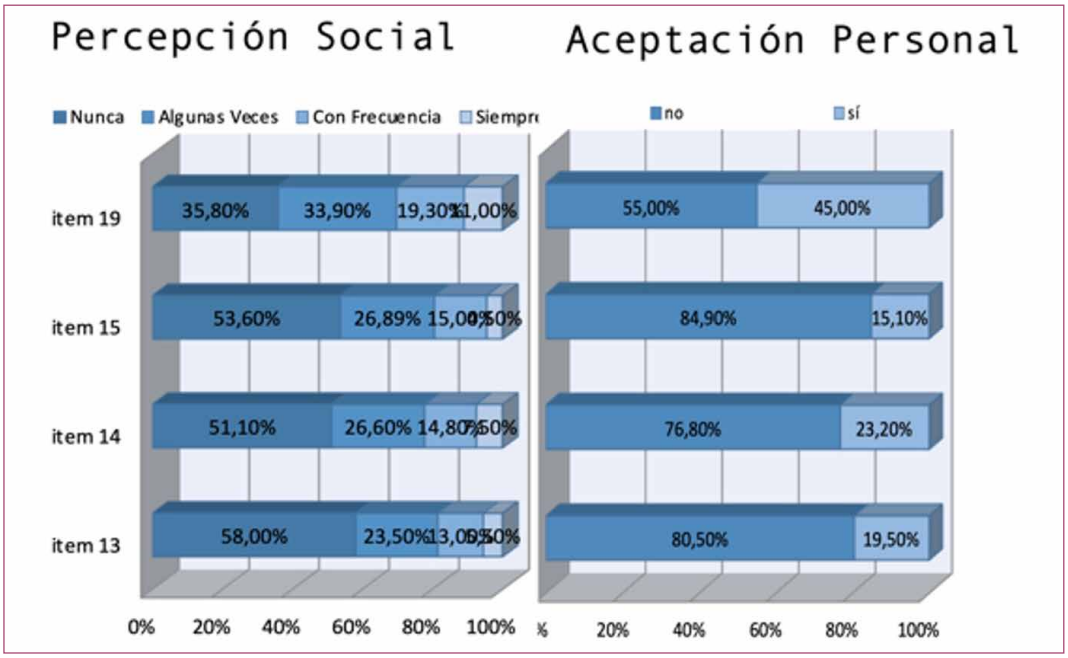
IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

haya una minoría que asimile a nivel individual que se pueda tener éxito en la vida sin estudiar (28,3%) o que ir al instituto no te va a sacar de pobre (16,2%).

Figura 4

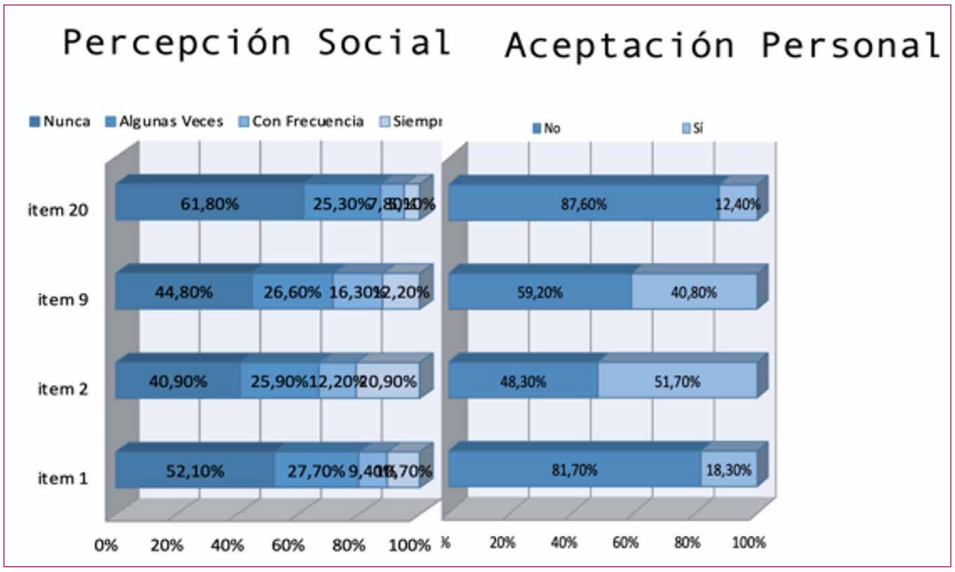
Subescala Naturaliación del Fracaso



Aunque el fracaso escolar no se percibe en la muestra especialmente como algo natural, alrededor del 20% manifiesta percibirlo con frecuencia o siempre. Más llamativo resulta los altos niveles de aceptación personal de ideas como que *algunas personas no valen para estudiar* (45%), no *todo el mundo vale puede hacerlo* (23,20%) o que *el instituto no está hecho para algunas personas* (19,5%).

Figura 5

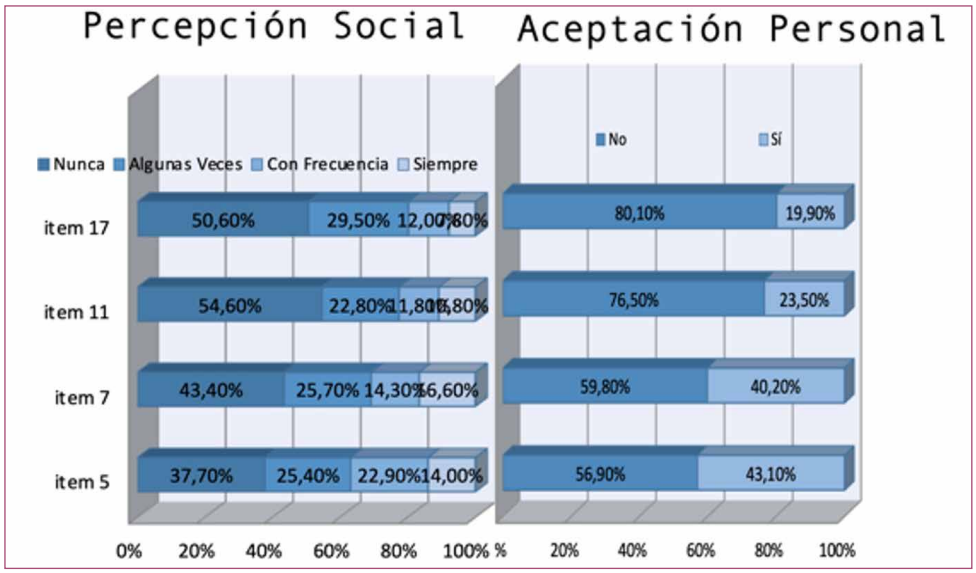
Subescala expectativas



Los estereotipos manifiestos por los discursos sociales en relación a las expectativas de éxito escolar no tienen una amplia percepción por el alumnado (prácticamente el 50% jamás lo ha percibido), aunque ronda el 20% quienes manifiestan hacerlo con frecuencia o siempre. A título individual destaca que más de la mitad tienen asumido que los malos estudiantes avergüenzan a sus familias, y que el 40% piensa que es mejor no dedicarse solo a estudiar.

Figura 6

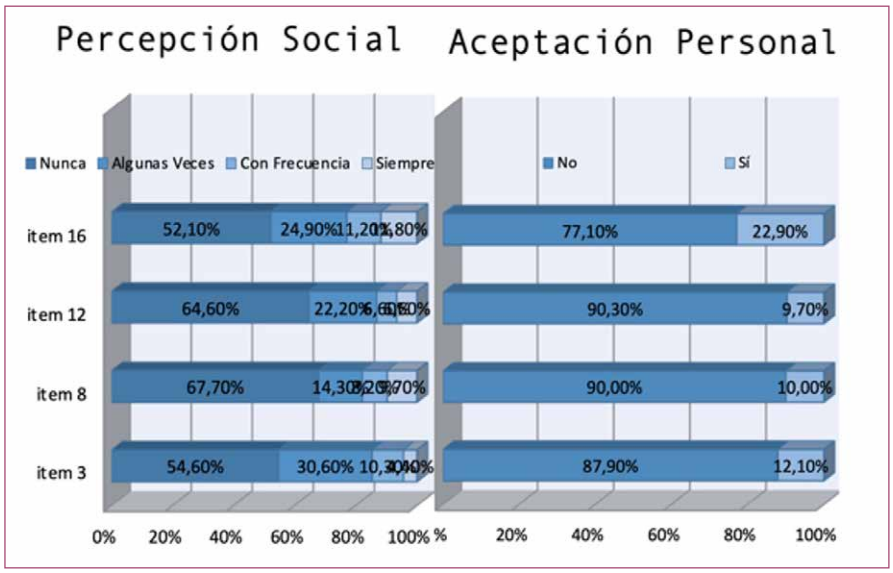
Subescala Rol



En cuanto a roles, tenemos que entorno al 40% del alumnado percibe con frecuencia o siempre que tal y como están las cosas es mejor ponerse a trabajar pronto, o que lo que importa es lo que hay que hacer (no lo que yo quiera hacer) En ambos casos, además, estos discursos son asumidos personalmente (por encima del 40%).

Figura 7

Subescala Profesorado



En cuanto al profesorado, en términos generales no están muy generalizados los discursos negativos que se reciben al respecto (más del 50% del alumnado manifiesta no haber percibido nunca ninguna de las valoraciones negativas presentadas). El alumnado tampoco suele asumirlos a título personal, siendo la afirmación más aceptada que *el profesorado no entiende a los estudiantes* con un 12,10%.

Relaciones entre las dimensiones del estudio

En general, se observa una adecuada correlación cuando se analizan las dimensiones desde la perspectiva de presencia social, alcanzando puntuaciones que se aproximan a 0,70. Sin embargo, los valores son inferiores cuando se cruzan las dimensiones en ambas perspectivas, obteniendo cifras por debajo de 0,10.

Dicho de otro modo, la capacidad del alumnado para percibir el discurso social en su entorno no está relacionada de manera significativa con asumirlo a título individual. En definitiva, esta tabla viene a corroborar la integridad unidimensional del instrumento, comprobando la moderada correlación que se produce entre las dimensiones cuando se estudian las perspectivas de presencia social y aceptación personal por separado.

Elementos asociados a las formas de percibir y aceptar los discursos sociales

Para averiguar si existen elementos diferenciadores que puedan estar incidiendo en las formas de percibir y asimilar los discursos sociales se contrastan las cinco dimensiones de estudio, desde ambas perspectivas, con variables como el género o la repetición de curso, así como también cada dimensión de la perspectiva de aceptación personal (dicotómica) con el resto de subescalas de percepción social.

En cuanto al género, sólo se observan contrastes positivos en la presión de roles sociales desde la perspectiva de presencia social, alcanzando una significación de 0,000 (los chicos lo perciben de manera más importante). Igualmente, en la perspectiva de aceptación personal, destaca la dimensión de valoración social de la escuela con una significación de 0,002, así como la de expectativas negativas del alumnado con un nivel de 0,001, y la dimensión de presión de roles sociales con una significación de 0,000 (en los tres casos, los chicos tienden a asimilarlo a título personal más que las chicas)

En esta misma línea de análisis, se comprobó si haber repetido curso afecta a la percepción y aceptación de los discursos sociales, no obteniéndose resultados positivos significativos, es decir, repetir no afecta a la percepción o aceptación de los discursos sociales.

Por último, nos interesamos por conocer si la aceptación personal (o no aceptación) de cada discurso puede mediar de alguna manera la forma de percibirlos a nivel social.

Aquí destaca que el valor social que el alumnado percibe que tiene la escuela es diferente entre quienes aceptan personalmente los discursos negativos respecto al profesorado frente a quienes lo valoran positivamente (95% de seguridad).

Finalmente, resalta que quienes tienen asimilado los indicadores relativos a las expectativas negativas sobre el alumnado son además quienes perciben estas expectativas de manera más importante (95%), y además son los más sensibles a percibir la presión de los roles sociales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La percepción y aceptación de los discursos sociales en educación suelen ser determinantes en la formación académica del alumnado, desencadenando problemáticas como el fracaso escolar. Así, Mateos (2008) asegura que hay que entender la forma en que el alumnado percibe la escuela, pues esto condicionará su integración, su éxito académico, sus relaciones o su propia identidad. El principal objetivo del estudio queda resuelto a través de los análisis de datos reportados, contemplando altos índices de validez y fiabilidad. En nuestra aproximación descriptiva cabe recalcar que la presencia social de estas expresiones es evidente, y que en la perspectiva de aceptación personal se evidencia negación en estas afirmaciones. Así coincidimos con De Souza (2012) quien corrobora en su estudio que la mayoría del alumnado concibe la escuela como un medio de socialización y un lugar que les ofrece un futuro y mejores condiciones de vida.

Más específicamente se detectan ciertos discursos que destacan sobre el resto. Por ejemplo, en la dimensión de naturalización del fracaso se hace evidente la presencia social de la expresión de que algunas personas no valen para estudiar, a lo que se le suma que gran parte del alumnado también lo acepte. Mateos (2008) confirma en su estudio que el alumnado suele manifestar sentimientos que emanan de las motivaciones extrínsecas que recibe de la escuela y de las expectativas hacia su éxito o fracaso académico, aspectos que pueden dar respuesta a lo que sucede en esta investigación. Asimismo, en la dimensión sobre expectativas negativas se percibe con mayor fuerza el discurso de que los malos estudiantes avergüenzan y decepcionan a sus familias, con su posterior aceptación personal.

En definitiva, tenemos que el estudio de los discursos sociales en educación como acicate del fracaso escolar puede contemplarse como una valiosa línea de investigación futura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alemany, I., Rojas, G., Gallardo, M. A., y Sánchez, S. (2013). El abandono escolar temprano en un contexto multicultural. Análisis de sus causas por los agentes profesionales y sociales implicados. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 4*(2), 191-203. https://bit.ly/36Roun9

Cano, J. (2016). Principales factores del fracaso escolar. En R. Barragán, J. Cano, J. M. García y E. Solera. *Igualdad y diversidad en el aula. Manual para maestros de Infantil y Primaria* (pp.113-133). UNIR.

Consejo Escolar de Andalucía. (1998-2000). La compensación de las desigualdades en educación. Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía, cap. 5, 89-110. https://bit.ly/2Ailq7L

De Souza, R. C. (2012). Representaciones sociales de la escuela por los alumnos y alumnas de la enseñanza secundaria en las escuelas públicas de Brasil. En I. Vázquez (com. cient.). Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro. Simposio llevado a cabo en el IV Congreso Universitario Nacional de Investigación y Género. Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla, Sevilla.

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., y van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review, 10*, 13-28. http://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002

Escudero, J. M. (2005). *Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué excluye y cómo?*

Escudero, J. M.; González, M. T. Y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 50, mayo-agosto, pp. 41-64. Disponible en: www.rieoei.org/rie50a02.pdf

García, F. (2009). Construcción del discurso social. Prisma Social, 2, editorial. Recuperado de https://bit.ly/2Yl9kCD

González, M. T. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(1), 1-12.

Martínez, M. L., Rayón, L. y Torrego, J. C. (2017). Las familias ante el abandono escolar. Bordón. Revista de Pedagogía, 69(2), 59-78. doi: 10.13042/Bordon.2017.44617 Mateos, T. (2008-2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partirde las experiencias de los alumnos. Cuestiones Pedagógicas, 19, 285-300.

Mateos, T. (2008-2009) la percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. Cuestiones Pedagógicas, 19, 2008/2009, pp 285-300

Moreno, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. Zona Próxima, 25, 129-148. doi: 10.14482/zp.25.9799

Puglisi, M. L. (2007). Habilidades y representaciones sociales de alumnos de escuelas estatales del municipio de São Paulo (Brasil). Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 11(1), 1-11. Recuperado de https://bit.ly/3j1m9eM

Susinos, T. y Calvo, A. (2005-2006). «Yo no valgo para estudiar...». Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. Contextos Educativos, 8-9, 87-106. doi: 10.18172/con.559

2661

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

FIABILIDAD EN EL ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN SOBRE LOS RED EN EDUCACIÓN INFANTIL[1]

María Inmaculada Fernández-Esteban
Míriam González-González
Anabel Bethencourt-Aguilar
Cecilia Verónica Becerra-Brito
Universidad de La Laguna (España)

Resumen: La investigación fundamentada en la recogida de datos cualitativos precisa de un análisis capaz de minimizar los efectos de la subjetividad de quien investiga. Este trabajo tiene como objetivo mostrar el procedimiento de análisis interjueces basándose en tres grupos de discusión de familias de niños y niñas del segundo ciclo de educación infantil, recogiendo su percepción en torno al uso y valoración de los Recursos Educativos Digitales (RED), así como la disponibilidad de recursos electrónicos y la utilización de los RED durante el confinamiento. Para dar respuesta al objetivo hemos aplicado el alfa de Krippendorff, basándonos en el trabajo realizado por cuatro investigadoras y el procedimiento de acuerdo interjueces, todo ello mediante la utilización del software para análisis de datos cualitativos AtlasTi. El resultado obtenido fue un valor de cu-alfa de Krippendorff de 0.61. Como conclusión destacar la importancia que tiene la realización del análisis cualitativo por varias personas expertas en este tipo de estudios, pero fundamentalmente conocedoras del tema que se está abordando.

Palabras clave: análisis cualitativo, fiabilidad, análisis de contenido, debate en grupo, educación de la primera infancia

Abstract: Research based on qualitative data collection requires an analysis capable of minimising the effects of the researcher's subjectivity, thus conferring quality to the study. This work aims to show the procedure of inter-judge analysis based on three discussion groups of families of children in the second cycle of infant education, collecting their perception of the use and valuation of Digital Educational Resources (DER), as well as the availability of electronic resources and the use of DER during confinement. We applied Krippendorff's alpha to answer the objective, based on the work carried out by four researchers and the inter-rater agreement procedure, all using the AtlasTi qualitative data analysis software. The result obtained was a Krippendorff cu-alpha value of 0.61. In conclusion, it is essential to highlight the importance of qualitative analysis by several experts in this type of study who are fundamentally knowledgeable about the subject being addressed.

1 Este trabajo se deriva de los proyectos de investigación: «Los materiales didácticos digitales en la Educación Infantil. Análisis y propuestas para su uso en la escuela y el hogar» (RTI2018-093397-B-I00) e «Infancia y pantallas digitales: Análisis y propuestas para el uso educativo de las TIC en la escuela y el hogar en Canarias» (ProID2020010074).

Keywords: qualitative analysis, reliability, content analysis, group discussions, early childhood education

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación es habitual hacer análisis cualitativos de datos que permitan profundizar en las concepciones sobre un tópico de investigación. La aplicación de estas técnicas no tiene como propósito la generalización de los datos, dado que cada objeto de análisis está determinado por los sujetos que facilitan la información con una finalidad hacia la profundización en un objetivo y preguntas concretas transferibles. El objetivo de este trabajo es presentar la fiabilidad en el instrumento de recogida de información, el grupo de discusión, sobre la percepción de las familias en torno al uso y valoración de los Materiales Didáctico Digitales (MDD), así como la disponibilidad de recursos electrónicos y la utilización de los Recursos Educativos en Abierto (REA) durante el confinamiento.

Se ha realizado un análisis de cuatro categorías definidas de forma deductiva (valoración de los RED, uso de los MDD y los RED, disponibilidad de recursos TIC y coronavirus y TIC). De forma inductiva, se han extraído los indicadores que conforman cada una de las categorías a partir de sus descriptores.

Análisis de contenido. Concepto y criterios de calidad.

Esta comunicación aborda el análisis de contenido cualitativo entendido por la consideración y análisis de conceptos y mensajes, cómo y por qué se relacionan entre ellos y con el contexto, expresados por los propios actores. El objetivo es identificar los códigos utilizados por el emisor, su contenido manifiesto, el contexto en el que surge y se desarrolla el mensaje y el descubrimiento del mensaje latente (Guix-Oliver, 2008).

Según Holsti (1969) el análisis de contenido es «cualquier técnica de investigación que sirva para hacer inferencias mediante la identificación sistemática de características específicas en un texto» (López-Noguero, 2002); en la opinión de Krippendorf (1990), se trata de una técnica de investigación utilizada para hacer inferencias reproducibles y válidas de sus datos y contexto; y para Guix-Oliver (2008), esta técnica consiste en el análisis de la realidad social por medio de la observación y el análisis de documentos que se crean en el seno de uno o varios grupos/sociedades.

En cuanto al análisis de los datos extraídos, siguiendo a Vicente Mariño (2015), es aplicado como técnica de investigación sistemática que proporciona un método para el análisis de un corpus de información, texto o transcripción. Se basa en la lectura, distinta a la lectura común, que debe realizarse siguiendo el método científico, esto supone objetividad, sistematización, replicabilidad y validez. Lo que caracteriza al análisis de contenido, frente a otras técnicas en la investigación social, es que combina la observación, producción de datos y análisis de los mismos (Andreu-Abela, 2002).

Sin intención de reproducir los estándares de calidad de los paradigmas tradicionales positivistas, varios autores han establecido las características propias de los criterios de calidad en investigación cualitativa (Ballesteros-Velázquez y Mata-Benito, 2018; Dapieve-Patias y Hohendorff, 2019; Galeano-Marín, 2020). La calidad hace referencia a su rigor científico, es decir, a su validez.

La fiabilidad se entiende como el grado en que los miembros de una comunidad designada coinciden en las lecturas, interpretaciones y/o usos de determinados textos o datos cualitativos (Krippendorff, 2004). A partir del acuerdo se puede confiar en que sus datos significan lo mismo para todas las personas que los interpretan (fiabilidad interna), además de aportar una secuencia en el análisis que permite que sea transferible y creíble (fiabilidad externa) como criterio de calidad (Díaz-Bazo, 2019; Tracy, 2021).

El alfa de Krippendorff (α) es un coeficiente de confiabilidad desarrollado para medir el acuerdo entre el personal investigador o instrumentos de medición que establecen distinciones entre fenómenos típicamente no estructurados o les asignan valores computables (Krippendorff, 2011).

Categorías de análisis. Delimitación y profundidad.

Las categorías de análisis que se han empleado han sido obtenidas a través de un procedimiento deductivo, a partir de ellas se han extraído inductivamente los indicadores.

La primera categoría de análisis se vincula con **la valoración de los RED** por parte de los docentes y la familia. Como señalan Zubizarreta *et al.* (2018) la edad de inicio de contacto con los dispositivos tecnológicos se ha ido adelantando, generando distintos modelos educativos y de ocio frente a materiales tradicionales, preferencias de uso y motivación.

El **uso de los RED** ha aumentado según reflejan distintos autores (ONTSI, 2020; Franco, 2021; INE, 2021), creando así esta categoría donde se recoge el papel de las familias, las dificultades encontradas y el uso no escolar de los recursos.

Las **dificultades económicas** en el acceso a los recursos son determinantes de riesgo de exclusión (Pinto, 2013; Torres, 2017). Por ello, se concibe analizar los dispositivos existentes en la escuela y el hogar y sus valores de compra.

Finalmente, atendiendo a la situación generada por el COVID-19, se crea otra categoría denominada **coronavirus y TIC**, albergando la preocupación sobre el uso de los MDD y su propósito durante el confinamiento y uso escolar de las TIC.

MÉTODO

Se trata de un estudio descriptivo exploratorio que estudia, mediante un análisis de contenido cualitativo del discurso, cuáles son las percepciones de las familias en torno al uso y valoración de los MDD, así como la disponibilidad de recursos electrónicos y la utilización de los Recursos Educativos en Abierto (REA) durante el confinamiento, el fin es extraer los componentes que describen estas categorías. Se trata, por tanto, de un análisis mixto combinando la deducción e inducción.

Descripción del instrumento para la recogida de datos

Según Kitzinger y Barbour (1999) el grupo de discusión es un debate colectivo en la medida en que el investigador o investigadora estimula activamente la interacción del grupo (Babour, 2013). Este procedimiento requiere controlar y estimular el debate y preparar de manera rigurosa la guía de temas y enunciados que servirán para favorecer la interacción del grupo.
En la siguiente tabla se describen las categorías que centraron el debate:

Tabla 1

Categorías y características que orientan el grupo de discusión

Categoría	Característica
Valoración de los RED	Materiales tradicionales vs. MDD Motivación con MDD MDD como distractores Preferencia del profesorado
Uso de los RED y los MDD	Papel de las familias Dificultad de seguimiento RED no escolares Comunicación con RED
Influencia económica de los RED	Dispositivos en el hogar Compra de dispositivos para el centro Precio de los MDD y dispositivos/ aplicaciones/ licencias
Coronavirus y RED	Preocupaciones sobre el uso de los MDD en el confinamiento Uso y propósito de los MDD en el confinamiento Observaciones sobre este tema

Descripción de la muestra

La muestra se obtuvo por un procedimiento no probabilístico intencional, atendiendo a la pertenencia de una familia con niños y/o niñas en el 2º ciclo de educación infantil de centros públicos, privados y concertados de la Comunidad Autónoma de Canarias con distintos niveles de uso de los RED. De este modo la composición de los grupos fue la siguiente: el grupo uno contó con cinco madres y padres; el grupo dos, con tres, y el grupo de discusión tres con 8.

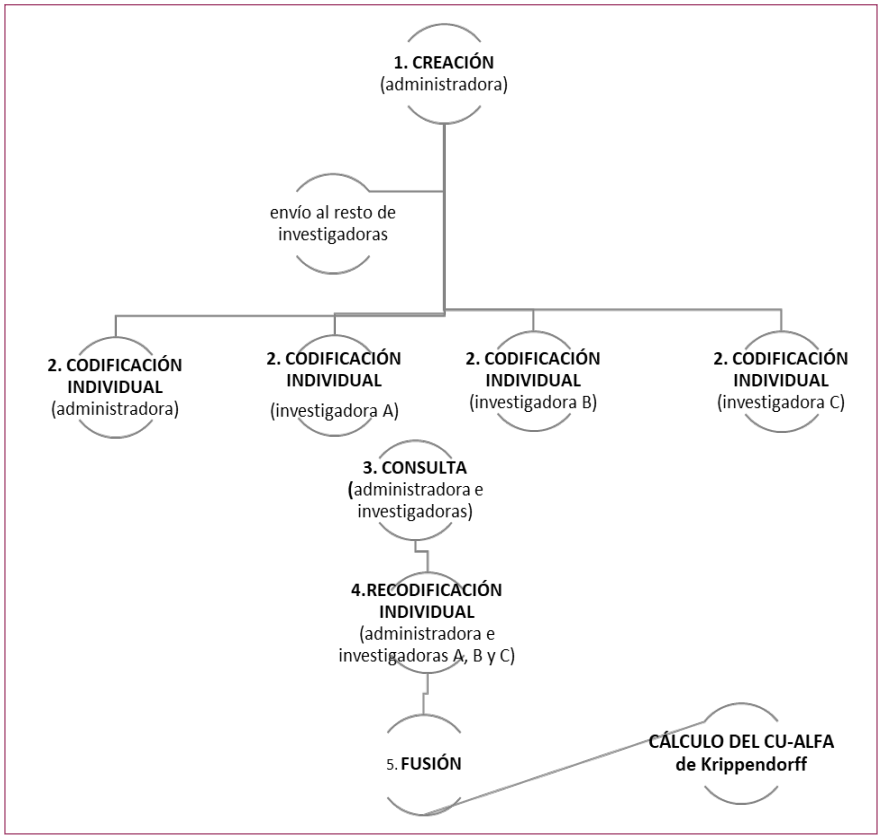
Procedimiento de análisis

Con la finalidad de que la fiabilidad sea suficientemente alta, se comienza el proceso de análisis a través del Software AtlasTi.

La creación del proyecto ha sido realizada por una de las investigadoras (administradora) que participa en el análisis, incluyendo las transcripciones de los grupos de discusión en una unidad de análisis (UA). Tras analizar los tres documentos, se han creado y definido los códigos que dan significado a cada categoría. En este primer paso no se asignan códigos a los fragmentos de los textos. A partir de este primer paso (creación), se ha compartido la UA con tres investigadoras más, sin que los indicadores aparezcan asociados a ningún fragmento, con el objetivo que sean ellas quienes asignan los códigos a las citas, justificando en sus anotaciones el motivo de esa asignación (codificación individual). El tercer paso consiste en la puesta en común de las decisiones tomadas para la creación de nuevos códigos y dudas en la codificación (consulta). Este paso lleva a una exploración de los documentos que implica una nueva codificación por parte de cada investigadora (recodificación individual), puesto que se han solventado dudas y añadido nuevos códigos. Las cuatro UA, en las que se añade la unidad matriz analizada por la primera investigadora, se fusionan en una nueva unidad donde están contempladas las codificaciones realizadas por cada una de las investigadoras implicadas (fusión). El último paso del acuerdo interjueces consiste en el cálculo de cu-alfa de Krippendorff.

Figura 1

Etapas del proceso de acuerdo Intercodificadores



Criterios para análisis interjueces

La utilización del software Atlas-ti permite el acuerdo de las interpretaciones de cuatro investigadoras, mediante el cu-alfa de Krippendorff, consistente en la medición de diferentes personas sobre la presencia o ausencia de los mismos dominios en el análisis, considerando la selección del fragmento como parte de los datos relevantes.

Hemos tenido en cuenta las pautas para interpretar los valores de un coeficiente aplicadas por Hudges (2021), citando a otros autores (Artstein and Poesio, 2008; Krippendorff, 2004), en los que indica ausencia de fiabilidad y indica una fiabilidad perfecta, en este caso hemos obtenido un acuerdo sustancial de 0.61. Los valores se obtienen a partir de las tablas de contingencias entre todos los códigos analizados, en las que las matrices con acuerdo/desacuerdo perfecto y esperado representan lo que podría haber sido el acuerdo perfecto o codificado al azar (Friese, 2020).

RESULTADOS

Respecto a la categoría de **Valoración de los RED**, las familias expresan efectos negativos como estado de ánimo, la necesidad de inmediatez y ausencia de normas. Comparan el uso de recursos digitales frente a los tradicionales y el esfuerzo para que estos últimos resulten atractivos. Las familias puntualizan que siguen prefiriendo el uso de materiales analógicos que

permiten la experimentación y manipulación, aunque aceptan que el uso de recursos digitales fomenta la atención, son llamativos y adaptables.

En cuanto a la categoría de **Uso de los RED y MDD,** la mayoría posee dispositivos como televisión, Tablet, móviles, ordenadores y dispositivos educativos. Ninguno es de uso propio o exclusivo, manifestando que el uso se encuentra dirigido y pautado con horarios. Señalan que en las aulas hacen uso de pizarras digitales, Tablet o Ipad. La mayoría valora los entornos virtuales para seguir el trabajo en clase de los y las escolares. Las familias consideran que sus hijos/as acceden de forma autónoma a los entornos o plataformas que les interesan, lo que representa gran preocupación respecto al control parental.

En la categoría de **Influencia económica de los RED**, todas las familias poseen recursos digitales, haciendo una comparación con los costes que le suponen la adquisición de un libro de texto, debiéndose renovar todos los años. También puntualizan que existe una amplia oferta y gama de recursos digitales que no suponen una inversión excesiva. Sin embargo, señalan que, aunque dispongan de dispositivos digitales, desde las escuelas no existe demanda para la realización de actividades dependientes del uso de dispositivos. De forma extendida, no existe dificultad en la adquisición de un dispositivo, pero si en la disponibilidad de conectividad.

La categoría de **Coronavirus y RED** recoge las serias dificultades que encontraron al pasar de clases presenciales a totalmente online. La mayoría coincide señalando las dificultades de conciliación familiar y laboral, ya que sus hijos/as demandaban mucha atención, aun recibiendo clases online. En esta línea, expresan las dificultades respecto a la desinformación y desconocimiento del uso de los dispositivos electrónicos. Indican que el tiempo de uso aumentó, pero también ascendieron los momentos de ocio y relación familiar. En este periodo, el uso de los dispositivos se entendió como una herramienta de trabajo o aprendizaje, dejando los juegos o películas para momentos de ocio.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación cualitativa permite un grado mayor de profundización en la información que facilita el entendimiento del contenido y sus relaciones contextuales.

Además, este método de triangulación entre investigadores facilita la consistencia del análisis permitiendo un proceso de acuerdo en el estudio realizado y genera una interpretación compartida, reduciendo la posibilidad de interpretaciones sesgadas que disminuya la fiabilidad de la descripción del contenido, sus relaciones entre categorías y las reflexiones emergentes nacidas del análisis. Este primer paso en los estudios basados en el análisis de contenido es fundamental, puesto que le otorga el valor de la fiabilidad externa como criterio calidad (Díaz-Bazo, 2019; Tracy, 2011).

Es de destacar que este procedimiento lo realizaron expertas en la temática de la tecnología educativa, cuestión relevante para favorecer el grado de acuerdo y fiabilidad interna (Díaz-Bazo, 2019). Del mismo modo, el análisis de los discursos, a través de grupos de discusión, en general y para el entendimiento de las pautas, comportamientos y percepciones, en definitiva, subjetividades de la educación en las etapas de infantil, es relevante en el ámbito de la tecnología educativa, sobre todo cuando se quiere conocer las vivencias y relaciones que se establecen en el hogar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreu-Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada.* Centro de Estudios Andaluces.

Ballesteros, B. & Mata-Benito, P. (2018). The Inner Process of Collective Interpretation in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 23(1), 168-183. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.2769

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa.* Editorial Morata.

Dapieve-Patias, N. & Hohendorff, J. V. (2019). Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. *Psicologia em estudo*, 24. https://doi.org/10.4025/psicolestud.v24i0.43536

Díaz-Bazo, C. (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa. El caso de los artículos publicados en revistas de educación. *Revista Lusófona de Educação*, 44, 29-45. http://hdl.handle.net/10437/9856

Franco, S. (2021). Uso de las TIC en el hogar durante la primera infancia. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 76, 22-35. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2067

Friese, S. (2020). ATLAS.ti 9 User Manual. ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH [Archivo PDF]. https://doc.atlasti.com/ManualWin.v9/ATLAS.ti_ManualWin.v9.pdf

Galeano-Marín, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa.* Fondo Editorial Universidad Eafit.

Guix-Oliver J. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista de Calidad Asistencial*, 23, 26-30. https://doi.org/10.1016/S1134-282X(08)70464-0

Hudges, J. (2021). Krippendorffsalpha: An R Package for Measuring Agreement Using Krippendorff's Alpha Coefficient. *The R Journal*, 13(1). https://doi.org/10.48550/arXiv.2103.12170

Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares* [Archivo PDF]. https://ine.es/prensa/tich_2021.pdf

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica.* Paidós.

Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis. Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411-433. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x

Krippendorff, K. (2011). Computing Krippendorff's Alpha-Reliability. *University of Pennsylvania ScholarlyCommons*. https://repository.upenn.edu/asc_papers/43

López-Noguero, F. (2002). El Análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179. http://hdl.handle.net/10272/1912

Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (2020). *La sociedad en red: Transformación digital en España: Informe anual 2019.* Madrid: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones. http://doi.org/10.30923/1989-7424-2020

Torres, C. (2017). Sociedad de la información y brecha digital en España. *Panorama Social*, 25, 17-33. https://www.funcas.es/articulos/sociedad-de-la-informacion-y-brecha-digital-en-espana/

Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12937

UVa_Online. (16 de febrero de 2015). *10. Análisis de contenido (I)* [Archivo de vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=xNn1IlniDYQ&t=1s

Zubizarreta, A. C., Pedreira, M. C. C. & Rodríguez-Rosell, M. M. (2018). El uso de smartphones y tablets en Educación Infantil. Una propuesta de investigación que empodera a la infancia. *Aula Abierta*, *47*(3), 273-280. https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.273-280

2668

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PROPUESTA DEL MODELO DDC DE IDENTIDAD DIGITAL[1]

Cecilia Rollano
Marcos Román González
Juan Carlos Pérez-González
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)

Resumen: Ante la incidencia creciente de las TIC en nuestra vida diaria «cada vez más digitalizada» se hace necesario ampliar algunos constructos clásicos como el de identidad; y lo que ya se ha acompañado de un desarrollo legal está falto aún de desarrollo psicopedagógico. Basta con pensar en qué medio se expresa y desarrolla la identidad de los/as adolescentes, para entender la emergencia de contar con un constructo sólido de identidad digital, y un modelo desde el que articular las intervenciones educativas. Así, en base a una revisión sistemática previa, se hace una propuesta del modelo DDC de carácter integrador, que contempla tres ejes: (1) disonancia con el yo ideal y el yo deber; (2) discrepancia entre la identidad digital y analógica; y (3) ¿cómo se construye la identidad digital? Además, en él las competencias ejercen un papel mediador. Se prevé poder validar el modelo mediante la construcción de una escala, y con trabajo de campo en Twitter.

Palabras clave: identidad, medios sociales, TIC, digitalización

Abstract: Given the growing incidence of ICTs in our increasingly digitalised daily lives, it is necessary to extend some classic constructs such as identity, which is already accompanied by a legal form, nevertheless there is still a lack of psycho-pedagogical development. If you think about the field in which the identity of adolescents is expressed and developed, you will be able to understand the emergence of not only a strong construct of digital identity, but also a model from which to formulate educational interventions. Thus, based on a previous systematic review, a proposal is made regarding an integrative DDC model, which contemplates three axes: (1) dissonance between ideal self and should self; (2) discrepancy between digital and analogue identity; and (3) how is digital identity constructed? In addition, competences play a mediating role. It is envisaged to validate the model through the construction of a scale, and through fieldwork on Twitter.

Keywords: social media, identity, ICT, digitization

1 La tesis asociada se ha realizado bajo la beca FPU18/03696 concedida por el Ministerio de Universidades.

INTRODUCCIÓN

R. Hogan (1983), reduce la personalidad a dos componentes, (a) la identidad –punto de vista del propio individuo– y (b) la reputación –punto de vista del observador–. En este trabajo nos centramos en la personalidad como identidad, y, específicamente, como identidad en el entorno digital. La identidad digital ha despertado el interés de muy diferentes disciplinas, aunque ha tenido un desarrollo diferencial dentro de estas. Así, desde el ámbito de la computación la identidad digital, representa el reto de garantizar la seguridad, entre otras, de la autentificación e información personal, y con ello el acceso a servicios básicos -desde sanidad a vivienda-. Para tal fin se han desarrollado potentes modelos basados en redes neuronales, en *blockchain* con propuestas de gran difusión como la identidad digital descentralizada de Allen (2016), entre otras. A su vez, desde el ámbito jurídico, diversos autores entre los que destaca Claire Sullivan (2009, 2021) han promovido el reconocimiento de los derechos digitales, es decir, de la persona en el plano digital, a través del reconocimiento de la identidad digital; y hoy la ciudadanía digital empieza a ser una realidad. En nuestro contexto, estos derechos se encuentran reconocidos a todos los ciudadanos de la Unión Europea (UE), es más, en los próximos meses se firmará la Declaración de derechos y principios digitales, que extiende los derechos individuales ya existentes, bajo los principios de sostenibilidad e inclusión, que, entre otros, garantiza un entorno digital positivo para los jóvenes, al igual que suficientes oportunidades para que desarrollen sus competencias digitales. Y, en este sentido, la identidad digital se convierte en una herramienta clave para la consecución de los ODS 2030. Sin embargo, en otros ámbitos como el psicoeducativo, su desarrollo no ha alcanzado tales cuotas, y la investigación es todavía hoy muy limitada. Haciendo un recorrido temporal por los aportes más relevantes, destaca Shanyang Zhao (2005) con uno de los primeros estudios donde no solo se menciona la identidad digital, sino que, además, se le dota de entidad, y, donde ya describe cómo la identidad digital de los adolescentes se desarrolla a través del espejo de los otros, y que está presente en muy diferentes estudios. Los otros como espejo es una idea, que Zhao rescata del interaccionismo simbólico, y que ya encontramos en el «*give off*» (signos no verbales en los otros, que nos ofrecen pistas) de Goffman (1959) como él mismo nos recuerda. E independientemente de si la identidad digital está más o menos próxima a la identidad personal (en adelante analógica), considera la identidad digital parte integral de esta. Además, aporta sus características principales: (1) la orientación hacia el interior, (2) la naturaleza narrativa, (3) retráctil y (4) múltiple; y que en buena medida se mantienen, y reflejan en muy diferentes autores. Además, es uno de los primeros autores en explorar el efecto del anonimato en las redes sociales (Zhao *et al.*, 2008), y en integrar la *self-discrepancy theory* (Higgins, 1987) en su modelo.

Le siguen Yee y Bailenson (2007) más como fundadores del *Virtual Human Interaction Lab* de Stanford, que por su propuesta del efecto Proteus, donde hipotetizan que el comportamiento se ajusta a la autorrepresentación digital, con una propuesta muy centrada en el entorno del videojuego y los avatares. Así, encontramos un importante número de estudios centrados en los famosos juegos MMORPG (*Massive Multiplayer Online Role Playing Game*), juegos de rol masivos, que coinciden con el éxito de masas del juego *World of Warcraft* (ejemplo, Jamaludin et al,2009); a este, se han ido añadiendo diferentes títulos con el paso de los años, y en fechas más recientes se han unido los populares *battle royale* (ejemplo, *Fornite*). Y no en vano los videojuegos constituyen junto a las redes sociales, los dos grandes escenarios donde se construye y desarrolla la identidad digital. Y respecto a la investigación sobre identidad digital dentro de las redes sociales, también se han dejado notar las modas, y pronto el interés por *Myspace* se

trasladó a *Facebook* (ejemplo, Young, 2013), y de este a *WhatsApp*, etc. También, encontramos trabajos de distinta temática, centrados en el género, LGTBIQ+ (ej., McConnell *et al.*, 2018), en las *Identity Bubbles* (Koivula *et al.*, 2019), entre otros.

Y, por último, respecto al marco teórico, las propuestas son variadas, pero generalmente se recurre a autores clásicos destacados en el estudio de la identidad personal o el *self*. Uno de los autores con mayor presencia es Erving Goffman (1956) fundador del enfoque dramatúrgico, y que está especialmente presente en propuestas, que han considerado la identidad digital como ficticia. De la misma forma, Erikson está más presente en los estudios de carácter evolutivo o exploratorio; y, un buen ejemplo es el modelo de realidad hibrida de Granic *et al.* (2020). Finalmente, una excepción es la *self-discrepancy theory* de E. Tory Higgins (1987), que distingue tres dominios del *self*: el yo presente, el yo ideal, y el yo deber (*ough self*). En ocasiones el yo presente entra en conflicto con quien me gustaría ser (ej. más delgada, extrovertida, etc.) o con quien creo que debería ser (ej. más responsable, ordenada); además, considera dos puntos de vista en la construcción, el propio y el de los otros; y ha sido ampliamente empleada en investigación aplicada con líneas como la resiliencia digital (Happa, 2021); la adicción al juego online (Li *et al.*, 2021); o estudios meta-analíticos relacionados con diferentes desórdenes (Mason *et al.*, 2019), entre otras.

Tabla 1

Autores clásicos para el marco teórico de la identidad digital

Autor	Aporte	Estudio
William James (1907)	El juego de influencias en las redes sociales; concepto de nodo. Múltiples identidades, que se adaptan al entorno.	Propio Qin y Lowe (2021)
Abraham H. Maslow (1949)	Necesidad de reconocimiento, la validación del yo a través del me gusta.	Propio
Erik Erikson (1959)	Necesidad de una identidad coherente; y de integrar múltiples identidades.	Granic*et al.* (2020) Michikyan (2020)
Erving Goffman (1959)	Perspectiva dramática para afrontar la vida. Comportamiento que se adapta a la audiencia; y así se va desarrollando el manejo de la propia reputación.	Qin y Lowe (2021) Kawamoto (2021)
Karl R. Rogers (1980)	Su modelo del yo (self-image, self-esteem e ideal-self); necesidad de congruencia.	Propio

Nota. Se simplifican las referencias de los autores clásicos para no recargar el texto

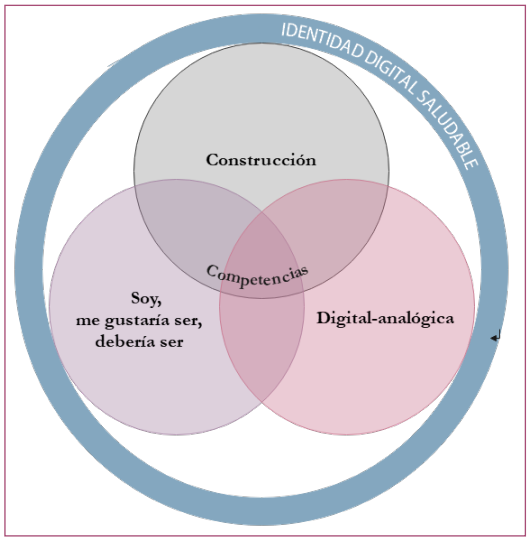
A estos modelos le acompañan múltiples maneras de referirse a la identidad digital, aunque son los términos de identidad digital e identidad online más empleados entre los distintos autores, incluso es común que se empleen de forma intercambiable dentro de un mismo artículo. No obstante, y en general, los modelos carecen de continuidad o consistencia, y prevalece el exceso de investigaciones centradas en presentaciones o en los perfiles/avatares, que consideramos muy superficiales.

NUESTRA PROPUESTA

Entre los términos tan dispares propuestos, nosotros defendemos el uso de identidad digital. Consideramos que, si queremos hablar sobre identidad personal, aunque el plano sea diferente, lo apropiado es mantener el término; y existiendo todo un desarrollo jurídico a nivel supranacional asociado al término identidad digital, no parece tener sentido prescindir del mismo. Y conceptualizamos la identidad digital como una reconstrucción de la identidad personal, que posee características distintivas, al verse modulada por este medio. Y en buena parte integramos las propuestas de Shanyang Zhao (2005), y la *self-discrepancy theory* como ya lo hicieran Hu *et al.* (2014, 2017, 2020) desde Finlandia, en un modelo que incluye la motivación (extrínseca e intrínseca), la vanidad, la desinhibición y la preocupación por la privacidad junto al acceso a las redes sociales. Así nuestra propuesta se operativiza a través de tres preguntas: (1) ¿Cómo se construye la identidad digital?, puede existir un control más o menos consciente (y saludable), y usar diferentes elementos de expresión: sonoros, narrativos, visuales..., para un mayor detalle puede consultarse el capítulo de Subrahmanyam y Smahel (2011), donde profundizan en las posibilidades de exploración y construcción de la identidad digital. (2) ¿Estoy cerca de quién me gustaría ser, de quién debo ser, o de un yo negativo? Y, (3) ¿Existe disonancia entre mi identidad digital y analógica? Además, hipotetizamos que las competencias digitales juegan un papel destacado, y estarían actuando como variable moderadora, en lo que daría como resultado una identidad digital saludable. Probablemente en ciertos contextos, junto a estas competencias habría que añadir la capacidad de acceso como moderadora.

Figura 1

Modelo DDC de identidad digital



SIGUIENTES PASOS

Para poner a prueba nuestro modelo nuestro estudio sigue una doble estrategia, por un lado, la más clásica, consistente en la construcción de una escala tipo *Likert*, y que en fechas próximas será validada mediante juicio de expertos, para posteriormente, y una vez hechas las adaptaciones necesarias pueda ser aplicada en una prueba piloto con una pequeña muestra. Y poder realizar con la misma un análisis factorial exploratorio (AFE), para además de conocer las propiedades psicométricas del instrumento, verificar las dimensiones, y que los ítems propuestos saturan correctamente; y posteriormente, realizar un análisis factorial confirmatorio (AFC) junto a modelos de ecuaciones estructurales exploratorios (ESEM) con una muestra de mayor tamaño. Este tándem AFE + AFC + ESEM, consideramos, que es un requisito de calidad en la construcción de pruebas diagnósticas, para alcanzar unos estándares de calidad, por tres motivos especialmente: (1) poque nos interesa la dimensionalidad del modelo subyacente; (2) por lo grave que es el olvido de la invarianza, que nos lleva a comparar magnitudes (o grupos) distintas, que no pueden ser comparadas, sesgando e invalidando los resultados; y, (3) hoy sabemos, que la aproximación ESEM para variables no ortogonales (oblicuas o relacionadas) es lo más apropiado .Y, por otro lado, trataremos de validar el modelo (o parte de él) mediante trabajo de campo, con una muestra aleatoria de sujetos que reúnan determinadas características en Twitter, que podríamos considerar como uno de los entornos naturales donde se despliega -y desarrolla- la identidad digital.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se ha expuesto la necesidad de contar con un modelo operativo y comprensivo de la identidad digital, por la emergencia de contar con un constructo sólido, y consideramos que nuestra propuesta no solo es factible, sino también es integradora. Y es un paso previo necesario a cualquier intervención educativa. Para intervenir con garantías en el plano digital es preciso contar con un modelo para conocer desde dónde partimos y hacia dónde deseamos dirigirnos. No obstante, en esta etapa de nuestra investigación solo se aborda la identidad digital desde el plano personal, interesándonos así por variables intrapersonales, pero somos conscientes de que la identidad se construye con los otros.

Discrepancias o novedades respecto a la propuesta de Zhao

Nuestras discrepancias probablemente tengan un carácter un tanto anacrónico, pues Zhao no contemplaba el advenimiento de la web 2.0, y el internet de las listas de correo y los incipientes foros es muy diferente del actual. Hoy con la supremacía de Instagram se evidencia, que la identidad digital se proyecta hacia el exterior, llegando a convertirse en un problema *per se* especialmente en la construcción de la identidad digital y personal de las adolescentes (Wells *et al.*, 2021); por tanto, esa proyección es hacia el interior y el exterior. Por otra parte, respecto al papel de los otros como espejo, no compartimos la supuesta claridad del cara a cara, ni lo opaco de lo digital, aunque sí existe una alteración ante esa masa anónima a la que nos dirigimos. La tercera característica de la identidad digital era retráctil, y hoy sabemos, que también puede también resultar muy funcional como han evidenciado distintas investigaciones (McConnell *et al.*, 2018; Talbot et al, 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allen, C. (2016). *The Path to Self-Sovereign Identity*. [blog]. http://www.lifewithalacrity.com/2016/04/the-path-to-self-soverereign-identity.html

Comisión europea. (2022). *Declaración Europea sobre los Derechos y Principios Digitales para la Década Digital*. [Declaración] https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/declaration-european-digital-rights-and-principles

Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. International Universities Press.

Granic, I., Morita, H., & Scholten, H. (2020). Beyond screen time: Identity development in the digital age. *Psychological Inquiry*, 31(3), 195-223. https://doi.org/10.1080/1047840X.2020.1820214

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological review*, 94(3), 319-340. https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319

Happa, J. (2021). Cyber Resilience Using Self-Discrepancy Theory. In *Digital Transformation, Cyber Security and Resilience of Modern Societies*, (pp. 363-379). Springer.

Hogan R. (1983). A socioanalytic theory of personality. In Monte M Page *et al.* (eds.) *Personality-current theory and research: Nebraska Symposium on Motivation 1982*, (pp.55-89).

Hu, C., Zhao, L., & Huang, J. (2014). *Exploring online identity re-construction in social network communities: A qualitative study*. PACIS 2014 Proceedings. 36. https://aisel.aisnet.org/pacis2014/36

Hu, C., Kumar, S., Huang, J., Ratnavelu, K. (2017). Disinhibition of negative true self for identity econstructions in cyberspace: Advancing self-discrepancy theory for virtual setting. *PLoS ONE*, 12(4): e0175623. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175623

Hu, C., Kumar, S., Huang, J., & Ratnavelu, K. (2020). *How to better satisfy online users? A quantitative study of identity reconstruction based on advanced self-discrepancy theory*. In AIP Conference Proceedings. AIP Publishing LLC. https://aip.scitation.org/doi/abs/10.1063/1.5005376

Goffman, E. (1959). The Presentation of Self in Everyday Life. Harmondsworth.

Jamaludin, A., Chee, Y. S., & Tan, E. M. (2009). Pervading binaries, disrupting boundaries: Investigating youth's negotiation of the dialectical interplay of offline and online identities. Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education [CDROM]. Asia-Pacific Society for Computers in Education.

Kawamoto, T. (2021). Online self-presentation and identity development: The moderating effect of neuroticism. *PsyCh Journal*, 10(5), 816-833. https://doi.org/10.1002/pchj.470

Koivula, A., Kaakinen, M., Oksanen, A., & Räsänen, P. (2019). The Role of Political Activity in the Formation of Online Identity Bubbles. *Policy & Internet*, 11(4), 396-417. https://doi.org/10.1002/poi3.211

Li, Y., Li, Y., & Castaño, G. (2021). The Mechanism Underlying the Effect of Actual-Ideal Self-Discrepancy on Internet Gaming Addiction: a Moderated Mediation Model. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(1), 283-301. https://doi.org/10.1007/s11469-020-00273-5

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370-396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Mason, T. B., Smith, K. E., Engwall, A., Lass, A., Mead, M., Sorby, M., Bjorlie, K., Strauman, T. J., & Wonderlich, S. (2019). Self-discrepancy theory as a transdiagnostic framework: a meta-analysis of self-discrepancy and psychopathology. *Psychological Bulletin*, 145(4), 372-372. https://doi.org/10.1037/bul0000186

McConnell, E., Néray, B., Hogan, B., Korpak, A., Clifford, A., & Birkett, M. (2018). Everybody Puts Their Whole Life on Facebook»: Identity Management and the Online Social Networks of LGBTQ Youth. *International journal of environmental research and public health*, 15(6), 1078. https://doi.org/10.3390/ijerph15061078

Michikyan, M. (2020). Linking online self-presentation to identity coherence, identity confusion, and social anxiety in emerging adulthood. *British Journal of Developmental Psychology*, 38(4), 543-565.

Qin, Y., & Lowe, J. (2021). Situational selves of online identity and rationality in choosing–More examples of the college students' online identity in China. *Culture & Psychology*, 27(4), 612-631. https://doi.org/10.1177/1354067X20976514

Subrahmanyam, K., & Šmahel, D. (2011). Constructing identity online: Identity exploration and self-presentation. In *Digital youth,* (pp. 59-80). Springer.

Sullivan, C. (2009). Digital Identity – The 'Legal Person'? *Computer Law & Security Review*, 25, 227-236. https://ssrn.com/abstract=2379250

Sullivan, C. (2021). Blockchain-Based Identity: The Advantages and Disadvantages. In *Blockchain and the Public Sector*, (pp. 197-218). Springer.

Talbot, C. V., Talbot, A., Roe, D. J., & Briggs, P. (2020). The management of LGBTQ+ identities on social media: A student perspective. *New Media & Society*. https://doi.org/10.1177/1461444820981009

Yee, N., & Bailenson, J. (2007). The Proteus effect: The effect of transformed self-representation on behavior. *Human communication research*, 33(3), 271-290. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2007.00299.x

Young, K. (2013). Managing online identity and diverse social networks on Facebook. *Webology*. http://www.webology.org/2013/v10n2/a109.pdf

Wells, G., Jeff Horwitz, J. & Seetharaman, D. (Sept. 14, 2021). Facebook Knows Instagram Is Toxic for Teen Girls, Company Documents Show. *The Wall Street Journal*. [Artículo] https://www.wsj.com/articles/facebook-knows-instagram-is-toxic-for-teen-girls-company-documents-show-11631620739?reflink=desktopwebshare_permalink

William, J. (1907). Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking. Longmans, Green Co.

Zhao, S. (2005). The Digital Self: Through the Looking Glass of Telecopresent Others. *Symbolic Interaction*, 28(3), 387-405. https://doi.org/10.1525/si.2005.28.3.387

DIAGNÓSTICO DEL RENDIMIENTO EDUCATIVO EN EL ALUMNADO ANDALUZ DE EDUCACIÓN PRIMARIA[1]

Carla Ortiz-de-Villate
Javier Rodríguez-Santero
Juan Jesús Torres-Gordillo
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla (España)

Resumen: Las pruebas de evaluación educativa a gran escala se constituyen como herramientas de importancia decisiva en las acciones de mejora y transformación del currículo de las escuelas, ya que ponen de manifiesto el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, así como los factores que los contextualizan. Este trabajo propone coadyuvar en el cumplimiento de las premisas que plantean las entidades de evaluación y diseñar los planes y programas de mejora escolar mediante un estudio de casos que se implementará en las escuelas andaluzas de primaria con más alta y más baja eficacia. Para ello, se asumió una metodología mixta y se utilizaron los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación efectuadas por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) en las competencias de razonamiento matemático y comunicación lingüística durante los cursos 2011-12, 2012-13, 2013-14, 2014-15 y 2016-17. Los datos obtenidos fueron analizados a través de técnicas estadísticas multivariante, contemplando la doble perspectiva de los modelos transversales contextualizados y longitudinales. Finalmente, se efectuará un análisis en profundidad de las buenas prácticas y dificultades que caracterizan a las escuelas mediante un estudio de casos para esbozar el diseño de las acciones para la mejora del rendimiento y calidad de la enseñanza.

Palabras clave: eficacia de la educación, mejora de la educación, rendimiento escolar, enseñanza primaria, estudio de caso

Abstract: Large-scale educational assessment tests are tools of decisive importance in school curriculum improvement and transformation actions, as they reveal the level of learning achieved by students, as well as the factors that contextualise them. This paper proposes to contribute to the fulfilment of the premises set out by the evaluation bodies and to design actions, plans and programmes for school improvement through a case study to be implemented in the most and least effective primary schools in Andalusia. To identify the most and least effective schools, the results obtained in the evaluation tests carried out by the Andalusian Agency for Educational Assessment (AGAEVE) in mathematical reasoning and linguistic communication skills during the academic years 2011-12, 2012-13, 2013-14, 2014-15 and 2016-17 were used.

1 Proyecto EDU2017-84649-P financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y FEDER «Una manera de hacer Europa». También ha sido financiado por el Ministerio de Universidades, mediante la convocatoria FPU de 2020, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020, con referencia de contrato FPU20/02058.

The data obtained were analysed using multivariate statistical techniques, considering the dual perspective of contextualised cross-sectional and longitudinal models. Finally, an in-depth analysis of the good practices and difficulties that characterise the schools will be carried out through a case study to outline the design of actions for the improvement of teaching performance and quality.

Keywords: educational efficiency, educational improvement, academic achievement, primary education, case studies

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta en las próximas líneas está enmarcado en el área de la eficacia y la mejora escolar, comúnmente conocida por el acrónimo SESI (*School Effectiveness and School Improvement*). Se trata de una vertiente de investigación de carácter teórica-práctica que ha sido impulsada en los últimos años con la finalidad de explorar y comprender la realidad educativa y dar respuesta a las necesidades y nuevas demandas que se plantean en los contextos formativos (Gamazo *et al.*, 2018). Se sustenta en dos líneas de investigación diferentes, pero, a su vez, complementarias, que comparten el objetivo común de identificar y reflexionar sobre los factores que intervienen en el aprendizaje para que, de alguna forma, se impulse la transformación y mejora de las escuelas. Por un lado, se sitúa la vertiente teórica, de carácter cuantitativo, que se enfoca en el estudio de la eficacia escolar en términos de rendimiento académico. Por otro lado, se encuentra la vertiente práctica, de carácter cualitativo, que está dirigida a la mejora escolar y su acción trasciende al conocimiento en profundidad de las prácticas escolares. Ambas corrientes se fusionan en este movimiento y establecen el vínculo de conexión entre el estudio de la eficacia y la mejora educativa.

Pese a su relevancia en la actualidad, el movimiento de la eficacia y la mejora escolar cuenta con un amplio recorrido en el campo de la investigación educativa, originándose en el año 1966 con el Informe Coleman. Los resultados de este trabajo iniciaron los procesos de exploración y análisis de los factores coadyuvantes en el rendimiento, con la finalidad de impulsar el conocimiento sobre los aprendizajes escolares y mejorar la calidad de la enseñanza (Gamazo *et al.*, 2018). Son numerosas las investigaciones realizadas al respecto, como el estudio de Weber (1971) para el análisis variable de tipología procesual o las aportaciones de Aitkin y Longford (1986), que consolidaron las bases actuales utilizando técnicas estadísticas multinivel para estimar el efecto de las acciones pedagógicas en el nivel de logro académico (Levy *et al.*, 2019), atendiendo a los distintos niveles de anidamiento (Iñiguez-Berrozpe y Marcaletti, 2018; Mang *et al.*, 2021). También, los estudios de Reynolds *et al.* (1993) o los realizados por Creemers y Reezigt (2005) son precursores del movimiento de la mejora y la eficacia escolar. Sin embargo, el International Handbook of School Effectiveness and Improvement, de Townsend y Ávalos (2007), se considera la obra más sobresaliente y reseñable dentro de esta línea de investigación, ya que constituye una excelente síntesis del estado del arte en este campo de estudio.

Hoy en día, los avances más destacados en el ámbito se están dando conforme a la producción de estudios con base en análisis estadísticos más precisos que permiten representar los efectos variantes de los factores contextuales entre y dentro de las propias escuelas (Oldac y Kondakci, 2019). Entre ellos, se reseñan las medidas de crecimiento, valor añadido o ganancia residual y modelos multinivel, también conocidos como modelos jerárquicos lineales o de efectos

mixtos. Es importante reseñar trabajos de carácter más específico y próximos al enfoque de este estudio, como los de Joaristi *et al.* (2014), que realizan un estudio en las escuelas de alta eficacia de la comunidad autónoma vasca (España), centrándose en la detección y caracterización de dichas escuelas en función de las variables contextuales que inciden de forma más significativa en el aprendizaje. Además, cada vez resulta más habitual el empleo de enfoques metodológicos mixtos que integran el análisis estadístico de pruebas estandarizadas con el estudio de casos para ahondar en la realidad de las escuelas (MacBeath, 2007; MacBeath y Mortimore, 2001). La investigación educativa en el área de la mejora y la eficacia escolar se sirve del conocimiento evaluado para diseñar y elaborar las actuaciones y medidas más eficaces para la optimización e incremento del nivel de logro en las diferentes etapas educativas (Fischman *et al.*, 2019). En consecuencia, este trabajo propone coadyuvar en el cumplimiento de las premisas que plantean las entidades de evaluación e iniciar el diseño de prácticas y acciones de mejora vinculadas a la transformación eficaz del Sistema Educativo Andaluz.

MÉTODO

El estudio que se presenta constituye un análisis secundario sobre la base de datos obtenidos en la prueba de evaluación ESCALA, en las ediciones correspondiente a los cursos 2011-12, 2012-13, 2013-14, 2014-15 y 2016-17. Se plantea un estudio de carácter ex-post-facto, con un enfoque metodológico mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. Por un lado, en la fase cuantitativa, se llevó a cabo la identificación y selección de escuelas de muy alta y muy baja eficacia, así como la detección de covariables relevantes en el rendimiento. Para ello, se emplearon modelos jerárquicos lineales atendiendo a la perspectiva dual fundamentada en la acción de los modelos transversales contextualizados y longitudinales. Por otro lado, en la fase cualitativa, se está estudiando en profundidad la realidad que acontece a las escuelas más y menos eficaces de la Comunidad Autonómica Andaluza. Esta aproximación cualitativa al quehacer cotidiano de las escuelas mediante las estrategias de entrevistas y estudio de casos será la base para el diseño y planificación de las acciones y programas de mejora escolar.

Muestra e instrumentos

En la fase cuantitativa, se realizó un análisis a nivel censal tomando los datos procedentes de los resultados de las evaluaciones diagnósticas del alumnado andaluz de 2º de primaria proporcionados por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) en las competencias de razonamiento matemático y comunicación lingüística y cuestionarios de contexto adjuntos. Esta información corresponde con la progresión de 5 años de estudio donde, a título orientativo, la última evaluación de rendimiento realizada (2016-17) fue aplicada a 93.961 alumnos agrupados en 2531 centros escolares. En la fase cualitativa, se recopiló documentación de los centros y se realizaron entrevistas semiestructuradas a los equipos directivos pertenecientes a escuelas (25 de muy alta eficacia y otras 25 de muy baja eficacia). Asimismo, se prevé trabajar con un total de 15 escuelas para el estudio de casos con los equipos directivos y personal docente. El proceso y procedimiento de investigación desempeñado en las diferentes fases del estudio quedará registrado mediante técnicas de observación y diario de campo.

RESULTADOS

Selección de escuelas eficaces y detección de covariables

Con el fin de identificar y seleccionar las escuelas más y menos eficaces, se manejaron técnicas estadísticas multinivel. Concretamente, los modelos jerárquicos lineales para agrupar y analizar simultáneamente los efectos que las variables contextuales producen a nivel de estudiantes (Nivel 1) y escuelas (Nivel 2). En la ejecución del modelo, se tomó como referencia la ecuación de efectos fijos para estimar la distribución aplicable a los modelos de efectos aleatorios. Se utilizaron las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en razonamiento matemático y comunicación lingüística como variables dependientes a Nivel 1. Además, se retuvo el efecto de las covariables en ambos niveles, consolidando un modelo sólido y válido para determinar los factores contextuales con mayor relevancia en el aprendizaje.

La ecuación de regresión múltiple para el Nivel 1 evidencia la variación de la puntuación del estudiante en cada variable criterio incluida en el modelo.

Parte estructural: $Y_{ij} = \beta_{0j} + \Sigma_{q=1}^{Q}\beta_{qj}X_{qij} + r_{ij}$

Parte probabilística: $r_{ij} \sim N\,(O, \sigma^2)$

Donde, Y_{ij} corresponde con la puntuación del estudiante i de la escuela j en las competencias de razonamiento matemático y comunicación lingüística. β_{0j} es el promedio de la puntuación de la escuela en cada competencia evaluada. β_{qj} representa el efecto lineal de la covariable X_q de los estudiantes. Es decir, X_{qij} es la puntuación del estudiante i de la escuela j en la covariable X_q. Por último, r_{ij} es el residuo o diferencia entre puntuación obtenida y esperada del alumno i de la escuela j.

La ecuación lineal para el Nivel 2 representa la influencia de los factores contextuales que caracterizan a las escuelas para cada competencia evaluada. Estos fueron agregados como covariables de efectos fijos a partir del Nivel 1.

Parte estructural: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \Sigma_{s=1}^{S}\gamma_{0s}W_{sj} + u_{0j}$

Parte probabilística: $u_{0j} \sim N\,(O, \tau_{00})$

Donde, β_{0j} son las puntuaciones medias para cada escuela j. γ_{00} representa el efecto proporcional de las escuelas. γ_{0s} es la influencia lineal de la covariable W_s en el promedio del rendimiento de la escuela j. W_{sj} es el valor de la escuela j en la covariable W_s. Por supuesto, u_{0j} es la diferencia residual entre escuelas.

El modelo de efectos mixtos o jerarquizado se construye agrupando ambos niveles en una misma ecuación $Y_{ij} = \gamma_{00} + \Sigma_{s=1}^{S}\gamma_{0s}W_{sj} + \Sigma_{q=1}^{Q}\beta_{qj}X_{qij} + u_{0j} + r_{ij}$. Se efectuaron 10 modelos para el estudio transversal, uno por cada competencia evaluada (razonamiento matemático y comunicación lingüística) y curso escolar (2011-12, 2012-13, 2013-14, 2014-15 y 2016-17). Para el estudio longitudinal, se consideraron igualmente los resultados de las evaluaciones en los 5 años de progresión. Sin embargo, se tomaron las puntuaciones y residuos de las escuelas como variables dependientes en los modelos multinivel, siendo el Nivel 1 el tiempo y el Nivel 2 las escuelas.

Los resultados de los modelos para el estudio transversal y longitudinal ponen de manifiesto la importancia de los factores contextuales y su efecto en el desempeño académico de los estudiantes. El sexo, las condiciones socioeconómicas y culturales, las expectativas de las familias, la hora de acostarse, la cantidad de tareas escolares y el tiempo que dedican los jóvenes a las pantallas digitales resultaron ser variables relevantes en la explicación del rendimiento. En cuanto a la selección de escuelas, se tomaron como criterios el promedio de los residuos

extremos y el crecimiento o decrecimiento de los residuos del último curso. Es decir, las escuelas de alta eficacia fueron aquellas que obtuvieron los residuos más altos y positivos en el modelo transversal y la tendencia de sus residuos en el último curso era positiva y creciente en el modelo longitudinal. De forma análoga, se consideraron escuelas de baja eficacia aquellas cuyos resultados en los modelos jerárquicos lineales mostraban un residuo extremo muy alto, pero negativo en las cortes transversales y una alta tendencia decreciente en el modelo longitudinal. Finalmente, se seleccionaron un total de 50 escuelas de muy alta eficacia y 50 de muy baja eficacia.

Estudio en profundidad de las escuelas

Para conocer en profundidad la realidad de las escuelas andaluzas más y menos eficaces, se llevó a cabo una aproximación cualitativa mediante la recogida de documentos externos e internos de las escuelas para conocer su historia y recopilar evidencias importantes que permitan una contextualización y descripción significativa. También se realizaron entrevistas semiestructuradas a los equipos directivos de las escuelas. Estas resultaron ser de utilidad para recoger información general en relación con los proyectos de formación e innovación, metodologías didácticas empleadas, atención a la diversidad, evaluación del alumnado y centro, organización y gestión de los tiempos y liderazgo, clima escolar y relación e implicación de las familias. Se elaboró un sistema de categorías emergente para definir y valorar las dimensiones y actuaciones docentes en las escuelas. El proceso de codificación de las entrevistas fue desempeñado por tres Investigadores. Se efectuó un análisis de concordancia mediante el alpha de Krippedorff (α=0.8) para determinar la validez del sistema de categorías empleado. Tras el análisis en profundidad de las 50 entrevistas, se llevará a cabo una segunda selección de escuelas para el estudio de casos, tomando como criterio la actitud, disponibilidad y pertinencia de estas para la investigación. En este punto, se estimará la pluralidad de las 15 escuelas participantes atendiendo a variables como la cultura, las condiciones socioeconómicas, la red o tipología de centro, la diversidad del alumnado y la metodología didáctica empleada. Con todo ello, se pretende recoger información de las escuelas mediante las diferentes perspectivas de los informantes, así como el debate, contraste de opiniones y valoraciones sobre las características, prácticas y dificultades encontradas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del estudio multinivel han permitido disponer de una relación ordenada y muy fiable de las escuelas andaluzas de más alta y más baja eficacia. Se evidencia que variables como el sexo, la cantidad y el tiempo que dedican los escolares a realizar las tareas en el hogar, la hora de acostarse o el tiempo de pantallas influyen considerablemente en el éxito académico de los estudiantes de Primaria. Las chicas obtienen mejores resultados en razonamiento matemático y comunicación lingüística que los chicos. Estos resultados pueden respaldar los argumentos relacionados con que las chicas presentan un desarrollo cerebral más temprano para adquirir las habilidades en lectura y escritura o disponer de una mejor capacidad para concentrarse. Factores familiares como las condiciones socioeconómicas y culturales o sus expectativas hacia la educación tienen un impacto importante en el rendimiento académico. En definitiva, existe una gran variabilidad en cuanto a las variables contextuales que inciden en el rendimiento, pero estas se repiten para ambas competencias (razonamiento matemático y comunicación lingüística) en los distintos cursos escolares considerados (2011-12, 2012-13, 2013-14, 2014-15 y 2016-17) contemplados en el estudio.

Por último, se procederá con el análisis de la información recopilada en las entrevistas y estudio de casos. Del estudio diferencial de la caracterización de ambos tipos de escuelas, mediante el contraste y la triangulación, emergerá una relación comprensiva de las características, contexto y buenas prácticas de las escuelas más eficaces, así como de las dificultades y prácticas no adecuadas de las escuelas menos eficaces. Ello permitirá elaborar planes de intervención y acciones para la mejora escolar en los centros de Educación Primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aitkin, M. y Longford, N. (1986). Statistical modelling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society, 149*(1), 1-43. https://doi.org/10.2307/2981882

Creemers, B. P. M. y Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(4), 359-371.

Fischman, G. E., Topper, A. M., Silova, I., Goebel, J. y Holloway, J. L. (2019). Examining the influence of international large-scale assessments on national education policies. *Journal of Education Policy, 34*(4), 470-499. https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1460493

Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S. y Rodríguez-Conde, M. J. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. *Revista de Educación, 379*, 56-84. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369

Iñiguez-Berrozpe, T., y Marcaletti, F. (2018). Modelos lineales multinivel en SPSS y su aplicación en investigación educativa. *Revista d'Innovación y Recerca en Educació, 11*(1), 26-40. https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68213

Joaristi, L., Lizasoain, L. y Azpillaga, V. (2014). Detección y caracterización de los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco mediante Modelos Transversales Contextualizados y Modelos Jerárquicos Lineales. *Estudios Sobre Educación, 27*, 37-61. https://doi.org/10.15581/004.27.37-61

Levy, J., Brunner, M., Keller, U. y Fischbach, A. (2019). Methodological issues in value-added modeling: an international review from 26 countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 31*(3), 257-287. https://doi.org/10.1007/s11092-019-09303-w

MacBeath, J. (2007). Improving School Effectiveness: retrospective and prospective. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 57-74). Springer.

MacBeath, J., y Mortimore, P. (Eds.). (2001). *Improving school effectiveness.* Open University Press.

Mang, J., Küchenhoff, H., Meinck, S. y Prenzel, M. (2021). Sampling weights in multilevel modelling: an investigation using PISA sampling structures. *Large-Scale Assessments in Education, 9*(1), 1-39. h https://doi.org/10.1186/s40536-021-00099-0

Oldac, Y. I. y Kondakci, Y. (2020). Multilevel analysis of the relationship between school-level variables and student achievement. *Educational Management Administration & Leadership, 48*(4), 762-780. https://doi.org/10.1177/1741143219827303

Reynolds, D., Hopkins, D. y Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement, 4*(1), 37-58.

Townsend, T. y Avalos, B. (2007). International handbook of school effectiveness and improvement. Springer.

Weber, G. (1971). Inner-city children can be taught to read: four successful schools. Council for Basic Education.

2681

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PERFIL COMPETENCIAL DEL DOCENTE DE MÚSICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA

Vicente Castro Alonso
Universidade da Coruña (España)

Resumen: Como continuación de la labor acometida por Carrillo y Vilar en la Comunidad Autónoma de Cataluña (2012), este estudio analiza las preferencias, formación percibida y usos prácticos de las competencias profesionales del/la docente de Música en la Comunidad Autónoma de Galicia. A través de la adaptación e implementación del cuestionario original, se obtiene respuesta de un total de 112 profesores/as de centros de educación secundaria durante el curso académico 2021-2022. Los resultados constatan la asunción de una preparación competencial transversal y pedagógica inferior a la específicamente musical. El profesorado sitúa al desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha y a la actuación ética como competencias más valoradas para su actividad profesional. Por otra parte, la actuación en el marco escolar y el desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical son las concebidas como menos utilizadas. La interpretación del análisis descriptivo permite identificar aquellos aspectos menos valorados o marginales en la muestra, en aras de contemplar posibles medidas de mejora de la calidad educativa, ofreciendo un panorama inédito en la región.

Palabras clave: educación musical, enseñanza general, profesor, profesión docente, análisis estadístico

Abstract: As a continuation of the work carried out by Carrillo and Vilar in 2012 in the Autonomous Community of Cataluña, this study analyzes the preferences, practical uses and perceived training of the professional competencies of Music teachers in the Autonomous Community of Galicia. Through the adaptation and implementation of the original questionnaire, responses were obtained from a total of 112 teachers from secondary schools during the 2021-2022 academic year. The results confirm transversal and pedagogical competencies have assumed lower values than the specifically musical ones. Teachers place the development of listening skills and the ethical action as those most valued skills for their professional activity. On the other hand, the action in the school centre and the development of musical creation skills are assumed to be less used. The interpretation of the descriptive and inferential analysis makes it possible to identify those aspects that are least valued or marginal, in order to contemplate possible measures to improve educational quality, offering an unprecedented panorama in the región.

Keywords: music education, general education, teacher, teaching profession, statistical analysis

INTRODUCCIÓN

El propósito de este estudio radica en situar aquellos aspectos profesionales y competenciales según las valoraciones del profesorado de Música de Galicia, en virtud de la relevancia, uso práctico y la preparación formativa percibidas. Su motivación reside en la inexistencia de estudios de esta índole en la literatura científica de la Comunidad Autónoma, a efectos de fundamentar futuras líneas de investigación y una toma de decisiones por los organismos de formación a formadores/as.

Este estudio brinda continuidad a la labor cometida por las investigadoras Carmen Carrillo y Mercé Vilar (2009; 2012; 2014; 2016) en la Comunidad Autónoma de Cataluña. Mediante un proceso cualitativo que combina la fundamentación bibliográfica, la realización de entrevistas a docentes de música y formadores/as de formadores/as y la consulta a expertos/as en competencias, las autoras consolidan un núcleo de 10 competencias deseables en la labor del/la docente de Música de educación primaria (Carrillo y Vilar, 2009; 2014) y secundaria (Carrillo y Vilar, 2014), subdivididas en tres tipologías:

—Competencias transversales, relacionadas con el desarrollo profesional docente (C1), la actuación del docente en el aula (C2), la actuación del docente en el marco del centro escolar (C3) y la actuación ética del docente (C4).

—Competencias específico-musicales, ligadas al desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical (C5), la interpretación musical (C6) y la creación musical (C7).

—Y competencias puramente pedagógico-didácticas, relacionadas con la planificación de las situaciones de EA (C8), la conducción y evaluación de las situaciones de EA (C9) y la adaptación de las secuencias de EA (C10).

Este marco de competencias, sometido a técnicas de evaluación por jueces, da lugar al establecimiento del cuestionario *Les Competències Professionals del Docent de Música* (Carrillo y Vilar, 2012; 2016), descrito en el siguiente apartado.

MÉTODO

El cuestionario posee una estructuración tripartita, precedida de una amplia sección de toma de datos demográficos. El Bloque I explora la percepción del/la docente en torno a la importancia concedida a cada una de las 10 competencias (dimensión «IMP»), en una valoración en escala Likert de 6 puntos (0 a 5). El Bloque II analiza la percepción del/la docente con respecto a la preparación recibida en su formación inicial para cada competencia (dimensión «PREP»), en una valoración en escala Likert de 6 puntos (0 a 5). Por último, el Bloque III mide la percepción del/la docente en relación con los usos prácticos asumidos para cada competencia (dimensión «USO»). Para este último caso, las 10 competencias son desglosadas en un total de 87 ítems en escala Likert de 6 puntos (0 a 5) que, durante el análisis, serán nuevamente reagrupados a efectos de lograr «una mayor simplicidad y significación en la presentación de los resultados» (Carrillo y Vilar, 2012, p.323).

El cuestionario es traducido y adaptado al ámbito exclusivo de la educación secundaria y al marco normativo y legislativo gallego. Conforme a lo dispuesto en la *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales* y en el *Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre*

circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE, el muestro y contacto se lleva a cabo a través de la dirección de correo electrónico institucional de cada uno de los centros educativos de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato de la Comunidad Autónoma de Galicia.

La muestra de participantes contempla un total de 112 profesores/as de Música en educación secundaria en activo durante el ejercicio del curso 2021-2022 (n = 112). Un 85,7% presentan una edad igual o superior a los 40 años y un 57,1% son profesoras. La mayor parte de los/as profesionales poseen un recorrido docente de 11 años o más (86,6%), siendo un 85,7% titulares de la plaza, otorgando una visión experimentada acerca de las competencias a movilizar en el día a día del profesor/a. En cuanto a su perfil académico, un 48,2% poseen estudios superiores de Música en un itinerario vinculado a la interpretación musical, un 45,5% el Curso de Aptitud Pedagógica y tan sólo un 8,0% el vigente Título oficial de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. La participación del profesorado que ejerce en centros públicos ha sido predominante (80,4%), especialmente en las provincias de A Coruña (46,7%) y Pontevedra (31,1%).

El análisis descriptivo es llevado a cabo mediante el software estadístico SPSS, versión 27. Las variables IMP y PREP poseen una naturaleza discreta, de ahí que el valor de tendencia central de la media se complemente con el de la mediana. Por su parte, las variables USO, fruto del sumatorio de los ítems vinculados a ellas, posee una naturaleza continua, siendo el valor de la media suficientemente robusto. En ambos casos, se incluye el valor de la desviación típica (s). Los valores de la escala Likert son: 0 «nada», 1 «muy poco», 2 «poco», 3 «bastante», 4 «mucho» y 5 «muchísimo».

RESULTADOS

A continuación, presentamos los principales resultados, en virtud de los estadísticos para cada una de las tres dimensiones del estudio.

Grado de preparación asumida en base a la formación inicial

La siguiente tabla (Tabla 1) establece el resumen numérico de la dimensión PREP.

Tabla 1

Grado de preparación asumia para cada competencia en base a la formación inicial

	PREP. C1	PREP. C2	PREP. C3	PREP. C4	PREP. C5	PREP. C6	PREP. C7	PREP. C8	PREP. C9	PREP. C10
N	112	112	112	112	112	112	112	112	112	112
Media	2,98	2,85	2,56	2,93	3,66	3,38	3,14	2,81	2,76	2,79
Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Des. Tip	1,17	1,42	1,45	1,40	,97	1,10	1,19	1,26	1,27	1,34
Rango	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
P_{25}	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00
P_{50}	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00
P_{75}	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00

Como apreciamos en la tabla, existe una gran dispersión en las valoraciones del profesorado participante, con desviaciones típicas entre 0,97 y 1,45, con un rango situado en su valor máximo (5) para la totalidad de las variables. Las valoraciones sugieren cierta confianza por parte de los encuestados/as en cuanto a la preparación específicamente musical recibida, tanto en torno a la escucha (C5) como a la interpretación (C6), pero no así en la creación (C7). Los percentiles reflejados en la tabla refuerzan dicha primacía: para PREP.C5 y PREP.C6, P_{25} indica que un 75% de las respuestas poseen un valor igual o mayor a 3 «bastante», mientras que P_{75} señala que un 25% de las valoraciones constatan un valor igual o mayor a 4 «mucho».

La interpretación del resumen numérico permite establecer el siguiente ordenamiento decreciente de las competencias, según el grado de preparación asumido por los/as docentes encuestados/as:

—El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical (C5, $\bar{x}$ = 3,66).
—El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical (C6, $\bar{x}$ = 3,38).
—El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical (C7, $\bar{x}$ = 3,14).
—El desarrollo profesional del docente (C1, $\bar{x}$ = 2,98).
—La actuación ética (C4, $\bar{x}$ = 2,93).
—La actuación del docente en el aula ($\bar{x}$ = 2,85).
—La planificación de las situaciones de EA (C8, $\bar{x}$ = 2,81).
—La adaptación de las secuencias de EA (C10, $\bar{x}$ = 2,79).
—La conducción y evaluación de las situaciones de EA (C9, $\bar{x}$ = 2,76).
—La actuación del docente en el marco del centro escolar (C3, $\bar{x}$ = 2,56).

Ello refleja cómo el profesorado de la muestra asume estar peor formado para el desarrollo de aquellas competencias no musicales, esto es, las transversales (C1, C2, C3 y C4) y las pedagógicas (C8, C9 y C10).

Grado de importancia concedida

La siguiente tabla (Tabla 2) establece el resumen numérico de la dimensión IMP.

Tabla 2

Grado de importancia concedida a cada competencia

	IMP.C1	IMP.C2	IMP.C3	IMP.C4	IMP.C5	IMP.C6	IMP.C7	IMP.C8	IMP.C9	IMP.C10
N	112	112	112	112	112	112	112	112	112	112
Media	3,74	3,96	3,58	4,08	4,14	3,76	3,59	3,58	3,52	3,79
Mediana	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Des. Tip	,86	,89	,94	,81	,78	,86	,91	,79	,78	,75
Rango	5	4	5	4	5	4	4	5	4	4
P_{25}	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
P_{50}	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
P_{75}	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00

Nuevamente, los datos proporcionados constatan la presencia de notorias desviaciones típicas (entre 0,75 y 0,94) teniendo en cuenta el espectro de posibles valores en una escala Likert de 6 puntos. El rango enfatiza dicha dispersión (entre 4 y 5). El valor de la mediana se mantiene estable para todas las variables, mostrando que, como tendencia central, el profesorado encuestado valora la importancia de cada una de las competencias de forma positiva (4 «mucho»). Sin embargo, la lectura de P_{25} y P_{75} y de la media permite establecer un ordenamiento relativo de las competencias:

—El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical (C5, $\bar{x}$ = 4,14).
—La actuación ética del docente (C4, $\bar{x}$ = 4,08).
—Actuación del docente en el aula (C2, $\bar{x}$ = 3,96).
—La adaptación de las secuencias de EA (C10, $\bar{x}$ = 3,79).
—El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical (C6, $\bar{x}$ = 3,76).
—El desarrollo profesional del docente (C1, $\bar{x}$ = 3,74).
—El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical (C7, $\bar{x}$ = 3,59).
—La actuación del docente en el marco del centro escolar (C3, $\bar{x}$ = 3,58).
—La planificación de las situaciones de EA (C8, $\bar{x}$ = 3,58).
—La conducción y evaluación de las situaciones de EA (C9, $\bar{x}$ = 3,52).

En este sentido, llama la atención cómo las competencias relacionadas con la planificación (C8) y la conducción y evaluación de las situaciones de EA (C9) son situadas como las menos relevantes por parte del profesorado. Por otra parte, con respecto a las competencias puramente musicales, destaca el distanciamiento de las competencias relacionadas con el desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación (C6) y la creación musical (C7) respecto a la escucha (C5), nuevamente situada al frente de las valoraciones de la muestra.

Utilización práctica asumida

La siguiente tabla (Tabla 3) establece el resumen numérico de la dimensión USO.

Tabla 3

Grado de utilización práctica asumida para cada competencia

	USO.C1	USO.C2	USO.C3	USO.C4	USO.C5	USO.C6	USO.C7	USO.C8	USO.C9	USO.C10
N	112	112	112	112	112	112	112	112	112	112
Media	3,55	3,63	3,14	3,95	3,87	3,35	3,07	3,46	3,74	3,68
Des. Tip.	,58	,56	,87	,58	,53	,75	,99	,62	,66	,71

El ordenamiento de las medias asumidas para cada una de las competencias según su movilización práctica asume el siguiente aspecto:

—La actuación ética del docente (C4, $\bar{x}$ = 3,95).
—El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical (C5, $\bar{x}$ = 3,87).
—La conducción y evaluación de las situaciones de EA (C9, $\bar{x}$ = 3,74).

—La adaptación de las secuencias de EA (C10, $\bar{x}$ = 3,68).
—Actuación del docente en el aula (C2, $\bar{x}$ = 3,63).
—El desarrollo profesional del docente (C1, $\bar{x}$ = 3,55).
—La planificación de las situaciones de EA (C8, $\bar{x}$ = 3,46).
—El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical (C6, $\bar{x}$ = 3,35).
—La actuación del docente en el marco del centro escolar (C3, $\bar{x}$ = 3,14).
—El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical (C7, $\bar{x}$ = 3,07).

La competencia relacionada con la conducción y evaluación de las situaciones de EA (C9) se sitúa como la única competencia más valorada en un sentido práctico (USO) que con respecto a su importancia per se (IMP). Destaca, asimismo, la caída de la competencia relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical (C7) a la última posición, en cuanto a su utilización práctica por parte del profesorado en su práctica musical.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La motivación de este estudio radica en aportar una panorámica que fundamente la obra científica de futuros investigadores/as en el campo de la educación secundaria específica musical. Ello permite establecer medidas y programas de mejora de la calidad educativa ajustados a las percepciones y necesidades de un sector del profesorado minoritario, en lo que a la literatura científica se refiere.

Como tendencia general, los resultados obtenidos subrayan que el profesorado encuestado otorga mejores valoraciones a la importancia concedida a cada competencia que a sus relativos usos prácticos (con excepción de la competencia relacionada con la conducción y evaluación de las situaciones de EA). De ello se extrapola una mayor identificación con las competencias desde un plano ideal que desde su propia movilización práctica.

Al contrario, los resultados obtenidos para la preparación asumida dan muestra de una visión pesimista en cuanto a la preparación inicial del profesorado, especialmente en lo relacionado con las competencias transversales y pedagógico-didácticas. Ello puede sugerir el incentivo hacia líneas de investigación enfocadas en cómo se están llevando a cabo los planes de formación al profesorado de educación secundaria, o bien en cómo ha sido formado pedagógicamente el profesorado de esta muestra, que mayoritariamente supera la cuarentena. Destaca sobremanera la competencia relacionada con actuación del docente en el marco del centro escolar (C3), siendo poco reconocida en sus tres dimensiones.

Finalmente, con respecto a las competencias puramente musicales, aquella relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical (C5) presenta sus valores más elevados en las tres dimensiones de estudio, consolidándose como una de las opciones predilectas entre el profesorado encuestado. Sin embargo, la competencia relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas a la creación musical (C7) asume las peores valoraciones en términos generales, tal y como acontece en el caso de la Comunidad Autónoma de Barcelona (Carrillo y Vilar, 2012).

Este análisis descriptivo representa la fase inicial de interpretación de los datos aportados por el profesorado, siendo continuado en posteriores trabajos, así como en la tesis doctoral del investigador. La contribución de este cuestionario actúa como punto de partida en el interés específico del autor, las capacidades profesionales del profesorado de Música con respecto

a la creación musical, en el desarrollo de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que contribuyan a dilucidar posibles causas en el receso de dicha competencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boletín Oficial del Estado (2018, 5 de diciembre). *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.* https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2018-16673

Carrillo, C. y Vilar, M. (2009). *Les competències del mestre de música de primària: cap a una definició més holística del perfil professional.* III Congrés d'Educació per les Arts Visuals, Barcelona. https://www.researchgate.net/publication/269028338_Les_competencies_del_mestre_de_musica_de_primaria_cap_a_una_definicio_mes_holistica_del_perfil_professional

Carrillo, C. y Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música opiniones de una muestra de docentes. *Cultura y Educación, 24*(3), 319-335. DOI: 10.1174/113564012802845668

Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de Música en la Educación,* 33, 1-26. https://www.researchgate.net/publication/268977869_El_perfil_profesional_del_profesorado_de_musica_una_propuesta_de_las_competencias_deseables_en_Ed_Primaria_y_Ed_Secundaria

Carrillo, C. y Vilar, M. (2016). Percepciones del profesorado de música sobre competencias profesionales necesarias para la práctica. *Opción, Año 32, No. Especial 7,* 358-382. https://www.researchgate.net/publication/282642185_Percepciones_del_profesorado_de_musica_sobre_competencias_profesionales_necesarias_para_la_practica

Diario Oficial de la Unión Europea (2016, 27 de abril). *REGLAMENTO (UE) 2016/679 DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE. https://www.boe.es/doue/2016/119/L00001-00088.pdf*

2688

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA: INHIBIDORES POR PARTE DE LOS AGENTES QUE COMPONEN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Diego Hervella Fariñas
Universidad de La Laguna (España)

Resumen: Los beneficios de la relación escuela-familia son de sobra conocidos; siendo esta colaboración un eje de la calidad del sistema educativo, aunque existen una serie de barreras que se deben superar. Se presenta un estudio analizando una dimensión vinculada a los inhibidores de la relación escuela-familia. Para ello, se han empleado dos grupos de discusión que tienen como informantes clave a docentes de las etapas de Educación Infantil y Primaria. Se han encontrado como principales inhibidores las barreras del profesorado para la participación de la familia en la elaboración del currículo, la escasez de tiempos y espacios para planificar la relación escuela-familia y las resistencias de las familias a la implicación. Las conclusiones evidencian que todavía existe el denominado profesionalismo, que la excesiva burocracia supone un hándicap a la colaboración y reflejan que la implicación de las familias está sujeta al grado de importancia que estas conceden a la educación.

Palabras clave: familia, escuela, docente, educación, barreras

Abstract: As everyone knows the benefits of the parent involvement are real; this collaboration is one of the essential parts in the quality of the educational system, although there are a series of barriers that must be overcome to strengthen family participation. In this paper, a study is presented analysing a dimension linked to inhibitors of the parent involvement. To do this research, two discussion groups have been developed whose key informants are teachers from the Early Childhood and Primary School Education stages. The main inhibitors founded are the teacher barriers to family participation in curriculum development, lack of time and space to plan the school-family relationship, and family resistance to involvement. The conclusions show that there is still the so-called professionalism, that excessive bureaucracy is a handicap for collaboration between school and family and reflect that parent involvement is linked to the degree of importance that they give to educational process.

Keywords: family, school, teachers, education, barriers

INTRODUCCIÓN

La relación escuela-familia ocupa una relevancia trascendental en diversidad de estudios e investigaciones que confluyen en la idea de que esta relación y la consiguiente participación entre ambos agentes es todavía una utopía que, para alcanzarse, requiere un arduo trabajo que afecta a todos los sectores de la comunidad educativa. Reparaz y Naval (2014) aseveran que la participación de las familias en la educación es un derecho básico y, por ende, lleva aparejado la garantía, por parte de los poderes públicos, de hacerlo efectivo de forma constructiva y eficaz. En esta misma línea Gaviria (2014) asevera que la participación de las familias en el proceso educativo debe considerarse como una necesidad social.

Castro *et al.* (2014) definen la participación familiar como la implicación activa de las personas progenitoras, en colaboración con la institución escolar, en todos los aspectos que conciernen al desarrollo social, emocional y académico de sus hijos e hijas. Por lo tanto, la familia y la escuela son los dos agentes de socialización más importantes en el educando y por ello su influencia en éste alcanza niveles muy altos que van a condicionar su desarrollo y adaptación al mundo que les rodea. Para el buen desarrollo del estudiantado es imprescindible que se siga una misma línea educativa para evitar la presencia de mensajes contradictorios. Tal y como señala Cabrera-Muñoz (2009) para llevar a cabo una educación integral del educando es preciso que existan fuertes vínculos y canales de comunicación, así como una actuación conjunta y coordinada entre familia y escuela ya que esto va a permitir la estimulación del alumnado en dos espacios diferentes pero complementarios. No obstante, a pesar de que esta es una idea que parece estar asumida a nivel educativo lo cierto es que la realidad muestra que existen barreras que inhiben una participación y cooperación reales.

Reparaz y Naval (2014) establecen que las barreras familiares pueden ser individuales o grupales. Abarcan desde una experiencia negativa personal en el colegio, hasta la existencia de barreras culturales; lingüísticas y/o socioeconómicas, pasando por un conflicto personal con un maestro o maestra, por el desinterés, falta de tiempo, de conocimiento y, por supuesto, de implicación con los ideales o con el proyecto educativo.

A lo expuesto anteriormente se le suman cambios sociales que han ido redefiniendo aspectos que ejercen un impacto considerable en la participación familiar como la falta de recursos, sobre todo aquellos que impiden un espacio y unos recursos para potenciar el encuentro entre familias y equipo educativo; la no corresponsabilidad real, aspectos socioeconómicos o los tipos de familia. Pero, sin lugar a duda, un factor altamente influyente son las expectativas familiares respecto a la educación de sus hijos e hijas.

Como se puede extraer de lo expuesto antes, existen muchos obstáculos que todavía impiden una participación real y un diálogo adecuado entre escuela-familia que resulte productivo para el educando. Esta es otra de las razones prioritarias que dan sentido a esta investigación que pretende encontrar un espacio común en el que converjan actuaciones de ambos agentes para establecer una participación equilibrada.

En estas líneas se presenta un fragmento de una investigación que se encuentra dentro de un contexto más amplio, pero en este caso solo se va a profundizar en una de las dimensiones detectadas en el estudio que es la de inhibidores de la relación escuela-familia. Esta dimensión se subdivide por una parte en Inhibidores por parte del sistema escolar, el centro y el profesorado y por otra en inhibidores por parte de las familias y el profesorado. En total la dimensión cuenta con el análisis de catorce categorías.

MÉTODO

Para desarrollar este estudio se analizaron dos grupos de discusión conformados por personal docente con el objetivo de detectar posibles inhibidores de la relación escuela-familia.

Informantes clave

Se trata de dos grupos de discusión: el primero (G1) está conformado por seis personas, dos hombres y cuatro mujeres, que imparten docencia en Educación Infantil y Primaria. Dentro de las especialidades se cuenta con una docente (P1) y un docente (P2) de Apoyo a las NEAE, otra de Educación Musical (P3) y otra de Lengua Extranjera Inglés (P4); una docente especializada en Educación Infantil (P5) y otro en Educación Primaria (P6).

El segundo grupo (G2) lo constituyen cinco personas, dos mujeres y tres hombres. Una de las maestras es de Educación Infantil (P7) y la otra de Primaria (P8); un maestro es de Apoyo a las NEAE (P9), otro de Educación Musical (P10) y otro de Educación Primaria (P11).

Técnicas e instrumentos

En este estudio solo se incluyen aquellas preguntas que atañen a los inhibidores de la relación escuela-familia (ver Tabla 1), realizadas en el transcurso de los grupos de discusión. De las respuestas a esas preguntas emerge una dimensión que a su vez cuenta con dos subdimensiones y con un total de catorce categorías. Conviene matizar que, a pesar de la existencia de un elevado número de preguntas vinculadas a diversas cuestiones, aquellas que se relacionan a la dimensión de este estudio son las enmarcadas en factores socioeconómicos y culturales del contexto escolar, cuestiones vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y aquellas de tipo organizativo.

Procedimiento

Se solicitó permiso a los y las profesionales que configuraron los grupos de discusión, los cuales se desarrollaron en dos sesiones *Online* a través de *Google Meet*. Posteriormente, se procedió a su transcripción y categorización.

Análisis efectuados

El análisis de las transcripciones se realizó reduciendo los datos textuales a unidades de análisis, categorías. Estas categorías se fueron reduciendo y agrupando en dimensiones y subdimensiones hasta conformar la dimensión de inhibidores de la relación escuela-familia y los subdimensiones: inhibidores por parte del sistema escolar, el centro y el profesorado y la de inhibidores por parte de las familias y el alumnado.

Tabla 1

Preguntas de los grupos de discusión

Colectivo	Preguntas
Once docentes de Educación Infantil y Primaria.	¿La inestabilidad del profesorado dentro del centro educativo influye en la colaboración escuela-familia? ¿De qué forma? ¿Consideran que el nivel cultural de las familias incide en esta colaboración? ¿En qué grado consideran que los recursos del centro educativo influyen en la colaboración escuela-familia? ¿Las expectativas familiares respecto a la educación de los niños y niñas repercuten en la relación de estas y la escuela? ¿Qué importancia le conceden a la competencia digital a la hora de promover la colaboración escuela-familia? ¿Participan las familias en la elaboración del currículum educativo del centro? ¿Se elabora algún tipo de análisis inicial al comienzo o durante el curso escolar para conocer a las familias y contar así con un punto de partida para implicarlas? ¿Considera que la participación de las familias decrece a medida que el alumnado avanza por las etapas educativas? ¿Existe en su centro un tiempo para poder planificar la relación con las familias? ¿Existe algún espacio en el centro que esté habilitado para poder promover la colaboración familia-escuela? ¿Estaría interesado o interesada en desarrollar un programa encaminado a la promoción de la relación escuela-familia? ¿La diversidad cultural requiere un ajuste de las estrategias que se emplean para colaborar con las familias? ¿Considera necesaria la existencia de una legislación específica que regule la colaboración escuela-familia? ¿Existe un horario en el centro que permita la conciliación familiar? ¿Considera necesario que exista una liberación o flexibilidad horaria para poder llevar a cabo una óptima promoción de la relación escuela-familia? ¿Dentro del Plan de Acción Tutorial existen mecanismos adecuados para promover la colaboración familia-escuela? ¿Qué mejoras incluirías para potenciar la relación escuela-familia?

A continuación, se relacionan las categorías junto a su código y su definición, organizadas en una dimensión (inhibidores de la relación escuela-familia) y dos subdimensiones de acuerdo con el objetivo del estudio: detectar los inhibidores de la relación escuela-familia.

Subdimensión: inhibidores por parte del sistema escolar, el centro y el profesorado. Categorías:

Escasez de recursos en el centro (C1): dificultades que causa la falta de recursos en la promoción de la relación escuela-familia.

Escasez de tiempos y espacios en la planificación docente para trabajar la relación escuela-familia (C2): la inexistencia de espacios para cooperar con las familias y el poco tiempo del que disponen los y las docentes influye negativamente en la colaboración.

Comunicación no presencial, solo digital (C3): la comunicación virtual deshumaniza la relación escuela-familia.

La inestabilidad del profesorado del centro (C4): los claustros inestables suponen una barrera a la colaboración escuela-familia.

Pasividad docente (C5): el profesorado relega la comunicación con las familias y la lectura de documentos vinculados a este tema a un segundo plano.

Dificultades del centro ante la diversidad cultural e idiomática de las familias (C6): el desconocimiento del idioma y las diferentes realidades culturales unidas a la falta de recursos personales suponen un hándicap a la hora de fortalecer la colaboración escuela-familia.

Rechazo del profesorado o del centro ante determinadas culturas (C7): cuando el factor cultural de las familias choca frontalmente con lo que el profesorado espera de ellas surgen situaciones de reticencia a cooperar.

Barreras del profesorado para la participación de la familia en la elaboración del currículo (C8): existe un sector del profesorado que no considera positiva la implicación familiar en la toma de decisiones curriculares.

Subdimensión: inhibidores por parte de las familias y el alumnado. Categorías:

Nivel sociocultural bajo en las familias (C9): un bajo índice sociocultural en las familias repercute negativamente en la colaboración con el centro.

Bajas expectativas familiares sobre sus hijos e hijas (C10): las expectativas familiares bajas respecto a la educación de la prole son un hándicap para la relación con la escuela.

Dificultades de las familias por incompatibilidad o escasez de tiempos (C11): la falta de conciliación repercute negativamente en la relación escuela-familia.

Resistencia de las familias a la implicación (C12): las familias no muestran interés a la hora de implicarse con la escuela.

Disminución del interés de las familias en los cursos superiores (C13): a medida que el alumnado transita por los niveles educativos se va diluyendo la colaboración.

Resistencias del alumnado a la participación familiar (C14): cuando el educando se va haciendo más autónomo decrece la participación familiar con el centro.

RESULTADOS

En las respuestas de los grupos de discusión se han identificado 63 citas de inhibidores de la relación escuela-familia. En lo que respecta a los subdimensiones 39 citas se vinculan a inhibidores por parte del sistema escolar, el centro y el profesorado y 24 atañen a inhibidores por parte de las familias y el alumnado.

Inhibidores por parte del sistema escolar, el centro y el profesorado:

La categoría denominada barreras del profesorado para la participación de la familia en la elaboración del currículo ha acaparado la mayoría de las alusiones (9) con afirmaciones como «soy muy receloso de mi trabajo y me gusta programar para mis alumnos porque la realidad del grupo la tengo yo y la realidad normativa las sabemos nosotros.» (G2-P11) o «siempre tienes familias que en vez de apoyar o ayudar, pues intentan cuestionar tu forma de enseñar. Entonces hay que diferenciar entre ayudar y compartir con la escuela y cuestionar.» (G1-P4).

La escasez de tiempos y espacios para planificar y trabajar la relación escuela-familia ha acaparado 8 alusiones con afirmaciones como «en las reuniones de ciclo por ejemplo se hace, pero normalmente se tienen que tratar otros aspectos burocráticos y se descuida esa parte de las familias.» (G1-P3) o «hay excesiva burocracia en los centros que impide que se pueda planificar la relación entre familia y escuela.» (G2-P9).

Con 7 citas encontramos la categoría denominada las dificultades del centro ante la diversidad cultural e idiomática de las familias con aseveraciones como «la diversidad cultural es bonita, pero tampoco sabemos muy bien cómo llevarla, porque después la realidad del aula es problemática porque por ejemplo, si un niño viene de Alemania, los padres son alemanes

y no saben ni una palabra de español es difícil para el niño, es difícil para los padres y difícil para ti como maestra que le tienes que enseñar y no eres capaz de llegar al niño porque no hay comunicación entre ambos y ya no solo con diferentes países, pero si por ejemplo ponemos diferentes etnias.» (G2-P7) o «yo cuestiono hasta qué punto el apoyo idiomático es suficiente como herramienta tal y como se plantea ya que de qué vale sacarte dos veces en semana dos horas a un niño y darle español si por ejemplo viene de China, como vienen muchos, y hasta el sistema escrito es súper diferente, es complicado. Es un proceso que no se adquiere en un año que resulta complicado para el niño que llega.» (G1-P5).

La categoría para las que se esgrimen menos argumentos (1) alude a la pasividad docente. Inhibidores por parte de las familias y el alumnado:

Dentro de este subdimensión la categoría que aborda las resistencias de las familias a la implicación es la más mencionada con 9 citas entre las que sobresalen «las familias tienen que querer conocer, ya que hay algunas familias que no quieren conocer ni saber más.» (G2-P11) o «hay familias que independientemente de la ayuda que facilitemos nunca responden; posiblemente porque no tienen interés en la educación o no ven su importancia de manera clara» (G2-96). Junto con esta categoría destaca con 6 alusiones la que hace referencia a la disminución del interés de las familias en los cursos superiores apreciándose en citas como «se implican más en la etapa de Infantil ya que consideran que los niños son más dependientes y después se van despreocupando, cambiando el foco de las preocupaciones hacia otro lado.» (G2-P7).

Con una sola mención la categoría menos reseñada es la de resistencias del alumnado a la participación familiar.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de esta dimensión refleja la existencia de numerosos factores que dificultan una verdadera colaboración escuela-familia. De los resultados se extrae que el profesionalismo, es decir, ese miedo por parte del profesorado a la intromisión de las familias en la docencia y en la toma de decisiones curriculares es muy palpable como señalan afirmaciones del calibre de «creo que no sería pertinente ya que no creo que tengan mucha idea, creo que no lo sabrían hacer porque a lo mejor en mi caso, que tú te encuentras padres que tienen un nivel de estudios alto, pero después educativamente no saben nada; entonces yo creo que si no son maestros no deberían participar.» (G2-P7).

Otro inhibidor lo constituye la asfixia de tiempos a la que está sometido el magisterio que impide una adecuada planificación de esta colaboración; esto se subraya en citas como «estoy totalmente de acuerdo con la falta de tiempos, especialmente en Infantil ya que tenemos que emplear los contactos de entradas y salidas para transmitir información a los padres porque muchas veces con las prisas no hay otros momentos.» (G1-P2).

En este análisis subyace la idea de que en muchos casos son las familias las que se muestran reticentes a colaborar con la escuela y denotan falta de interés en la educación.

En definitiva, los resultados evidencian que, aunque existe una conciencia en el profesorado y en las familias sobre la importancia de la colaboración entre ambos, esta no es una realidad, ya que hay un elevado número de barreras que impiden su óptimo desarrollo.

Para finalizar, este estudio presenta como limitación el hecho de que solo se ha analizado una dimensión. Sin embargo, supone el punto de partida de una investigación mayor que pretende englobar un mayor número de dimensiones y realizar más grupos de discusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabrera Muñoz, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Revista digital innovación y experiencias educativas, 16*, 1-9.

Castro, M. Expósito, E. Lizasoain, L. López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En editores *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-107). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Gaviria, J.L. (2014). Prólogo de *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 13-19). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Reparaz, C. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En editores *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA, VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LA ESCALA DE COMPORTAMIENTOS PHUBBING CON MUESTRA AUSTRALIANA Y ESPAÑOLA

Estefanía Capilla Garrido
Sixto Cubo Delgado
Prudencia Gutiérrez Esteban
Universidad de Extremadura (España)

Resumen: Este estudio muestra el proceso seguido en el desarrollo y la validación de un instrumento de evaluación del comportamiento phubbing, el cual examina sus propiedades psicométricas a través de la validez del contenido y fiabilidad. Adicionalmente, el instrumento es adaptado al idioma inglés y se obtiene la fiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach con una muestra de personas australianas. Además, se describe el procedimiento seguido para el diseño del instrumento utilizando el método de Redes Semánticas Naturales que tiene como objetivo desarrollar el aspecto conceptual del término phubbing. Los resultados obtenidos aportan a la investigación ochenta y seis conceptos que definen phubbing y determinan la estructura de la escala en cinco dimensiones: cultural, tecnológica, social, psicológica y comunicacional. Los análisis de fiabilidad, obtenidos a través de una muestra piloto española de 250 personas, afirman que la escala es adecuada para la evaluación de conductas de phubbing en jóvenes y adultos. Asimismo, el análisis de fiabilidad del instrumento adaptado al inglés, obtenido a través de una muestra piloto australiana de 142 personas, establece que el instrumento tiene una consistencia satisfactoria para medir el constructo phubbing.

Palabras clave: phubbing, redes semánticas naturales, escala, validez, fiabilidad

Abstract: This study shows the development and validation of a phubbing behavior assessment instrument and examines its psychometric properties through content validity and reliability. Additionally, the aim was to adapt the instrument to English and obtain reliability through the Cronbach's Alpha coefficient with a sample of Australian people. The procedure followed for the design of the survey is described using the method of Natural Semantic Networks which seeks to find out the meaning of the term phubbing. The results obtained provide to the research with eighty-six concepts related to the term phubbing that determine the structure of the scale in five dimensions: cultural, technological, social, psychological and, communicational. Reliability analyses, obtained through a pilot sample of 250 Spanish people state that the scale is suitable for the evaluation of phubbing behaviors in young people and adults. Likewise, the reliability analysis of the instrument adapted to English, obtained through a pilot sample of 142 Australians, establish that the instrument it has a satisfactory consistency to measure the recently phubbing construct.

Keywords: phubbing, natural semantic networks, scale, validity, reliability

INTRODUCCIÓN

El número de personas usuarias de smartphones a nivel mundial ha aumentado casi un 600% durante la última década, pasando de 1.060 millones de usuarios en 2012 a 6.640 millones en 2022 (Hasimoto, Calderón & Olavarría, 2022). No es de extrañar que los smartphones estén cada vez más presentes en nuestras rutinas diarias; los usamos cuando nos encontramos con amigos, amigas y familiares, cuando conducimos o cruzamos una calle. Para muchas personas, los smartphones son lo primero que utilizan al despertarse y lo último que utilizan antes de irse a dormir. De hecho, los estudios muestran que el 81% de las personas mantienen su smartphone cerca durante toda la jornada y lo consultan una media de 150 veces al día (Roberts & David, 2021). Sin embargo, la naturaleza de estas transformaciones sigue siendo ambigua. Algunos estudios informan de la influencia positiva de los smartphones en el entorno profesional, como en la coordinación de la atención médica (Helou, Waltmans-den Breejen, Severin, Hulscher & Verbon, 2022), el empoderamiento relacionado con la productividad y los comportamientos innovadores percibidos (Junglas, Goel, Rehm & Ives, 2022) o simplemente como modo de enfatizar la socialización con personas geográficamente distantes (Demirsu, 2022). Al mismo tiempo, otra corriente de investigación señala las consecuencias de los smartphones en una variedad de contextos de comunicación, incluidas las conversaciones cara a cara, la interacción entre padres-madres e hijos-hijas (Linder, McDaniel, Stockdale & Coyne, 2021), entornos profesionales (Robert & David, 2017) y académicos (Abramova, Baumann, Krasnova & Lessmann, 2017). Entre estos hallazgos, las ideas sobre el papel dañino de los smartphones en las relaciones sociales son particularmente alarmantes.

Por todo lo anterior, parece apropiado la necesidad de disponer de escalas que evalúen los comportamientos phubbing como consecuencia del uso inadecuado que se hace de los smartphones al interactuar con otras personas que nos acompañan, ya que ayudará a identificar las transformaciones sociales y culturales que el ser humano experiencia debido al uso de dispositivos tecnológicos.

Para ello, se han planteado los siguientes objetivos de este estudio:

—Mostrar el desarrollo de la escala de Comportamientos Phubbing a través de la técnica de las Redes Semánticas Naturales (RSN).

—Presentar los resultados de la técnica RSN, la validación de contenido y fiabilidad de la escala de Comportamientos Phubbing.

—Traducir la escala al inglés y obtener la fiabilidad con una muestra piloto de personas australianas y españolas.

MÉTODO

En este estudio, se han realizado tres tipos de procedimientos y análisis para la creación de la escala: la técnica de las RSN, la validación de contenido con personas expertas y la fiabilidad del instrumento con una muestra piloto australiana y española.

Fase I: Creación de la estructura del instrumento con las RSN

En primer lugar, se elabora un formulario en *Google Drive* donde se explica el proceso de las RSN y se distribuye por correo electrónico a 30 personas expertas para recabar información sobre el significado de phubbing. Siguiendo el procedimiento de las RSN de Tapia-Gutiérrez & Cubo (2015), se solicita a cada persona asociar un mínimo de cinco palabras que definan el constructo phubbing y se pide que jerarquicen los conceptos considerando el valor 1 para el concepto más relacionado con phubbing y 10 para el menos relacionado. Seguidamente, se hallan los siguientes valores:

Tabla 1

Nomenclatura y proceso de análisis de las RSN

Valor	Definición	Análisis
J	Tamaño de la red semántica. Total de palabras.	Suma de todas las palabras.
M	Peso semántico. Es la palabra que ha sido jerarquizada con valor 1.	Frecuencia de cada palabra repetida y del valor jerárquico que ocupa en escala de 1 a 10.
NR o SAM	Núcleo de la red con el peso semántico más alto.	Recuento de las primeras 25 palabras definidoras con mayor peso semántico o valor M.
G	Es la densidad de la red. Proporcionada a partir del núcleo de la red.	Se resta el peso semántico del concepto más alto al segundo peso semántico y éste, a su vez, se le resta al tercero, y así sucesivamente.
DSC	Distancia semántica cuantitativa entre las palabras.	La palabra con peso semántico más alto del núcleo de la red es considerada como el 100%, obteniéndose los valores de las siguientes palabras con una regla de tres.

Los resultados que emergerán de este proceso de análisis (*tabla 1*) asistirán a la distribución de los conceptos recopilados en cinco dimensiones y estarán apoyados por la revisión de la literatura para clasificar y conceptualizar cada una de ellas y, posteriormente, crear una primera versión de ítems.

Fase II: validez de contenido a través del panel de personas expertas de España

En segundo lugar, se realiza la validez de contenido de la primera versión del cuestionario, formada inicialmente por 70 ítems, mediante el juicio de personas expertas con el propósito de conocer el grado en el que los ítems son representativos y relevantes. Se elabora un formulario estructurado en dos bloques: A. validación de la estructura de seis dimensiones, incluyendo la dimensión de datos sociodemográficos y B. validación de los 70 ítems. Posteriormente, se distribuye el cuestionario a 30 personas expertas a través de *Google Drive* para que evalúen su estructura, contenido y redacción. Las personas participantes valoran la adecuación y la pertinencia del cuestionario en una escala Likert de 1 a 5 (donde 1 es el valor mínimo y 5 es el máximo), además tienen un espacio abierto para proponer sugerencias de mejoras.

Fase III: Fiabilidad del instrumento dentro de la muestra piloto española y australiana

En tercer lugar, se traduce y adapta la escala a la lengua y cultura inglesa a través de una empresa de traducción en Australia, con el fin de distribuir la escala a la muestra australiana y

obtener garantías científicas del instrumento en su versión inglesa. En esta fase se comprueba la consistencia interna de los cuestionarios en español e inglés. El instrumento se distribuye en *Google Drive Forms* en español y en *Qualtrics* en inglés.

RESULTADOS

Redes semánticas naturales

En el proceso de recogida de información de la técnica, 17 personas aportaron un total de 86 conceptos que definen *phubbing*. Estos conceptos, se agruparon en las dimensiones: cultural, tecnológica, social, psicológica y comunicacional, proceso fundamentado por Capilla, Cubo y Gutiérrez-Esteban (2020). Finalmente, a partir del peso semántico hallado de cada concepto y su clasificación en cada una de las dimensiones, se otorga el peso semántico total a cada dimensión y el número de ítems incluidos en cada una de ellas (*ver tabla 2*):

Tabla 2

Valores del peso semántico por dimensión

Dimensión	Concepto	M	Dimensión	Concepto	M
CULTURAL - Peso semántico: 34% - Número de Ítems: 16	Menosprecio	66	TECNOLÓGICA - Peso semántico: 23% - Número de Ítems: 3	Móvil	76
	Desatención	28		Desconexión	24
	Descortesía	26		Tecnología	20
	Adolescencia	23		Conexión	15
	Irrespetuoso	28		Virtualidad	13
	Atención	13		Red	13
	Educación	12		Herramienta	10
	Acoso	10		Dispositivo	9
	Cortesía	10		Tablet	9
	Deseabilidad	10		WhatsApp	8
	Incorrección	10		Infotoxicidad	8
	Indiferencia	10		Digital	7
	Respeto	10		Gamificación	5
	Desconocimiento	9		Google	4
	Incomodidad	9		Internet	3
	Inconsciencia	9		Email	2
	Comportamiento	8		Nativo	2
	Hábito	8		Tecnocentrismo	2
	Menor	8		App	1
	Neologismo	8	SOCIAL - Peso semántico: 20% - Número de Ítems: 6	Aislamiento	36
	Desagrado	7		Asocial	25
	Público	6		Relación	16
	Inmediatez	4		Soledad	15
	Delito	3		Problemática	11
	Formación	3		Socialización	18
	Paralelo	3		Burbuja	10
	Niña	2		Lejanía	10
	Inmadurez	1		Ignorancia	10
PSICOLÓGICA - Peso semántico: 17% - Número de Ítems: 4	Adicción	47		Indiferencia	10
	Dependencia	22		Rechazo	8
	Autocontrol	16		Desdén	6
	Malestar	13		Fuga	6
	Obsesividad	10		Desaire	5
	Psicología	8		Ninguneo	4
	Fisiológica	7		Silencio	3
	Ilusionismo	7		Interacción	1
	Cobardía	6	COMUNICACIONAL - Peso semántico: 6% - Número de Ítems: 4	Comunicación	20
	Concentración	6		Barrera	11
	Disgusto	6		Interrupción	10
	Disociación	6		Hipercomunicación	9
	Dispersión	5		Publicidad	7
	Enajenación	4		Fragmentación	1
	Egocentrismo	4			
	Inseguridad	3		Total	997

La tabla 2, muestra los resultados tras el proceso de análisis de las RSN. En primer lugar, se indican las 5 dimensiones creadas y su valor semántico aproximado en porcentajes, además del número de ítems incluidos en cada dimensión. También, se muestran los conceptos clasificados en cada una de las dimensiones y su valor M o peso semántico.

Validez de contenido con las personas expertas

Para la obtención de la validez de contenido participaron 11 personas expertas procedentes del ámbito educativo y psicológico.

La valoración cuantitativa del cuestionario fue positiva. Indicando una puntuación media más baja ($\bar{x}$=3,64, Sx=1,80) en la Dimensión Social. En la valoración de los ítems, la pregunta 33 cuya media presentó una puntuación menor ($\bar{x}$=4, Sx=1,3) fue en relación a su redacción y posteriormente fue eliminado. La valoración cualitativa fue en general positiva, recibiendo sugerencias sobre fusionar un gran número de ítems. Teniendo en cuenta las observaciones de las personas expertas, el cuestionario quedó reducido a 40 ítems manteniendo las cinco dimensiones iniciales.

Tabla 3

Número de ítems por dimensión

$\bar{x}$		Adecuación		Pertinencia	
		Sx	$\bar{x}$	Sx	
Dimensión 1	Datos sociodemográficos	5	0	5	0
Dimensión 2	Cultural	3,90	1,86	3,90	1,80
Dimensión 3	Tecnológica	3,90	1,86	3,90	1,86
Dimensión 4	Social	3,64	1,80	3,64	1,80
Dimensión 5	Psicológica	3,81	1,83	3,81	1,83
Dimensión 6	Comunicacional	3,72	1,84	3,72	1,84

La tabla 3, muestra las medias y desviaciones típicas de cada una de las dimensiones según su adecuación y pertinencia en el cuestionario.

Tabla 4

Media y desviación típica de los ítems del instrumento

	Adecuación		Relevancia			Adecuación		Relevancia	
Ítem	$\bar{x}$	Sx	$\bar{x}$	Sx	Ítem	$\bar{x}$	Sx	$\bar{x}$	Sx
1	5	0	5	0	21	4,54	1,03	4,54	1,03
2	4,90	0,30	5	0	22	4,54	1,03	4,27	1,27
3	4,72	0,64	4,72	0,64	23	4,63	0,80	4,36	1,12
4	4,45	0,93	4,45	0,93	24	4,09	1,37	4	1,34
5	4,90	0,30	4,81	0,60	25	4,27	1,34	4,27	1,34
6	5	0	5	0	26	5	0	4,72	0,90
7	4,81	0,60	4,81	0,60	27	4,45	1,29	4,45	1,29
8	4,72	0,64	4,72	0,64	28	4,81	0,40	4,54	0,93
9	4,45	1,29	4,45	1,29	29	4,81	0,40	4,63	0,67
10	4,72	0,64	4,45	0,82	30	4,54	0,82	4,54	0,82
11	4,72	0,64	4,72	0,64	31	4,36	1,28	4,27	1,42
12	4,63	0,80	4,63	0,80	32	4,72	0,64	4,72	0,64
13	4,72	0,64	4,72	0,64	33	4,63	0,80	4,63	0,80
14	4,72	0,64	4,72	0,64	34	4,54	0,82	4,54	0,82
15	4,45	1,21	4,45	1,21	35	4,72	0,64	4,45	1,03
16	4,54	1,03	4,54	1,03	36	4,72	0,64	4,36	0,67
17	4,45	1,21	4,45	1,21	37	4,81	0,60	4,81	0,92
18	4,90	0,30	4,72	0,64	38	4,72	0,64	4,72	0,64
19	4,90	0,30	4,72	0,30	39	4,81	0,60	4,54	1,03
20	4,90	0,30	4,63	0,92	40	4,72	0,64	4,72	0,64

La tabla 4, muestra las medias y desviaciones típicas de cada una de los ítems según su adecuación y pertinencia en el cuestionario.

Fiabilidad del instrumento

La tabla 5 muestra los resultados obtenidos, para la muestra española y australiana, a través del coeficiente α de Cronbach.

Tabla 5

Alfa de Cronbach por dimensión y por ítems en la versión española e inglesa

	Escala español			Escala inglés		
Dimensión	Alfa por dimensión	Ítems por dimension	Alfa ítems	Alfa por dimensión	Ítems por dimension	Alfa ítems
Cultural	,86	16	,93	,82	16	,91
Tecnológica	,74	3		,52	3	
Social	,78	6		,72	6	
Psicológica	,73	4		,66	4	
Comunicativa	,75	4		,75	4	

Los resultados obtenidos para el análisis de la fiabilidad de la escala de comportamientos de phubbing en español fue $\alpha = 0.93$ para la escala completa. La dimensión cultural fue la más alta calculada como $\alpha = 0{,}86$ y la dimensión más baja fue $\alpha = 0{,}73$ para la psicológica. Los resultados para la muestra australiana fue $\alpha = 0.91$ para la escala completa. La dimensión cultural fue la más alta calculada con un $\alpha = 0{,}82$, y la dimensión más baja fue la tecnológica $\alpha = 0{,}52$.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la investigación desarrollada se da respuesta al objetivo de desarrollar una escala que evalúe el comportamiento phubbing.

El uso de la técnica de RSN ha ayudado a determinar los 86 significados que las personas expertas han otorgado al concepto phubbing. Los significados proporcionan conocimiento semántico sobre el constructo phubbing que se considera muy relacionado con los hallazgos de otras investigaciones. Como es el caso de Al-Saggaf & O'Donnell (2019) quienes mencionan que las investigaciones se han centrado principalmente en dos aspectos propios de este comportamiento: en primer lugar, el impacto del phubbing en las personas (p. 133), incluida una menor satisfacción en la relación (Vanden Abeele & Postma-Nilsenova, 2018), síntomas depresivos (McDaniel & Coyne, 2016), sentimientos elevados de menosprecio y falta de respeto (Suwinyattichaiporn & Generous, 2019) y en segundo lugar, los predictores de phubbing, incluida la adicción a Internet, la falta de autocontrol, el miedo a perderse (Chotpitayasunondh & Douglas, 2016; Davey *et al.*, 2017; Franchina, Vanden Abeele, Van Rooij, Lo Coco, & De Marez, 2018), las adicciones tecnológicas, así como la adicción a los smartphones, la adicción a los SMS y la adicción a las redes sociales (Davey *et al.*, 2017; Karadag *et al.*, 2015), neuroticismo, ansiedad social y ansiedad rasgo (Guazzini, Duradoni, Capelli y Meringolo, 2019).

Como se especifica en el segundo objetivo del estudio, se valida la estructura y contenido de la escala a través de la consulta a personas expertas, siguiendo el proceso de Cubo, Marín y Sánchez (2011). Posteriormente, en relación al tercer objetivo de este estudio, se traduce y adapta al inglés la escala para evaluar su fiabilidad.

Los resultados obtenidos al obtener los indicadores de fiabilidad para la muestra australiana y española confirman la correcta consistencia interna del instrumento. De esta forma, se concluye que el rigor del proceso llevado a cabo en las fases de diseño de la investigación, análisis de datos

y aplicación, permite comprobar que se trata de un instrumento en dos idiomas diferentes con las debidas garantías científicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al-Saggaf, Y., & O'Donnell, S. B. (2019). Phubbing: Perceptions, reasons behind, predictors, and impacts. *Human behavior & Emerging Technologies, 1*, 132-140. DOI: 10.1002/hbe2.137.

Capilla-Garrido, E., Cubo-Delgado, S., & Gutiérrez-Esteban, P. (2020). Design and validation of an instrument to evaluate phubbing behaviors. *RELIEVE, 26*(2), 3, 1-15. http://doi.org/10.7203/relieve.26.2.16955

Cubo, S. D., Marín, B. M., y Sánchez, J. L. R. (Eds.). (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud.* Pirámide.

Demirsu, I. (2022). Watching them grow: Intergenerational video-calling among transnational families in the age of smartphones. *Global Networks, 22*(1), 119-133. https://doi.org/10.1111/glob.12334.

Hasimoto-Beltran, R., Calderon-Calderon, M. D., & Olavarría-Jaramillo, V. H. (2022). Secure Real-Time Chaotic Partial Encryption of Entropy-Coded Multimedia Information for Mobile Devices: Smartphones. IEEE Access.

Helou, R. I., Waltmans-den Breejen, C. M., Severin, J. A., Hulscher, M. E. J. L., & Verbon, A. (2022). Use of a smartphone app to inform healthcare workers of hospital policy during a pandemic such as COVID-19: A mixed methods observational study. *PloS one, 17*(1), e0262105.

Junglas, I., Goel, L., Rehm, S. V., & Ives, B. (2022). On the benefits of consumer IT in the workplace—An IT empowerment perspective. *International Journal of Information Management, 64*, 102478.

Krasnova, H., Abramova, O., Notter, I., & Baumann, A. (2016). Why phubbing is toxic for your relationship: Understanding the role of smartphone jealousy among «Generation Y» users. *Research Papers in Education*, 109. http://aisel.aisnet.org/ecis2016_rp/109.

Roberts, J. A., & David, M. E. (2021). Me, My Smartphone, and I: Development of the Smartphone Orientation Scale (SOS). *International Journal of Human-Computer Interaction,* 1-9.

Tapia-Gutiérrez, C.P. & Cubo, S. D. (2015). Social skills for the Teaching performance in Chile: perceptions teachers and principals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences 197*, 1069-1073. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.338.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

PROCESOS DE APRENDIZAJE Y ORIGEN DE LA FAMILIA EN LA EXPLICACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN PRIMARIA[1]

J. Reinaldo Martínez-Fernández
Anna Ciraso-Calí
Laura B. García-Ravidá
Júlia Llompart Esbert
Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Resumen: El desarrollo de la comprensión lectora –objetivo clave en la etapa de Educación Primaria– está estrechamente relacionado con los procesos de aprendizaje, pensamiento y comunicación que adquieren las personas. Así, la persona que aprende dispone de un marco de creencias que inspiran sus acciones y que definen particulares formas de aprender o patrones de aprendizaje. A través de este marco de análisis, en este estudio se analiza el papel de los procesos de aprendizaje y del origen de la familia (migrantes o no migrantes) en la explicación de la comprensión lectora, en castellano, en estudiantes de Educación Primaria de centros de Murcia. Participan 240 estudiantes, que responden a una evaluación de la comprensión lectora, y sus 12 tutores/as quienes son entrevistados para identificar los patrones de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados indican que los patrones de aprendizaje tienen un efecto en los resultados de aprendizaje en línea con investigaciones anteriores del área. Además, muestran que, puesto que origen familiar extranjero puede estar dificultando el acceso al idioma, la información y los aprendizajes en su conjunto, se requieren acciones educativas inclusivas para atajar el abandono escolar.

Palabras clave: patrones de aprendizaje, comprensión lectora, estudiantes migrantes, educación primaria

Abstract: The development of reading comprehension - a key objective in Primary Education - is closely related to the learning, thinking and communication processes that people acquire. Thus, the learner has a framework of beliefs which inspire his or her actions and which define particular ways of learning or learning patterns. Through this framework of analysis, this study analyses the role of learning processes and family origin (migrant or non-migrant) in explaining reading comprehension in Spanish among primary school students in Murcia. The participants were 240 students, who responded to a reading comprehension assessment, and their 12 tutors, who were interviewed to identify the students' learning patterns. The results indicate that learning patterns have an effect on learning outcomes in line with previous research in the area.

1 El presente estudio es parte de un proyecto de innovación educativa basada en evidencias bajo el patrocinio de FUNDACIÓN la Caixa.

Furthermore, they show that, since foreign family background may be hindering access to language, information and learning as a whole, inclusive educational actions are required to tackle dropout.

Keywords: learning patterns, reading comprehension, migrant students, primary school

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora, sin lugar a duda, es una de las medidas clave en los procesos de adquisición del conocimiento. A su vez, esa comprensión lectora está estrechamente vinculada con los procesos de aprendizaje, pensamiento y comunicación que adquieren las personas como parte de su desarrollo. En tal sentido, las personas que aprenden disponen de un marco de creencias (concepciones y orientaciones hacia el aprendizaje) que inspiran sus acciones (estrategias de regulación y de procesamiento); y definen particulares formas de aprender (los patrones de aprendizaje, Vermunt, 1998). En este marco de análisis de la comprensión lectora, así como de los procesos de aprendizaje, pensamiento y comunicación, es clave además tener en cuenta la realidad sociolingüística de muchos de los centros educativos actuales, fruto de las migraciones de las dos últimas décadas. Así, encontramos en muchos centros educativos alumnado con lenguas familiares diferentes a la lengua (o lenguas) de instrucción. Por ello, aquí se analiza el papel de los procesos de aprendizaje y del origen de la familia (migrantes o no migrantes) en la explicación de la comprensión lectora, en castellano, en estudiantes de Educación Primaria.
Se trata de un conjunto de datos que se enmarcan en un proyecto de innovación docente que se orienta a reducir el riesgo de exclusión social a través del fomento de la competencia lingüística, en castellano, en algunos centros educativos de Murcia.

Comprensión lectora en Educación Primaria

La Educación Primaria tiene, entre sus objetivos, la tarea de atender al desarrollo inicial de la lectura y la escritura. En un principio con el reconocimiento de fonemas y grafemas, así como del léxico hasta la lectura de oraciones en el conjunto de un texto y su comprensión (Silva-Maceda & Romero-Contreras, 2017). Así, la lectura implica la activación simultánea, de procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos (Aragón-Jiménez, 2011), en donde la persona que lee se ve obligada a activar una serie de operaciones complejas (Cuetos, 2008) que inciden en el rendimiento académico.

En este sentido, parece claro que bajo rendimiento académico se asocie con dificultades en la comprensión lectora (Dezcallar, et al, 2014; Gil, 2011), baja motivación por los estudios y el consecuente abandono escolar. De allí, que las escuelas sean responsables de promover acciones que faciliten el acceso a la lectura y su comprensión (Burbano Burbano, 2018).

Patrones de aprendizaje

Los patrones de aprendizaje, como se ha mencionado, son una configuración tipo que se define a partir de las concepciones de aprendizaje, la orientación motivacional y las estrategias de regulación y de procesamiento. De este modo, las creencias de aprendizaje basadas en la adquisición de bloques de información para aprobar las evaluaciones, y que activan un procesamiento superficial y externamente regulado caracteriza a un patrón reproductivo (RD). Por lo contrario, concebir el aprendizaje como construcción de conocimiento con interés personal y activando el

procesamiento profundo y autorregulado define un patrón significativo (MD). Además, se perfila un patrón orientado a la aplicación (AD) que se fundamenta en una creencia de aprendizaje basada en el uso de la información con orientación vocacional, y la activación de estrategias de aprendizaje concreto con autorregulación y regulación externa. Finalmente, y considerando las aportaciones iniciales de Vermunt (1998), se define un patrón no dirigido (UD) basado en que el aprendizaje debe ser estimulado (por los docentes, por los iguales) y que se acompaña de una motivación ambivalente con escaso procesamiento y ausencia de regulación.

En esta línea de investigación, Martínez-Fernández *et al.*, (2018; 2021) sostienen que algunas dificultades durante el embarazo y la crianza temprana afectan el desarrollo cognitivo y emocional de los infantes, que parecen agravarse en relación con cierto tipo de estructura y ambiente familiar explicando la dominancia de un patrón UD. Si a ello, se suman ciertas condiciones económicas que limitan el acceso a recursos culturales, académicos y sociales se explican bajos niveles en la competencia lingüística (Aikens & Barbain, 2008; Andrés *et al.*, 2010); y todo en su conjunto explica el abandono escolar temprano.

Así, es patente que la comprensión lectora es producto de una compleja intersección de diversos factores personales, familiares y sociales que sobrepasan el ámbito escolar. Sin embargo, consideramos que es tarea de la escuela primaria diseñar acciones formativas curriculares y extracurriculares que reduzcan las distancias en la desigualdad social (Duarte, 2012). Sobre la base de lo expuesto, en este estudio se identifica el origen migrante o no de las familias, se analiza la percepción que los tutores/as tienen acerca de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y se perfila el patrón dominante; y el impacto de ambas variables (origen y patrones de aprendizaje) en la comprensión lectora.

Así, la pregunta de investigación que se formula es: ¿Cuál es el impacto de los procesos de aprendizaje y del origen de las familias en la explicación de la comprensión lectora, en castellano, en estudiantes de Educación Primaria?

En tal sentido, se plantean dos hipótesis empíricas: (1) la dominancia de patrones de aprendizaje RD/UD en infantes de origen extranjero explica los más bajos niveles en la comprensión lectora. Por el contrario, (2) la dominancia de patrones de aprendizaje MD/AD en infantes de origen nacional explica mejores niveles en la comprensión lectora.

MÉTODO

Se realiza un estudio de diseño transversal con recogida de datos basada en entrevista a los tutores y tutoras para identificar el tipo de patrón de aprendizaje de los estudiantes; a través de esta misma entrevista se identifica el origen de la familia; y para la comprensión lectora los estudiantes responden una prueba específica para su curso.

Participantes

Participa un total de 240 estudiantes de Educación Primaria, distribuidos en 12 grupos/clase de 4º, 5º o de 6º grado, provenientes de tres centros educativos de Murcia. En su conjunto el 32.5% de los estudiantes son de origen extranjero, y el 53.4% son niñas. Además, participan 12 tutores o tutoras de cada uno de los grupos analizados.

Instrumentos

Cuestionario de datos sociodemográficos:

Se diseña una ficha de preguntas sobre la edad, género y curso. Además, se incluyen preguntas acerca de la propia valoración como lectores, la motivación por la lectura, el género literario de preferencia, tiempo de dedicación, lugar y personas con las que leen. En este estudio se utilizan algunas de estas variables.

Evaluación de la comprensión lectora (ECL):

Se realiza una adaptación del ECL nivel 2 para estudiantes de 4º, 5º y 6º curso (de la Cruz, 2011). Se utilizan dos lecturas extraídas de textos escolares adecuados para los tres cursos. La primera se evalúa con 6 preguntas de comprensión, y la segunda con 5. En todos los casos son preguntas de opción múltiple con una respuesta correcta. En su conjunto, las cuestiones planteadas se orientan a la comprensión del vocabulario, uso de singulares y plurales, sinónimos y antónimos, el sentido metafórico de algunas frases, y la comprensión global de cada texto.

Entrevista sobre Patrones de aprendizaje en primaria:

Se realiza una entrevista semiestructurada a cada tutor/a, con una duración aproximada de 35 minutos, donde se indaga sobre las creencias de aprendizaje, la orientación motivacional y las estrategias (de regulación y de procesamiento) de los estudiantes de una clase/grupo. Durante la entrevista, se piden ejemplos de estudiantes tipo para cada componente y al mismo tiempo se va realizando una clasificación en conjunto con el/la docente. Posteriormente, el entrevistador categoriza a cada uno de los estudiantes en un patrón dominante. Las entrevistas son grabadas y una segunda persona las escucha y realiza la categorización de los mismos niños. En los casos con desacuerdo, los entrevistadores discuten y toman una decisión de consenso.

Procedimiento

Los datos de comprensión lectora se recogieron de manera grupal, en una sesión de clase de 45 minutos aproximadamente. Una persona del equipo de investigación se encargó de dar las instrucciones al alumnado y acompañarlos durante la sesión para aclarar dudas. Paralelamente, otro miembro del equipo de investigación (el primer autor de esta comunicación) realizó las entrevistas a los tutores y/o tutoras de cada grupo. Para la recogida conjunta se emplearon 3 días, en el mes de noviembre 2021, un día en cada una de las escuelas participantes.

Técnicas de análisis

Los datos se volcaron en una matriz y se analizaron con IBM SPSS v.22. Se realizaron análisis exploratorios para detectar casos anómalos, depurar y corregir la matriz; y tener una primera aproximación univariante y bivariante, mediante inspección visual de gráficos de caja y bigote, histogramas, gráficos Q-Q y Q-Q sin tendencias. Para responder a la pregunta de investigación, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) factorial, utilizando como variables independientes: la valoración de los/as tutores/a acerca del patrón de aprendizaje (con 4 niveles: MD, AD, RD y UD); y el origen del alumnado (variable dicotómica, cuyas categorías son: origen nacional y origen extranjero). Como variable dependiente se utilizó el número de aciertos en la prueba de comprensión lectora sobre la escala 0 a 11 puntos.

En cuanto a la comprobación de los supuestos paramétricos, se verificó la homocedasticidad mediante la prueba de Levene; la cual devolvió en todos los casos valores $p > .05$, sugiriendo igualdad de varianzas. Se detectaron algunas desviaciones del supuesto de normalidad; sin embargo, el análisis de varianza es bastante robusto a pequeñas violaciones de la normalidad, sobre todo cuando se presenta homocedasticidad. Para comparar la comprensión lectora entre

diferentes niveles del factor, se realizaron análisis post-hoc de Scheffé, con corrección Bonferroni. Se eligió el Eta cuadrado parcial (η_p^2) como medida de tamaño del efecto.

RESULTADOS

Con relación a los patrones de aprendizaje, se identifica una mayoría de estudiantes con dominancia de patrón MD; pero cerca de un tercio de ellos se ubica en patrones más inadecuados (RD, UD). Asimismo, la media en la prueba de comprensión lectora (sobre 11 puntos) es baja en todos los cursos (ver Tabla 1).

Tabla 1

Patrón de aprendizaje dominante (%) y puntuación media en comprensión lectora (sobre 11)

	4º grado	5º grado	6º grado
Patrón MD	46.2	43.7	37.8
Patrón AD	25.6	28.7	28.4
Patrón RD	15.4	12.6	20.3
Patrón UD	12.8	14.9	13.5
Comprensión lectora	3.9	4.7	5.6

La interacción entre el origen y los patrones no resultó significativa ($F(3,227) = 1.17$, $p = .321$). En cambio, sí se hallaron efectos principales significativos tanto del origen de las familias ($F(1,227) = 9.47$, $p = .002$) como de los patrones de aprendizaje ($F(3,227) = 10.65$, $p < .001$). Esto indica que tanto los patrones de aprendizaje como el origen del alumnado tienen un impacto en su puntuación de comprensión lectora; sin embargo, los niveles de un factor no afectan a la comprensión lectora en función de los niveles del otro factor.

En el caso del efecto del origen, se detecta que el alumnado de origen español presenta una media de aciertos significativamente más alta (4.74 ± 0.19) respecto al grupo de alumnado de origen extranjero (3.78 ± 0.25). Para profundizar en el efecto principal de los patrones de aprendizaje, se realizaron análisis post-hoc Scheffé. Estos revelaron que el alumnado al cual se le asignó un patrón de aprendizaje MD obtuvo puntuaciones de comprensión lectora significativamente más altas (5.46 ± .22) respecto a los grupos de alumnado de cualquier otro patrón: AD (4.48 ± .29), RD (3.61 ± .33) y UD (3.48 ± 38). No se encontraron diferencias significativas de las puntuaciones en comprensión lectora entre alumnado considerado AD, RD y UD. El tamaño del efecto para el origen se puede considerar pequeño, con $\eta_p^2 = .040$; mientras que para los patrones de aprendizaje este valor fue de .123, lo que podría considerarse un efecto moderado (ver Figura 1).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados hallados indican que los patrones de aprendizaje tienen un efecto en los resultados de aprendizaje en línea con las investigaciones del área (Martínez-Fernández *et al.* 2018; 2021; Vermunt, 1998). Además, el sentido de las diferencias señala que los estudiantes con dominancia

de patrones MD y, en mayor medida, AD obtienen mejores resultados de aprendizaje que los estudiantes con dominancia RD y/o UD. Adicionalmente, el origen de las familias no muestra interacción con la variable de patrones; pero sí que muestra un efecto pequeño a favor (de MD) o en contra (RD/UD) de los mismos patrones.

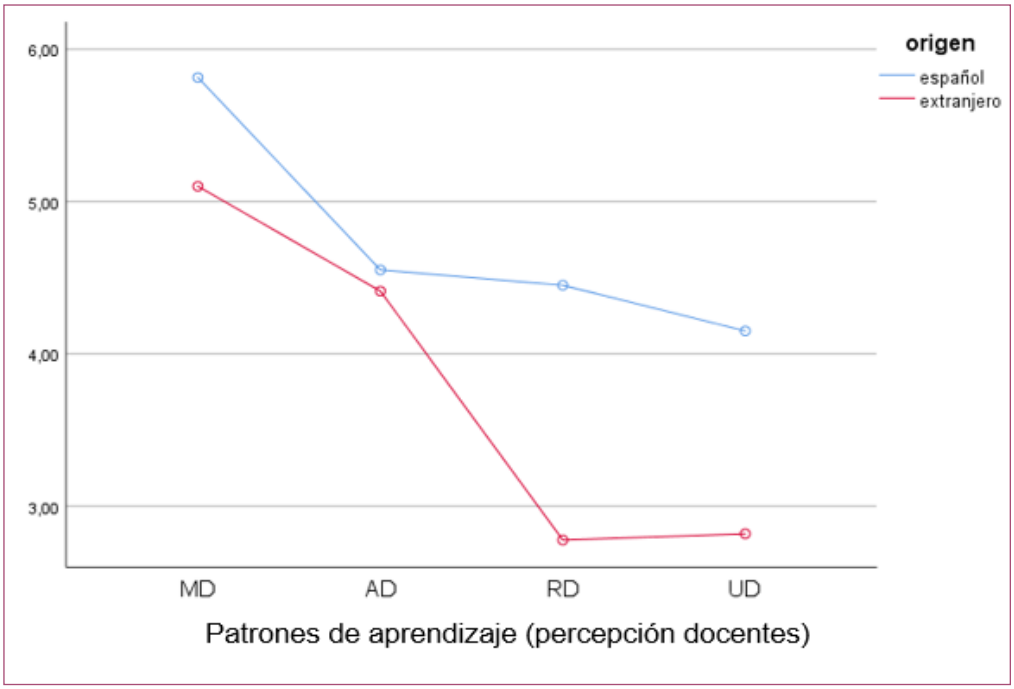
Se concluye manteniendo las hipótesis planteadas inicialmente:

—la dominancia de patrones de aprendizaje RD/UD en infantes de origen extranjero explica los más bajos niveles en la comprensión lectora.

—la dominancia de patrones de aprendizaje MD/AD explica mejores niveles en la comprensión lectora.

Figura 1

Puntuaciones en comprensión lectora, según patrón de aprendizaje y origen de la familia (medias marginales estimadas)



Esta segunda hipótesis se acepta parcialmente, en relación con cómo se planteó inicialmente, pues se aprecia que todos los estudiantes con dominancia de patrones MD/AD, independientemente del origen de las familias, obtienen mejor puntuación en la medición de la comprensión lectora.

Finalmente, estos datos nos muestran una vez más que las altas puntuaciones o dominancia de un patrón reproductivo (RD) o no dirigido (UD) está asociado a peores resultados de aprendizaje. Aquí observamos que, si además se trata de niños con origen de familia extranjera, los resultados académicos son significativamente más bajos. En suma, se destaca que los infantes de Educación Primaria con patrones de aprendizaje inadecuados (cerca de un tercio de los estudiantes), y con origen familiar extranjero que puede estar dificultando el acceso al idioma, la información y los aprendizajes en su conjunto, requieren de acciones educativas inclusivas para atajar desde la más temprana edad el riesgo del abandono escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighbourhood and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 235-251.

Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J. I., & García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology, 3*(1), 129-140.

Aragón-Jiménez, V. (2011). Procesos implicados en la lectura. *Innovación y experiencias educativas, 39*, 1-11.

Burbano Burbano. M. E. (2018). El proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua materna: la comprensión lectora en los estudiantes de la Enseñanza Básica Primaria. *Revista Conrado, 14*(65), 310-317.

Carballar, R., Martín-Lobo, P., & Matíz Gaméz, A. (2017). Relación entre habilidades neuropsicológicas y comprensión lectora en Educación Primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa, 8*(2), 67-77.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura.* Madrid: Wolters Kluwer Educación.

de la Cruz, M. V. (2011). *Evaluación de la comprensión lectora 1 y 2.* Ed. TEA Ediciones. Madrid.

Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos, 12*, 107-116.

Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector.* Tesis doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XXI, 14*, 117-134.

Martínez-Fernández, J. R, García-Ravidá, L. B., García-Orriols, J. & Martí Garbayo, L. (2018). Desarrollo personal y aprendizaje: desafíos a la escuela desde una mirada longitudinal a los patrones de aprendizaje. *Revista Contextos de Educación, 25,* 54-66.

Martínez-Fernández, J. R., Ciraso Calí, A., de la Barrera, M. L, García-Ravidá, L. B., & Quesada Pallarès, C. (2021). Experiencias iniciales del desarrollo y su relación con los procesos de aprendizaje en la adolescencia. *Bordón: Revista de pedagogía, 73*(3), 99-114.

Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria.* Barcelona: INDE Publicaciones.

Silva-Maceda, G., & Romero-Contreras, S. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense De Psicología, 36*(2), 123-144.

Vermunt, J. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology, 68,* 149-171.

2711

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO DEL ACOSO ESCOLAR EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ASTURIAS[1]

Antonio Urbano Contreras
Verónica García Díaz
Lucía Álvarez Blanco
María Teresa Iglesias García
Universidad de Oviedo (España)

Resumen: El acoso escolar es un fenómeno que preocupa a todos los niveles y colectivos que integran la comunidad educativa por los efectos que conlleva en el alumnado y en su entorno. Esta investigación presenta, por un lado, la *Escala de Autopercepción y Percepción del Acoso Escolar en Adolescentes* (APAE-A) como una herramienta útil y fiable para estudiar esta problemática y, por otro, los resultados obtenidos tras aplicarla en 10795 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias. Los resultados, tras una validación cruzada mediante Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio, ofrecen una escala con una buena fiabilidad (α = .86), compuesta por 27 ítems y dividida en 4 factores que explican el 51.25% de la varianza. Por otro lado, la mayoría del alumnado vincula el acoso al uso de la fuerza; las conductas que más han presenciado son el insulto, la exclusión social o dañar el material; las que más han sufrido son insultos, no permitir hacer el trabajo y quitar o esconder cosas; y cuando son conocedores de una situación de acoso tienden a pedir ayuda en primer lugar a sus familias.

Palabras clave: acoso escolar, educación secundaria, convivencia, violencia, escala

Abstract: Bullying is a phenomenon that concerns all levels and groups that make up the educational community due to its effects on students and their environment. This study presents, on the one hand, the *Self-perception and Perception of Bullying in Adolescents Scale* (SPB-A) as a useful and reliable tool to study this issue and, on the other hand, the results obtained after applying it to 10,795 students of Compulsory Secondary Education in the Principality of Asturias (Spain). After cross-validation through Exploratory and Confirmatory Factor Analysis, the results offer a scale with good reliability (α = .86), composed of 27 items and divided into 4 factors that explain 51.25% of the variance. On the other hand, most students link bullying to the use of force; the behaviors they have witnessed most are insults, social exclusion, or damaging material; those they have suffered most are insults, not allowing work to be done, and removing or hiding things; and when they are aware of a bullying situation, they tend to ask their families for help first.

1 Proyecto Diagnóstico socioeducativo del acoso escolar en centros de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias financiado por la Universidad de Oviedo (PAPI-20-EMERG-20).

Keywords: bullying, secondary education, coexistence, violence, scale

INTRODUCCIÓN

Aprender a convivir es una de las grandes preocupaciones del sistema educativo, pues uno de los fines de la educación es la socialización de las personas y la transmisión de las normas, valores y conductas adecuadas para lograr una sociedad donde el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la empatía favorezcan los derechos humanos y acaben con cualquier discriminación que impida la inclusión de todos en la sociedad bajo un prisma de igualdad de derechos, canalizando los conflictos que puedan surgir mediante conductas no violentas y comprensivas que aseguren una convivencia pacífica.

Es un hecho que en los centros educativos existen problemas de convivencia y numerosas investigaciones así lo reflejan (Díaz Aguado, 2010; Ortega *et al.*, 2012). Estos problemas de convivencia vienen determinados por episodios que se vinculan al acoso y malos tratos entre iguales, las conductas disruptivas en el aula y la violencia de género, todas ellas identificadas como las formas de violencia que se dan con más frecuencia entre el alumnado (Grado y Uruñuela, 2017).

Según UNICEF (2014), 1 de cada 3 estudiantes entre 13 y 15 años en el mundo sufren acoso escolar. La agresividad, en la infancia y la adolescencia, es un problema que conlleva repercusiones en las relaciones sociales, en la convivencia y en la vida de los centros educativos, generándose situaciones y comportamientos asociados a riesgos para la salud física y mental (Andrade *et al.*, 2011). En este sentido, Hill (2003) destaca la importancia de la detección temprana para evitar estas conductas vinculadas al acoso escolar, ya que su mantenimiento está muy relacionado con la falta de una detección e información temprana que provoca que el alumnado que es víctima del maltrato se aísle y sea rechazado por el resto, en contraposición con los agresores que ven reforzada su conducta por el grupo de iguales (Sánchez Lacasa y Cerezo Ramírez, 2014).

La presente investigación presenta, por un lado, una escala validada que resulta útil para conocer más sobre el acoso escolar desde diferentes dimensiones (Conductas que suponen acoso; Conductas de acoso presenciadas; Conductas de acoso sufridas; y Reacción ante las conductas de acoso) y, por otro lado, sus resultados en los centros de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias, ya que siguiendo lo expuesto por la UNESCO (2018, en Moya, 2019), es muy difícil hablar de inclusión educativa mientras casi la mitad del alumnado sufre acoso escolar. En este sentido, las estadísticas recogidas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional indican que, entre noviembre de 2017 y de 2018, se registraron más de 12.000 llamadas al teléfono habilitado a nivel estatal para las denuncias de casos de acoso escolar. Por todo esto, se considera necesario abordar la problemática que supone el acoso escolar recogiendo la perspectiva que puede ofrecer el alumnado adolescente.

MÉTODO

Participantes

Participaron 10795 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias, de los cuales el 54.5% estudia en centros públicos y el 45.5% en privados. Respecto al sexo, el 51.1% son chicas y el 48.9% son chicos, su edad media es de 13.94 años (*DE* = 1.3) y, en cuanto al curso, el 26.27% está en 1º, el 27.24% en 2º, el 25.19% en 3º y el 21.30% en 4º.

Instrumento

El instrumento empleado, y que aquí se presenta, es la *Escala de Autopercepción y Percepción del Acoso Escolar en Adolescentes* (APAE-A) (Álvarez-Blanco *et al.*, 2022), la cual se basa en el *Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP)* (Albaladejo-Blázquez, 2011). La escala consta de 27 ítems (tipo Likert de 10 puntos) y, Mediante Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), presenta una buena fiabilidad (α = .86) compuesta por 27 ítems y 4 factores: Conductas que suponen acoso (F1, ítems 1-8), Conductas de acoso presenciadas (F2, ítems 9-16), Conductas de acoso sufridas (F3, ítems 17-24) y Reacción ante las conductas de acoso (F4, ítems 25.27). Además, la escala obtenida resultó invariable según la titularidad del centro, el sexo y el curso.

Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario de administró, mediante Google Formularios, utilizando las aulas de informática de los centros educativos y la colaboración de la Policía Nacional, la cual fue el enlace con los centros. La recogida de información se hizo en horario lectivo y se garantizó el anonimato. Además, se obtuvo la aprobación de la Consejería de Educación del Principado de Asturias. Respecto al análisis de datos, en primer lugar, se presentan los principales resultados de los AFE y AFC y, a continuación, se presentan los resultados descriptivos de la escala con el fin de que sirvan como un primer diagnóstico de la realidad. Concretamente, se llevó a cabo una validación cruzada con análisis AFE y AFC dividiendo la muestra en dos de forma aleatoria. Para el AFE se utilizó el método de extracción de máxima verosimilitud, además del método de rotación Promax. Para el AFC se empleó la estimación de máxima verosimilitud y una combinación de índices de ajuste absolutos y relativos para evaluar la bondad de ajuste del modelo propuesto. En cualquier caso, para el análisis de datos se utilizó el paquete de análisis estadístico SPSS 22.0, incluido el módulo AMOS 22.0.

RESULTADOS

El cuestionario inicial, con 27 ítems, tenía una buena fiabilidad (α = .86). El porcentaje de valores perdidos estaba entre .0% y .1% y los resultados obtenidos en la prueba *MCAR* fueron $\chi 2$ = 252.767, DF = 179, α = .000, por lo que los datos perdidos no son MCAR (Falta Completamente al Azar), y ha sido necesario utilizar la estimación *EM* (Expectation-Maximization), empleando para ello el módulo de Análisis del Valor Perdido del programa SPSS.

Mediante el AFE llevado a cabo con la primera submuestra (n1 = 5404) se obtuvieron cuatro factores que explicaban el 51.25% de la varianza. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ofreció un valor de .89, considerado entre «meritorio» y «muy bueno» y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi 2$ = 73479.720; DF = 351; p = .000). Se mantuvieron los 27 ítems, pues en ningún caso se obtuvieron comunalidades inferiores a .40, cargas inferiores a .40, o iguales o superiores a .40 en más de un factor.

Los valores ofrecidos por el AFC con la segunda submuestra (n2 = 5391) mostraron un ajuste óptimo del modelo, obteniéndose un valor de Chi cuadrado significativo ($\boldsymbol{\chi 2}$ = 3382.209, *DF* = 294, p < .000), un *CMIN/DF* = 11.504 (hay que tener en cuenta que este índice es muy sensible al tamaño de la muestra) y los siguientes valores en los índices calculados: *GFI* = .955, *RMSEA* = .044, *SRMR* = .038, *CFI* = .958, *IFI* = .958 y *TLI* = .950. El Alfa de Cronbach total fue de .86 y el de los factores de .91 (F1), .90 (F2), .86 (F3) y .72 (F4).

Establecidos los ítems que configuran la escala, a continuación, se presenta la Tabla 1 con las medias y desviaciones típicas de las respuestas obtenidas. Como puede observarse, respecto a las conductas que se consideran acoso (F1), destacan la agresión física y aislar o ignorar; en cuanto a las conductas de acoso presenciadas (F2), las más habituales suelen ser acciones como insultar, ignorar o marginar y quitar o esconder cosas; atendiendo a las conductas sufridas (F3), las que presentan mayores medias son sufrir insultos, no permitir hacer el trabajo y quitar o esconder cosas; y, por último, cuando el alumnado percibe una situación de acoso (F4), acude en primer lugar a su familia, seguido de comunicárselo a un docente.

Tabla 1

Medias y desviaciones típicas de los resultados de la Escala APAE-A

Ítems	M	DT
1. Insultar	6.14	2.63
2. Pegar	7.94	2.76
3. Empujar	6.24	2.71
4. Molestar para no dejar hacer el trabajo	5.80	2.81
5. Quitar o esconder cosas	5.94	2.85
6. Aislar o ignorar	7.41	3.01
7. Poner motes	6.13	2.91
8. Reírse	6.68	2.91
9. Insultarle en clase o en el recreo	4.79	2.81
10. Pegarle en clase o en el recreo	3.50	2.76
11. Ignorarle o marginarle en el aula o en el recreo	4.25	3.02
12. Molestarle, no dejarle hacer el trabajo o estropeárselo	3.70	2.86
13. Quitarle o esconderle las cosas	4.78	3.05
14. Grabar o hacer fotos con el móvil para burlarse	3.10	2.91
15. Enviar mensajes a través de redes sociales de ofensa, insulto o amenaza	3.23	2.97
16. Publicar en Internet fotos o vídeos ofensivos o de burla	2.71	2.78
17. Me insultan en clase o el recreo	2.07	1.99
18. Me pegan en clase o el recreo	1.39	1.29
19. Me ignoran o me marginan en clase o el recreo	1.66	1.72
20. Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	2.04	1.94
21. Me quitan o esconden las cosas	2.08	2.01
22. Me estropean los trabajos	1.43	1.37
23. Me envían mensajes a través de redes sociales de ofensa, insulto o amenaza	1.39	1.38
24 .Publican en Internet fotos o vídeos sobre mí para ofenderme o reírse de mí	1.29	1.20
25. Decírselo a un profesor/a	5.64	3.24
26. Decírselo a tu familia	5.95	3.47
27. No hacer nada	3.34	2.94

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La complejidad que entraña el estudio del acoso escolar es equiparable a la relevancia socioeducativa de sus efectos (Díaz-Aguado *et al.*, 2013). Bajo esta premisa, es imprescindible la detección temprana para evitar el surgimiento de conductas de acoso escolar, su ocultación, cronificación o refuerzo por el grupo de iguales (Garaigordobil y Machimbarrena, 2019; Sánchez Lacasa y Cerezo Ramírez, 2014). Es precisamente en este contexto donde la existencia de instrumentos de recogida de información sobre esta temática resulta fundamental (Vera *et al.*, 2017).

Entre las principales aportaciones de este estudio destaca especialmente el tamaño muestral con el que se ha validado la escala. Por otro lado, se ha asegurado la fiabilidad de la *Escala APAE-A* en una etapa educativa diferente a la empleada en el *CEVEIP*. La *APAE-A* está compuesta por 27 ítems distribuidos en cuatro factores que miden el acoso escolar de manera válida y fiable. Esta estructura le otorga una rapidez y sencillez en su cumplimentación, lo que la hace útil para contextos de investigación empírica de una problemática tan multifactorial, y en ocasiones silenciosa, como es el acoso. En este sentido, otra fortaleza de la escala es su fiabilidad, global y por factores. Asimismo, sus propiedades psicométricas, unidas a su consistencia interna (confiabilidad), sugieren su idoneidad como herramienta de investigación, diagnóstico e intervención en campos afines como el educativo, psicológico o psicopedagógico, máxime cuando se trata de un fenómeno que se origina en el ámbito escolar, pero que sus efectos no se restringen a este (Esteban y Ormart, 2019).

En cuanto a los resultados, aunque la mayoría del alumnado tiene un conocimiento del acoso ajustado a su concepto y tipos, es mayor el porcentaje que lo relaciona con pegar y aislar o ignorar, lo que está vinculado con el acoso corporal y relacional. Las conductas que también son acoso, pero que para el alumnado lo representan en menor medida son molestar para no dejar trabajar y quitar o esconder cosas, quizás porque al no ser agresiones directas son erróneamente consideradas como más normales y propias de la edad; lo que evidencia la necesidad de información y, especialmente, sobre la diversidad de formas en que este puede darse (Martínez Pacheco, 2016).

Al preguntar por las conductas de acoso presenciadas priman acciones como insultar y quitar o esconder cosas, lo que encaja con resultados de otros estudios que recogen una alta presencia de acoso verbal (Avilés y Monjas, 2005) y que lo sitúan como el más habitual (Nicolás Guardiola, 2011). Por el contrario, las tres formas de ciberbullying contempladas son las que presentan menos frecuencia, conclusión que difiere de otras investigaciones (Garaigordobil, 2011).

Respecto al papel como observadores, fundamental en el mantenimiento del acoso, la reacción que prima entre el alumnado es la de compartirlo con su familia. Ello, evidencia el ejercicio mayoritario de observadores proactivos, defensores activos de la víctima, que nada tiene que ver con la pasividad a la que generalizadamente se les asocia (Cuevas y Marmolejo Medina, 2016). Aun así, puesto que hay una parte que no hace nada al respecto, es fundamental formar al alumnado sobre el acoso y concienciarlo respecto a la repercusión que su rol como observador tiene. De ahí que, en línea con Baldry *et al.* (2017), se plantea la relevancia de la formación continua del alumnado en este terreno desde edades tempranas, así como de sus familias y docentes. En ese sentido, es clave el diseño y la puesta en marcha de programas preventivos que promuevan entre el alumnado el rechazo hacia el acoso y su capacidad para posicionarse como espectadores proactivos del mismo, pudiendo contribuir a su reducción o erradicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albaladejo-Blázquez, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante].

Álvarez-Blanco, L., Iglesias-García, M. T., Urbano Contreras, A. y García Díaz, V. (2022). Diseño y validación de la Escala de Autopercepción y Percepción del Acoso Escolar en Adolescentes (APAE-A). *Revista de Educación.*

Andrade, J., Bonilla, L. y Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológico. *Revista Pensando Psicología, 7*(12), 134-149.

Avilés, J. M. y Monjas, M. I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la ESO mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología, 21*(1), 27-41.

Baldry, A. C., Farrington, D. P. y Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap. Journal of Aggression, *Maltreatment & Trauma*, *26*(9), 937-951. https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1330793

Cuevas, M. C. y Marmolejo Medina, M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico, 14*(1), 89-102. https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.orda

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. M. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, (362), 348-379. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164

Esteban, O. y Ormart, E. (2019). Violencia escolar y planificación educativa. *Nodos y nudos, 6*(46), 13-26. https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num46-9685

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2), 233-254.

Garaigordobil, M. y Machimbarrena, J. (2019). Victimization and Perpetration of Bullying/Cyberbullying: Connections with Emotional and Behavioral Problems and Childhood Stress. *Psychosocial Intervention, 28*(2), 67-73. https://doi.org/10.5093/pi2019a3

Grado, A. y Uruñuela, P. (2017). Los tipos de violencia que aparecen en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía, 480*, 10-14.

Hill, J. (2003). Early identification of individuals at risk for antisocial personality disorder. *The British Journal of Psychiatry, 182*, 11-14.

Martínez Pacheco, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, (46), 7-31.

Moya, M. (2019). *Educar en la empatía: el antídoto contra el bullying*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Nicolás Guardiola, J. J. (2011). Acoso escolar. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, (7), 1-8.

Ortega, R., Del Rey, R., y Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la red: Ciberconvivencia.* Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.

Sánchez Lacasa, C. y Cerezo Ramírez, F. (2014). Conceptualización del bullying y pautas de intervención en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología, 6*(1), 443-452.

UNICEF (2014). *Hidden in plain sight. A statistical analysis of violence against children.* Nueva York: UNICEF.

Vera-Noriega, J., González-González, E., Peña-Ramos, M. y Durazo-Salas, F. (2020). Roles asociados de los espectadores en el acoso escolar: validación de una escala para detectarlos. *Educación y Humanismo, 22*(38), 1-12. https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3611

2718

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PATRONES DE APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Antonio Vega-Martínez
Jordi García-Orriols
Anna Ciraso Cali
Carla Quesada-Pallarès
J. Reinaldo Martínez-Fernández
Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Resumen: Los últimos cursos de educación primaria tienen por objetivo, entre otros, ayudar al alumnado a desarrollar y afianzar la comprensión lectora. Poco se sabe cómo influyen los patrones de aprendizaje en el desarrollo de dicha competencia. Así, este estudio tiene por objetivo analizar las formas de aprender de estudiantes de cuatro a sexto de primaria de tres escuelas de la Región de Murcia, partiendo del modelo de patrones de aprendizaje Vermunt (1998) y la relación que éstos guardan con la comprensión lectora. Mediante un diseño cuasiexperimental pretest con grupos control no equivalentes, se estudia a 240 infantes de tres escuelas de Murcia. Los resultados permiten establecer una relación significativa entre los patrones, la comprensión lectora y el curso. Además, se observa una mayor puntación de competencia lectora asociado al patrón MD o dirigido al significado. Este estudio abre la puerta a considerar no únicamente variables motivacionales asociadas a la comprensión lectora en primaria sino también al modo de aprender del alumnado, facilitando la aplicación de estrategias concretas de desarrollo y estimulación de la competencia de comprensión lectora según los patrones de aprendizaje.

Palabras clave: patrones de aprendizaje, comprensión lectora, educación primaria, inclusión, enseñanza

Abstract: The final years of primary education aim, among other things, to help students develop and strengthen their reading comprehension skills. Little is known about how learning patterns influence the development of this skill. This study aims to analyze how students learn from four to sixth grade in three primary schools in the Region of Murcia, based on the model of learning patterns of Vermunt (1998), and their relationship with reading comprehension skills. Using a pretest quasi-experimental design with non-equivalent control groups, 240 infants from three schools in Murcia are studied. The results showed the identification of four learning patterns; we established a significant relationship between patterns and reading comprehension skills; and we observed a higher reading competence score associated with the MD pattern or directed to meaning. This study opens the door to consider not only motivational variables associated with reading comprehension skills in primary education, but also the way students learn, facilitating the implementation of specific strategies to develop and stimulate the reading comprehension skills according to learning patterns.

Keywords: learning patterns, reading comprehension, primary education, inclusion, teaching

INTRODUCCIÓN

La forma en la que aprenden los infantes en la educación primaria dibuja unos determinados patrones de aprendizaje que marcarán su trayectoria académica en los próximos años (Martínez-Fernández *et al.*, 2018). En ese sentido, la adquisición, o no, de las diferentes competencias establecidas en el currículo en esta etapa se encuentra influenciada por las diferencias a la hora de aprender (Martínez-Fernández *et al.*, 2017), y éstas marcan la trayectoria, de éxito o no, hacia la educación secundaria (García-Ravidá *et al.*, 2019; Martínez-Fernández *et al.*, 2018, 2021; Ruiz-Bueno y García-Orriols, 2019).

Cabe señalar que la actual ley de educación (*Ley Celaá*), en España, establece ocho competencias para la educación primaria; de entre las cuales, destacan la competencia en comunicación lingüística, y dentro de ésta la comprensión lectora por su transversalidad y repercusión en el aprendizaje significativo (Mohamedi-Amaruch y Rico-Martín, 2020; Robledo Ramón *et al.*, 2019), que aleja al infante de un aprendizaje reproductivo poco competente (Fonseca *et al.*, 2019). Esta habilidad inicia, como norma general, en primer y segundo curso y se perfecciona en los años posteriores. No obstante, no todos los infantes logran adquirir un nivel que dé respuesta a lo establecido en el Currículum (Mohamedi-Amaruch y Rico-Martín, 2020).

Así, este estudio tiene por objetivo analizar las formas de aprender de estudiantes de cuarto, quinto y sexto de primaria de tres escuelas de la Región de Murcia, partiendo del modelo de patrones de aprendizaje de Vermunt (1998) y la relación que éstos guardan con la comprensión lectora según curso académico.

Patrones de aprendizaje

El modelo de patrones de aprendizaje (Vermunt, 1998) integra los factores epistemológicos (concepciones de aprendizaje y orientación motivacional) y el conjunto de acciones y estrategias (estrategias de procesamiento y de regulación) que se aplican durante estos procesos. De modo que, según el desarrollo de cada uno de estos componentes, se configuran unos patrones u otros: *dirigido al significado* o *MD-Meaning Directed* (aprendizaje concebido como construcción del conocimiento, con interés personal, procesamiento profundo de la información y autorregulado); *dirigido a la aplicación o AD-Application Directed* (aprendizaje basado en el uso de la información, con interés vocacional y la activación de un procesamiento concreto de la información mediado por la regulación externa y autorregulación); *dirigido a la reproducción o RD – Reproduction Directed* (aprendizaje como concepto de obtención de bloques de información, interés en las calificaciones, basado en la memorización y la regulación externa); y *no dirigido o UD – Unidrected* (aprendizaje basado en la estimulación por parte del docente y otros estudiantes, ambivalencia y carencia de estrategias y técnicas de aprendizaje y regulación).

Además, según el propio autor (Vermunt, 2005), existen un conjunto de factores personales y contextuales que influyen en el desarrollo de estos patrones, del mismo modo que la influencia sociocultural de cada territorio también es un elemento determinante en su configuración (García-Ravidá, 2017; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015).

A partir de 2010, varios estudios analizan dichos patrones de aprendizaje en las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y en su transición, identificándose los constructos mencionados (*MD, AD, RD y UD*) en el contexto español. Además, sus resultados

muestran una correlación significativa positiva entre un aprendizaje *dirigido al significado*, el desempeño académico y el esfuerzo; mientras que, respecto al aprendizaje *no dirigido*, esta correlación es negativa (Martínez-Fernández *et al.*, 2021; García-Ravidá *et al.*, 2017; Garcia-Martín, 2014; Villar-López, 2013).

Comprensión lectora

La comprensión lectora hace referencia a la capacidad de adquirir el significado de la información que se expone en un texto; ésta precisa del binomio lectura y pensamiento (Esteban, 2017). La OCDE amplía la definición: se trata de la habilidad para entender, evaluar, utilizar e implicarse con textos escritos, participar en sociedad, alcanzar las metas propuestas y desarrollar el mayor conocimiento y potencial posible.

Sin embargo, los últimos estudios de la OCDE (Informe PISA) sobre comprensión lectora en España, revelan niveles muy por debajo de la media europea en los estudiantes que acceden a la educación secundaria. Más concretamente, en 2012, España ocupó la posición 23 de los 34 países que integran esta organización (Ministerio de educación, cultura y deporte, MECD, 2013). Además, se señaló la disparidad entre las comunidades autónomas, donde Madrid y Navarra ocupaban las primeras posiciones. Mientras que Extremadura y Murcia se situaban a la cola. Más recientemente, en 2018, España presenta una variabilidad muy limitada, lo que refleja una mayor concentración de los resultados (Ministerio de Educación y Formación Profesional, MEFP, 2019).

En relación con los bajos niveles de comprensión lectora, Robledo Ramón *et al.* (2019) hallaron que éste se relaciona con las estrategias de lectura que aplica el docente basado mayoritariamente en la lectura oral y la realización de preguntas de comprensión superficial (similar a un patrón RD) que no implica habilidades metacognitivas ni autorreguladoras (tipo un patrón MD).

MÉTODO

Participantes

Muestra válida de 240 infantes de tres centros educativos de educación primaria con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años (53,4% chicas). De entre los cuales, el 32,5% son de origen extranjero (32,9% de 4º, 36,3% de 5º, 30,8% de 6º). La distribución de la muestra en función a los patrones de aprendizaje se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la muestra en base a los patrones de aprendizaje y puntuación en comprensión lectora (CL)

	MD	AD	RD	UD	CL
4º curso	46,2%	25,6%	15,4%	12,8%	3.9 (2.1)
5º curso	43,7%	28,7%	12,6%	14,9%	4.7 (2.3)
6º curso	37,8%	28,4%	20,3%	13,5%	5.6 (1.9)

Instrumentos

Para la identificación de los patrones de aprendizaje se realiza una entrevista semiestructurada a los tutores y tutoras de los diferentes grupos/clase participante. La comprensión lectora es medida con un instrumento, en escala 0 a 11 puntos, adaptado a esta muestra (de la Cruz, 2011).

Procedimiento

Los datos de comprensión lectora se recogieron de manera grupal, en clase. Una persona del equipo de investigación se encargó de dar las instrucciones al alumnado. El tiempo de administración fue de 30 minutos, aproximadamente. Paralelamente, uno de los investigadores del equipo realizó las diferentes entrevistas a los tutores y/o tutoras en un tiempo aproximado de 35 minutos. Los resultados acerca de los patrones de aprendizaje fueron consensuados por juicio de dos expertos.

Análisis

Los datos se volcaron en una matriz y se analizaron con IBM SPSS v.22. Se realizaron análisis exploratorios para detectar casos anómalos, depurar y corregir la matriz; y tener una primera aproximación univariante y bivariante, mediante inspección visual de gráficos de caja y bigote, histogramas, gráficos Q-Q y Q-Q sin tendencias.

Para responder al objetivo del estudio, se realizaron tres ANOVA de un factor, utilizando la valoración de los/as tutores/a acerca del patrón de aprendizaje como variable independiente (con 4 niveles: MD, AD, RD y UD), y el número de aciertos en la prueba de comprensión lectora como variable dependiente. Se analizan de forma separada los datos por curso (3º, 4º, 5º). En cuanto a los supuestos paramétricos, se verificó la homocedasticidad mediante la prueba de Levene; la cual devolvió en todos los casos valores $p > .05$, sugiriendo igualdad de varianzas. Se detectaron algunas desviaciones del supuesto de normalidad; sin embargo, el análisis de varianza es bastante robusto a pequeñas violaciones de la normalidad, sobre todo cuando se presenta homocedasticidad. Para comparar la comprensión lectora entre diferentes niveles del factor, se realizaron análisis post-hoc de Scheffé, con corrección Bonferroni.

RESULTADOS

A través de la prueba ANOVA se identificaron diferencias significativas en la comprensión lectora en función de los patrones de aprendizaje (Tabla 2), en los tres cursos analizados. El efecto de los patrones de aprendizaje en la comprensión lectora, según los valores eta (< .14), se pueden considerar grandes; siendo el mayor el que se halla en 4º curso.

Tabla 2

Resultados del análisis de varianza (ANOVA) de la comprensión lectora, según los patrones de aprendizaje

Curso	F	Gl modelo	Gl error	p	η_p^2
4º curso	6.76	3	72	<.001	.220
5º curso	14.32	3	82	.004	.149
6º curso	6.10	3	69	.001	.209

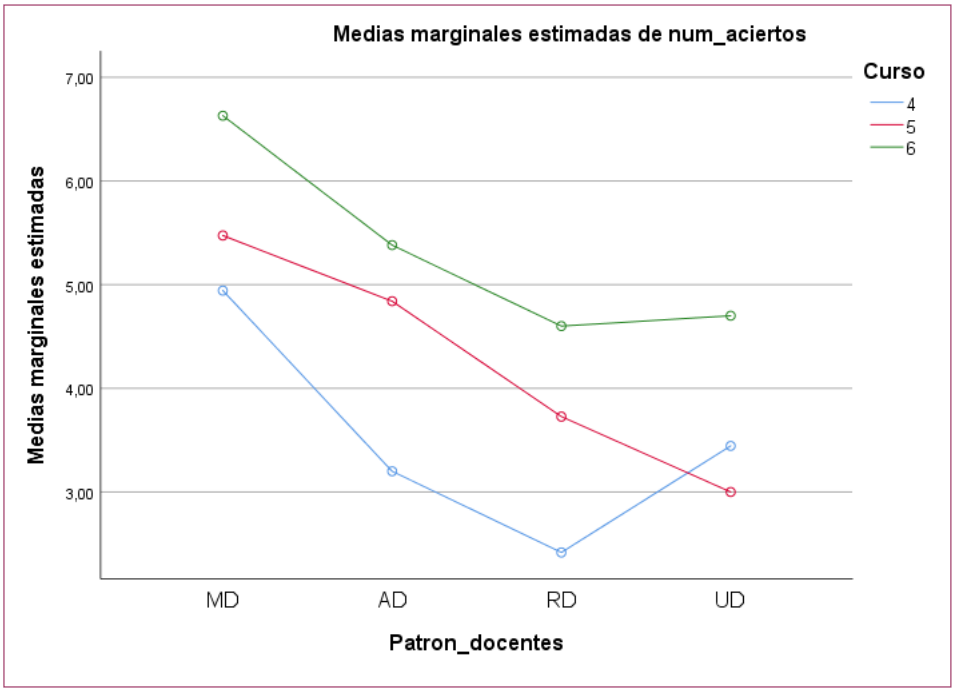
Para profundizar en las diferencias entre los patrones de aprendizaje e identificar entre qué patrones específicamente se da, las pruebas post-hoc mostraron que: en cuarto curso se identifican diferencias significativas en la comprensión lectora entre el patrón MD (4.9 ± 2.0) y los patrones AD (3.2 ± 1.9) (p= .021) y RD (2.4 ± 1.7) (p= .003). En quinto curso las diferencias

significativas se identifican entre el patrón MD (5.5 ± 2.0) y el UD (3.0 ± 1.5), (p= .012). Por último, en sexto curso las diferencias se hallan entre el patrón MD (6.6 ± 1.7) y el RD (4.6 ± 2.0), (p= .005), y UD (4.7 ± 1.3), (p= .031). No se encontró ninguna diferencia significativa en la comprensión lectora entre el alumnado al cual se asignó un patrón prevalentemente AD, RD y UD.

El Gráfico 1 muestra las puntuaciones en compresión lectora según el patrón de aprendizaje, consignando en líneas separadas las puntuaciones de los diferentes cursos. Se puede observar que la tendencia es parecida en los tres cursos, con puntuaciones crecientes desde el patrón UD, pasando por el RD, AD y MD. Aunque en 4º curso se detecta una aparente anomalía -el grupo de alumnado prevalentemente UD obtiene una puntuación superior- respecto al grupo RD e incluso AD, estas diferencias no emergieron como estadísticamente significativas.

Figura 1

Puntuación en comprensión lectora (medias marginales estimadas) según los patrones de aprendizaje, desagregada por curso



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación tenía como objetivo analizar los patrones de aprendizaje y la relación que éstos guardan con la comprensión lectora en una muestra de estudiantes de primaria (4º, 5º y 6º curso). En ese sentido, los resultados muestran la identificación de los cuatro patrones de aprendizaje (MD, AD, RD, UD) en base a las entrevistas realizadas a los tutores de los estudiantes. Lo cual coincide con los hallazgos de Martínez-Fernández *et al.* (2017), García-Ravidá *et al.* (2019), y Martínez-Fernández, *et al.* (2018) en muestras de primaria.

En cuanto a la relación entre los patrones de aprendizaje y la comprensión lectora se identifican relaciones significativas entre las variables. Así, siguiendo la línea de las aportaciones de Martínez-Fernández *et al.* (2017), las formas de aprender de los infantes influyen en la adquisición de las competencias establecidas. En este sentido, el grado de comprensión lectora

varía en base a los patrones de aprendizaje: el patrón MD obtiene las mayores puntuaciones en comprensión lectora en todos los cursos. Mientras que las puntuaciones son inferiores para cada patrón de aprendizaje siguiendo el orden AD, RD, UD. Así, los patrones que normalmente se asocian al mejor rendimiento académico (MD y AD) (García-Ravidá *et al.*, 2019; Ruiz-Bueno y García-Orriols, 2019) obtienen mayores puntuaciones en comprensión lectora. Estos datos, se asocian a lo reportado por Mohamedi-Amaruch y Rico-Martín (2020); mientras que esta tendencia se revierte en los patrones RD y UD. Más concretamente, los mayores resultados en comprensión lectora se ven asociados a la motivación (González-Valenzuela y Martín-Ruíz, 2016), cuando ésta es por interés personal; la regulación del aprendizaje (Segovia *et al.*, 2018), cuando el estudiante aplica estrategias de autorregulación y/o la combina con regulación externa; y las estrategias que ponen en práctica el infante a la hora de leer (Robledo Ramón *et al.*, 2019), si se trata de estrategias de procesamiento elaboradas.

Cabe señalar, que la puntuación de la comprensión lectora según el patrón de aprendizaje es mayor a medida que se avanza en los cursos. Nuevamente, siguiendo el orden MD, con mejores resultados en comprensión lectora, AD, RD y UD el cual muestra una media inferior al resto en la mayoría de los cursos. Luego, que los estudiantes con patrón UD en cuarto obtengan mayor puntuación en la comprensión, que los RD, podría justificarse con una posible difusión o falta de claridad de los patrones en los cursos iniciales (García-Ravidá *et al.*, 2019; Martínez-Fernández *et al.*, 2018).

Por último, se destacan algunas de las limitaciones de la investigación que hacen referencia a que lo patrones de aprendizaje se obtuvieron a través de entrevistas y no con la aplicación del cuestionario tipo por la dificultad de los estudiantes a la hora de contestarlo. Esto permite plantear la necesidad de mejorar la identificación de los patrones de aprendizaje desde diversas miradas, ya que éstos muestran un alto potencial como factor predictor en el análisis de los resultados de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De la Cruz, M. V. (2011). *Evaluación de la comprensión lectora 1 y 2.* Ed. TEA Ediciones. Madrid.

Esteban, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista Fuentes, 19*(1), 15-38.

Fonseca, L., Migliardo, G., Simiana, M., Olmos, R., y León, J.A. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología educativa: revista de los psicólogos de la educación, 25*(2), 91-99.

García Martín, P. (2014). *Patrons d'aprenentate i influencia de la implicació familiar en nens catalans de nou anys* (Trabajo de fin de grado). Universitat Autònoma de Barcelona.

García-Ravidá, L. B. (2017). *Patrones de aprendizaje en universitarios latinoamericanos: dimensión cultural e implicaciones educativas* (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona).

García-Ravidá, L.B., Vega-Martínez, A., García-Orriols, J.G., & Martínez-Fernández, J.R. (2019). Patrones de aprendizaje en las etapas de transición: un análisis transversal en primaria y universidad. En *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 385-390). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).

González-Valenzuela, M.J., & Martín-Ruíz, I. (2016). Motivación de logro y lenguaje escrito en adolescentes españoles. *Anales de Psicología, 32*(2), 466-473.

Martínez-Fernández, J. R., Ciraso-Calí, A., de la Barrera, M., García-Ravidá, L., & Quesada-Pallarès, C. (2021). Experiencias iniciales del desarrollo y su relación con los procesos de aprendizaje en la adolescencia. *Bordón. Revista De Pedagogía*, *73*(3), 99-114. https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.81394

Martínez-Fernández, J.R., García-Ravidá, L., García-Orriols, J., & Garbayo, L.M. (2018). Desarrollo personal y aprendizaje: desafíos a la escuela desde una mirada longitudinal a los patrones de aprendizaje. *Contextos de Educación*, *Año 20*(25), 54-66.

Martínez-Fernández, J.R., García-Orriols, J., & Galera-Bassachs, A. (2017). Patrones de aprendizaje en educación Primaria: identificación y acciones formativas inclusivas. *Manual de Educación Primaria. Orientaciones y recursos. 6-12 años*, Vol. *1* (pp.1-10). Wolters Kluwer España.

Martínez-Fernández, J. R., & Vermunt, J. D. (2015). A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education*, *40*(2), 278-295.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español.* Volumen I: Resultados y contextos. Madrid.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). PISA 2018. Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Informe Español.

Mohamedi-Amaruch, A., & Rico-Martín, A.M. (2020). Evaluación de la comprensión lectora en educación primaria: procesos lectores y textos. *Lenguas Modernas*, *55*, 37-52.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2007). *El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve.* http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf

Robledo Ramón, P., Fidalgo Redondo, R., & Méndez del Río, M. (2019). Evaluación de la comprensión lectora a partir del análisis de la práctica del Profesorado y la Interacción Docente-Estudiante. *Revista de educación*, *384*(abril-junio), 97-120.

Ruiz-Bueno, C., & García-Orriols, J. (2019). ¿Qué nos aporta el modelo de patrones de aprendizaje para el diseño de acciones formativas? *Revista colombiana de Educación*, *77*, 321-341.

Segovia, J.R., Ruiz, J.M., Hierro, R.S., & Herrero, M.J.P. (2018). Funcionamiento ejecutivo y comprensión lectora al finalizar educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 367-376.

Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234.

Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology 68, 149.71.*

Villar López, L. (2013). *Perfiles de aprendizaje y rendimiento académico en niñas de Educación Primaria* (Tesis de maestría). Universidad Católica Andrés Bello.

IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO EN EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES EN CIENCIAS. UN ESTUDIO MULTINIVEL[1]

Jon Martínez-Recio
Reyes Hernández-Castilla
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen: Esta investigación forma parte de un estudio cuyo objetivo busca estudiar los efectos de determinadas prácticas de liderazgo de los centros educativos de los directores y directoras escolares. Para ello se ha realizado una explotación secundaria de los datos de PISA 2015, mediante un estudio multinivel que vincula determinadas prácticas de los directores y los resultados en España de los estudiantes de 15 años (OCDE, 2016). Tras el análisis, se observa que los cambios en los modelos de liderazgo tienen un impacto bajo, aunque significativo, en las puntuaciones en el desempeño de las pruebas de Ciencias. Además, se ha constatado una variación del rendimiento según la frecuencia con la que los directores desarrollan cada una de las prácticas de liderazgo estudiadas. En general, los resultados más bajos se encuentran en aquellos que nunca desarrollan la práctica (con hasta una bajada de 89,8 puntos cuando los directores no se aseguran de que los objetivo se cumplen) y los mejores aquellos que realizan la práctica una o dos veces al año (con un aumento de 5,3 puntos cuando los directores se implican en los problemas de los docentes).

Palabras clave: liderazgo escolar, multinivel, educación secundaria, programa internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA)

Abstract: This research is part of a study which aims to study the effects of certain management practices of the educational centers by school principals. To this end, a secondary exploitation of PISA 2015 data has been carried out, through a multilevel study linking certain practices of principals and the results in Spain obtained by 15-year-old students (OECD, 2016). After the analysis, we observed that changes in leadership models have a low, although significant, impact on scores on the performance of science tests. In addition, a variation in performance has been observed according to the frequency with which heads develop each of the leadership practices studied. In general, the lowest results are found in those who never develop the practice (with up to a decrease of 89.8 points when principals do not ensure that the objectives are met) and the best those who perform the practice once or twice a year (with an increase of 5.3 points when the principals are involved in the problems of the teachers).

1 Proyecto I+D+i «*Condiciones de trabajo de los/as directores/as escolares e impacto sobre su economía emocional. Análisis desde una perspectiva nacional e internacional*», Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia (Ref.: RTI2018-094851-B-I00).

Keywords: school leadership, multilevel, secondary education, Programme for International Student Assessment (PISA)

INTRODUCCIÓN

Diferentes tradiciones de investigación educativa han evidenciado que la calidad del liderazgo escolar es uno de los factores con mayor impacto en el desempeño de los estudiantes (Hallinger y Heck, 2014; Hattie, 2015; Leithwood *et al.*, 2008). Ello apunta a la necesidad de seguir analizando desde la evidencia de los datos cuáles son las prácticas de los directores y cuáles de ellas mejoran el rendimiento del alumnado.

En las últimas décadas, el liderazgo escolar ha sido una de las líneas más floreciente en investigación educativa, concluyendo que los lideres que establecen metas comunes, promueven el desarrollo de los docentes y establecen relaciones satisfactorias con la comunidad escolar sus escuelas logran mejores resultados (Day *et al.*, 2016; Hernández-Castilla *et al.*, 2017; Moos *et al.*, 2011).

Por otra parte, los estudios cuantitativos internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de 2015, incluyen varios indicadores sobre prácticas de los directores. Se ha analizado la relación entre el liderazgo escolar y el estatus económico, social y cultural (ESCS) por su interés en definir nuevas políticas de compensación educativa (López-Rupérez *et al.*, 2020). En él hallaron que existe un bajo porcentaje de directores que llevan a cabo prácticas de liderazgo desvinculadas de la pura gestión, y asimismo se observó una asociación entre liderazgo y rendimiento académico cercana al 20%.

En la misma línea, Izquierdo (2016) incide en la necesidad de una mayor autonomía en la dirección de los centros, así como la importancia en la rendición de cuentas sobre los objetivos académicos de los estudiantes. Recientemente, Huang *et al.* (2020) estudiaron las relaciones entre el liderazgo del director, los factores relacionados con los docentes (satisfacción laboral, autoeficacia de la enseñanza y colaboración) y el rendimiento de los estudiantes en ciencias. Llevaron a cabo un análisis mediante modelos de ecuaciones estructurales de dos niveles concluyeron que (a) la calificación de los docentes sobre el liderazgo del director tenía una relación directa y positiva con el rendimiento de los estudiantes en ciencias, (b) la satisfacción laboral y la colaboración de los docentes se asociaron positivamente con el liderazgo del director, pero no mediaron la relación entre el liderazgo del director y el desempeño de los estudiantes en ciencias, y (c) el efecto directo del liderazgo del director sobre el rendimiento en ciencias fue moderado por el tamaño de la escuela.

En nuestro estudio se pretende estudiar cuál es el efecto de determinadas prácticas de los directores en el rendimiento académico del alumnado de 15 años en Ciencias, según el estudio PISA 2015 (OCDE, 2016).

MÉTODO

Este proyecto forma parte del Proyecto I+D+i «Condiciones de trabajo de los/as directores/as escolares e impacto sobre su economía emocional. Análisis desde una perspectiva nacional e internacional», del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia (Ref.: RTI2018-094851-B-I00). En esta investigación presentamos un análisis secundario de la base de datos de PISA 2015. Por lo tanto, es un diseño *ex post facto* que

busca estudiar qué impacto tienen las prácticas de liderazgo de los directores y directoras y relacionarlos con el nivel de rendimiento en ciencias de los estudiantes de 15 años. Como variable dependiente se ha elegido el rendimiento en la prueba de Ciencias, ya que en 2015 el Estudio estaba enfocado en esta disciplina. Como variables independientes, se seleccionaron las respuestas que las direcciones dieron en el cuestionario de escuelas, en las preguntas relativas al liderazgo (SC009Q##TA), en concreto a las preguntas: «Utilizo los resultados de los alumnos para elaborar los objetivos educativos del centro»; «Me aseguro de que el personal docente trabaje siguiendo los objetivos educativos del centro»; «Hago notar al profesorado la importancia del desarrollo de las capacidades críticas y sociales del alumnado»; «Implico al profesorado en la construcción de una cultura escolar de mejora continua»; «Pido al profesorado que participe en la evaluación de las prácticas de gestión»; y «Cuando un profesor saca a la luz un problema de clase, lo resolvemos juntos». Además, se usar el estatus socioeconómico (ESCS), el género y el estatus de migración como variables control, debido a la relación que tienen con el rendimiento académico (OCDE, 2009).

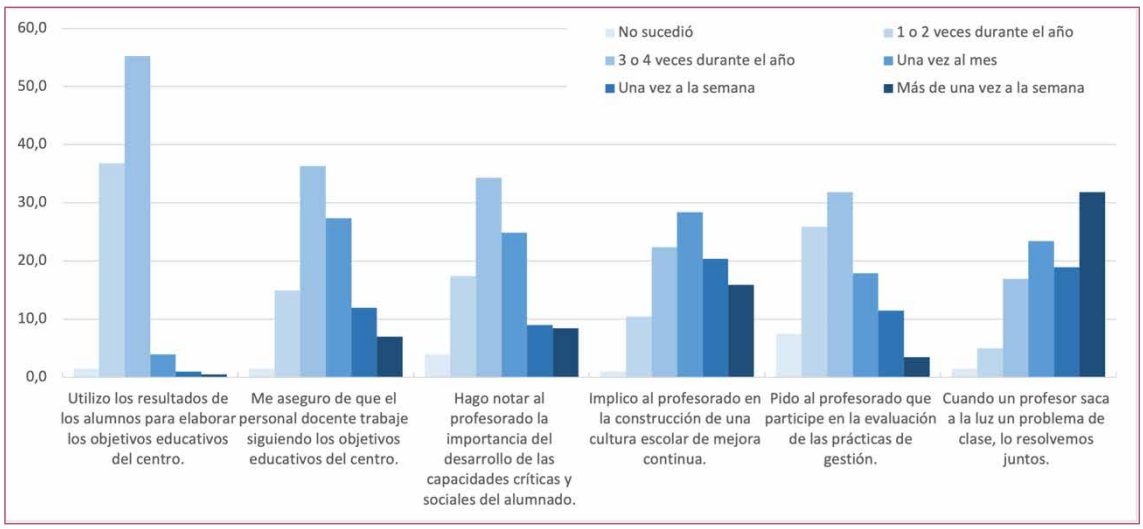
Cada valor de rendimiento está compuesto de diez valores plausibles, que ofrecen una distribución de este para cada individuo de la muestra. Para poder usar estos valores plausibles se han usado las macros para SPSS que se ofrecen en Manual de Análisis de Datos de PISA (OCDE, 2009; Tourón *et al.*, 2019).

RESULTADOS

Al estudiar las frecuencias con las que los directores desarrollan estas prácticas de liderazgo, vemos que siguen distribuciones similares. La mayor parte de los directores, desarrollan estas prácticas 3-4 veces al año, aunque con diferencias no muy marcadas entre los porcentajes (Fig. 1) Sin embargo, es llamativo que la mayor parte de las direcciones preguntadas solamente use entre una y cuatros veces al año los resultados del alumnado para la planificación del centro (Fig. 1).

Figura 1

Porcentaje de directores que respondieron a cada una de las diferentes frecuencias en las preguntas estudiadas



La Tabla 1 muestra los parámetros multinivel al estudiar el efecto que determinadas variables tienen en el desempeño de la prueba de Ciencias. Primero, se observa que los cambios en los modelos de liderazgo tienen un impacto bajo, aunque significativo en algunos casos, en las puntuaciones en el desempeño de las pruebas de Ciencias. Además, vemos que las diferentes prácticas de liderazgo que desarrollan los directores tienen diferentes impactos en el rendimiento en Ciencias del alumnado. La práctica que tiene un mayor efecto es asegurar que el director/a promueva que se trabajen los objetivos del centro, en el que un cambio de un nivel en la respuesta provoca un aumento de 4,031 puntos en el desempeño en la prueba de Ciencias. En el otro extremo está desarrollar una cultura escolar de mejora continua, ya que un cambio de un nivel en la respuesta de los directores provoca una bajada de 2,021 puntos en el desempeño.

Tabla 1

*Parámetros del modelo multinivel. El * muestra un valor significativo*

Parámetro	**Valor**	**S.E.**
Intercepto	509,156	10,653
Nivel socioeconómico	24,926*	1,356
Género	-2,300	2,864
Inmigración	-9,145*	3,205
Resultados del alumnado definen objetivos	0,837	2,376
Asegurar que se cumplen los objetivos	4,031*	1,836
Desarrollo de capacidades críticas	-0,516	1,651
Cultura escolar de mejora continua	-2,021*	1,077
Implicación en los problemas de los docentes	-0,762	1,059

En España en 2015, el rendimiento medio en Ciencias de la prueba de PISA fue 493 (OCDE, 2016). La Tabla 2 muestra la variación frente a ese rendimiento, basada en la frecuencia con la que los directores desarrollan cada una de las prácticas de liderazgo estudiadas. En general, lo peor es nunca desarrollar la práctica (con hasta una bajada de 89,8 puntos cuando los directores no se aseguran de que los objetivo se cumplen) y lo mejor es desarrollar la práctica una o dos veces al año, ya que los resultados mejoran la media (con un aumento de 5,3 puntos cuando los directores se implican en los problemas de los docentes). Una periodicidad mayor supone una reducción, de hasta 25,6 puntos cuando los directores se ocupan de que los docentes desarrollen las capacidades críticas y sociales del alumnado. Esta tendencia no se cumple, sin embargo, cuando los objetivos del centro se definen con los resultados del alumnado. En este caso, cuando la práctica tiene una periodicidad mensual hay una mejora de 13,4 puntos en el rendimiento, mientras que las demás periodicidades suponen una bajada en el rendimiento, incluso en la periodicidad anual (una reducción de 2,1 puntos).

Tabla 2

Variación, respecto de la media española, de los resultados en ciencias de los alumnos españoles en PISA 2015 basados en la frecuencia de las prácticas de los directores

	No sucedió	1 o 2 veces al año	3 o 4 veces al año	Una vez al mes	Una vez a la semana	Más de una vez a la semana
Resultados del alumnado definen objetivos	-11,0	-2,1	-13,6	13,4	-0,1	-9,1
Asegurar que se cumplen los objetivos	-89,8	4,1	-5,4	-17,2	-7,7	-2,1
Desarrollo de capacidades críticas	-7,9	1,3	-6,5	-7,8	-25,6	-20,1
Cultura escolar de mejora continua	-4,6	3,0	-9,6	-8,4	-3,9	-19,1
Implicación en los problemas de los docentes	-19,9	5,3	-4,4	-9,9	-3,0	-13,3

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La práctica que más impacto tiene en la mejora del aprendizaje de Ciencias es la de revisar los objetivos del centro en función de los resultados del alumnado, siempre que se haga con una periodicidad de una vez al mes. Estos resultados están en consonancia con lo que proponía Izquierdo (2016), remarcando la importancia de la autonomía de los centros y de la rendición de cuentas del profesorado. En nuestro caso, la rendición de cuentas no mejoraba con el mismo impacto frente a la media estatal, pero el no hacerla sí reducía de manera considerable los resultados obtenidos. De cualquier manera, nuestro estudio deja claro que tan importante es la práctica elegida como la frecuencia con la que se desarrolla. El análisis de las competencias evaluadas en los informes internacionales, como PISA, TIMSS o PIRLS, puede ayudar a la formación de directores, proporcionando una información relevante sobre las prácticas que tienen más impacto, y la frecuencia óptima para desarrollarlas (López-Rupérez *et al.*, 2020). Sin embargo, es necesario que se incorporen más preguntas sobre las prácticas de los directores escolares. Esto permitiría a los centros desarrollar una mayor autonomía, una tendencia consolidada en países anglosajones como Inglaterra, USA, Nueva Zelanda o Canadá (CEPPE; 2013).

En conclusión, podemos observar que prácticas que en un principio son interesantes y, en teoría, deberían provocar una mejora en el aprendizaje del alumnado, si se desarrollan de manera demasiado habitual tienen resultados contraproducentes. Por lo tanto, es tan importante saber valorar qué practicas llevar a cabo, como con qué frecuencia desplegar esas prácticas. En general, los efectos ya se observan con desarrollarlas una o dos veces al año. Por desgracia, vemos que hay un desajuste entre las frecuencias que tienen mayores beneficios y las frecuencias que se desarrollan de manera más recurrente. Esto demuestra que es necesario hacer una labor de reflexión para que las prácticas de liderazgo sean adecuadas y en la frecuencia correcta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEPPE (2013). *Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study.* OCDE Education working papers, 99 Paris. OCDE

Day, C., Gu, Q., y Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly, 52(2),* 221-258. https://doi.org/10.1177/0013161X15616863

Hallinger, P., y Heck, R. H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(4),*71-88.

Hattie, J. (2015). *What Doesn't Work in Education: The Politics of Distraction*, Londres, Pearson.

Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., y Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa, 35(2),* 499-518. https://doi.org/10.6018/rie.35.2.279241

Huang Wu, Jianping Shen, Ya Zhang y Yunzheng Zheng (2020). Examining the effect of principal leadership on student science achievement, *International Journal of Science Education, 42(6*), 1017-1039, https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1747664

Izquierdo, D. (2016). ¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS. *Revista complutense de educación, 27(3),* 1193-1209.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning.* London: DfES and Nottingham: NCSL.

Leithwood, K., y Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly, 35(Suppl.),* 679-706.

López Rupérez, F., García García, I., y Expósito-Casas, E. (2020). School Leadership in Spain. Evidence from PISA 2015 assessment and Recommendations. *Leadership and Policy in Schools,* 1-20. https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1770806

Moos, L., Johansson, O., y Day, C. (Eds.). (2011). How school principals sustain success over time: International perspectives. Springer.

OCDE (2016). *PISA. Resultados Clave.* https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf

OCDE. (2009). *PISA 2006 Technical Report.* OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/data/42025182.pdf.

Tourón, J., Navarro-Asencio, E., Lizasoain, L., López-González, E., y García-San Pedro, M. J. (2019). How teachers' practices and students' attitudes towards technology affect mathematics achievement: results and insights from PISA 2012. *Research Papers in Education, 34(3),* 263-275. https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1424927

2731

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

COMPARATIVA DE LOS FACTORES DE TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN MATERIA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO PREVIO Y DURANTE EL CONFINAMIENTO

Marcial Pamies Berenguer
Antonia Cascales-Martínez
Universidad de Murcia (España)

Resumen: La presente investigación describe los factores condicionantes de la transferencia de la formación continua del profesorado no universitario en relación a las actividades sobre atención a la diversidad y el efecto sobre la estimación del grado de transferencia del periodo de confinamiento. MÉTODO. La muestra estuvo formada por 796 docentes no universitarios de la Región de Murcia, seleccionados bajo la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia. El tratamiento de datos siguió un enfoque cuantitativo descriptivo e inferencial. RESULTADOS. Los resultados evidencian, por un lado, una relación directa entre el grado de transferencia y los niveles asociados a los factores condicionantes y la ausencia de un efecto concreto del periodo de confinamiento sobre la percepción del grado de transferencia al puesto de trabajo. DISCUSIÓN. La existencia de una relación directa entre los niveles de cada factor y el grado de transferencia proporciona evidencia que los factores propuestos permiten identificar las situaciones concretas en las que las características del entorno y las propias del individuo dificultan o propician el proceso de transferencia. Por otra parte, se precisa realizar un mayor esfuerzo de investigación para identificar el efecto de los periodos de confinamiento sobre la percepción de la transferencia.

Palabras clave: formación continua, desarrollo profesional, formación de profesores, transferencia de aprendizaje

Abstract: The present investigation describes the conditioning factors of the transfer of continuous training of non-university teachers in relation to the activities on attention to diversity and the effect on the estimation of the degree of transfer of the period of confinement. METHOD. The sample consisted of 796 non-university teachers from the Region of Murcia, selected under the non-probabilistic convenience sampling technique. Data treatment followed a descriptive and inferential quantitative approach. RESULTS. The results show, on the one hand, a direct relationship between the degree of transfer and the levels associated with the conditioning factors and the absence of a specific effect of the confinement period on the perception of the degree of transfer to the job. DISCUSSION. The existence of a direct relationship between the levels of each factor and the degree of transfer provides evidence that the proposed factors make it possible to identify specific situations in which the characteristics of the environment and those of the individual hinder or favor the transfer process. On the other hand, a greater research effort is needed to identify the effect of periods of confinement on the perception of the transfer.

Keywords: further training, career development, teacher education, transfer of learning

INTRODUCCIÓN

La formación permanente del profesorado no universitario se considera como ejemplo de desarrollo profesional que contribuye a garantizar el derecho del docente a recibir una formación que lo capacite para desempeñar su puesto y, por otro lado, proporciona el soporte para cumplir con la obligación de formarse por parte de todo el profesorado. Así, podemos entender que las administraciones educativas adquieren una responsabilidad en materia de desarrollo profesional que es compartida con los propios centros docentes (LOE, 2006; LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020), considerando a la formación como un pilar fundamental e imprescindible en la mejora de la calidad del sistema educativo, así como para encauzar la educación hacia los fines propuestos. En cumplimiento de dicha responsabilidad, la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia desarrolla sus planes de formación anual en base a unas líneas prioritarias y programas de formación para los que se establecen objetivos de carácter estratégico en periodos trienales. Entre las líneas formativas propuestas en los últimos planes trienales (Orden 67771, 2018 y Orden 7325, 2021), se encuentra la línea *Atención a la diversidad*, encargada de articular los programas formativos encaminados a desarrollar conocimientos y estrategias que permitan al profesorado abordar la enseñanza del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o con necesidades educativas especiales. Dicha línea ha estado compuesta, en los dos últimos planes trienales, por los programas formativos: *necesidades educativas especiales; interculturalidad y compensación; orientación y tutoría; altas capacidades y dificultades específicas de aprendizaje,* que han servido como base para el despliegue de las diferentes actividades formativas desarrolladas por el Centro de Profesores y Recursos Región de Murcia.

Transferencia de la formación permanente del profesorado

La transferencia de la formación permanente se entiende como el grado en el que los conocimientos, destrezas o actitudes que se desarrollan en un contexto formativo son generalizados al entorno de trabajo y mantenidos a lo largo del tiempo (Baldwin y Ford, 1988; Ford *et al.*, 2018). La evaluación de la transferencia se ha asociado tradicionalmente con investigaciones centradas en mediciones indirectas sobre constructos que la condicionan de una u otra forma (Baldwin *et al.*, 2017; Baldwin y Ford, 1988).

El proceso de transferencia presenta una gran complejidad debido a a su naturaleza inherentemente dinámica (Blume *et al.*, 2019) entre otros factores. En el marco concreto de la formación permanente del profesorado no universitario Pamies-Berenguer *et al.* (2022) propone una estructura formada por 8 factores condicionantes (Tabla 1).

Tabla 1

Factores condicionantes de la transferencia (Pamies-Berenguer et al., 2022)

Número	Identificador
Factor 1	Diseño y desarrollo de la formación
Factor 2	Autoeficacia
Factor 3	Fomento de la formación por los órganos del centro
Factor 4	Feedback de los estudiantes y familias
Factor 5	Recursos del entorno
Factor 6	Resistencia al cambio en el centro de trabajo
Factor 7	Seguimiento de la institución formadora
Factor 8	Locus de control externo

Objetivo

Se plantean los siguientes objetivos de investigación:

—Describir el comportamiento de la percepción subjetiva, de los participantes, en relación al grado de transferencia de los aprendizajes de la formación a su puesto docente, atendiendo a los diferentes estados de los factores condicionantes de la transferencia.

—Estudiar el efecto sobre el grado de transferencia del periodo de confinamiento que se produjo entre el 15 de marzo y el 21 de junio de 2020, en función a los diferentes estados de cada uno de los factores de transferencia.

MÉTODO

La investigación se enfoca desde un punto de vista cuantitativo aplicando un diseño no experimental y descriptivo en el que se emplea un instrumento tipo encuesta para la recogida de datos de carácter transversal (Cubo *et al.*, 2018).

Población y muestra

El estudio se dirigió al profesorado en activo de las enseñanzas no universitarias participante en actividades de formación continua del profesorado de la línea prioritaria «*Atención a la diversidad*» durante los cursos académicos 2018/2019 y 2019/2020. Se utilizó la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia. Contándose con una muestra de 796 individuos.

La muestra quedó configurada por individuos de mediana edad (M = 42.42 años, DT=8.30 años) donde predomina el sexo femenino (85.68 %, n=982) y una experiencia media de 15.10 años (DT = 8.30 años). La etapa predominante, en la que imparten docencia fue la de primaria (25.63 %, n = 204), seguido por los que imparten conjuntamente las enseñanzas de infantil y primaria (23.99 %, n = 191), las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatorio y Bachillerato (21,61 %, n=172), la enseñanza de infantil (14.07 %, n = 112), las Enseñanzas de Educación Especial (10,93 %, n = 87), Enseñanzas de Formación Profesional (2.51 %, n = 20), Enseñanzas de Régimen Especial (0.63 %, n = 5) y Educación de Adultos (0,25 %, n = 2), indicando un 0,38 % que imparten en otros niveles no especificados.

Instrumento

Como instrumento de recogida de datos se utilizó el cuestionario de factores de transferencia de propuesto en Pamies-Berenguer *et al.* (2020 a y b). En dicho cuestionario, además de incorporar las cuestiones referentes a los factores de transferencia para la formación continua del profesorado no universitario (Pamies-Berenguer *et al.*, 2022), se incorporó una medida subjetiva del grado de transferencia de la formación realizada en una escala tipo Likert (1-10), preguntas para identificar los programas formativos en los que se realizó la formación y las relativas a la descripción de la situación sociodemográfica de la muestra.

Recogida y análisis de datos

Los datos se recogieron utilizando una versión online del citado cuestionario. Se obtuvieron 796 observaciones de los programas de la línea prioritaria «*Atención a la diversidad*». Se identificaron aquellos datos de la muestra que pertenecían a los periodos pre y post inicio del confinamiento y se clasificaron en función a las puntuaciones factoriales atendiendo al siguiente criterio:

—$1 \leq$ Puntuación Factorial ≤ 2: Barrera para la transferencia
—$2 <$ Puntuación Factorial ≤ 3: Riesgo para la transferencia
—$3 \leq$ Puntuación Factorial ≤ 4: Facilitador débil de la transferencia
—$4 \leq$ Puntuación Factorial ≤ 5: Facilitador fuerte de la transferencia

Se determinaron los datos descriptivos y las representaciones gráficas que se utilizaron para abordar el análisis descriptivo y se realizó el estudio inferencial de igualdad de medias basado en el estadístico F de Welch (Delacre *et al.*, 2019).

RESULTADOS

La Tabla 2 muestra los resultados obtenidos para cada combinación de variables dependientes (estado y periodo).

Tabla 2

Datos descriptivos del grado subjetivo de transferencia según factor condicionante y el instante de la encuesta

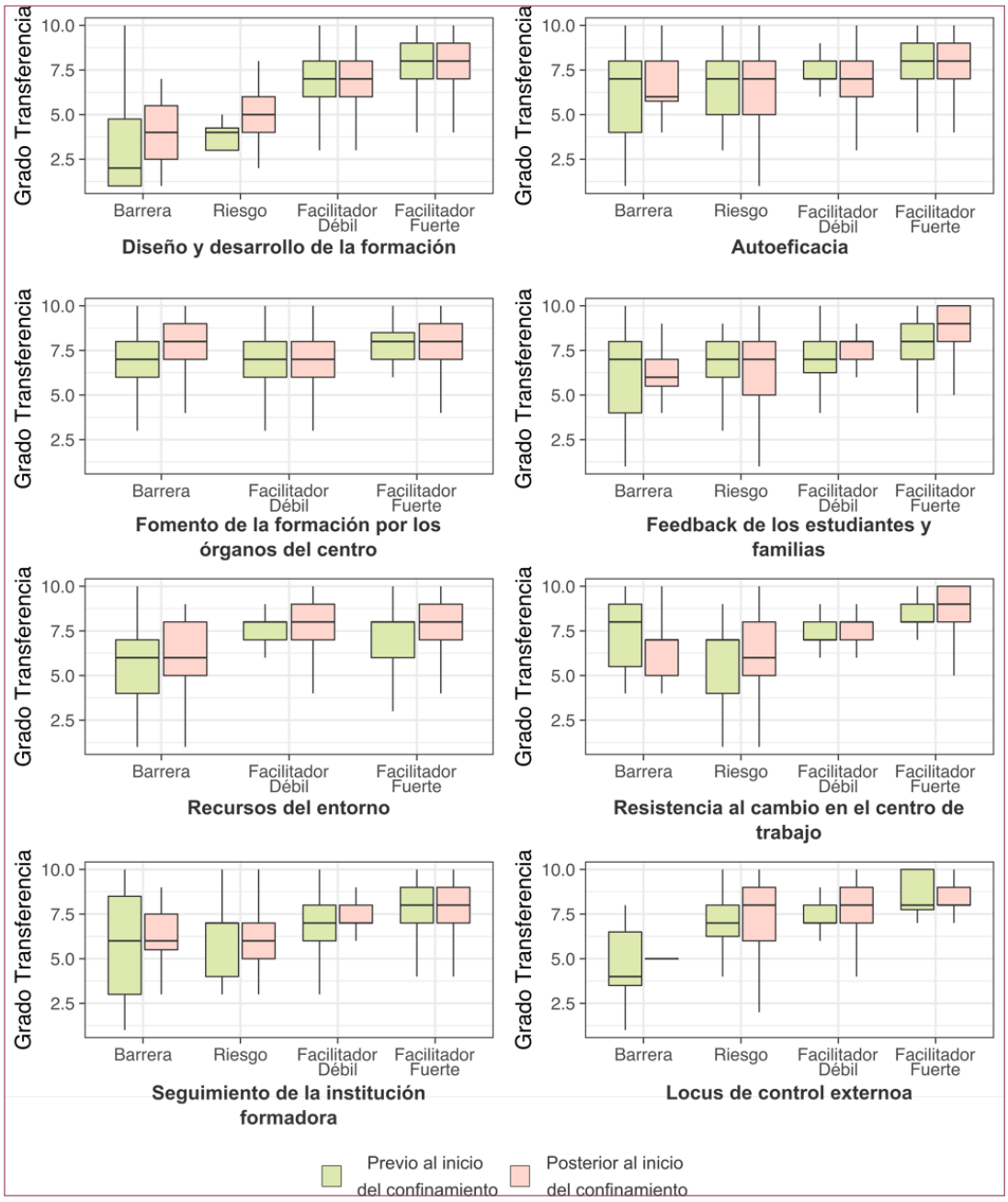
		Grado de transferencia (0-10) (Periodo: pre y post inicio de confinamiento)	
Factor	Estado	Descriptivos (pre)	Descriptivos (post)
1	Barrera	N = 4 M = 3.75 DT = 4.27	N= 2 M = 4.00 DT = 4.24
	Riesgo	N = 8 M = 4.50 DT = 2.33	N =30 M = 5.07 DT = 1.60
	Facilitador débil	N = 63 M = 6.86 DT = 1.39	N = 207 M = 6.60 DT = 1.76
	Facilitador fuerte	N =75 M = 7.92 DT = 1.37	N = 407 M = 8.03 DT = 1.81
2	Barrera	N = 13 M = 5.09 DT = 2.99	N = 20 M = 6.60 DT = 2.16
	Riesgo	N = 22 M = 6.45 DT = 1.95	N = 65. M = 6.55 DT = 1.73
	Facilitador débil	N = 61 M = 7.15 DT = 1.33	N = 221 M = 6.95 DT = 1.80
	Facilitador fuerte	N = 54 M = 7.81 DT = 1.73	N = 340 M = 7.95 DT = 1.99
3	Barrera	N = 84 M = 7.20 DT = 1.76	N = 337 M = 7.45 DT = 1.96
	Riesgo	--	--
	Facilitador débil	N = 39 M = 6.87 DT = 1.94	N = 140 M = 7.17 DT = 2.00
	Facilitador fuerte	N = 27 M = 7.56 DT = 1.93	N = 169 M = 7.59 DT = 2.01
4	Barrera	N = 13 M = 6.00 DT = 2.97	N = 31 M = 6.03 DT = 1.74
	Riesgo	N = 34 M = 6.74 DT = 1.52	N = 123 M = 6.41 DT = 2.05
	Facilitador débil	N = 70 M = 7.23 DT = 1.75	N = 289 M = 7.32 DT = 1.80
	Facilitador fuerte	N = 33 M = 8.00 DT = 1.39	N = 203 M = 8.40 DT = 1.76
5	Barrera	N = 22 M = 5.73 DT = 2.29	N = 58 M = 6.02 DT = 2.07
	Riesgo	--	--
	Facilitador débil	N = 39 M = 7.45 DT = 1.58	N = 386 M = 7.46 DT = 1.75
	Facilitador fuerte	N = 73 M = 7.38 DT = 1.78	N = 202 M = 7.75 DT = 2.21
6	Barrera	N = 7 M = 7.29 DT = 2.36	N = 24 M = 6.04 DT = 2.40
	Riesgo	N = 39 M = 5.85 DT = 2.11	N = 104 M = 6.32 DT = 1.88
	Facilitador débil	N = 73 M = 7.40 DT = 1.34	N = 272 M = 7.27 DT = 1.75
	Facilitador fuerte	N = 31 M = 8.32 DT = 1.40	N = 246 M = 8.20 DT = 1.90
7	Barrera	N = 7 M = 5.71 DT = 3.73	N = 11 M = 6.36 DT = 1.91
	Riesgo	N = 19 M = 6.05 DT = 2.04	N = 63 M = 6.05 DT = 1.78
	Facilitador débil	N = 65 M = 7.05 DT = 1.55	N = 230 M = 7.05 DT = 1.76
	Facilitador fuerte	N = 59 M = 7.86 DT = 1.47	N = 342 M = 7.96 DT = 1.98
8	Barrera	N = 11 M = 4.82 DT = 2.23	N = 9 M = 6.78 DT = 1.92
	Riesgo	N = 70 M = 7.24 DT = 1.84	N = 240 M = 7.40 DT = 1.97
	Facilitador débil	N = 57 M = 7.30 DT = 1.49	N = 291 M = 7.27 DT = 2.01
	Facilitador fuerte	N = 12 M = 8.42 DT = 1.24	N = 106 M = 8.12 DT = 1.67

Nota: N = Tamaño muestral; M = media; DT = Desviación Típica. Fuente: elaboración propia

Los datos indican, de forma descriptiva, la existencia de diferencias entre los dos periodos de tiempo considerados, resultando en la mayoría de los casos sensiblemente superiores para el periodo post inicio del confinamiento.

Figura 1

Diagrama de cajas para la distribución del grado de transferencia subjetivo según el estado de los factores y el instante en el que se tomó la muestra



La Figura 1 muestra los diagramas de cajas y bigotes que permiten observar una relación directa entre el estado del factor y la variable dependiente, cuya tendencia resulta independiente del instante de tiempo.

Los datos de Tabla 3 muestran los resultados de la comprobación de los supuestos del ANOVA

Tabla 3

Pruebas de normalidad y homocedasticidad

			Shapiro-Wilk (Periodo: pre y post inicio de confinamiento)	
Factor	**Estado**	**Levene**	**(pre)**	**(post)**
1	Barrera	N<3	--	--
	Riesgo	W = 0.01 p = .922	W = 0.67 p = .001	W = 0.92 p = .031
	Facilitador débil	W = 2.90 p = .090	W = 0.89 p < .000	W = 0.88 p < .000
	Facilitador fuerte	W = 2.84 p = .093	W = 0.92 p < .000	W = 0.82. p < .000
2	Barrera	W = 1.25 p = .271	W = 0.93 p = .353	W = 0.94 p = .240
	Riesgo	W = 0.49 p = .486	W = 0.90 p = .028	W = 0.94 p = .004
	Facilitador débil	W = 3.81 p = .052	W = 0.91 p < .000	W = 0.88 p < .000
	Facilitador fuerte	W = 0.31 p = .579	W = 0.91 p < .000	W = 0.82 p < .000
3	Barrera	W = 0.32 p = .574	W = 0.92 p < .000	W = 0.89 p < .000
	Riesgo	--	--	--
	Facilitador débil	W = 0.10 p = .756	W = 0.91 p < .000	W = 0.90 p < .000
	Facilitador fuerte	W = 0.16 p = .689	W = 0.85 p < .000	W = 0.86 p < .000
4	Barrera	W = 4.41 p = .042	W = 0.92 p = .241	W = 0.92 p = .021
	Riesgo	W = 2.15 p = .145	W = 0.88 p = .002	W = 0.91 p < .000
	Facilitador débil	W = 0.08 p = .784	W = 0.93 p < .000	W = 0.87 p < .000
	Facilitador fuerte	W = 0.68 p = .413	W = 0.91 p < .010	W = 0.77 p = .010
5	Barrera	W = 0.68 p = .413	W = 0.97 p = .613	W = 0.86 p = .004
	Riesgo	--	--	--
	Facilitador débil	W = 0.85 p = .357	W = 0.88 p < .000	W = 0.91 p < .000
	Facilitador fuerte	W = 0.48 p = .489	W = 0.93 p = .012	W = 0.82 p < .000
6	Barrera	W = 0.08 p = .778	W = 0.92 p = .445	W = 0.86 p = .004
	Riesgo	W = 0.59 p = .445	W = 0.89 p = .001	W = 0.92 p < .000
	Facilitador débil	W = 1.73 p = .189	W = 0.92 p < .000	W = 0.86 p < .000
	Facilitador fuerte	W = 1.01 p = .316	W = 0.86 p < .000	W = 0.80 p < .000
7	Barrera	W = 3.24 p = .091	W = 0.89 p = .275	W = 0.96 p = .712
	Riesgo	W = 1.42 p = .238	W = 0.93 p = .204	W = 0.95 p = .008
	Facilitador débil	W = 0.60 p = .438	W = 0.88 p < .000	W = 0.84 p < .000
	Facilitador fuerte	W = 2.09 p = .149	W = 0.93 p = .002	W = 0.82 p < .000
8	Barrera	W = 0.79 p = .387	W = 0.94 p = .545	W = 0.88 p = .149
	Riesgo	W = 0.66 p = .416	W = 0.92 p < .000	W = 0.92 p < .000
	Facilitador débil	W = 1.57 p = .212	W = 0.93 p = .002	W = 0.87 p < .000
	Facilitador fuerte	W = 0.32 p = .576	W = 0.79 p = .008	W = 0.81 p < .000

La Tabla 4 muestra los resultados de la aplicación del test de comparación de medias basado en el estadístico F de Welch.

Tabla 4

Comparación de medias usando el estadístico F de Welch

Factor	Estado	Resultados la prueba F de Welch
1	Barrera	DFn = 1 DFd = 4 F = 0.005 p-val. = 0.949
	Riesgo	DFn = 1 DFd = 36 F = 0.653 p-val. = 0.424
	Facilitador débil	DFn = 1 DFd = 268 F = 1.090 p-val. = 0.297
	Facilitador fuerte	DFn = 1 DFd = 480 F = 0.259 p-val. = 0.611
2	Barrera	DFn = 1 DFd = 31 F = 0.572 p-val. = 0.455
	Riesgo	DFn = 1 DFd = 85 F = 0.051 p-val. = 0.822
	Facilitador débil	DFn = 1 DFd = 280 F = 0.664 p-val. = 0.416
	Facilitador fuerte	DFn = 1 DFd = 392 F = 0.223 p-val. = 0.637
3	Barrera	DFn = 1 DFd = 419 F = 1.090 p-val. = 0.296
	Riesgo	--
	Facilitador débil	DFn = 1 DFd = 177 F = 0.694 p-val. = 0.406
	Facilitador fuerte	DFn = 1 DFd = 194 F = 0.005 p-val. = 0.942
4	Barrera	DFn = 1 DFd = 42 F = 0.002 p-val. = 0.964
	Riesgo	DFn = 1 DFd = 155 F = 0.719 p-val. = 0.398
	Facilitador débil	DFn = 1 DFd = 357 F = 0.141 p-val. = 0.707
	Facilitador fuerte	DFn = 1 DFd = 234 F = 1.540 p-val. = 0.215
5	Barrera	DFn = 1 DFd = 29 F = 0.294 p-val. = 0.589
	Riesgo	--
	Facilitador débil	DFn = 1 DFd = 472 F = 0.002 p-val. = 0.964
	Facilitador fuerte	DFn = 1 DFd = 240 F = 1.030 p-val. = 0.311
6	Barrera	DFn = 1 DFd = 29 F = 1.460 p-val. = 0.236
	Riesgo	DFn = 1 DFd = 141 F = 1.670 p-val. = 0.198
	Facilitador débil	DFn = 1 DFd = 343 F = 0.321 p-val. = 0.571
	Facilitador fuerte	DFn = 1 DFd = 275 F = 0.130 p-val. = 0.719
7	Barrera	DFn = 1 DFd = 16 F = 0.241 p-val. = 0.630
	Riesgo	DFn = 1 DFd = 80 F = 0.0001 p-val. = 0.992
	Facilitador débil	DFn = 1 DFd = 293 F = 0.001 p-val. = 0.980
	Facilitador fuerte	DFn = 1 DFd = 399 F = 0.131 p-val. = 0.718
8	Barrera	DFn = 1 DFd = 18 F = 0.002 p-val. = 0.966
	Riesgo	DFn = 1 DFd = 308 F = 0.355 p-val. = 0.552
	Facilitador débil	DFn = 1 DFd = 346 F = 0.009 p-val. = 0.924
	Facilitador fuerte	DFn = 1 DFd = 116 F = 0.351 p-val. = 0.555

Nota: DF = Grados de libertad; F = estadístico F de Welch. Fuente: elaboración propia.

Los result ados muestran que, para un nivel de significación de .05, no es posible afirmar que existen diferencias significativas entre la media del grado subjetivo de transferencia de la formación de las poblaciones de datos previos y posteriores al inicio del confinamiento, para cada nivel de los diferentes factores condicionantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos han permitido describir la distribución del grado de transferencia en términos de la graduación asociada a los factores que condiciona la transferencia en el modelo propuesto en Pamies-Berenguer et al (2022), aportando información, en el contexto de la formación asociada a la atención a la diversidad, sobre la dependencia directa entre los niveles de dichos factores y la estimación de transferencia. Estos resultados resultan de utilidad para identificar las fortalezas y debilidades, en términos de los factores condicionantes, asociados a las situaciones concretas del puesto de trabajo y poder adoptar actuaciones para mejorar el grado de transferencia de la formación ofrecida, sin obviar el dinamismo de los proceosos de transferencia como indicaban Blume et al (2019).

Por otra parte, el estudio ofrece información sobre la ausencia de un efecto, estadísticamente significativo, del periodo de confinamiento sobre la percepción del grado de transferencia de la formación sobre atención a la diversidad.

Por último, se hace notar el valor de los datos obtenidos a pesar de las limitaciones impuestas por el diseño de la investigación que se adapta a una descripción de carácter puntual y deben tomarse los resultados de carácter inferencial con la debida precaución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). «Transfer of training: A review and directions for future research». *Personnel Psychology, 41*(1), 63-105. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x

Baldwin, T. T., Ford, J. K., & Blume, B. D. (2017). «The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry». *Human Resource Development Quarterly, 1*(28), 17-28. https://doi.org/10.1002/hrdq.21278

Blume, B. D., Ford, J. K., Surface, E. A. y Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review, 29*(2), 270-283. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.004

Cubo, S., Marín, B. y Ramos, J. L. (2018). La investigación experimental. Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud. Editorial Pirámide.

Delacre, M., Leys, C., Mora, Y. L., & Lakens, D. (2019). Taking Parametric Assumptions Seriously: Arguments for the Use of Welch's F-test instead of the Classical F-test in One-Way ANOVA. *International Review of Social Psychology, 32*(1), 13. http://doi.org/10.5334/irsp.198

Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Prasad, J. (2018). «Transfer of training: The known and the unknown». *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 5*, 201-225. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE del 4 de mayo).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (BOE del 10 de diciembre).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 30 de diciembre).

Orden 67771/2018, de 30 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes, por la que se aprueba el Plan Trienal de Formación Permanente del Profesorado 2018-2021. (2018). Boletín Oficial de Región de Murcia, 260, de 10 de noviembre de 2018, 28402 a 28436. https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2018/numero/6771/pdf?id=771911

Orden 7325/2021, de 1 de diciembre, de la Consejería de Educación y Cultura por la que se aprueba el Plan Trienal de Formación Permanente del Profesorado 2021-2024. (2021). Boletín Oficial de la Región de Murcia, 281, de 4 de diciembre de 2021, 34345 a 34380. https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2021/numero/7325/pdf?id=798367

Pamies-Berenguer, M., Cascales-Martínez, A., & Gomariz-Vicente, M. A. (2020a). «La validación de expertos en el proceso de adaptación de cuestionarios. El cuestionario de transferencia de la formación del profesorado no universitario». En R. Roig-Vila (Ed.), La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas (p. 1410). Octaedro.

Pamies-Berenguer, M., Cascales-Martínez, A., & Gomariz-Vicente, M. A. (2020b). «Cuestionario de transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia». DIGITUM (Universidad de Murcia). Disponible en http://hdl.handle.net/10201/93281

Pamies-Berenguer, M., Gomariz-Vicente, M. A., & Cascales-Martínez, A. (2022). Factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario. *RED. Revista de educación a distancia, 22*(69). http://dx.doi.org/10.6018/red.486801

DISEÑO DE UN CUESTIONARIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE, PARTICIPACIÓN E INTERÉS EN DESARROLLO SOSTENIBLE (CUESTIONARIO EDESOST)

M.ª Carmen Monserrat Sierra
Sixto Cubo Delgado
Universidad de Extremadura (España)

Resumen: La importancia de poseer conocimientos y competencias en Desarrollo Sostenible (DS) en futuros educadores, hace necesaria la elaboración de un cuestionario que mida el nivel en DS del alumnado de los grados universitarios de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social. Esta comunicación aborda el diseño y fundamentación teórica del *Cuestionario EDESOST* que tiene el objetivo de valorar la percepción en conocimientos, competencias, actitudes, valores, participación e interés en formación en DS del alumnado. El instrumento de medida es un cuestionario elaborado *ad hoc* tipo Likert de 5 puntos con 3 dimensiones: Aprendizaje, Participación e Interés en formación en DS. Se realizó un análisis documental exhaustivo de diferentes autores e instituciones para la elección de las dimensiones y los ítems del cuestionario. Con la aplicación del cuestionario se pueden establecer relaciones entre diferentes variables sociodemográficas y las dimensiones evaluadas; entre ellas, la relación entre la variable género y el nivel en DS y la comparación del nivel en formación en DS del alumnado de último curso con el alumnado de primer curso para comprobar si se imparte o no en el grado universitario una formación en DS con resultados de aprendizaje.

Palabras Clave: educación para el desarrollo sostenible, cuestionario, evaluación, aprendizaje

Abstract: The importance of possessing knowledge and competences in Sustainable Development (SD) for educators makes it necessary the design of a questionnaire to measure the level of SD in students of Nursery, Primary and Social Education degrees.This communication deals with the design and theoretical grounds of EDESOST questionnaire –sustainable education questionnaire– whose objective is assessing the perception of knowledge, competences, attitudes, values, involvement, and interest about SD training of students. The resource for measurement used is an ad hoc-Likert questionnaire of 5 points and 3 dimensions: Learning, Involvement and Interest about SD training. A comprehensive, documentary analysis of a variety of authors and institutions were made to choose among the dimensions and items for the questionnaire. The implementation of this questionnaire allows establishing relationships among sociodemographic variables and the dimensions assessed; among them, the relationship among gender and the level of SD, and the comparison among the level of education in SD of students of the last year and those of first year to verify if education in SD is taught or not in the university degree with learning results.

Keywords: education for sustainable development, questionnaire, evaluation, learning

INTRODUCCIÓN

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) proporciona los conocimientos, competencias, actitudes y valores para que el alumnado tome decisiones y actúe de modo responsable a favor del medioambiente, la viabilidad económica y una sociedad justa para generaciones presentes y futuras. Y todas las instituciones educativas deben abordar temas de desarrollo sostenible y promover competencias de sostenibilidad. (UNESCO, 2017)

De hecho, la educación superior tiene un papel crucial para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ya que tiene la responsabilidad social de llevar la ciencia tanto a los políticos como a la sociedad en general (Ramos, 2020). Y las universidades son un espacio natural para generar actitudes de ciudadanía global y generar un efecto transformador en las personas a través de la educación para el desarrollo y la libertad (Coque et al, 2012).

En la formación en DS de los futuros educadores, Gil y Viches (2012) destacan la importancia de la formación del profesorado de diferentes niveles, mediante su inmersión en la cultura de la sostenibilidad, con el fin de que puedan contribuir a la educación de una ciudadanía responsable; y Martínez (2014) justifica la formación, basándose en el principio de conocer para enseñar, y dar a saber a los futuros maestros los múltiples escenarios y manifestaciones de paz e igualdad del mundo y la sociedad actual. En la actual ley de educación LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE), aprobada en 2020, reconoce la importancia de atender al DS, considerando que la EDS y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la educación intercultural y la educación para la transición ecológica y la comprensión internacional; y que se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y que para el año 2022, los conocimientos y destrezas relativos a la EDS tienen que incorporarse en el sistema de acceso a la función docente; y en 2025 todo el personal docente de la enseñanza obligatoria deberá haber recibido cualificación en la Agenda 2030.

La Asociación Internacional de Universidades (AIU) realiza encuestas a nivel mundial sobre DS en el ámbito universitario, en los resultados de 2019 se observa un compromiso de la educación superior con los ODS y si se compara con los resultados de la encuesta de 2016, se aprecia un aumento en el conocimiento de los ODS y de la Agenda 2030, pero el conocimiento sobre EDS se mantiene igual y se constata que son pocas las instituciones de educación superior que han integrado plenamente el DS en 2019 (IAU, 2020).

Por todo ello, se plantea el objetivo de valorar la percepción en conocimientos, competencias, actitudes, valores, participación e interés en Desarrollo Sostenible del alumnado de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social, teniendo en cuenta que serán futuros educadores y por ende, deben tener la formación adecuada en EDS; y para ello se diseña el Cuestionario sobre la Percepción del Aprendizaje, Participación e Interés en Desarrollo Sostenible (*Cuestionario EDESOST*).

MÉTODO

Para el diseño del *Cuestionario EDESOST*, se ha realizado un análisis documental exhaustivo de distintos documentos y cuestionarios relacionados con Desarrollo Sostenible con la finalidad de elegir las dimensiones e ítems.

El cuestionario presentado, aún requiere de una serie de fases para poder aplicarse, entre ellos el análisis de la fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, el análisis de la validez de contenido por parte del un grupo de personas expertas, que deberán valorar la estructura (dimensiones) según su coherencia y pertinencia, así como la adecuación e importancia de los ítems y la validez de constructo mediante análisis factorial.

Estructura

El *Cuestionario EDESOST* es un instrumento de medida diseñado *ad hoc* de tipo Likert de 5 puntos, los sujetos que realicen el cuestionario deberán señalar la opción que consideren más adecuada entre los valores del 1 al 5.

El cuestionario es anónimo pero los sujetos deben responder a cinco preguntas con varias opciones y una sola elección, para conocer los valores de las variables socio-demográficas (tabla 1).

Tabla 1

Variables socio-demográficas

VARIABLE	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	TIPO DE ESCALA
Curso	1º	2º	3º	4º	Nominal
Grado	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ed. Social		Nominal
Facultad	Educación y Psicología	Formación del Profesorado			Nominal
Género	Femenino	Masculino	No binario	NS/NC	Nominal
Edad	18-22	23-26	>26		

Fuente: Elaboración propia

Se pretende establecer relaciones entre las diferentes variables sociodemográficas y los resultados obtenidos en las dimensiones del cuestionario. Se introduce la variable género para hacer un enfoque de género en el análisis de los datos; además queremos contrastar los resultados con otras investigaciones como la de Vázquez y Manassero (2005) en la que al analizar las diferencias de sexo relacionadas con cuestiones medioambientales, concluyen que las mujeres tienen actitudes más ecológicas que los hombre; sin embargo, en la investigación de Murga (2009) se descartan diferencias entre hombres y mujeres en el pensamiento sobre DS.

Para la redacción de los diferentes ítems, se han tenido en cuenta los siguientes autores y fuentes:

—«Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible» (Naciones Unidas, 2015).

—«Actitudes hacia la cooperación internacional» (CIS, 2016)

—Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado.

—LEY 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

—Encuesta de sostenibilidad del Proyecto EDINSOST (Valderrama, R. *et al.* 2020)

—Cuestionario de percepciones, actitudes y valores ante el desarrollo sostenible (Murga, 2005, como se citó en Murga, 2009)

—Cuestionario de Percepción de los estudiantes de Educación Social sobre su formación en Desarrollo Humano (Hipólito, 2017)

—V Plan director de la cooperación española 2018/2021 de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo (AECID, 2018)

—Marco de aplicación de la Educación para el desarrollo sostenible después de 2019 (UNESCO, 2019)

También se han incluido algunos ítems de elaboración propia para medir algunos aspectos que se consideran relevantes.

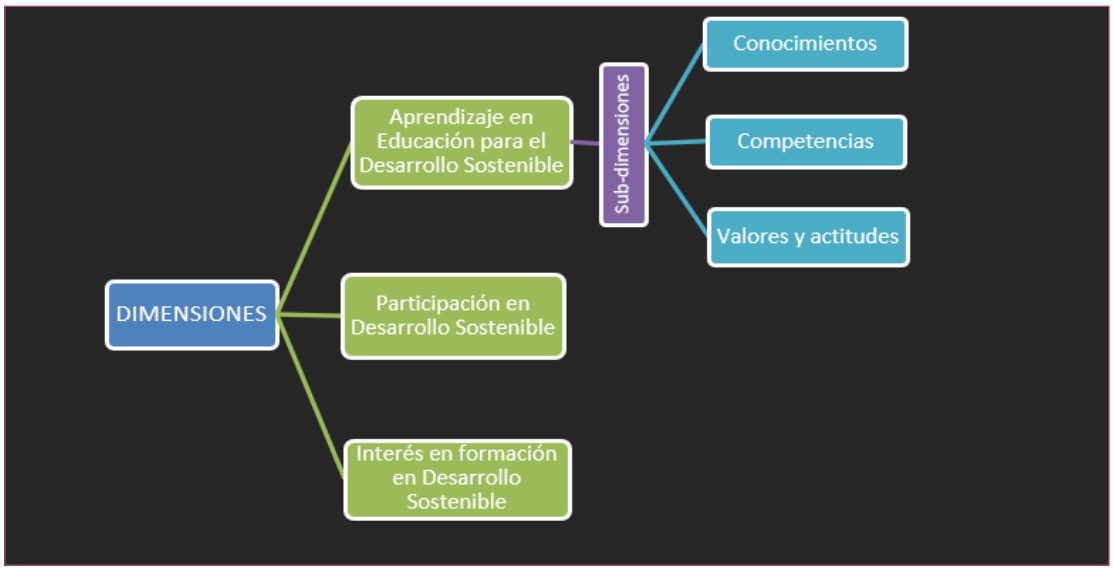
Dimensiones

Para el desarrollo de la estructura de las dimensiones y sub-dimensiones del *Cuestionario EDESOST* parten de los dos objetivos de la meta general del Programa de acción mundial en EDS «Generar e intensificar iniciativas en todos los ámbitos de la educación y el aprendizaje a fin de acelerar los avances hacia el logro del desarrollo sostenible» que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estableció en 2013: «Reorientar la educación y el aprendizaje para que todas las personas tengan la oportunidad de adquirir conocimientos, competencias, valores y actitudes con los que puedan contribuir al desarrollo sostenible» y «Fortalecer la educación y el aprendizaje en todos los programas, agendas y actividades de promoción del desarrollo sostenible»; y de los cuatro ámbitos de actuación de la Estrategia de Educación para el desarrollo que estableció la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en 2018: Formación, Investigación, Sensibilización y Participación.

En la figura 1 se detallan las dimensiones y sub-dimensiones del *Cuestionario EDESOST.*

Figura 1

Dimensiones y Sub-dimensiones del Cuestionario EDESOST (Elaboración Propia)



Dimensión 1. Aprendizaje en EDS

El primer objetivo de la meta general del programa de acción mundial en EDS de la UNESCO pretende que todas las personas adquieran conocimientos, competencias, valores y actitudes para contribuir al desarrollo sostenible; y los dos primeros ámbitos de actuación de la Educación para el Desarrollo de la AECID son Formación e Investigación. Partiendo de estos dos aspectos, se elige la primera dimensión Aprendizaje y se le otorga tres sub-dimensiones: Conocimientos, Competencias y Actitudes y Valores.

Sub-dimensión 1.1. Conocimientos

Esta primera sub-dimensión pretende medir la percepción del sujeto sobre sus conocimientos teóricos y de investigación en DS. La meta 4.7 del Objetivo 4 de los ODS es «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» propone el alumnado debe adquieran los conocimientos necesarios para promover el desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2015). Y se debe proporcionar una educación inclusiva para que las personas puedan adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para poder participar en la sociedad y contribuir al desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2017).

Sub-dimensión 1.2. Competencias

Esta sub-dimensión mide la percepción del sujeto sobre su nivel de competencias en DS. Para la UNESCO (2009 y 2014b) la EDS debe estar en el centro de los programas de estudio y debe abarcar las competencias y los componentes competenciales para poder construir sociedades sostenibles son: análisis crítico, reflexión sistémica, toma de decisión colaborativa, y sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras.

Según la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2021) los estudiantes deben adquirir además de conocimientos, competencias ligadas a la responsabilidad social y los ODS que fomenten el espíritu crítico; de hecho en la Asamblea General de 2012 se establecieron las competencias transversales relacionadas con la sostenibilidad.

Sub-dimensión 1.3. Actitudes y valores

Los educandos deben adquirir actitudes que los ayuden a observar y analizar los eventos y problemas desde su propia perspectiva y desde la de otros, cuyas vidas se ven o se verán afectadas por las soluciones propuestas (UNESCO, 2012). Además, los ámbitos de actuación de la Estrategia de Educación para el Desarrollo tienen la finalidad de que la ciudadanía global sea consciente de su capacidad para contribuir con actitud crítica a la transformación del mundo (AECID, 2018).

Dimensión 2. Participación en Desarrollo Sostenible

Uno de los ámbitos de actuación de la EDS según la AECID (2018) es la participación de los ciudadanos para la defensa de los derechos humanos y el avance hacia los ODS y la UNESCO (2012) expone que las competencias aplicadas en relación con un evento o problema de la vida real tienen mayor sentido cuando se asocia a la acción.

La EDS permite a cada ser humano tomar decisiones y adoptar medidas responsables en favor del medio ambiente y la viabilidad de la economía, y lograr la justicia social para las generaciones actuales y venideras (UNESCO, 2013). De hecho, el potencial de la EDS es dotar a los educandos de los medios que les permitan transformarse para hacer frente a desafíos relacionados con la ciudadanía mundial y a retos actuales y futuros (UNESCO, 2014a).

Dimensión 3. Interés en formación en Desarrollo Sostenible

La última dimensión tiene la finalidad de medir la opinión e interés del alumnado de que se incluya en sus estudios universitarios, formación sobre DS, lo que indicaría el grado de sensibilización, abarcando otro de los ámbitos de actuación de la AECID.

Para poder tratar las cuestiones relativas al desarrollo sostenible, se debe también desarrollar la motivación y el empeño que hacen falta (UNESCO, 2014b). La EDS debe enfocarse en empoderar y motivar al alumnado a volverse ciudadanos sostenibles y activos, capaces de pensar críticamente y de participar en la formación de un futuro sostenible. (UNESCO, 2017).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El *Cuestionario EDESOST* tiene la finalidad de medir la percepción en conocimientos, competencias, actitudes y valores, así como, la participación e interés en formación en DS; y está dirigido al alumnado universitario de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social.

El diseño del cuestionario se ha basado en aportaciones de Naciones Unidas, UNESCO, CRUE y otras fuentes documentales que tratan sobre la formación y competencias en DS, estableciéndose tres dimensiones, la primera es Aprendizaje, que tiene tres sub-dimensiones: Conocimientos, Competencias y Actitudes y valores, la segunda es Participación en DS y la última dimensión es Interés en formación en DS.

Con los resultados obtenidos al aplicar el cuestionario, pueden establecerse relaciones entre diferentes variables socio-demográficas y las dimensiones y sub-dimensiones de dicho cuestionario; entre ellas, la relación entre la variable género y el nivel en DS y la comparación del nivel en formación en DS del alumnado de último curso con el alumnado de primer curso, para comprobar si se imparte o no en el grado universitario una formación en DS con resultados de aprendizaje; y así conocer la situación en EDS en los diferentes grados y si se necesitase, hacer cambios en el currículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AECID (2018). *V Plan director de la cooperación española 2018/2021.* Aprobado por Consejo de Ministros el 23 de marzo de 2018. https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n/PD%202018-2021.pdf

CIS (2016). «Actitudes hacia la cooperación internacional» (II) Estudio nº 3130. https://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3120_3139/3130/es3130mar.pdf

Coque, J. *et al.* (2012). *La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: experiencia en un campus tecnológico. REIFOP*, 15 (2).

CRUE (2012). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum.* Asamblea 28 de junio de 2012. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Directrices_Sosteniblidad_Crue2012.pdf

CRUE (2021). *Universidad 2030 - Propuesta para el debate.* Documento aprobado por la asamblea general. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE_UNIVERSIDAD2030_VERSION-DIGITAL.pdf

Hipólito, N. (2017). *Educación para el Desarrollo y Educación Social. Percepción de estudiantes de Educación Social sobre su formación en Desarrollo Humano, desigualdades Norte/Sur y Ciudadanía Global.* [Tesis doctoral]https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/15276/TESIS%20Hip%c3%b3lito%20Ruiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y

IAU (2020). *Higher Education and the 2030 Agenda: Moving into the 'Decade of Action and Delivery for the SDGs'*. International Association of Universities (IAU) / International Universities Bureau.

Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo (1998). *Boletín Oficial del Estado, 162, sec. I*, de 8 julio de 1998, 22755-22765.
https://www.boe.es/eli/es/l/1998/07/07/23/con

LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE (Boletín Oficial del Estado), núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.

Martínez, L.C. (2014) Educación para la paz y la igualdad: una propuesta de contenidos desde la geografía. *TABANQUE Revista pedagógica, 27*, 217–234.

Murga, M.A. (2009). Sobre las diferencias de género en la percepción social del desarrollo sostenible. Estudio empírico en estudiantes universitarios de alto rendimiento. *Revista de Investigación Educativa*, *27* (1), 169-183.

Naciones Unidas (2015). *Asamblea General. Resolución 70/1 «Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible»* A/RES/70/1 (25 de septiembre de 2015). https://undocs.org/es/A/RES/70/1

Naciones Unidas (2017). *Asamblea General. Resolución 72/222. «Educación para el desarrollo sostenible en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible»* A/RES/72/222 (20 de diciembre de 2017). https://undocs.org/es/A/RES/72/222

Ramos, D.I. (2020). *Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. Revista Española de Educación Comparada 37*, 89-110

UNESCO (2009). *Actas de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*, 31 de marzo a 2 de abril de 2009, Bonn (Alemania): Ministerio Federal de Educación e Investigación y Comisión Alemana para la UNESCO.
http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001850/185056s.pdf

UNESCO (2012). Explorar el desarrollo sostenible: aplicando múltiples perspectivas. La Educación para el Desarrollo Sostenible en acción. *Instrumentos de aprendizaje y formación,* 3. París: UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215431_spa

UNESCO (2013). Conferencia General «Propuesta de Programa de Acción Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) como seguimiento del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible después de 2014» (37 C/57). París. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224368_spa

UNESCO (2014a). Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para del Desarrollo Sostenible. Conferencia Mundial Aichi-Nagoya (Japón), 10-12 de noviembre. Reuniones de las partes interesadas Okayama (Japón), 4-8 de noviembre.
http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074s.pdf

UNESCO (2014b). Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de educación para el desarrollo sostenible. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa

UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423

UNESCO (2019). Conferencia General «Marco de aplicación de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) después de 2019» (40 C/23). París.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215_spa.locale=es

Valderrama, R. *et al.* (2020) Methodology to Analyze the Effectiveness of ESD in a Higher Degree in Education. A Case Study. *Sustainability.*; 12(1):222.
https://doi.org/10.3390/su12010222

Vázquez y Manassero (2005) Actitudes de los jóvenes en relación con los desafíos medio-ambientales, *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 309-327. DOI: 10.1174/0210370054740269

MUDANÇAS NAS ESCOLAS EM RESULTADO DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS. O OLHAR DOS INSPETORES[1]

Ana Paula Correia
José Saragoça
Universidade de Évora (Portugal)

Resumo: Apresentam-se resultados de um estudo que dá a conhecer as representações de seis inspetores da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) sobre os mecanismos de mudança, decorrentes do 3.º ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE). Os dados foram recolhidos através de inquérito por entrevista, cuja análise de conteúdo teve início com a produção de uma matriz de categorização e incluiu a definição de subcategorias. O discurso dos entrevistados revelou a perceção de que que as escolas têm vindo a melhorar (ainda que incipientemente por vezes e de forma muito diversificada) aos níveis da implementação de procedimentos de autoavaliação e de reflexão interna sobre a sua atuação. Contudo, os inquiridos percecionam a existência de alguns constrangimentos à mudança, nomeadamente à promoção de mudanças pedagógicas e curriculares nas escolas. Destaca-se o modo como algumas escolas realizam o planeamento da autoavaliação, o qual limita a sua utilidade como instrumento para a melhoria da prestação do serviço educativo e das aprendizagens. Sublinha-se ainda que a observação da prática letiva e educativa pelos inspetores, neste processo avaliativo, pode ser apontada como um passo importante na metodologia da AEE.

Palabras-chave: avaliação de escolas, inspeção, autoavaliação, mudanças na escola

Abstract: We present the results of a study that reveals the representations of six inspectors from the General Inspection of Education and Science on the mechanisms of change arising from the 3rd cycle of the External School Evaluation Program (ESE). Data were collected through an interview survey. Content analysis began with the production of a categorization matrix and included the definition of subcategories. The interviewees' discourse revealed the perception that schools have been improving (albeit incipiently at times and in a very diverse way) in terms of implementing self-assessment procedures and internal reflection on their performance. However, respondents perceive the existence of some constraints to change, namely the promotion of pedagogical and curricular changes in schools. The way in which some schools carry out self-assessment planning is highlighted, which limits its usefulness as an instrument for improving the provision of educational services and learning. It is also underlined that the

1 Este trabalho está inserido no projeto de investigação financiado pela FCT: «Mecanismos de mudança nas escolas e na Inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo da Avaliação Externa de Escolas no ensino superior em Portugal» (PTDC/CED-EDG/30410/2017).

observation of teaching and educational practice by the inspectors, in this evaluation process, can be pointed out as an important step in the ESE methodology.

Keywords: schools assessment, inspection, self-evaluation, schools changes

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no projeto de investigação «*Mecanismos de mudança nas escolas e na Inspeção. Um estudo sobre o 3.º ciclo da Avaliação Externa de Escolas no ensino superior em Portugal*» – MAEE[1] que visa explorar os mecanismos de mudança, decorrentes do 3.º ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE), que se traduzem em impactos nas dimensões curricular, pedagógica e organizacional das escolas e que criam efeitos na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

Pretende-se, agora, contribuir para a produção de conhecimento científico relevante para o Eixo 3. do AIDIPE, nomeadamente a partir da divulgação de informação relevante para a avaliação das mudanças decorrentes do Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE) em curso em Portugal, sob a responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

O Programa de AEE implementado em Portugal desde 2006, sob a responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), encontra-se atualmente no seu 3.º ciclo avaliativo. Ao longo dos seus ciclos avaliativos este programa tem sofrido alterações e os seus resultados tem permitido às escolas/agrupamentos a tomada de decisões para a melhoria. Desde o 1.º ao 3.º ciclo, o Programa de AEE tem incentivado a complementaridade entre a avaliação interna e avaliação externa e o fomento da autoavaliação como estratégia de desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico das escolas. Partimos da premissa de que a avaliação externa das escolas é uma tarefa potenciadora de aprendizagem organizacional, necessária na mudança e melhoria da qualidade do serviço educativo e do funcionamento da escola, ainda que seja, também, utilizada como instrumento de controlo e prestação de contas.

Com este estudo procuramos conhecer as representações de seis inspetores que participam na implementação da AEE a respeito das mudanças que ocorrem nas escolas, decorrentes do 3.º ciclo avaliativo.

MÉTODO

Centrámo-nos num paradigma de investigação naturalista, seguindo uma abordagem predominantemente qualitativa e interpretativa, que teve por base a análise discursiva, por considerarmos que seria esta a que melhor responderia aos objetivos da investigação.

Questões e objetivo do estudo

Com vista à explanação da temática selecionada para este estudo, focalizámos a nossa reflexão na busca de respostas para a questão de partida:

1 Projeto de investigação financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal (PTDC/CED-EDG/30410/2017).

«Quais as perceções dos inspetores relativamente às mudanças pedagógicas e curriculares que ocorrem nas escolas, decorrentes da implementação do 3.º ciclo da AEE?»

Daqui decorrem os dois objetivos desta investigação: (**i**) Conhecer a perceção dos inspetores, acerca das principais mudanças pedagógicas e curriculares que ocorrem nas escolas, decorrentes do 3.º ciclo da AEE (**ii**) Conhecer a perceção dos inspetores sobre os constrangimentos que se colocam à promoção das mudanças pedagógicas e curriculares nas escolas.

Metodologia

Metodologicamente, recorremos à análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas a seis inspetores da Inspeção-Geral de Educação e Ensino Superior (IGEC). Como critério para a seleção dos inquiridos foi definida a obrigatoriedade de ter experiência no 3.º ciclo do programa de Avaliação Externa de Escolas.

A recolha e a análise dos dados iniciaram-se após a produção da matriz de categorização, que incluiu a definição das subcategorias, usadas na análise de conteúdo.

RESULTADOS

Da análise de conteúdo aos discursos dos entrevistados destacamos a apresentação dos resultados ao nível das categorias mais relevantes, como sejam: i) *Mudanças pedagógicas e curriculares*; ii) *Constrangimentos que se colocam à mudança.*

Mudanças pedagógicas e curriculares. Ao procurarmos perceber as perceções dos inspetores acerca das principais mudanças que ocorrem nas escolas, em consequência do 3.º ciclo da AEE, a análise discursiva revelou que, para a maioria dos inquiridos, a influência da AEE é mais evidente «**no campo da avaliação interna, da autoavaliação, da regulação**» (E3). Tal facto advém de a AEE «pôr as escolas a pensar sobre si próprias, ou seja, para conhecerem os seus pontos fracos» (E2), a perceberem «se efetivamente estão a fazer o melhor para os alunos aprenderem mais e melhor» (E1), a «fundamentar as suas opções com base naquilo que conhecem do seu trabalho» (E2). Assim, para alguns dos inquiridos, «há um esforço das escolas em terem processo de autoavaliação» (E2), constatando-se até uma melhoria, pois «é uma prática mais sistemática, [com] maior aprofundamento, maior reflexão, maior formação por parte das pessoas para realizar uma avaliação interna com mais seriedade e até com mais diversidade (E3), ainda que essa perceção não possa ser generalizada a todas as escolas (E1, E2, E3, E4, E5, E6).

No planeamento estratégico da autoavaliação, segundo um dos inquiridos, as escolas **«têm vindo a melhorar também a reflexão interna que fazem,** (…) a **focalizar um bocadinho mais a sua autoavaliação em aspetos mais importantes, até das suas práticas pedagógicas**. (E3). Com a pandemia de Covid-19, algumas escolas sentiram a necessidade de centralizar as práticas de autoavaliação «nos processos de ensino a distância» dado as «metodologias terem mudado drasticamente« e a «escola se ter reinventado para poder chegar aos alunos na mesma» (E3).

A implementação da **observação da prática letiva e educativa** é apontada, por todos os inquiridos, como um contributo importante uma vez que dá a «conhecer o que se passa na sala de aula» (E1) e tem um **efeito impactante «na ação dos professores»** (E1, E2,E3, E5) perante a AEE, pois o facto de saberem que «podem [vir] a ser observados nas suas aulas, implica um **maior envolvimento dos docentes** no processo [de AEE], bem como nos [seus] resultados (…) [e] que todos tenham maior consciência do processo avaliativo, do que tinham no 1.º e 2.º ciclo» (E1).

A **observação da prática letiva e educativa «poderá trazer algum contributo para a melhoria da prática pedagógica»** (E1, E2), pois dá a possibilidade de perceber que «práticas [desenvolvem os professores para promover] por exemplo, o pensamento crítico, a capacidade de argumentação, a interação e a participação» (E1). Ainda que não seja «dado nenhum *feedback* no final da observação, são vários os professores que perguntam como correu, o que é que fizeram bem ou mal» (E1), o que acaba por potenciar a reflexão, e, portanto, «poderá trazer algum contributo para a melhoria da prática pedagógica e para um maior efeito da avaliação externa» (E1).

O maior envolvimento dos professores na AEE parece, também, para alguns dos inquiridos, estar relacionado com as **políticas educativas vigentes e com o facto de o 3.º ciclo da AEE refletir as orientações dessas políticas** (E2, E3), nomeadamente dos docentes com «responsabilidades em termos da coordenação pedagógica, da coordenação das equipas educativas», pois estão a «coordenar este trabalho no âmbito da flexibilidade curricular, no âmbito da estratégia de educação para a cidadania, por exemplo no âmbito da inclusão (...) que agora, no 3º ciclo [da AEE], é assumido [no referencial] de uma forma [que não acontecia no 1.º e 2º ciclo].» (E3).

Constrangimentos à mudança. Ao procuramos conhecer as perceções dos inspetores sobre os constrangimentos que se colocam à promoção das mudanças pedagógicas e curriculares nas escolas, a análise discursiva revelou que o **modo como algumas escolas realizam o planeamento da sua autoavaliação limita a sua utilidade como instrumento para a melhoria da prestação do serviço educativo e das aprendizagens** (E1, E2, E3)**:** «há escolas que têm sistemas de autoavaliação tão complexos, que lhes causa imenso trabalho e que não se traduzem na melhoria das suas práticas. Para isso, é necessário «orientar bem o processo» (E3), ou seja, realizarem «uma autoavaliação enquanto processo bem pensado e estruturado» (E2).

Para além do planeamento da autoavaliação, também **o modo como as escolas conseguem usar os resultados da autoavaliação** é considerado, por parte dos inquiridos, como um constrangimento à melhoria das práticas pedagógicas e curriculares: «As escolas por vezes recolhem imensa informação, aplicam questionários a todos os intervenientes educativos, mas depois têm dificuldade em utilizar essa informação para alterar, para fundamentar o reajustamento das suas práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais, para alterar e reajustar a sua intervenção pedagógica» (E1).

A AEE também poderá induzir as escolas a terem uma maior consistência nas suas práticas de autoavaliação, sendo que, para isso, na perspetiva de alguns inquiridos, «[os avaliadores externos deveriam ter] um maior conhecimento sobre processos de autoavaliação» de modo a ajudar a escola a desenvolver práticas avaliativas que tenham efeito nas suas práticas pedagógicas. Segundo alguns dos inquiridos, é necessário que os avaliadores externos realizem «formação sobre autoavaliação de escolas» (E1).

A promoção das mudanças pedagógicas e curriculares nas escolas decorrentes da AEE requer, para alguns dos inquiridos, que após os resultados da AEE as escolas beneficiem de «**um acompanhamento por parte da administração qualificada**» (E4) para que consigam elaborar «um plano de melhoria no sentido de vir a superar [os] problemas» (E4), porque «há escolas que precisam em determinado momento de ser apoiadas»(E6) para que possam «caminhar sozinhas» (E4), sendo assim importante que após a AEE seja dada «continuidade a outras atividades de acompanhamento (...) focadas na prestação do serviço educativo» (E2).

Ainda que a **observação da prática letiva e educativa** seja apontada como um passo importante na metodologia da AEE (E1, E2, E3, E5), alguns dos inquiridos consideram «**que o *feedback* [dado à escola] é muito limitado**» (E3), pois os «relatórios são abstratos quando se fala da prática letiva, são genéricos e, portanto, obviamente que assim há dificuldade em suscitar

mudanças profundas» (E5), sendo necessário encontrar um **modo de devolução de informação à escola** (E3).

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A análise dos resultados permitiu-nos concluir que, de acordo com os inquiridos a mudança principal nas escolas decorrentes do 3.º ciclo da AEE está no facto de **induzir as escolas a desenvolverem processos de autoavaliação** [«esta questão da autoavaliação, (...), parece que do 1.º ciclo até agora, se calhar é o campo onde mais noto diferença no trabalho das escolas» (E3)]. Porém, segundo os inquiridos, nem sempre o foco da melhoria está centrado nos processos de sala de aula (Bolívar, 2012; Elmore 2010), já que se verifica uma débil articulação das práticas de autoavaliação com as práticas de sala de aula (Santiago, Donaldson, Looney & Nuche, 2012): [«se as escolas optam por determinadas situações em termos de flexibilidade ou de [processo de ensino e aprendizagem] (...), mas depois se não fazem uma autoavaliação de todo esse processo (...) dificilmente conseguem perceber se é esse o caminho que devem continuar a seguir» (E2)]. Esta situação torna evidente que, embora o impacto e efeito do programa de AEE se faça sentir nos processos de autoavaliação de escola (Barreira, Bidarra, Vaz-Rebelo & Valentim, 2020; Fialho *et al.*, 2021; Pacheco, 2016), quando estes não têm como foco os processos de ensino e aprendizagem dificilmente contribuem para melhoria curricular e pedagógica (Correia, 2016).

O modo como as escolas desenvolvem a autoavaliação limita a sua eficácia como estratégia de desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico das escolas (E1, E2, E3). Assim, como sublinha o discurso dos inquiridos, importa «simplificar o processo de autoavaliação, de modo que tenha consequências ao nível das práticas pedagógicas» (E1). Quanto ao uso dos resultados para a melhoria «é importante para algumas escolas terem uma equipa de avaliação externa que as ajude a definir prioridades, a continuar os seus processos de autoavaliação (...) a pôr em prática as medidas» (E1). Alguns estudos apontam para a necessidade de garantir que os avaliadores possuem competências técnicas de avaliação, de modo a entenderem como planear o seu processo de autoavaliação, recolher, analisar e usar os dados da avaliação na tomada de decisão para a melhoria das práticas (Gomes, 2011; Silvestre, 2013; Santiago, Donaldson, Looney & Nuche, 2012). Para além da necessidade da formação para a autoavaliação, também «uma política de apoio naqueles casos em que seja necessário» (Bolívar, 2012, p. 278) potencia a autoavaliação como via para a melhoria das práticas pedagógicas e curriculares.

O discurso dos inquiridos deixa sobressair que a **observação da prática letiva e educativa e a abertura da possibilidade de devolução de informação à escola poderá induzir a centralidade da autoavaliação nos processos de ensino e aprendizagem** (E1, E2), na medida em que a devolução de informação à escola permite «apresentar sugestões, refletir com a escola»(E2) sobre «as metodologias de trabalho privilegiadas, os recursos utilizados as competências trabalhadas» (E1) concretizando assim a «vertente formativa» (E2) da avaliação. De facto, este olhar da AEE ao «núcleo técnico da educação» (Bolívar, 2012; Elmore, 2010), recomendado em relatórios nacionais e internacionais, chega neste 3.º ciclo avaliativo à sala de aula, o que pode abrir caminho para que, de futuro, seja devolvida informação à escola e a AEE contribua por via da articulação já notória com a autoavaliação (Fialho *et al.*, 2021) apoiar a reflexão e melhoria das práticas.

O modelo do 3.º ciclo da AEE ao refletir as políticas educativas vigentes com incidência na inovação e flexibilidade curricular, na promoção da inclusão com vista ao sucesso educativo e na avaliação pedagógica, evidencia um distanciamento claro entre uma escola de resultados e uma escola de processos, o que poderá, através do reforço dado à autoavaliação, contribuir para o desejável desenvolvimento da autoavaliação como estratégia de desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico das escolas, reforçando assim a articulação entre a avaliação externa e a autoavaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreira, C., Bidarra, M. G., Rebelo, M. P. V., & Alferes, V. R. (2020). A avaliação de escolas na interface com outros sistemas de avaliação e o seu contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 101-119). Porto Editora

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação.* Fundação Manuel Leão.

Correia, A. P. (2016). *A avaliação das escolas: efeitos da avaliação externa nas dinámicas de autoavaliação da escola.* Tese de Doutoramento. Universidade de Évora.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases.* Fundación Chile.

Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M. J., Correia, A. P. & Gomes, S. (2021). Dos impactos e efeitos da avaliação externa aos mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. In M. P. Bermúdez (Ed.), Avances en ciencias de la educación. Investigacion y prática (pp.81-87). Editorial Dykinson.

Gomes, S. (2014). *Autoavaliação em escolas do Alentejo. Constrangimentos e oportunidades.* Tese de Doutoramento. Universidade de Évora.

Pacheco, J. A. (2016). Resultados globais do projeto. In C. Barreira, M. Bidarra, & M. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 263-271). Porto Editora.

Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012.* OECD.

Silvestre, M. J. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas.* Tese de Doutoramento. Universidade de Évora.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

EFEITOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS EM PORTUGAL. AS OPINIÕES DOS INSPETORES AVALIADORES[1]

José Saragoça
María José Silvestre
Ana Paula Correia
Universidade de Évora (Portugal)

Resumo: A avaliação de escolas em Portugal tem sido objeto de inúmeros estudos produzidos, normalmente, por académicos, e têm-se baseados em dados documentais (tais como relatórios de avaliação externa e de autoavaliação) e dados provocados junto dos atores escolares, através de inquéritos por entrevista e por questionário. Porém, pouco se sabe acerca do modo como os avaliadores externos, entre os quais se encontram inspetores, percebem os efeitos das suas ações, ou seja, da avaliação externa das escolas nas próprias organizações. O trabalho que aqui se apresenta enquadra-se num estudo mais vasto, em curso, que foi realizado a partir de um questionário aplicado a 41 inspetores da Inspeção-Geral da Educação de Portugal, e tem como objetivo apresentar resultados ainda preliminares sobre a sua opinião relativamente aos efeitos da avaliação externa de escolas no processo de autoavaliação das escolas, no seu desenvolvimento organizacional (nomeadamente em termos da liderança e da gestão), na prestação do serviço educativo e, ainda, nos resultados escolares. Os resultados evidenciam que estes efeitos assumem significado relevante no domínio dos processos de autoavaliação, mas são moderados nos restantes.

Palavras-chave: avaliação de escolas, inspeção-geral de educação, efeitos, escolas, qualidade das escolas

Abstract: The evaluation of schools in Portugal has been the subject of numerous studies produced, usually by academics, and have been based on documentary data (such as external evaluation and self-evaluation reports) and data collected from school actors, through surveys by interview and by questionnaire. However, little is known about the way in which external evaluators, including inspectors, perceive the effects of their actions, that is, the external evaluation of schools in the organizations themselves.

The work presented here is part of a wider study, in progress, and was carried out from a questionnaire applied to 41 inspectors of the General Inspectorate of Education of Portugal, and aims to present preliminary results on its Opinion on the effects of external school evaluation on the schools' self-assessment process, on their organizational development (namely in terms of leadership and management), on the provision of educational services and also on school

1 Comunicação inserida no Projeto de investigação financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal (PTDC/CED-EDG/30410/2017).

results. The results show that these effects have relevant significance in the domain of self-assessment processes but are moderate in the others.

Keywords: schools assessment, general inspection of education, effects, schools, quality of schools

INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui se apresenta enquadra-se num estudo mais vasto, em curso, no âmbito do projeto de investigação «*Mecanismos de mudança nas escolas e na Inspeção. Um estudo sobre o 3.º ciclo da Avaliação Externa de Escolas no ensino superior em Portugal*» – MAEE[1].

Pretende-se, agora, contribuir para a produção de conhecimento científico relevante para o Eixo 3. do AIDIPE, nomeadamente a partir da divulgação de informação relevante para a avaliação dos efeitos do Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE) em curso em Portugal, sob a responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

Em implementação desde o ano de 2006, este programa, que conta com 2 ciclos anteriores tem como finalidade última a promoção da melhoria da qualidade do serviço educativo e do funcionamento das escolas. Desde 2019 decorre o 3.º ciclo avaliativo, tendo por base um referencial que estrutura o processo de recolha de dados e apoia a elaboração do relatório devolvido às escolas que procura dar resposta às principais políticas educativas implementadas pelo Estado português.

Este quadro de referência, que resultou de demorado e intenso trabalho de uma equipa multidisciplinar (em parte exterior à própria IGEC) e testado num estudo piloto no ano de 2018, estrutura-se em torno de quatro «domínios» avaliativos: autoavaliação, liderança e gestão, prestação do serviço educativo e resultados. As equipas que realizam a AEE são constituídas por quatro elementos: dois inspetores da IGEC e dois peritos externos, em geral docentes ou investigadores do ensino superior.

Os resultados preliminares de alguns dos estudos apontam para a valorização, no quadro dos objetivos da AEE, da identificação dos pontos fortes e das áreas de melhoria com vista à melhoria da ação educativa, do planeamento das escolas e da gestão escolar, embora não seja valorizado do mesmo modo o contributo da AEE para a efetividade de autoavaliação das escolas. No âmbito dos indicadores gerais, destaca-se o papel da AEE, nas seguintes dimensões: promoção da qualidade do ensino, das aprendizagens e da inclusão de todas as crianças e de todos os alunos; produção de informação para apoiar a tomada de decisão, no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas; contributo para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; promoção de uma cultura de participação da comunidade educativa.

Porém, até agora, nos muitos estudos produzidos sobre a avaliação externa das escolas, sintetizados, por exemplo, em Barreira *et al.* (2015), poucas são as referências à forma como os inspetores percecionam os efeitos das suas ações enquanto avaliadores externos das escolas, lacuna que o referido projeto e esta comunicação procuram colmatar. Na verdade, embora existe alguma concordância quanto ao papel da IGEC para a melhoria da escola, bem como à cooperação entre esta inspeção e as escolas, esta vertente da avaliação ainda não tinha tido, até agora, o enfoque central que se impõe.

1 Projeto de investigação financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal (PTDC/CED-E-DG/30410/2017). Informação sobre os objetivos do projeto e os produtos já concretizados, entre outras informações, pode ser obtida em https://projetomaee.com

Assim, o que se pretende nesta comunicação é apresentar dados de síntese sobre a opinião dos inspetores da IGEC relativamente aos efeitos da avaliação externa de escolas em vários domínios da vida dos agrupamentos de escolas, tendo em consideração o quadro de referência da própria avaliação externa a que as escolas são sujeitas legalmente.

MÉTODO

A informação aqui apresentada, de natureza quantitativa, decorre de dados obtidos num inquérito por questionário respondido por inspetores com experiência de avaliação de escolas no 3.º ciclo de avaliação de escolas em Portugal (atualmente em curso).

Objetivo do estudo

Pretende-se nesta comunicação apresentar dados de síntese sobre a opinião dos inspetores da IGEC relativamente aos efeitos da Avaliação Externa de Escolas no processo de autoavaliação das escolas, no seu desenvolvimento organizacional (nomeadamente em termos da liderança e da gestão), na prestação do serviço educativo e, ainda, nos resultados escolares.

Metodologia

O inquérito por questionário de onde resultam os dados aqui apresentados foi concebido propositadamente para o referido projeto. O objetivo consistiu em conhecer as opiniões dos inspetores, enquanto avaliadores externos do 3.º ciclo do Programa de AEE, sobre as alterações ocorridas nas práticas/procedimentos avaliativos deste novo ciclo de avaliação e sobre os efeitos da aplicação do novo referencial de avaliação externa nos processos escolares. O questionário é composto por quatro partes/grupos de questões: 1. Caracterização do inquirido; 2. Opiniões dos inspetores sobre as alterações ocorridas nas práticas/procedimentos avaliativos do 3.º ciclo do Programa de AEE; 3. Opiniões dos inspetores sobre os efeitos da aplicação do quadro de referência do 3.º ciclo do Programa de Avaliação Externa de Escolas nos processos escolares; e 4. Opiniões dos inspetores sobre os efeitos globais da AEE já percecionados pelos inspetores.

O inquérito esteve disponível para resposta nos meses de dezembro de 2021 a fevereiro de 2022, e foi enviado para a população-alvo pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, a partir de base de dados própria. Foram obtidos e validados 41 questionários.

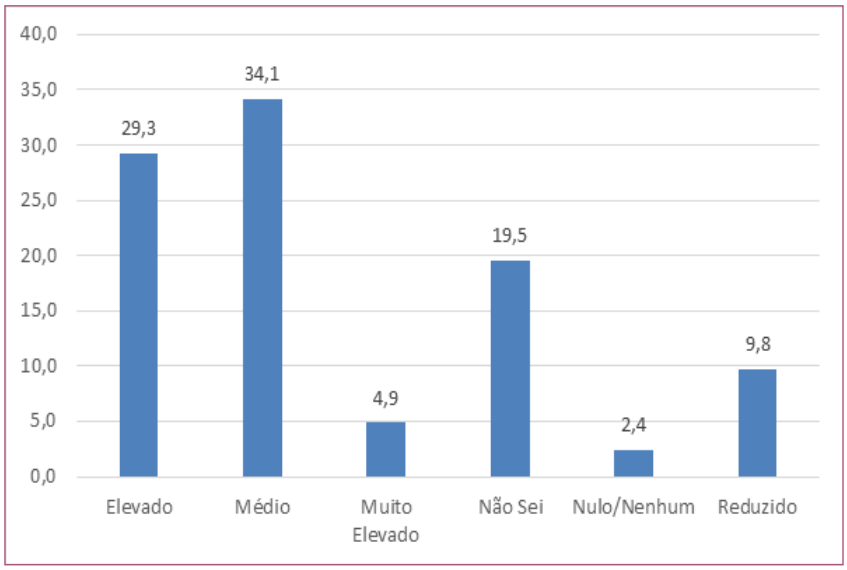
Os dados que aqui apresentamos respeitam à última parte do questionário, ou seja, às opiniões dos inspetores sobre os efeitos globais da AEE (3.º Ciclo) nas escolas.

RESULTADOS

Procurámos saber «qual o efeito da Avaliação Externa de Escolas no processo de Autoavaliação», o que apresentamos na Figura 1.

Figura 1

Efeito da Avaliação Externa de Escolas no processo de Autoavaliação (valores em percentagem; n=41)

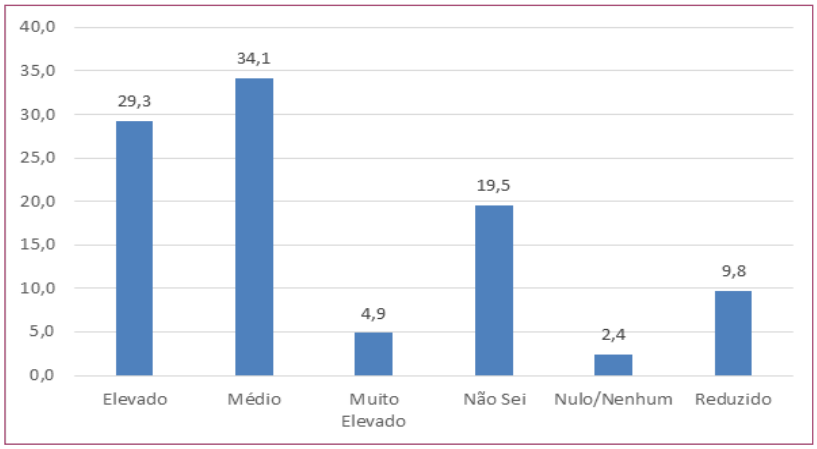


Nota. elaboração própria.

Os dados mostram que a 29,3% dos 41 inspetores que responderam ao inquérito consideram que esses efeitos foram muito elevados (7,3%) ou elevados (22%), mas a maior parte (31,7%) apenas admite que esses efeitos são médios. É significativo o número de inspetores que considera esses efeitos como reduzidos (19,5%) ou que «não sabe» determinar essa resposta (19,5%). Quando questionados acerca do «efeito do processo de Avaliação Externa de Escolas no desenvolvimento organizacional da escola (Liderança e Gestão)», os inspetores revelam uma perceção mais positiva, como revela a figura 2.

Figura 2

Efeito do processo de avaliação externa de escolas no desenvolvimento organizacional da escola (valores em percentagem; n=41)



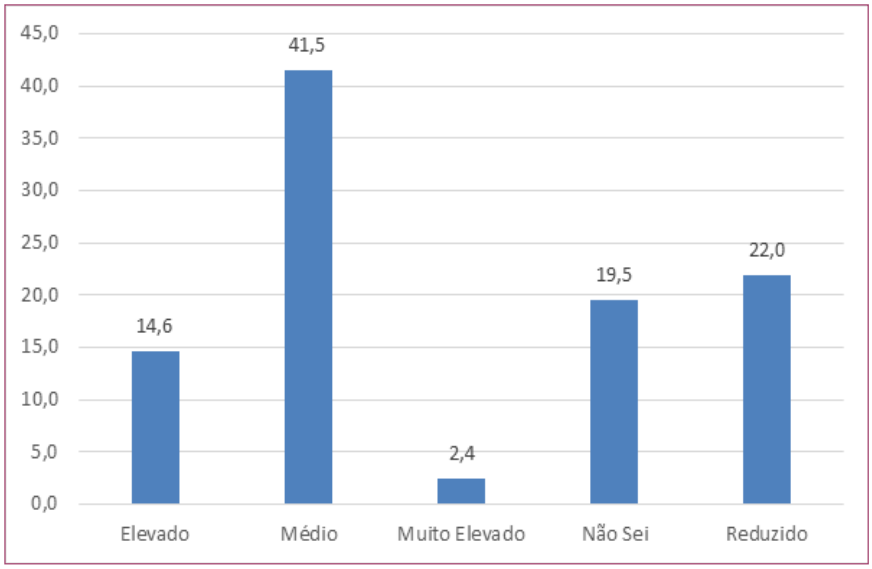
Nota. elaboração própria.

Na verdade, ainda que 19% não saiba responder, apenas 4 inspetores (9,8%) considera que a avaliação externa tem efeitos «reduzidos» neste domínio da vida das escolas. Ou seja, a grande maioria considera que os efeitos a este nível são médios (34,1%), elevados (29,3%), ou muito elevados (4,9%).

Quando inquiridos sobre o efeito da avaliação externa de escolas na prestação do Serviço educativo, ou seja, o fulcro da ação de qualquer organização escolar, as opiniões dos inquiridos são globalmente favoráveis, mas sem grande expressão (dados ilustrados no Gráfico 3).

Figura 3

Efeito da Avaliação Externa de Escolas na Prestação do Serviço Educativo (valores em percentagem; n=41)



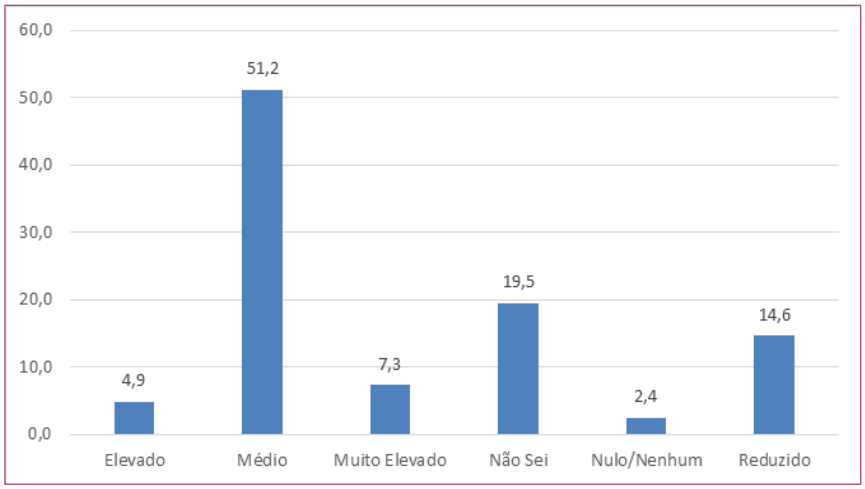
Nota. elaboração própria.

A análise da figura mostra que apenas pensam que esses efeitos são elevados (14,6%) ou muito elevados (2,4%), sendo que a maior parte (41,5%) perceciona efeitos com média expressão. Há uma percentagem relevante de efeitos reduzidos (22%) e de inspetores que não sabem responder (19,5%).

Procurou-se, ainda, saber qual o efeito da avaliação externa de escolas nos resultados escolares, como revela a figura 4.

Figura 4

Efeito da avaliação externa de escolas nos resultados escolares (valores em percentagem; n=41)



Nota. elaboração própria.

Os resultados mostram que os inspetores percecionam efeitos não muito relevantes da AE nos resultados escolares: 51,4% assinala efeitos «médios»; 7,3% «muito elevados» e «4,9% elevados». Um inspetor não perceciona nenhum tipo de efeitos da AE a este nível, enquanto 14,6%, avaliam como «reduzidos» esses efeitos e 19,5%, não sabem responder.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Cremos, como outros, que o mecanismo de *feedback* das atividades das inspeções constitui-se assim como um instrumento para a escola «reforçar a sua capacidade reflexiva e potenciar a sua melhoria da qualidade» (Honingh *et al.*, 2021, pág. 3).

Vários estudos têm reconhecido o impacto e efeito do programa de AEE mais ao nível da liderança, gestão e nos processos de autoavaliação de escola, e menos na qualidade da prestação do serviço educativo (Barreira, Bidarra, Vaz-Rebelo & Valentim, 2020; Fialho *et al.*, 2021; Pacheco, 2016).

Estas conclusões, decorrentes de investigações empíricas realizadas no quadro do 2.º ciclo do Programa de AEE junto de outros atores que não os inspetores, são, em parte, corroboradas pela perceção dos inspetores inquiridos neste estudo, enquanto membros das equipas de avaliação externa. Na verdade, a generalidade destes atores considera que os efeitos nos vários domínios como «moderados», com exceção dos processos de autoavaliação (cf. Quadro 1).

Quadro 1

Efeito da Avaliação Externa de Escolas nos diferentes domínios das organizações escolares

Dimensões/Domínios	Grau dos Efeitos
Processo de autoavaliação promovidos pelas escolas/agrupamentos	Significativos
Desenvolvimento organizacional da escola (liderança e gestão)	Moderados
Prestação do serviço educativo	Moderados
Resultados escolares	Moderados

Nota. elaboração própria.

Importa lembrar que os processos de autoavaliação de escolas são processos sociais onde interagem diversos atores, com as suas lógicas de ação próprias, as quais potenciam ou obstaculizam a natureza das ações e os seus efeitos (Alves, 1999; Chainho e Saragoça, 2015).

O domínio da «autoavaliação» assume, no atual ciclo de avaliação externa (3.º), uma dimensão mais central e transversal da avaliação realizada nas escolas, pelo que, expectavelmente, os efeitos da AEE serão maiores à medida que cresce o número de escolas avaliadas.

Importa que estes resultados sejam complementados não só com uma amostra mais consistente de inspetores como, também, com estudos de natureza qualitativa, como os que estão a ser empreendidos por equipas do projeto em questão, também com inspetores, e que, até agora, mostraram que o impacto da AEE nas organizações educativas reside na indução de um esforço de autoconhecimento. De facto, conclusões preliminares de estudos em curso mostram que o *feedback* que a AEE fornece às escolas avaliadas acaba por ser impulsionador de mudança e por potenciar o desejo de melhoria, ou seja, a AEE tem efeitos a nível dos processos de autoavaliação, ao induzirem as escolas a desenvolverem esses processos de avaliação interna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, J. (1999). *A Escola e as lógicas de acção –As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte.* Edições ASA.

Barreira, C. et al (2015). *Avaliação externa de escolas: estudos empíricos.* Porto Editora.

Barreira, C., Bidarra, M. G., Rebelo, M. P. V., & Alferes, V. R. (2020). A avaliação de escolas na interface com outros sistemas de avaliação e o seu contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 101-119). Porto Editora

Chainho, C. & Saragoça, J. (2015). Avaliação de Escolas, Regulação e Lógicas dos Atores: propostas de uma metodologia de análise sociológica. In J. A. Pacheco, J. Sousa & N. Costa (Orgs.), *Seminário Internacional Avaliação Externa de Escolas –Volume de Atas.* Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M. J., Correia, A. P. & Gomes, S. (2021). Dos impactos e efeitos da avaliação externa aos mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. In M. P. Bermúdez (Ed.), *Avances en ciencias de la educación. Investigacion y prática* (pp.81-87). Editorial Dykinson.

Gomes, S., Silvestre, M. J., Fialho, I., & Cid, M. (2011). Modelos e práticas de (auto)avaliação em escolas do Alentejo. *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía.* Universidade da Coruña [CD-ROM] ISSN: 1138-1663.

Honingh, M., Genugten, V., Gooyert, V., & Blom, R. (2021): What is the impact of a principlebased inspection approach?, *School Effectiveness and School Improvement.* doi.org/10.1080/09243453.2021.1977340

Pacheco, J. A. (2016). Resultados globais do projeto. In C. Barreira, M. Bidarra, & M. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 263-271). Porto Editora.

Silvestre, M. J. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas.* Tese de Doutoramento. Universidade de Évora.

2762

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES
EXPERIENCIAS
PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EXPERIENCIAS

III
Diagnóstico y Evaluación Educativa

2763

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

AUTOMATIZACIÓN DE LOS FLUJOS DE TRABAJO EN LOS PROCESOS DIDÁCTICO-ORGANIZATIVOS A TRAVÉS DE LA SUITE GOOGLE EDUCATION: UNA EXPERIENCIA DE DIGITALIZACIÓN DE LOS INFORMES DE LOS CONSEJOS DE CLASE INICIALES EN LA ESCUELA SECUNDARIA ITALIANA[1]

Claudio Marrucci
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: Con la pandemia del covid-19, además de la didáctica a distancia, se ha necesitado digitalizar también los procesos didáctico-organizativos. En el presente estudio se expone una experiencia de digitalización de los flujos de trabajo relacionados a la creación de los informes de los consejos de clase en la escuela secundaria italiana permitiendo una investigación de corte cuantitativo y cualitativo de las informaciones aportadas por los docentes. Se ha visto que este nuevo procedimiento conlleva ventajas (mayor rapidez en el cumplimiento del flujo de trabajo, posibilidad de intervención manual en cualquier momento del proceso, mayor usabilidad de los dados de los informes) y criticidad (necesidad de un pequeño curso de preparación preliminar para el profesorado, supuesta debilidad de la firma digital simple, necesidad de tratar los datos sensibles según la normativa vigente).

Palabras clave: automatización de los flujos de trabajo, didáctica a distancia, covid-19, calidad educativa, google education

Abstract: With the covid-19 pandemic, in addition to distance learning, it has also been necessary to digitize the educational-organizational processes. This study presents an experience of digitization of the workflows related to the creation of the reports of the class councils in the Italian secondary school that allows a quantitative and qualitative investigation of the information provided by the teachers. It has been seen that this new procedure has advantages (faster compliance with the work flow, possibility of manual intervention at any time in the process, greater usability of the reports data) and criticality (need for a small preliminary preparation course for teachers, alleged weakness of the simple digital signature, need to treat sensitive data according to current regulations).

Keywords: workflow automation, distance learning, covid-19, educational quality, google education

1 Proyecto financiado por el Ministerio de Educación Italiano a través del IIS Einaudi de Roma.

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

La didáctica a distancia, debida a la emergencia pandémica del covid-19, ha dado un profundo empuje en Italia al proceso de digitalización de los centros educativos, tanto a nivel de infraestructuras (se han instalado un mayor número de pizarras digitales, computadoras, tabletas, se han cableado los centros educativos con una internet a alta velocidad, etc.), como a nivel de recursos humanos (todos los docentes han tenido que enfrentarse con las nuevas tecnologías para impartir clases a distancia o semi-presenciales) (MIUR, 2020b, 2020a). Los docentes han aprendido a usar una tecnología cada vez más nueva y colaborativa. Este fenómeno ha dado origen a numerosos estudios sobre el impacto de la didáctica virtual en la enseñanza y en el aprendizaje formal (SIRD, 2021).

Los docentes, además, han aplicado sus nuevos conocimientos informáticos, también a los procesos que sirven para organizar la didáctica y gestionar los centros educativos.

La autonomía didáctica y los registros electrónicos

En Italia, en particular, los centros educativos gozan de autonomía didáctica y organizativa. En el sentido que pertenece al claustro la prerrogativa de gestionar y organizar la didáctica deliberando resoluciones en autonomía. Esto hace que cada escuela se organice de manera diferente, estableciendo su calendario didáctico, sus sesiones evaluativas, etc. dentro de un marco común definido a nivel regional y nacional (Legge 59/1997 y Legge 275/1999).

La autonomía didáctica y organizativa es tan peculiar para cada centro educativo que es muy difícil elaborar una aplicación estándar para cubrir todas las necesidades de un centro.

Un ejemplo son los informes de los consejos de clase iniciales. De hecho, estos informes cambian de centro a centro y de año a año, dependiendo de las necesidades didáctico-organizativas que cada centro tiene que enfrentar para contestar a su particular realidad educativa.

En este sentido, realizar una aplicación estándar que se adapte a todas las realidades y los contextos educativos es muy complejo.

Por eso, las aplicaciones existentes hoy en día para gestionar la didáctica de un punto de vista digital (los llamados «registros electrónicos», como Axios, Argo, Classeviva etc.) se limitan a adquirir en sus sistemas los informes elaborados por los centros educativos (muchas veces en formado *Word* o *PDF*), con escasas funciones para el análisis de corte cuantitativo y cualitativo de las informaciones insertadas por los docentes (Argo, 2020; Axios, 2020; Classeviva, 2020).

La innovación legal y tecnológica debida a la pandemia del covid-19

En 2020, debido a la pandemia y a la consiguiente imposibilidad de ir físicamente a secretaría para entregar informes y documentos firmado con firma autógrafa, en Italia, se ha aceptado el uso de una firma digital simple, sin cifrado, para algunos informes y documentos, según una ley promulgada en 1993 (D.lgs 39/1993), cuando todavía las firmas digitales certificadas no existían.

Este cambio ha permitido que los docentes pudieran aprovechar de las nuevas tecnologías cada vez más colaborativas para digitalizar los flujos de trabajo (o sea el conjunto de tareas necesarias para realizar una actividad laboral u operativa) de los procesos didáctico-educativos, como los informes de los consejos de clase.

En el presente estudio se propone un ejemplo de digitalización de los flujos de trabajo relacionados con los informes de los consejos de clase en la etapa secundaria italiana, a través de la suite colaborativa *Google Education*.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Para realizar el nuevo modelo de informe, se ha realizado un Módulo Google, empezando por un viejo modelo de informe predispuesto en formado Microsoft Word, en el IIS Luigi Einaudi, un centro educativo de secundaria, de formación técnica y profesional de Roma. La experimentación ha tenido lugar en Octubre-Noviembre 2021.

El viejo modelo en formado Word

El viejo modelo en formado Word estaba dividido en seis apartados:

—datos de la clase (plan de estudio, clase, docente tutor, fecha, lugar de reunión, orden del día etc.);

—composición del consejo de clase (docentes del consejo de clase, representantes de los padres y de los estudiantes, ausentes);

—composición de la clase (estudiantes, estudiantes que han abandonado, estudiantes que han cambiado de escuela, estudiantes con DEA y NEE);

—juicio de los docentes sobre el perfil didáctico-disciplinar de la clase (interés, participación en la actividad didáctica, compromiso, frecuencia). El juicio era de tipo cualitativo.

—objetivos comunes de la programación de la clase que retomaban la programación a nivel de instituto;

—planificación de proyectos y actividades extracurriculares de la clase.

El nuevo modelo en formado Módulo Google

El nuevo modelo recalcaba las mismas pautas del anterior con algunas diferencias:

—En el orden del día había la posibilidad de marcar la opción «Diseño de la experimentación STEAM», por aquellas clases que participaban en esta experimentación, implementada en el instituto a partir del año 2020-2021.

—En el orden del día había también la posibilidad de marcar la opción «Programación actividad de práctica» por aquellas clases que tenían la obligatoriedad de cumplir la práctica en empresas. Anteriormente, la programación de este tipo de actividades ocurría en un consejo de clase distinto.

—Para ambos órdenes del día «opcionales» se dejaba un espacio textual para rellenar.

—Los juicios de los docentes sobre el perfil didáctico-disciplinar se exprimían de forma cualitativa y cuantitativa (mediante una escala de tipo Likert a siete puntos). Antes se expresaban sólo cualitativamente

El módulo completaba una base de datos en formado Hojas de cálculo Google.

A través de un componente adicional «Autocrat», cada vez que se enviaba un módulo, para cada línea de la base de datos, el componente adicional compilaba una Plantilla de informe en formado Hoja de cálculo, reemplazando las etiquetas que encontraba en la Plantilla del informe (marcadas con los signos <<>>) con los valores correspondientes en la línea de la base de datos, según un procedimiento muy similar a la función «combinar correspondencia» de Microsoft Word, como se ve en la Figura 1.

Figura 1

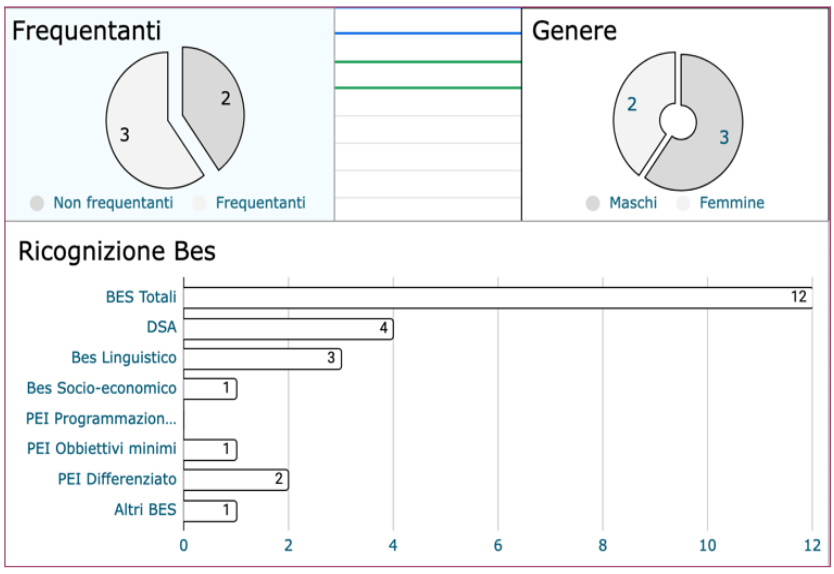
Para cada línea de la base de datos, se remplazan las etiquetas de la plantilla, generando un documento personalizado

.

El hecho de haber utilizado una Hoja de cálculo Google como modelo del informe ha permitido construir gráficos (Figura 2) para una interpretación visual de los dados cuantitativos insertados en el Módulo Google inicial por el docente tutor de la clase.

Figura 2

Gráficos sobre la composición de la clase (asistentes y genero), y tipología de estudiantes con DEA y NEE



Los gráficos han sido elaborados en blanco, negro y distintas tonalidades de grises, porque a la hora de imprimir los archivos y guardarlos en el «Registro de los Informes» no se despilfarrase demasiada tinta.

El hecho de que el archivo final fuese una Hoja de Cálculo Google, en lugar de un PDF, ha permitido aportar modificaciones (en caso de errores, por ejemplo) al mismo archivo hasta el momento de su imprenta.

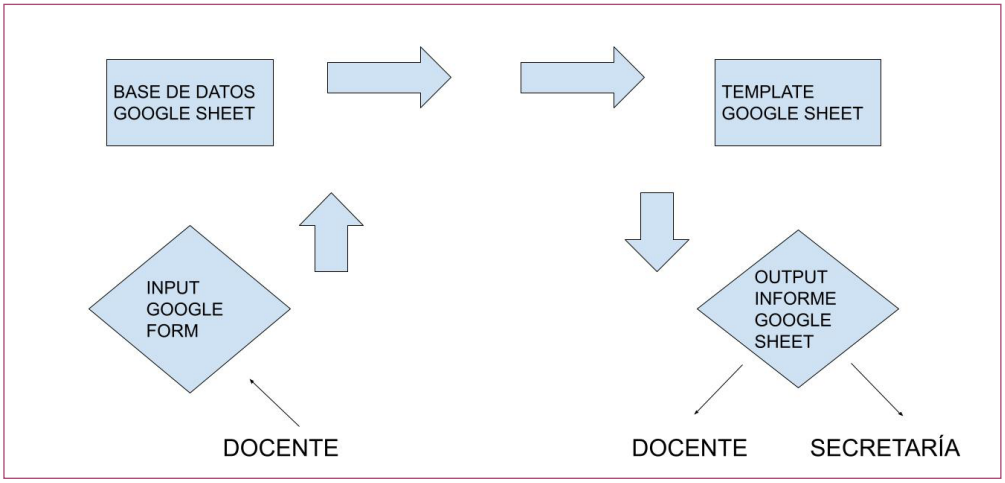
La ventaja de Autocrat, respecto a la función «combinar correspondencia» de Microsoft Word, consiste en la creación de tantos archivos cuantas son las líneas de las bases de datos y la

posibilidad de compartirlos automáticamente a través de un correo electrónico personalizado al docente tutor de la clase que ha redactado el informe y a la secretaría.

El flujo de trabajo se ha digitalizado permitiendo la creación de una base de datos con todos los datos de la escuela.

Figura 3

Representación gráfica del flujo de trabajo



Esta digitalización ha sido posible porque, debido a la pandemia, se ha aceptado el uso de la firma digital simple, en lugar de la firma autógrafa, para dar fuerza legal a las resoluciones de los consejos de clase.

Figura 4

Ejemplo de firma digital simple, sin cifrado

Il docente coordinatore
Claudio Marrucci
Firma autografa sostituita a mezzo stampa ai sensi dell'art. 3, c. 2, D. Lgs. n. 39/1993

La base de datos obtenida a través la compilación del Módulo Google por todos los docentes tutor del IIS Einaudi, ha podido ser explorada por el director o por el docente que se ha ocupado de la Evaluación de la Calidad Educativa del instituto, utilizando la misma pantalla del Módulo Google o explorando la base de datos con programas de investigación estadística de corte cuantitativo (como R o SPSS) o mediante un programa de corte cualitativo (como por ejemplo Atlas.ti).

Figura 5

Ejemplo de visualización de los juicios cuantitativos de los docentes sobre «Relación con lo demás», «Respeto de las reglas», «Asistencia» de las clases del IIS EINAUDI, según la pantalla del Módulo Google.

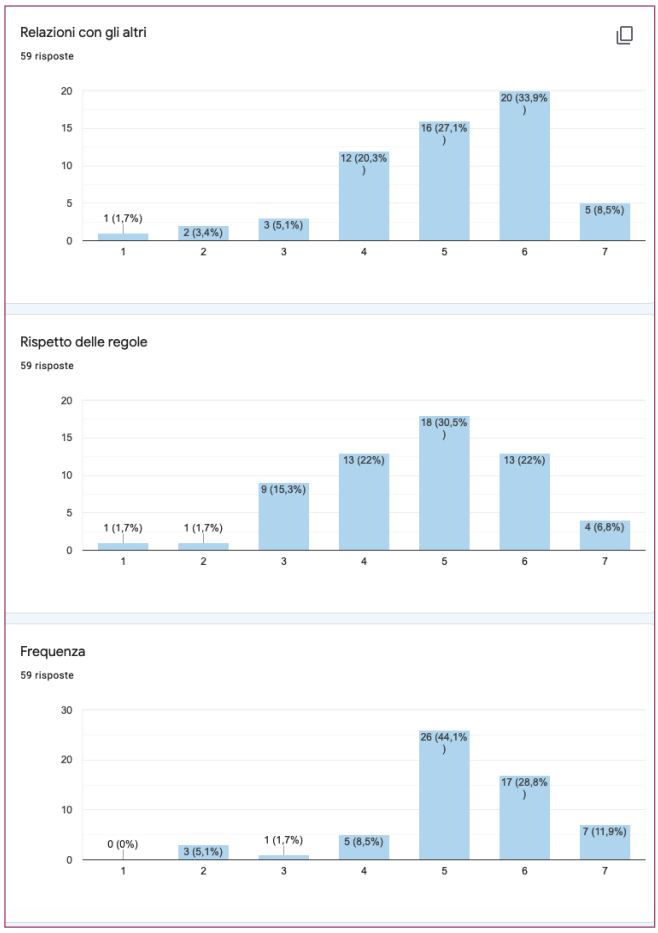
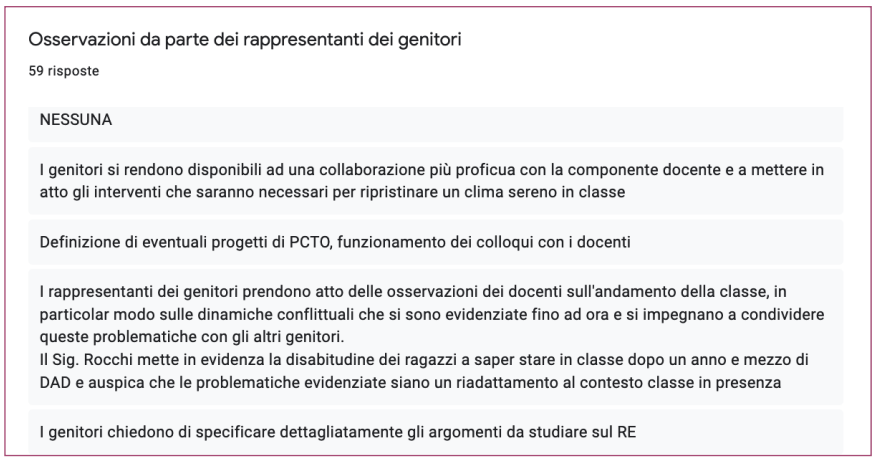


Figura 6

Ejemplo de visualización de las observaciones de los representantes de los padres en los consejos de clase, según la pantalla del Módulo Google.



El nuevo procedimiento con Módulos Google presenta puntos de fuerzas y criticidad. Entre los puntos de fuerzas podemos incluir:

— mayor rapidez en el cumplimiento del flujo de trabajo;
—posibilidad de intervención manual en cualquier momento: visto que la base de datos es abierta, en un formado Hoja de cálculo Google, se puede intervenir en cualquier momento para solucionar errores en la compilación del módulo, aportando modificaciones en el archivo final hasta que se imprima y se guarde en el registro de los informes;
—usabilidad de los dados de los informes: con el viejo modelo en formado Microsoft Word, todos los datos de los informes de la escuela estaban guardados en un archivo textual que dificultaba su recuperación e investigación. En cambio, con el nuevo modelo en *Google Form*, los datos están guardados y ordenados en una base de datos que puede ser explorada con el uso de programas estadísticos de tipo cualitativo y cuantitativo. Además, la base de datos puede ser fácilmente manipulada para obtener informaciones que se pueden pasar a los distintos departamentos del centro educativo. Por ejemplo, las informaciones sobre los alumnos DEA y NEE puede ser tramitadas al departamento de la Atención a la Diversidad; las informaciones sobre la frecuencia y el abandono escolar pueden ser utilizadas por el departamento que se ocupa de la Calidad Educativa; las informaciones que conciernen la programación de los proyectos de la clase pueden ser utilizados por el departamento que se ocupa de la Orientación para los Futuros Nuevos Estudiantes.

En cuanto a la criticidad, podemos enumerar:

—la necesidad de un pequeño curso de preparación preliminar para el profesorado que tiene que utilizar este nuevo instrumento, para lograr su compromiso;
—el uso de la firma digital simple permite la automatización de los procedimientos, sin embargo, puede ser considerada demasiado débil para dar fuerza legal a las resoluciones del consejo de clase.
—el tratamiento de los datos sensibles de las escuelas tiene que ser realizado de manera muy escrupulosa, respetando la normativa europea vigente sobre la protección de los datos personales.

CONCLUSIONES

En este estudio se ha expuesto una experiencia de digitalización de los flujos de trabajos relacionados a la creación de los informes de los consejos de clase en la escuela secundaria italiana permitiendo una investigación de corte cuantitativo y cualitativo de las informaciones aportadas por los docentes.

Se ha visto que este nuevos procedimiento conlleva ventajas (mayor rapidez en el cumplimiento del flujo de trabajo, posibilidad de intervención manual en cualquier momento del proceso, mayor usabilidad de los dados de los informes) y criticidad (necesidad de un pequeño curso de preparación preliminar para el profesorado que tiene que utilizar los nuevos instrumentos, supuesta debilidad de la firma digital simple para otorgar fuerza legal a las resoluciones de los consejos de clase, necesidad de tratar los datos sensibles según la normativa vigente).

Este estudio podría ser útil para los desarrolladores de aplicaciones para la gestión didáctica para encontrar soluciones que faciliten la usabilidad de las informaciones insertadas por los docentes en los informes de los consejos de clase a fines de la evaluación de la calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argo. (2020). Docente e Coordinatore di classe ScuolaNext! Retrieved November 21, 2021, from https://www.argosoft.it/argox/docx/scuolanext/docente/manualedocente.pdf

Axios. (2020). RE-Registro Elettronico. Retrieved November 21, 2021, from https://re10.axioscloud.it/QG/QG_RE_Docenti.pdf

Classeviva. (2020). La Scuola del futuro, oggi. Retrieved November 21, 2021, from https://web.spaggiari.eu/sdf/app/default/atvd.php?vista=scheda_prodotto

MIUR. (2020a). Miniguida per docenti su didattica a distanza e diritti. Retrieved November 21, 2021, from https://www.miur.gov.it/-/mi-agia-miniguida-per-docenti-su-didattica-a-distanza-e-diritti

MIUR. (2020b). Piano nazionale scuola digitale. Retrieved November 21, 2021, from https://www.miur.gov.it/web/guest/scuola-digitale

SIRD. (2021). *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*. Retrieved from https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/issue/view/257/140

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

D.lgs 39/1993. Norme in materia di sistemi informativi automatizzati delle amministrazioni pubbliche. GU Serie Generale n.42 del 20-02-1993

Legge 59/1997. Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa. GU Serie Generale n.63 del 17-03-1997 - Suppl. Ordinario n. 56

Legge 275/99. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59. GU Serie Generale n.186 del 10-08-1999 - Suppl. Ordinario n. 152

ANALIZANDO EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL: UNA PROPUESTA DE DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO A TRAVÉS DE APS[1]

Ana M.ª Moral Mora[2]
M.ª Desamparados Pérez Carbonell
Universitat de València (España)

Resumen: Se presenta una propuesta de diagnóstico socioeducativo fundamentada en el aprendizaje y servicio (APS) como metodología inclusiva para el aprendizaje en estudiantes universitarios. La finalidad consiste en implicar al alumnado de una materia del grado en Educación Social de la Universitat de València en su propio proceso de aprendizaje. Para ello, se diseña un trabajo en el que tendrán que indagar, reflexionar, compartir y consensuar decisiones relacionadas con el análisis de las necesidades que se presenta en la titulación. El alumnado se convierte en protagonista del proceso de aprendizaje y propone acciones concretas para la transformación de su entorno como agente de cambio social.

Palabras clave: diagnóstico educativo, aprendizaje y servicio, estudiantes universitarios, cambio social

Abstract: It is presented a proposal of socio-educational diagnosis based on service learning (SL) as an inclusive methodology for learning in university students. The main objective is to involve the students of a subject of the degree in Social Education of the University of Valencia in their own learning process. In order to do so, a work is designed in which they will have to investigate, reflect, share and reach a consensus on decisions related to the analysis of the needs presented in the degree. Students become the protagonists of the learning process and propose concrete actions for the transformation of their own environment as social change agents.

Keywords: service learning, educational assessment, university students, social change

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Desde hace tiempo hay una preocupación acerca de la adecuación del plan de estudios a las salidas profesionales de los y las futuras educadoras sociales desde la coordinación y parte del

1 «Impulsem l'Aprenentatge Servei amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible de forma presencial i a través de xarxes d'aprenentatge virtual. Línea 3: Impuls acadèmic universitat» financiado por el Vicerrectorado de Ocupación y Programas Formativos, a través del Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa (SFPIE) de la UV.

2 Ambas autoras forman parte del equipo de investigación «Diversidad y Evaluación en la Formación a lo largo de la vida, DIVFOREVA».

profesorado del Grado de Educación de Social de la Universitat de València. Este curso, bajo el paraguas del proyecto de innovación, las profesoras de la asignatura optativa, «Diagnòstic i Atenció Socioeducativa a la Diversitat», se han involucrado para llevar a cabo una propuesta de diagnóstico del grado. Propuesta que, tras ser presentada al alumnado, ha seguido la metodología fundamentada en el aprendizaje y servicio (Martínez-Agut, 2014).

La participación del alumnado universitario en procesos en los que desarrolle su pensamiento crítico a través de la indagación y el conocimiento de la realidad, potencian su implicación y la toma de responsabilidad en la transformación social de su entorno. El aprendizaje y servicio, que atiende a una necesidad de los destinatarios a la vez que planifica y mejora la calidad de los aprendizajes (Bringle, 2011; Folgueiras & Martínez, 2009), supone una metodología con un gran potencial en el contexto universitario, incrementando la mirada crítica en el alumnado y promoviendo la inclusión y la justicia social en los procesos de aprendizaje (Chiva-Bartoll & Gil-Gómez, 2018; Martínez Usarralde & Chiva, 2020; Mayor Paredes & Guillén Gámez, 2021).

Desde esta propuesta, el objetivo principal que nos impulsó, a las profesoras implicadas, fue el de poder dar respuesta a planteamientos que el alumnado del Grado de Educación Social realiza continuamente. Por ello, les planteamos analizar algunos aspectos de su plan de estudios a través del diagnóstico socioeducativo. Consideramos que el contenido de la asignatura podía ser idóneo para que el alumnado de cuarto de Educación Social profundizara en el conocimiento del grado, sus órganos de participación y gestión, además de los procesos y funcionamiento del mismo para tratar de dar respuesta a los problemas que, como audiencia implicada, se plantean (Speck & Hoppe, 2004). Apuntar que la perspectiva del alumnado de Educación Social siempre es crítica en cuanto a la formación recibida. En esta ocasión, y a través de esta práctica de enseñanza-aprendizaje, el alumnado indagará y conocerá cómo se elaboran los planes de estudio, de quién o quiénes dependen determinadas decisiones en cuanto a la composición de estos, en qué se fundamentan las guías académicas y qué documentos las regulan, el funcionamiento de órganos de gobierno colegiados que intervienen, los temas determinados externos y en aquellos en los que se puede intervenir, etc. De este modo, el propio alumnado acompañado de sus profesoras se ha constituido como protagonista del diagnóstico de su titulación, indagando, atendiendo a las diversas perspectivas de las personas que forman parte del mismo, en las necesidades que se presentan en el grado. Así como con la propuesta de acciones específicas para la mejora, que contribuyan a una transformación de dicho Grado en su próximo planteamiento. Les hablamos de la necesidad de involucrarse en la mejora que, como educadoras sociales, deben tener sobre una realidad en la que detectan problemas y necesidades. Aprender a indagar y analizar las características de aquello que les preocupa para conocer la realidad, a realizar un diagnóstico socioeducativo entendido como proceso de investigación que implica una intervención orientada a la práctica (Arriaga, 2015; Marí, 2007; Prada Núñez *et al.*, 2020). Proceso en el que el diagnóstico y la Intervención forman un binomio en el que hay que identificar una serie de aspectos imprescindibles para poder realizar una correcta intervención que, por supuesto, deberá ser evaluada.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Una afirmación reiterada del alumnado supuso el comienzo del trabajo: el grado no está adaptado a la realidad social actual ni su alumnado posee las competencias necesarias para su ejercicio profesional. Pasamos a exponer los momentos del proceso.

Primer momento: Identificación de la situación de diagnóstico.

Se planteó una reflexión de manera individual sobre el grado y aquello que creían que se podía cambiar y se adaptaría más a la realidad social. Por lo que se preguntaban: ¿Qué situación quiero cambiar en el grado? o ¿qué situación es problemática en el grado?

La selección de aspectos a mejorar se realizó en un proceso de participación en cascada. Para comenzar, se trabajó de manera individual, más tarde en pareja, para finalizar en grupos en donde señalaron problemas detectados en el grado (ver en la tabla 1).

Tabla 1

	Problemas	Elección grupos
1.	Ausencia de prácticas o casos prácticos que conecten con la realidad.	4
2.	Oferta escasa de optativas para la especialización en un ámbito.	1
3.	Falta coordinación entre profesorado y entre departamentos.	3
4.	Pocas prácticas y todo muy orientado en el menor	3
5.	Pocas practicas durante la carrera y poca oferta	3
6.	No hay flexibilidad horaria ni posibilidad de faltas con justificación.	1
7.	Plan de estudios no enfocado a la realidad.	1
8.	El conocimiento impartido se centra demasiado en ciertos ámbitos, dejando otros.	1
9.	Falta de aplicar los contenidos teóricos que se imparten por parte del profesorado.	1
10.	No hay individualismo, segregación, vulneración de situaciones, evaluación por capacidades, competitividad.	1

Segundo momento: Desarrollo de un marco de análisis.

Cada grupo, explicó los problemas al resto de la clase y planteó cómo iba a estudiarlos, considerando las posibles causas y relaciones. Para ello, comenzaron recordando situaciones por las que habían pasado y vivido a lo largo de su formación en los diferentes cursos del grado. Las evidencias se expusieron en el gran grupo clase, en donde se confirmaron los problemas que se vivenciaban como más relevantes para toda la clase centrándose en: competencias inadecuadas y/o no alcanzadas, falta de prácticas externas e internas en todos los ámbitos propios de la educación social actual, centros de prácticas inadecuados y falta de coordinación del profesorado.

Tercer momento: Diseño del diagnóstico.

Momento en el que cada grupo se centró en responder a una serie de preguntas para comenzar a planificar su trabajo: ¿qué necesitamos para poder realizar el diagnóstico? Se plantearon qué información necesitaban recoger, tiempos con los que contaban, recursos, audiencias que involucrar, instrumentos a utilizar para recoger información, bases de datos a consultar y estrategias de búsquedas de información institucional necesaria. Fue uno de los momentos clave. Al tratar de operativizar todo lo planteado, se dieron cuenta de la complejidad de los problemas elegidos. Sintieron «vértigo» y comenzaron a ser más realistas en todo aquello que realizaban, indagaban y analizaban.

Cuarto momento: Desarrollo del proceso de diagnóstico.

Fue una fase que ocupó gran parte de las sesiones comunes. Los pasos dados se hablaban en voz alta y se confirmaban. Los diferentes grupos hacían de revisores de instrumentos elaborados ad hoc de recogida de información por otros grupos, a través de rúbricas creadas por las profesoras. Ejemplos de acciones: un grupo de discusión en el que participó toda la clase con diferentes roles diferenciados; se apoyaron en aprender diferentes plataformas para la recogida y la difusión de la información. Se sorprendieron al «conocer» audiencias en las que no se habían fijado a lo largo de sus cuatro años en el grado, como el personal de administración y servicios de la secretaría, las comisiones académicas de título, el equipo decanal, la ANECA…

Quinto momento: Análisis y Valoración de la información

Momento en el que volvieron al trabajo propio de grupo. Se centraron en analizar si había relación entre las informaciones recogidas por parte de las distintas audiencias, si se daban contradicciones o se complementaban. Finalmente, unieron este análisis con toda la información documental –artículos, documentos de titulaciones,… –que habían recopilado.

Fue tras este momento, una vez recogida, analizada y valorada la información, en el que se determinaron las necesidades detectadas:

Necesidad 1: Falta de las competencias habilidades y estrategias para poder llevar a cabo una buena intervención profesional. Se habla de que las competencias han quedado obsoletas. Aparentemente el currículum no se adapta a la realidad social y cultural.

Se propone una «Guía de Indicadores» que sirva como una recomendación a la reformulación de las competencias actuales.

En esta propuesta de competencias se debe atender a los siguientes aspectos:

—Uso de un lenguaje inclusivo en toda la redacción.

—Evitar redacciones genéricas y apostar por las específicas.

—No asumir competencias subjetivas e inalcanzables. Pensar en lo prioritario.

—Escalonar competencias a conseguir por cursos.

—Apostar por la reducción a unas competencias básicas en lo social, sin las cuales nadie pueda graduarse.

Atendiendo a estas asunciones, las acciones que se llevarían a cabo serían:

—Organizar un comité de personas conocedoras de la educación social: profesionales en activo formados en la UV, profesorado del grado, la coordinadora del Grado y el alumnado actual del grado.

—Comité que debería:
  —a)revisar las competencias actuales. Borrar las desfasadas, inadecuadas o las excesivamente generales; b) revisar en su contexto local, nacional e internacional, de las competencias marcadas en esos contextos.
—Evaluar tras un periodo de tiempo las competencias propuestas y tener opción de hacer propuestas de acciones desde la gestión del Grado para que se trabajen y consigan.

Necesidad 2: Detectan falta de formación en algunos ámbitos, a consecuencia de la profundización y la centralidad en tan solo unos ámbitos específicos.

Para poder trabajar este problema, se propone:
—Que un grupo de alumnado trabaje junto al ADR de la facultad haciendo una revisión de todos los ámbitos en los que una educadora social puede ejercer.
—Realizar un listado de ámbitos que no se atienden en la titulación actual.
—Contactar con profesionales que trabajen en esos ámbitos que no se atienden en su formación.
—Organizar una reunión en el Centro. Reunión a la que deben asistir responsables del Colegio Oficial de Educadores y Educadoras Sociales de la Comunidad Valenciana, equipo de coordinación y equipo decanal.
—Mostrar la problemática de falta de formación en los mismos a toda la Comisión Académica de Titulación (CAT), para hacer evidente la necesidad de replantear y/o modificar las asignaturas.

Necesidad 3: Mayor número de horas de prácticas. Se realizan ante la poca oferta de todos los ámbitos actuales de la educación social y colectivos que comprenden la profesión. Aluden al intrusismo laboral presente que han detectado en la realización de estas prácticas. Proponen las siguientes acciones:
—Establecer una red de comunicación a través de Gmail con alumnado de otros grados de la UV. La idea es poder remitir a Vicerrectorado correspondiente de la UV su grado de insatisfacción en cuanto al prácticum. Movilización que no se ha visto por parte del profesorado.
—Realizar vídeos o audios en los que las personas que tutorizan –académicos y no académicos– hablen de todo lo que supone la tutorización para ponerla en valor. Publicarlos en Instagram, WhatsApp, Twitter o Facebook.
—Que la gestión del prácticum la realice un equipo, no sólo una persona, contando con alumnado de 4º.

Necesidad 4: Falta de coordinación entre departamentos, entre profesorado de un mismo departamento e incluso entre profesorado que coordina las prácticas.

Para tratar de mejorar esta realidad proponen realizar una serie de tareas, como:
—Elaborar una lista que sirva para cotejar lo dado por cada profesor/a de su programa.
—Presentar buzones de sugerencias para coordinación por curso.
—La coordinación debería ser incluida dentro de la función docente junto con la investigación y la gestión.
—Reunión final en la que se exponga todo lo realizado y lo conseguido.

CONCLUSIONES

El alumnado ha hecho visible en este curso un problema de su propio entorno: el Grado de Educación Social de la Universitat de València necesita urgentemente una revisión, haciendo patente algunos problemas que les alejan más de poder ser buenas profesionales.

La estrategia metodológica que hemos seguido ha supuesto como señala Clifford (2017) que el alumnado partiendo de su propia experiencia, tenga interés por buscar más información y realice en sí una investigación. De este modo, este mismo alumnado se ha convertido en protagonista de su propio aprendizaje. En el proceso, las profesoras han asumido un rol de apoyo, de guía, como mediadoras, promoviendo un trabajo síntesis de ideas, un análisis y una reflexión crítica del proceso, esenciales en su futura práctica educativa y en su vida en general (Balsalobre Aguilar & Herrada Valverde, 2018; Lockey Vega *et al.*, 2018; Von der Leyen, 2019; WEF, 2020).
El planteamiento continuo de preguntas que han ido surgiendo ha supuesto una motivación continua para aprender. Sin ninguna duda, el alumnado de este grupo ha desarrollado habilidades de trabajo en equipo, de autonomía ética, de responsabilidad y de reflexión (Zayas Latorre & Martínez Usarralde, 2017). Ha aprendido que si se establecen objetivos comunes se genera un encuentro mutuo de compromiso y apoyo conjunto. Así pues, además de desarrollar las competencias de la asignatura, se han sentido como motor al realizar un servicio a sus próximos compañeras y compañeros del grado de Educación social y a la propia institución universitaria. Este «sentir de mejora del grado para futuros alumnos y alumnas», desde el primer momento ha sido puesto en valor por el propio alumnado que hablaba de su responsabilidad por conseguir un bien común.

Como reflexionan Cámara Estrella *et al.*, (2017), la conexión entre lo que ellas conocen y han experimentado ha servido para generar un diálogo y un trabajo realmente cooperativo que, además, les ha llevado a plantear una actuación social, que ha culminado con la propuesta de acciones para resolver los problemas sobre los que se ha trabajado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arriaga Hernández, Marisela (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. Atenas, 3(31), 63-74. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007

Balsalobre Aguilar, Laura & Herrada Valverde, Rosario Isabel (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria: el orientador como agente de cambio. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 29(3), 45-60. https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23320

Bringle, r. (2011), Designing Programs with a Purpose: to Promote civic engagement for Life. Journal of Academic Ethics, 9(2),149-164

Cámara Estrella, África M.; Díaz Pareja, Elena M. y Ortega-Tudela, Juana M. (2017). Aprendizaje-Servicio en la universidad: ayudando a la escuela a atender a la diversidad a través de las TIC. Bordón, 69 (3), 73-87, DOI: 10.13042/Bordon.2017.51320

Chiva-Bartoll, Ó. & Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-Servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente. Madrid: Octaedro.

Clifford, Joan (2017). Talking about Service-Learning: Product or Process? Reciprocity or Solidarity? Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 21(4), 1-13.

Folgueira, P & Martínez, M. (2009) El desarrollo de competencias en la universidad a través del aprendizaje y servicio solidario. Revista interamericana de educación para la democracia (RIED), 2, 1, 56-76.

Lokey-Vega, Anissa; Williamson, Jo & Bondeson, Kimberly (2018). A lesson structure and an instructional design model for project-based online learning. Journal of Online Learning Research, 4(3), 327-345. https://www.learntechlib.org/primary/p/182994/

Marí Mollà, R. (2007). Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación. Bordón. Revista De Pedagogía, 59(4), 611-626. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36334

Martínez-Agut, M. P. (2014). El Aprendizaje Servicio en la formación inicial de los educadores sociales. Revista de Educación Social (RES) 18, 1-18. http://www.eduso.net/res/pdf/18/e1e19_res_18.pdf

Martínez-Usarralde, M. J., & Chiva-Bartoll, Ó. (2020). Inclusivity and social justice through service-learning in the era of biopolitics. Humanistic futures of learning, 117.

Mayor Paredes, D., & Guillen-Gamez, F. D. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: un estudio con métodos univariantes y correlacionales. Aula Abierta, 50(1), 515-524. https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.515-524

Prada Núñez, R., Hernández Suarez, C. A., & Maldonado Estévez, E. A. (2020). Diagnóstico del potencial de las redes sociales como recurso didáctico en el proceso de enseñanza en época de aislamiento social. Espacios, 41(42 (2020)), 260-268.

Speck, B. W., & Hoppe, S. L. (eds.). (2004). Service-learning: History, theory, and issues. Greenwood Publishing Group.

Von der Leyen, U. (2019). Political Guidelines for the next European Commission 2019-2024. Brussels.

WEF. World Economic Forum (2020). Diversity, Equity and Inclusion 4.0. A toolkit for leaders to accelerate social progress in the future of work. http://hdl.voced.edu.au/10707/545944

Zayas Latorre, B. & Martínez-Usarralde, M. J. (2017). Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad: Conciencia de ciudadanía y ApS. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 55-65.

2778

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PÓSTERS

III
Diagnóstico y Evaluación Educativa

2779

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA FORMACIÓN DE EQUIPOS DIRECTIVOS EN LOS CENTROS DE INFANTIL Y PRIMARIA DE GALICIA: AVANZANDO HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EQUITATIVA DE CALIDAD

M.ª Dolores Fernández Tilve
Juan José Varela Tembra
Universidad de Santiago de Compostela (España)

Resumen: La organización de todo centro escolar deber ser garante de una educación inclusiva y equitativa de calidad. No olvidemos que la diversidad, en todas sus manifestaciones, es un rasgo que caracteriza a la sociedad actual, pero también un valor que enriquece. Representa también un gran desafío. En este contexto, se decidió emprender un estudio de corte cualitativo con la finalidad de conocer el nivel formativo de los equipos directivos en centros de enseñanza infantil y primaria de Galicia. La investigación en curso se desarrolla mediante la metodología de estudio de casos, utilizando el grupo de discusión y la entrevista en profundidad como técnicas de recogida de datos. El análisis de datos se realiza con la ayuda del programa ATLAS-ti. Los resultados cualitativos obtenidos, provisionales y parciales, informan que la formación de los equipos directivos descansa fundamentalmente en el interés y voluntarismo personal, a excepción del director/a.

Palabras clave: dirección escolar, formación, inclusión, equidad, calidad

Abstract: The organization of every school must be the guarantor of an inclusive and equitable quality education. Let us not forget that diversity, in all its manifestations, is a feature that characterizes today's society, but also an enriching value. It also represents a great challenge. In this context, it was decided to carry out a qualitative study in order to know the level of training of management party in nursery and primary schools in Galicia. The ongoing research is developed through the case study methodology, using the discussion group and the in-depth interview as data collection techniques. The data analysis is carried out with the help of the ATLAS-ti program. The qualitative results gathered, provisional and partial, refer that the training of management party rests mainly on personal interest and voluntarism, with the exception of the headmaster.

Keywords: school management, training, inclusion, equity, quality

INTRODUCCIÓN

La organización de todo centro escolar deber ser garante de una educación inclusiva y equitativa de calidad. No olvidemos que la diversidad, en todas sus manifestaciones, es un rasgo que caracteriza a la sociedad actual, pero también un valor que enriquece como dice Tonucci (2017). Se podría aseverar que la meta de la educación inclusiva, como recuerdan algunos (Valdivieso-Burón, 2021), debe ser la búsqueda del mayor nivel posible de desarrollo para todo el alumnado, independientemente de sus características individuales. El principio de inclusión representa también un gran desafío y una responsabilidad ineludible, tal y como se refleja en el nuevo marco legislativo (Fernández-Tilve y Malvar-Méndez, 2021). De forma explícita se define como la piedra angular a tener en cuenta en el contexto educativo. Inevitablemente el profesorado tiene un rol destacado en el proceso de inclusión educativa (Azorín, 2017; Pascual-Sevillano, García-Rodríguez y Vázquez-Cano, 2019). La atención a la equidad, por su parte, se convierte en un foco prioritario en aras de garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad. Actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, especialmente aquellas que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. Se puede decir que una educación sin equidad nunca será de calidad.

De igual modo, conviene recordar que el ODS 4 de la Agenda 2030, una ventana de oportunidades hace hincapié en que la inclusión y la igualdad configuran los cimientos de una enseñanza de calidad. Bien es cierto que el interés por la educación inclusiva en los últimos tiempos ha ido creciendo, dada la necesidad de buscar estrategias efectivas para atender la problemática de la diversidad y así potenciar aprendizajes más equitativos. También ha sido tema de grandes debates y controversias. No obstante, todavía queda mucho camino por recorrer para hacer frente a los índices de exclusión y las desigualdades educativas existentes.

Desde las labores de la dirección escolar se hace necesario liderar e impulsar pedagógicamente proyectos de innovación educativa participativos e inclusivos, incorporando a la comunidad educativa en las actividades cotidianas del centro. Este liderazgo pedagógico crea contextos de aprendizaje favorables, desarrolla un clima de trabajo positivo y equilibrado, incrementa las expectativas académicas y de apoyo, facilita el aprendizaje permanente, moviliza compromisos, propicia procesos de colaboración profesional, estimula la responsabilidad del conjunto del centro, etc. En este sentido, los esfuerzos deben dirigirse a lograr una educación de calidad en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades (Bolívar, López y Murillo, 2013).

Los centros de educación infantil y primaria requieren de cambios estructurales en su organización que le permitan adaptarse a la sociedad actual, incorporando nuevos patrones y asumiendo la educación como el canal para fomentar el desarrollo de valores. Para Fernández-Díaz (2011) los equipos directivos constituyen un elemento fundamental para promover la calidad y el cambio en los centros educativos. Hablamos de auténticos líderes de la transformación educativa que deberán estar debidamente capacitados para una planificación estratégica. Desde luego si no se les brinda una formación específica difícilmente estarán en condiciones de poder cumplir este cometido. En este contexto, se decidió emprender un estudio con la finalidad de conocer el nivel formativo de los equipos directivos en centros de enseñanza infantil y primaria de Galicia. En este trabajo se ofrece un avance de los resultados obtenidos de la investigación en curso.

MÉTODO

La investigación en cuestión se desarrolla mediante la metodología de estudio de casos, utilizando el grupo de discusión y la entrevista en profundidad como técnicas de recogida de datos. El uso de esta metodología permite explicar de manera más concreta la riqueza y complejidad de la realidad estudiada. La apuesta por un diseño metodológico basado en un enfoque de naturaleza cualitativa e interpretativa que incorpora estrategias complementarias favorece la aproximación a la realidad objeto de estudio desde la mirada de las personas implicadas y utilizando sus propias palabras (Gibbs, 2012). El principio de la triangulación de estrategias y de informantes contribuye a garantizar la validez interna de la investigación. Para la validación del grupo de discusión y la entrevista en profundidad se empleó el juicio de expertos en gestión educativa.

Se plantea el estudio de 20 casos en centros educativos, públicos y concertados, correspondientes a los niveles de educación infantil y primaria. Para la selección intencionada de los casos se han utilizado criterios tales como: interés y disponibilidad para participar en el estudio, experiencia docente, formación recibida, experiencia en tareas de gestión, etc.

La información resultante es transcrita y categorizada siguiendo un proceso deductivo-inductivo (Strauss y Corbin, 2002). Tras la lectura y relectura de las transcripciones y notas de campo se parte de dimensiones generales que emergen del cuerpo teórico de referencia para perfilar un sistema de categorías que agrupe las características de las percepciones de los participantes en el estudio. El análisis de datos cualitativos se hace mediante lo que se denomina el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967) para dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación, con la ayuda del programa ATLAS-ti. Un software de apoyo extremadamente útil para el análisis de datos cualitativos y que ofrece muchas posibilidades.

Para materializar el compromiso del investigador con los participantes del estudio se hace una presentación del análisis realizado. Y, por otro lado, se asegura que el análisis llevado a cabo realmente refleja sus respuestas. Esta etapa permite formalizar un *feedback* y obtener comentarios de los distintos participantes que servirán para revaluar la comprensión del problema, si es necesario. Resulta oportuno comprobar que el investigador ha sido capaz de identificar, interpretar y conceptualizar correctamente el fenómeno estudiado, lo cual permite demostrar la validez de los resultados obtenidos.

RESULTADOS

Los resultados cualitativos obtenidos, provisionales y parciales, en términos generales informan que la formación de los equipos directivos descansa fundamentalmente en el interés y voluntarismo personal, a excepción del director/a.

La dilatada experiencia docente de los participantes en el estudio, más de 10 años de servicio, implica un conocimiento de la organización de los centros desde la praxis.

Por otra parte, la amplia formación recibida en general (estudios de grado, máster, doctorado, cursos, talleres, etc.) e impartida por diversas agencias de formación (universidad, sindicatos, asociaciones profesionales, administración educativa, etc.), evidencia que los participantes tienen inquietudes por la actualización, la innovación, la investigación educativa, etc.

La experiencia en gestión de los participantes proporciona una oportunidad para adquirir más conocimientos sobre las funciones y tareas del personal directivo, así como un liderazgo educativo distribuido más eficaz.

Finalmente, pocos han sido los que han recibido una capacitación específica vinculada al desempeño de un liderazgo exitoso y enfocado a la mejora. En algún caso, incluso ésta ha sido superficial e irrelevante.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La identificación y visibilidad de necesidades formativas reales de los equipos directivos permitirá ajustar su perfil actual a través de acciones futuras desde la formación inicial y permanente (legislación educativa, capacidad de liderazgo pedagógico, competencias de tipo intrapersonal e interpersonal, etc.). Sin lugar a duda, las estrategias de mejora emprendidas en esta dirección ayudarán a los miembros de los equipos directivos a asumir las innumerables funciones y responsabilidades asignadas en la cotidianidad y a comprometerse más y mejor con los desafíos educativos.

La profesionalización del personal directivo (director/a, jefe de estudios y secretario), en cualquier caso, debe ser específica dado que cada uno desempeña un rol diferente y participa en la toma de decisiones de tipo pedagógico o de gestión. Como plantea Antúnez (2011), esta formación garantiza la mejora del sistema educativo y, por tanto, de la propia organización. Así mismo, permite conocer en profundidad los modelos de gestión y desarrollar competencias ligadas al saber, saber hacer, saber convivir y saber ser/estar. En definitiva, estamos ante un elemento de gran importancia para desempeñar con éxito el cargo dentro del equipo directivo. Por consiguiente, resulta imprescindible contar con iniciativas institucionales valiosas en el ámbito de la formación, dirigidas en este caso a cada uno de los miembros de los equipos directivos de los centros escolares y con carácter obligatorio. Unas propuestas de formación más allá de la esfera teórica y técnica, es decir de tipo socioemocional.

Este trabajo de investigación posiblemente contribuya a abrir futuras líneas de investigación a la luz de los hallazgos obtenidos (estudios de género, etc.). Con el fin de poder generalizar los resultados encontrados sería conveniente ampliar la muestra de manera que permita garantizar la representatividad tanto del conjunto como de las variables que pueden influir en las percepciones (etapa educativa, experiencia docente, etc.). Para contribuir al enriquecimiento de los datos, además, sería pertinente el diseño de un instrumento cuantitativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antúnez, S. (2011). ¿Qué tiene de particular dirigir un centro escolar? Consecuencias para la formación de directores. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España,* 14. Recuperado de https://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=292&Ite mid=70.

Azorín, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. doi.org/10.5209/RCED.51343.

Baldivieso-Burón, J. A. (2021). La atención educativa a la diversidad en la LOMLOE: avanzando hacia una educación positiva. *Revista Dyle*, 10, 22-25. Recuperado de https://www.dyle.es.

Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.

Fernández-Díaz, M. J. (2011). La dirección escolar para el cambio educativo. En F. Cerón (Coord.), *La función directiva para la calidad educativa* (pp. 45-63). Fundación SM México.

Fernández-Tilve, M. D. y Malvar-Méndez, M. L. (2021). LOMLOE: ¿Un avance hacia la educación inclusiva? *Revista Dyle*, 10, 22-25. Recuperado de https://www.dyle.es.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Morata.

Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grouded Theory.* Chicago: Aldine.

Pascual-Sevillano, M. A., García-Rodríguez, M. S. y Vázquez-Cano, E. (2019). Atención a la diversidad e inclusión en España. *Sinéctica,* 53, 1-17. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n53/2007-7033-sine-53-00011.pdf. DOI: 10.31391/S2007-7033(2019)0053-011.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.

Tonucci, F. (2017). A modo de introducción…La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta*, 46, 9-12. DOI: https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.9-12.

EL RECUERDO DE LAS CALIFICACIONES ESCOLARES Y SU RELACIÓN CON LAS OBTENIDAS POSTERIORMENTE. RELACIÓN CON EL AUTOCONCEPTO

Antonio Miguel Pérez Sánchez
José Manuel García Fernández
Nuria Antón Ros
Universidad de Alicante (España)

Resumen: En esta investigación exponemos las transformaciones producidas en el autoconcepto de los alumnos/as a lo largo del curso académico, y las relaciones que se dan entre dicho autoconcepto y las calificaciones dadas por los profesores. Los participantes fueron alumnos y alumnas de 3º de ESO y el diseño aplicado fue pretest - postest. El análisis estadístico de los datos permite afirmar que las calificaciones recordadas por los alumnos son más positivas que las obtenidas en el presente, que no existen diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas por los alumnos en la 1ª y la 2ª evaluación y que es necesario tomar medidas para evitar que los alumnos que obtienen en la primera evaluación una calificación negativa continúen manteniéndola a lo largo de todo el curso.

Palabras clave: autoconcepto, calificaciones, memoria, pretest-postest

Abstract: In this research we explain the transformations produced in the self-concept of the students throughout the academic year, and the relationships that exist between said self-concept and the marks given by the teachers. The participants were male and female students in the 3rd year of ESO and the applied design was pretest - posttest. The statistical analysis of the data allows us to affirm that the marks remembered by the students are more positive than those obtained in the present, that there are no significant differences between the marks obtained by the students in the 1st and the 2nd evaluation and that it is necessary to take measures to prevent students who obtain a negative mark in the first evaluation from continuing to maintain it throughout the academic year.

Keywords: self-concept, marks, memory, pretest-postest

INTRODUCCIÓN

Los índices de fracaso escolar en nuestro país son de los más altos de Europa, fracaso que incide en la autoestima de nuestros alumnos que, aunque la vida escolar no es toda la vida, la vida de los alumnos y alumnas, y de sus padres, gira en torno a la escuela. Un alumno que está fracasando en la institución educativa, fracasa también en otros muchos ámbitos, sociales, personales,

familiares, sin olvidar el futuro laboral que le espera a la persona que no logre conseguir una cualificación profesional por no haber superado la enseñanza obligatoria. Es este trabajo pretendemos dar algo de luz en esta problemática.

En esta investigación mostramos los cambios producidos en el autoconcepto de los alumnos, y las relaciones que se dan entre dicho autoconcepto y las calificaciones concedidas por los profesores. Así mismo exploramos la relación existente entre el recuerdo de las calificaciones conseguidas en el curso anterior y las efectivamente obtenidas seis meses más tarde.

Investigaciones que estudian estos aspectos y las relaciones entre ellos son, entre otras, las de Costa y Tabernero (2012), Menéndez-Aller *et al.* (2021), Moreano Núñez, Saltos Salazar, Gavilanes López y Andrade Alban (2022), Piñero Sirvent (2021), Rebolledo Mejía, Tirado-Vides, Mahecha-Duarte y Villalobos-Tovar (2021) y la de Usán Supervía y Salavera Bordás (2018).

Por tanto las hipótesis que vamos a poner a prueba son las siguientes: a) existen diferencias significativas entre el recuerdo anterior y la realidad posterior (calificaciones escolares) que van en la dirección de mayor a menor; b) el autoconcepto académico de los alumnos al comenzar el curso es más positivo al comenzar el curso que al recibir las primeras calificaciones (en diciembre), y estas diferencias son significativas; c) no existen diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas por los alumnos en la primera (diciembre) y la segunda evaluación (marzo).

MÉTODO

Los participantes fueron 231 alumnos y alumnas de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (edad media = 14 años). El diseño aplicado fue pretest-postest. Inmediatamente comenzado el curso en septiembre, encuestamos a los alumnos para ver su recuerdo de las calificaciones que obtuvieron en el mes de junio anterior y su autoconcepto, el cual volvimos a evaluar después de las vacaciones de Navidad (después de que los alumnos hubieran recibido la primera evaluación). Los análisis estadísticos utilizados fueron: análisis correlacional y prueba «*t*» para muestras relacionadas para obtener la diferencia entre: a) la memoria de las calificaciones obtenidas al final de 2º de ESO y las realmente obtenidas en la primera evaluación (septiembre) de 3º de ESO (pares 1 ,2 y 3), b) autoconcepto académico al inicio del año académico y después de recibir el informe escolar del primer trimestre (par 4), y c) entre la primera y la segunda evaluación en 3er curso ESO (pares 5, 6 y 7).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos confirman las hipótesis establecidas (tablas 1, 2 y 3). En la tabla 1 ofrecemos las medias obtenidas en cada una de las evaluaciones, se ve claramente que las puntuaciones obtenidas van bajando a medida que pasa el tiempo. En la tabla 2 vemos que las correlaciones que se dan en cada par son altas, es lógico porque los cambios van en sentido descendente pero no son tan agudos como para que las correlaciones fueran mínimas. Por último, en la tabla 3 observamos que solo las medias de dos pares no son significativas, las correspondientes a las calificaciones de lenguaje y matemáticas en la 1º y en la 2ª evaluación, las calificaciones disminuyen, pero esa disminución no resulta significativa; en el resto de pares sí lo son.

Tabla 1

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desv.	Desv. error promedio
Par 1	**L0**	1,79	224	1,413	,094
	L1	1,01	224	1,344	,090
Par 2	**M0**	1,83	224	1,523	,102
	M1	,91	224	1,292	,086
Par 3	**I0**	1,93	224	1,447	,097
	I1	1,19	224	1,453	,097
Par 4	**aca**	28,991	227	5,01928	,33314
	aca1	28,204	227	5,15945	,34244
Par 5	**L1**	1,01	228	1,350	,089
	L2	,98	228	1,247	,083
Par 6	**M1**	,91	227	1,287	,085
	M2	,86	227	1,295	,086
Par 7	**I1**	1,19	228	1,447	,096
	I2	1,03	228	1,384	,092

Nota. L0, L1, L2: lenguaje (castellano) curso anterior, curso actual, calificaciones 2º trimestre; M0, M1, M2: matemáticas; l0, l1, l2: inglés; aca, aca1: autoconcepto al inicio del curso y después de la primera evaluación.

Tabla 2

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	**L0 – L1**	224	,677	,000
Par 2	**M0 – M1**	224	,607	,000
Par 3	**l0 – l1**	224	,666	,000
Par 4	**aca – aca1**	227	,768	,000
Par 5	**L1 – L2**	228	,827	,000
Par 6	**M1 – M2**	227	,769	,000
Par 7	**I1 – I2**	228	,864	,000

Tabla 3

Prueba t para muestras relacionadas

		Media	Desviación	Desv. error promedio	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	**L0 – L1**	,777	1,110	,074	10,472	223	,000
Par 2	**M0 – M1**	,920	1,264	,084	10,885	223	,000
Par 3	**l0 – l1**	,737	1,186	,079	9,299	223	,000
Par 4	**aca – aca1**	,787	3,46881	,23023	3,418	226	,001
Par 5	**L1 – L2**	,039	,770	,051	,774	227	,440
Par 6	**M1 – M2**	,057	,878	,058	,983	226	,327
Par 7	**I1 – I2**	,162	,742	,049	3,302	227	,001

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De los resultados hallados podemos extraer las siguientes conclusiones: a) las calificaciones recordadas son más positivas que las obtenidas en el presente, este hecho creemos que provoca, en parte, que el autoconcepto académico (general y específico) del alumno empeore a medida que avanza el curso, especialmente al recibir las primeras notas académicas, b) el hecho de no encontrar diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas por los alumnos en la 1ª y la 2ª evaluación (excepto los casos ya citados), implica que en los centros no se ha puesto en práctica ninguna medida efectiva para mejorar la situación académica de los alumnos, y c) lo que nos lleva a apuntar la necesidad de tomar las medidas necesarias para evitar que los alumnos que obtienen en la primera evaluación una calificación negativa continúen manteniéndola a lo largo de todo el curso, todo ello con la finalidad de evitar el «abandono» académico y la manifestación de conductas incompatibles con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata de evitar el fracaso del alumno tanto académico como personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Costa, S. y Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 3* (2), 175-193.

Menéndez-Aller, A., Postigo, A., González-Nuevo, C., Cuesta, M., Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M. García-Cueto, E., y Muñiz, J. (2021). Resiliencia académica: la influencia del esfuerzo, las expectativas y el autoconcepto académico. *Revista Latinoamericana de Psicología, 53*, 114-121.

Moreano Núñez, E.E., Saltos Salazar, L.F., Gavilanes López, W.L., y Andrade Alban, J.R. (2022). El estado emocional y el rendimiento académico una aproximación a la realidad actual. *Conciencia Digital, 5* (1.1), 524-550. https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i1.1.2012

Piñero Sirvent, E. (2021). *Personalidad, autoconcepto y rendimiento escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria* (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de Alicante.

Rebolledo Mejía, M.M., Tirado-Vides, M.M., Mahecha-Duarte, D.P., y Villalobos-Tovar, J. (2021). Incidencia del autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria. Encuentros, 19 (1). https://doi.org/10.15665/encuen.v19i01.2407

Usán Supervía, P., y Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Act. Psi, 32* (125). http://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123

PERCEPCIÓN DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS SOBRE LA ACTUALIZACIÓN DEL MARCO CURRICULAR CHILENO EN EDUCACIÓN INFANTIL MEDIANTE EL ANÁLISIS TEXTUAL

Valeska Concha-Díaz
Laura Leniz Maturana
Universidad de Valencia (España)

Resumen: Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia son el marco curricular chileno de educación infantil actualizadas el año 2018 en las que se consideraron nuevos elementos que respondieran a las necesidades contemporáneos de la sociedad.

Se analizaron los conceptos más utilizados por las educadoras de párvulos relacionadas con la percepción que tenían sobre las Bases Curriculares de la Educación Parvularia actualizadas, según la dependencia en la que trabajaban, participaron 101 educadoras de párvulos chilenas que trabajaban en diversos establecimientos.

Se realizó un análisis de frecuencia basado en la post-codificación de respuestas, las palabras más repetidas fueron contabilizadas y agrupadas por concepto, se hicieron análisis de correspondencia, describiéndose las asociaciones entre dos variables nominales representadas en dos dimensiones: dependencia en la que ejercen y frecuencias de conceptos.

Los hallazgos de este estudio permiten considerar que el análisis textual es un procedimiento útil para dar información sobre la percepción de diversos tópicos.

Palabras clave: análisis textual, educadoras de párvulos, bases curriculares de la educación parvularia, educación infantil

Abstract: The Bases Curriculares de la Educación Parvularia are the Chilean curricular framework for early childhood education updated in 2018 in which new elements that respond to the contemporary needs of society were considered.

The concepts most used by the early childhood educators related to the perception they had about the updated Early Childhood Education Curricular Bases were analyzed, according to the unit in which they worked, 101 Chilean early childhood educators working in various establishments participated.

A frequency analysis was carried out based on the post-coding of responses, the most repeated words were counted and grouped by concept, and correspondence analyses were performed, describing the associations between two nominal variables represented in two dimensions: the department in which they work and the frequency of concepts.

The findings of this study allow us to consider that textual analysis is a useful procedure to provide information on the perception of different topics.

Key words: textual analysis, early childhood education, early childhood education, early childhood educators.

INTRODUCCIÓN

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia son el marco curricular chileno de educación infantil actualizadas el año 2018 en las que se consideraron nuevos elementos que respondieran a las necesidades contemporáneos de la sociedad.

En esta nueva versión, se mantienen algunos elementos y se añaden nuevos complementos que responden a las necesidades actuales del nivel. En primer lugar, se contactaron a las participantes mediante e-mail, redes sociales y teléfono. Se les explicó que se estaba realizando un estudio que consistía en conocer cuál era su opinión sobre las BCEP actualizadas de acuerdo con su experiencia.

Se consideró realizar una pregunta abierta que desembocó en una primera fase de codificación de respuestas. Las mismas que permitieron crear una interpretación que posibilitó descubrir y desarrollar los conceptos que exponen ideas y significados relevantes dentro de la práctica docente. A partir de ello, se analizaron las propiedades y significados de las categorías dando paso a un resumen de conceptos genéricos.

Se afirma que la escuela es un medio indispensable que debe estar considerado en un currículum educativo diseñado para niñas y niños pequeños, en el cual a través de la interacción con la sociedad y con el medio ambiente, se convierte en una de las bases de la formación integral del ser humano (Cortés y García, 2017).

Chile es uno de los países más desiguales en cuanto al nivel de ingreso al sistema de educación infantil. Desde el primer nivel educativo, los niños y niñas de estratos socioeconómicos más bajos tienen menores posibilidades de acceder a una educación de calidad.

En cuanto al marco curricular de la Educación Parvularia, Peralta (2016) identificó como una de las principales debilidades en las BCEP del 2007, la poca homogeneización curricular, ya que es el mismo marco referencial utilizado en todo Chile.

OBJETIVO

Analizar los conceptos más utilizados por las educadoras de párvulos relacionadas con la percepción que tenían sobre las Bases Curriculares de la Educación Parvularia actualizadas según la dependencia en la que trabajaban.

MÉTODO

Participaron 101 educadoras de párvulos chilenas que trabajaban en establecimientos: privados, municipales, subvencionados, Junta Nacional de Jardines Infantiles, Vía Transferencia de Fondos y Fundación Integra. Se realizó un análisis de frecuencia basado en la post-codificación de respuestas proporcionadas por las participantes. Las palabras que más se repitieron fueron contabilizadas y agrupadas por concepto y luego se hizo un análisis de correspondencia.

Se describieron las asociaciones entre dos variables nominales representadas en dos dimensiones: dependencia en la que las educadoras de párvulos trabajaban y las frecuencias de conceptos.

RESULTADOS

Los resultados muestran que la palabra más repetida es el adverbio *más*, este tipo de palabras no se relaciona de manera directa con los hallazgos que se pretendían conocer por su alto valor polisémico. Sin embargo, las palabras niños, aprendizaje y aprendizajes le siguen en cantidad de repeticiones, lo que sí tiene plena conexión con el foco central de la pregunta de investigación y que encamina a una tendencia de discurso más específico. Las educadoras de párvulos que trabajaban en centros educativos privados tuvieron una aproximación mayor con conceptos de currículum y marco curricular; las de Junji y VTF con palabras asociadas al eje del concepto de niño/a, educador/a de párvulos y pedagogía en educación parvularia; las de centros educativos municipales con los conceptos asociados a niveles o tramos curriculares, educación y pedagogía de la educación parvularia; y las de Fundación Integra con ejes del concepto del niño/a.

Este estudio, al ser de naturaleza descriptiva en el que se analizan las asociaciones entre la frecuencia de términos empleados por las participantes y la dependencia en la que trabajaban, no se puede establecer una relación causa-efecto de los factores que generan la evocación de los términos empleados y su frecuencia.

CONCLUSIÓN

Los hallazgos de este estudio permiten considerar que el análisis textual es un procedimiento útil para dar información acerca de la opinión que tienen las educadoras de párvulos según la dependencia en la que trabajo sobre el marco curricular, lo cual puede tener implicancias significativas en sus prácticas educativas, además, tienen una implicancia positiva en las prácticas educativas a los efectos de la percepción que tienen las educadoras de párvulos con respecto a la actualización de las BCEP, ya que la implementación del marco curricular en cuestión se asocia con las prácticas pedagógicas de los y las educadoras en el aula (Bonometti *et al.*, 2004).

Se puede establecer que, a pesar de la dificultad que entrañan los análisis textuales, estos pueden llevar a cabo la identificación y estructuras recurrentes de determinados colectivos que ayudan a sintetizar las ideas sobre la pregunta que se les planteó a las participantes de esta investigación. Este tipo de investigación permite comprender de manera coherente las ideas sobre algún tema específico. Por lo tanto, se considera con perspectiva para futuras investigaciones que es necesario llevar a cabo temáticas que se relacionen con la percepción que tienen las educadoras de párvulos con respecto a las BCEP, puesto que su rol y el marco curricular utilizado contribuyen fuertemente en el aprendizaje de niños y niñas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonometti. M., Carrera C., Flores, C., Muñoz, M., Sanhueza, S., Troncoso, P. (2004). Implementación de las bases curriculares para la educación parvularia: La educadora de párvulos como agente de innovación educativa en centros de referencia curricular. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, *3*(5), 119-136.

Chaverra- Fernández, B. y Hernández- Álvarez, J. (2019). La planificación de la evaluación en educación física: Estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza. *Educare, 23*(1). http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12.

Cortés, A. y García, G. (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio-Colombia. *Rev. Interamericana de Investigación, Educación*, *10*(1), 125-143. https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.06

González, J., Bakieva, M. y Sancho-Álvarez, C. (2014). Análisis textual de los grupos focales. *La evaluación de los sistemas educativos.* Universidad de Valencia. URL: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4971050

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia.* Chile URL: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf

Peralta, M. (2016). Bases y criterios para avanzar a la interculturalidad en educación inicial en iberoamérica. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 4(3)*, 23-42. https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4776

RELACIÓN ENTRE A PARTICIPACIÓN NUNHA MATERIA CLIL E A APRENDIZAXE DE CONTIDOS E LÉXICO ESPECÍFICO EN INGLÉS, ESPAÑOL E GALEGO

Iván Díaz Villaverde
Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen: Esta investigación consiste nun estudo piloto que analiza os efectos do enfoque CLIL na aprendizaxe de léxico e contidos específicos na materia de matemáticas en ESO. Trabállase con dous grupos, un experimental e outro de control, formados por alumnado de 3º de ESO dun centro do norte da provincia de Lugo onde hai sección bilingüe de matemáticas. Os resultados deste estudo mostran que a asistencia a unha sección bilingüe na materia de matemáticas non empeora a asimilación de contidos matemáticos e mellora a competencia lingüística en lingua estranxeira, en especial no que atinxe ao coñecemento do léxico específico empregado nesa materia. Pola contra, o alumnado que participa na materia CLIL non presenta diferenzas con respecto ao grupo de control no seu dominio da terminoloxía matemática en español nin en galego.

Palabras clave: CLIL, sección bilingüe, aprendizaxe, matemáticas, lingua estranxeira

Abstract: This research consists of a pilot study that analyses the effects of the CLIL approach in the learning of vocabulary and specific contents in the subject of mathematics in High School. We work with two groups, one experimental and one control, consisting of third year high school students of a school located in the north of the province of Lugo where there is a bilingual section in the subject of mathematics. The results of this study show that attending a bilingual section in mathematics does not worsen the assimilation of mathematical contents and improves language proficiency in a foreign language, specially in terms of knowledge of the specific vocabulary used in that subject. On the contrary, students who participate in the CLIL subject do not show differences with respect to the control group in their mastery of mathematical terminology in Spanish or Galician.

Keywords: CLIL, bilingual section, learning, mathematics, foreign language

INTRODUCCIÓN

A poboación española, e concretamente a galega, arrastra carencias en canto á competencia en lingua estranxeira con respecto doutros países europeos, atopándose á cola de Europa no que atinxe ao coñecemento dunha lingua estranxeira, só por diante de países de fala inglesa como son o Reino Unido e Irlanda (Lasagabaster, 2008). Así, dende a Unión Europea e o propio

goberno nacional e autonómico leváronse a cabo numerosas iniciativas durante a última década para a mellora da competencia en lingua estranxeira dos estudantes, principalmente en inglés.

Hoxe en día considérase que o dominio da lingua inglesa, ou outra lingua estranxeira, é unha competencia positiva e necesaria, especialmente nos países de fala non inglesa, que o sistema educativo debe axudar a acadar. A docencia en seccións bilingües ou en centros plurilingües, entendida como a impartición dunha materia seguindo o enfoque CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, que en galego sería AICLE, Aprendizaxe Integrada de Contidos e Lingua Estranxeira), parece que son o mecanismo principal que ten o sistema educativo para dar o salto cualitativo na competencia lingüística nunha lingua estranxeira que precisa a poboación galega. Aínda así, a pesar dos numerosos estudos que abalan os resultados positivos das materias CLIL (Gándara, 2015), necesítase máis investigación a nivel local para coñecer como afecta a participación nunha sección bilingüe na aprendizaxe do alumnado galego, tanto a nivel de contidos específicos da materia como a nivel de competencia en inglés.

Un dos formatos dispoñibles nos centros galegos son as seccións bilingües, que seguen o enfoque CLIL e consisten na impartición dunha materia non lingüística empregando unha lingua oficial (galego ou castelán) e unha lingua estranxeira. O programa comezou como un proxecto experimental no curso 1999-2000 (San Isidro, 2010).

Existen estudos que afirman que CLIL non ten efectos negativos no dominio da primeira lingua nin no coñecemento da materia (Coleman, 2006, como se cita en San Isidro, 2009), e outros que afirman que o enfoque CLIL non só ten un efecto positivo na aprendizaxe da lingua estranxeira senón tamén na aprendizaxe dos contidos, debido entre outros factores á motivación non consciente (Ouazizi, 2016). De calquera xeito, é preciso investigar de forma empírica como responde este enfoque en contextos concretos como o galego. A mellora progresiva dun mecanismo pasa pola avaliación continua e toda investigación correctamente realizada aportará aínda máis luz no enfoque CLIL e na procedencia de consolidalo como referente no aprendizaxe de linguas na nosa comunidade.

MÉTODO

Este estudo piloto foi posto en práctica nun centro do norte da provincia de Lugo, situado nun concello duns 10000 habitantes, que conta cunha sección bilingüe de matemáticas en 3º de ESO. Realízase un cuestionario anónimo distribuído ao alumnado de 3º de ESO do centro durante unha sesión de matemáticas (50 minutos), onde indican toda a información requirida para levar a cabo a investigación. Este alumnado divídese en dous grupos, o grupo de control (alumnado que non participa na sección bilingüe) e o grupo experimental (alumnado que participa na sección bilingüe). En total a mostra está formada por 25 participantes.

O cuestionario está dividido en dous bloques, comezando por un breve apartado de carácter sociolingüístico que consiste en preguntas curtas sobre a súa situación lingüística (L1, L2, ...), notas obtidas en materias lingüísticas como inglés, castelán e galego, e a participación previa en seccións bilingües. O segundo bloque foi deseñado por profesorado especialista tendo en conta o currículo da materia de Matemáticas en 3º de ESO para avaliar os coñecementos do alumnado. Consiste, á súa vez, en dúas partes: a primeira inclúe nove preguntas onde o alumnado debe proporcionar un termo matemático en galego, castelán e inglés. Por último, no segundo apartado o alumnado debe resolver tres problemas matemáticos, cada un deles na súa respectiva lingua (galego, inglés e español) cunha dificultade similar.

RESULTADOS

Os resultados da enquisa mostran notables diferenzas no coñecemento do léxico específico en lingua inglesa na materia de matemáticas entre o alumnado que asiste á sección bilingüe e o que cursa matemáticas en castelán. Porén, o alumnado que asiste á sección bilingüe mostra un dominio similar, e en ningún caso inferior, do léxico específico en español e galego.

Outro resultado non esperado do estudo é o feito de que o alumnado que cursa matemáticas na sección bilingüe presenta un maior número de erros nas respostas curtas en lingua inglesa debido ao menor número de respostas sen contestar.

A resolución de problemas en castelán e galego é similar nos dous grupos, mentres que a resolución do problema en inglés é superior no grupo experimental.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudo piloto obtén resultados na liña doutros estudos nos que se mencionan os efectos positivos do enfoque CLIL (Ouazizi, 2016; Surmont *et al.*, 2016), sen mostrar efectos negativos deste enfoque na aprendizaxe do alumnado. Sería preciso realizar estudos futuros cunha mostra maior para obter resultados estatisticamente representativos dos efectos na aprendizaxe da materia de matemáticas seguindo o enfoque CLIL en lingua inglesa.

Un dos resultados máis sorprendentes é o feito de que o alumnado que non cursa a materia CLIL non responde a maioría das preguntas en lingua inglesa, as cales están redactadas tamén nas dúas linguas oficiais, mentres que o alumnado que si a cursa responde as preguntas, aínda que sexa de forma errónea. Neste sentido, é posible que estudos futuros conclúan que a participación en materias CLIL favorece a perda do medo a equivocarse expresándose nunha lingua estranxeira, algo fundamental na aprendizaxe de linguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gándara, D. G. (2015). CLIL in Galicia: Repercussions on academic performance. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, *8*(1), 13-24.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, *1*(1).

Ouazizi, K. (2016). The effects of CLIL education on the subject matter (Mathematics) and the target language (English). *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, *9*(1), 110-137.

San Isidro, F. X. (2009). As seccións bilingues: integrando linguas a través do currículo. In *CLIL: integrando linguas» a través» do currículo*. Galician Government.

San Isidro, F. X. (2010). Análisis del modelo CLIL gallego. In C. Escobar, N. Evnitskaya, E. Moore, & A. Patino (Eds.), *AICLE – CLIL – EMILE: Educació plurilingüe. Experiencias, research & polítiques* (pp. 327-337). [6] Universitat Autonoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

Surmont, J., Struys, E., Van Den Noort, M., & Van De Craen, P. (2016). The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *6*(2), 319-337.

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS POSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

COMUNICACIONES

IV
Orientación y Formación Profesional

SELECCIÓN E INGRESO DE LOS FORMADORES DE PROFESORES[1]

Mónica Otero Márquez
CFE (Uruguay)

Resumen: En la República Oriental del Uruguay no hay cursos de formación profesional para los docentes formadores que se desempeñan en centros de formación de docentes y educadores. Por ello, surge la siguiente pregunta ¿cuál y cómo es el proceso de selección, ingreso a las organizaciones de formadores de profesores? La metodología utilizada es cualitativa, análisis de documentos oficiales. El ingreso, selección, se realiza a través de llamados a interinatos o suplencia, llamados abreviados y concursos a efectividad. Los formadores de profesores que ingresan por llamados generan un vínculo con la organización educativa en el plazo que se extiende del 1 de marzo al 28 de febrero. A diferencia de estos, los formadores de profesores efectivos tienen radicaciones exclusivas. Los cursos y concursos se realizaron a nivel nacional por especialidades que se ofrecen en los centros los identificamos en la década de los noventa y en los años dos mil novecientos diez y ocho y diez y nueve. En la década del 2000 se realiza llamado nacional a efectividad para alguna de las secciones.

Palabras clave: selección profesional, formador de profesor

Abstract: In the Eastern Republic of Uruguay there are no professional training courses for teacher trainers who work in teacher and educator training centers. Therefore, the following question arises: what and how is the selection process, admission to teacher training organizations? The methodology used is qualitative, analysis of official documents. Admission, selection, is made through interim or substitution calls, abbreviated calls and effectiveness contests. Teacher trainers who enter through calls generate a link with the educational organization in the period that extends from March 1 to February 28. Unlike these, effective teacher educators have exclusive roots. The courses and contests were held at the national level by specialties offered in the centers we identified in the nineties and in the years two thousand nine hundred and eighteen a nineteen. In the decade 2000, a national call for effectiveness was made for some of the sections.

Keywords: professional selection, teacher trainer

1 Consejo de Formación en Educación.

2798

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

En la República Oriental del Uruguay no existe formación para los profesionales que aspiran a desempeñase como formadores de docentes, por ello, nos preguntamos ¿cuál y cómo es el proceso de selección, ingreso a las organizaciones de formadores de profesores?

El ingreso, la selección, se realiza como lo establece el Estatuto Docente, por medio de llamados a interinatos o suplencia, llamados abreviados y concursos a efectividad. Los formadores de profesores que ingresan por llamados generan un vínculo con la organización educativa en el plazo que dura el año lectivo desvinculándose de la misma al finalizar.

Los concursos se realizaron para la selección, ingreso a nivel nacional de los formadores de profesores de casi todas las especialidades que se ofrecen en los centros los identificamos en el siglo XX (´90) y en el siglo XXI (2018-2019).

El concurso del siglo XX está vinculado a la creación de los Centros Regionales de Profesores (CeRP). Los CeRP son organizaciones de formación de profesores en el interior del país.

El Consejo Directivo Central (CODICEN) en 1997 impulsa la política de formación y perfeccionamiento docente. A partir de los datos obtenidos del Censo de Profesores (1995) el 20% de profesores de educación media en el interior del país son egresados del Instituto de Profesores ¨Artigas¨. Por ello y con el financiamiento del Gobierno de Uruguay y el Banco Interamericano de Desarrollo se crear los CeRP. Los mismos se ubican en el litoral con asiento en Salto (1997), norte en Rivera (1997), este en Maldonado (1988), sur en Atlántida (1999), suroeste Colonia (1999) y Centro en Florida (2000).

El objetivo de su creación es la búsqueda de equilibra la necesidad de docentes en las asignaturas de Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Matemática a la vez que se moderniza la gestión académica y administrativa (Serra, 2001). Los CeRP forman a los futuros profesores en ¨investigación de estructuras y procesos a nivel local y regional´ (Acta No. 5 Res. No. 2, 1997, p.6). Ellos son unidades académicas con jornadas de 40 horas reloj, de clases presenciales, obligatorias de lunes a viernes y de 35 semanas (1ero de marzo a 30 de noviembre con asueto en Semana de Turismo, dos en el mes de julio y una en setiembre) sumando un total de 4.200 horas reloj de clases y práctica docente. En ellos además de la formación inicial se realizan capacitaciones y perfeccionamientos para la mejora de la calidad académica, pedagógica y de gestión (CODICEN, 1997).

La apertura de los cursos es parcial o completa dependiendo del número de aspirantes requiriendo un mínimo de diez inscriptos.

La organización académica en su inicio está conformada por un director-organizador del CeRP, un responsable de la Unidad de Recursos Didácticas, dos especialistas en Ciencias de la Naturaleza, dos especialistas en Ciencias Sociales, dos especialistas en Lengua y Literatura, dos especialistas en Matemática, dos especialistas en Sociología y Ciencias de la Educación, profesores de tiempo parcial de Inglés e Informática, dos ayudantes técnicos y de laboratorio.

MÉTODO

La metodología es cualitativa basada en el paradigma constructivista- interpretativo (Guba y Lincoln, 2002). El investigador realiza una mirada retrospectiva y analiza desde una perspectiva crítica (San Martín, 2014).

La pregunta de investigación es ¿cuál y cómo es el proceso de selección, ingreso a las organizaciones de formadores de profesores? Para ello se trabaja realizando análisis de documentos buscando presencias, ausencias características en los contenidos de las fuentes.

Los documentos analizados son los oficiales: acta de resoluciones.

Las reglas de análisis son homogeneidad, exhaustiva, exclusiva, objetiva y pertinente (Berelson, 1971). Además, se realiza el análisis de los significados delimitando unidades que permitan interpretar los significados. Las categorías son conceptuales (Krippendorff, 1990, p. 31).

RESULTADOS

En la década de los noventa los formadores son seleccionados a través de la realización del llamado público en que se postulan para ingresar a la capacitación. Aquellos formadores que la aprueben la capacitación se postulan para realizar el concurso de efectividad (CODICEN, 1999b). El llamado se realiza por el Consejo Directivo Central a través de la Secretaría de Capacitación en coordinación con la Secretaría de Comunicación Social con un plazo de diez días hábiles para las inscripciones. En los requisitos para las postulaciones además de las certificaciones vinculadas específicamente a la aspiración no pueden superar los 45 años al inicio de los cursos y la presentación de currículo vitae (Consejo Directivo Central [CODICEN], 2000).

La capacitación para los formadores es semipresencial basada en una formación teórico-práctica de nivel terciario relacionada a la enseñanza media, integrado por los módulos presenciales el primero sobre proyecto CeRP y visitas a los Centros y los otros dos son disciplinares. El curso- selección ofrece actualización disciplinar y pedagógica procurando contribuir a la profesionalización de los formadores, actualizarlos en la formación disciplinar, compartir instancias de reflexión alrededor de temas pedagógicos significativos. (CODICEN, 1998a). Los cursillistas de acuerdo al promedio obtenido de los méritos, prueba de reflexión, entrevista y evaluación de los seminarios serán ordenados en el listado. Para ello, es necesario alcanzar el 50% del puntaje máximo asignado a las evaluaciones realizadas durante el curso.

El concurso es regido por el reglamento para el concurso de oposición a cargos de docencia directa en las áreas: Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Lengua y Literatura, matemática y Ciencias de la Educación. La vigencia del concurso de la lista de los seleccionados y el ordenamiento tiene vigencia de tres años a partir de la fecha de la homologación (CODICEN, 1999b).

A medida que los estudiantes avanzan en los cursos se realiza curso y concurso a los formadores. En 1999 los CeRP Litoral y Norte precisan formadores para 3er. año a la vez que se crea el escalafón para los CeRP del Este y los futuros de Atlántida y Colonia. Por ello es necesario implementar capacitación disciplinar y pedagógica, de igual forma que las preselecciones para los candidatos se efectúan a través del Comité Académico que los evalúe en la prueba de reflexión y entrevista.

Los requisitos para presentarse al concurso son: profesores titulados egresados de los (IPA, IFD, CeRP) con una antigüedad mínima de cinco años en el desempeño de la actividad docente quienes tengan reválidas de títulos específicos o relacionados con las asignaturas o área reconocidas por el Ministerio de Educación y Cultura, egresado Universitarios o Superior con título específicos relacionados con la asignatura o área con un lapso no menor a cinco años de egreso, haber realizado y aprobado la prueba de Selección y los Cursos de Capacitación para Formadores de los CeRP realizados en 1997, 1998 y 1999, tener certificado de salud vigente expedido por la Autoridad oficial o los Organismos de Salud autorizados.

2800

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

El concurso consta con las siguientes instancias: prueba escrita de selección (carácter eliminatorio), curso específico con evaluación selección (carácter eliminatorio), prueba escrita sobre el Plan y Práctica docente en los CeRP (CODICEN, 1999b). Las pruebas se califican con la escala 0 a 100 obteniendo la aprobación con el mínimo de 60 no siendo acumulables entre sí. La duración de la prueba es de tres horas reloj, los temas son de reflexión propuestos por el tribunal.

En el caso del concurso de carácter nacional de matemática la prueba de oposición consiste en tres pruebas de carácter eliminatorio cada una de ellas. La primera prueba teórica es de conocimiento disciplinar con una duración de cuatro horas. El eje temático se sortea dentro de los ocho ejes temáticos establecidos teniendo un puntaje máximo de 30 puntos. La segunda prueba teórica es de conocimiento pedagógico- didáctico con duración de cuatro horas relacionándose de las dos unidades temática establecidos. El puntaje máximo es de 15 puntos. La tercera prueba es práctica consiste en una clase y posterior entrevista con el tribunal con un máximo de 15 puntos. El tema se sortea con 24 horas de antelación dentro de los ejes temáticos establecidos para la primera prueba teórica.

La aprobación de la oposición de cada una de las pruebas tiene que llegar a obtener un mínimo de 40% del puntaje máximo y el 60% del puntaje total de las pruebas (36). Los concursantes que obtengan un mínimo de 36 puntos luego del estudio de los méritos están en condiciones a adquirir derecho a la efectividad (CODICEN, 2004).

La elección de horas se realiza con los profesores calificados con mínimo de 120 puntos en cada área según la asignatura en que se presentaron.

Los docentes seleccionados como formadores son contratados por un año renovable a dos dependiendo del desempeño satisfactorio (CODICEN, 1998a).

Los formadores tienen que permanecer dos años en el Centro después de este plazo tiene derecho a solicitar traslado a otro Centro Regional (CODICEN, 1999a).

Los docentes efectivos que hayan elegido para desempeñarse como docente calificado por el concurso de oposición, pero no existiera 20 horas semanales para la docencia directa se le designara en las horas disponibles (CODICEN, 2000). Además de horas de docencia directa tiene horas de tutoría y tareas de coordinación.

A los diez años caduca la efectividad debiendo el Consejo Directivo Central convocar a un nuevo concurso (CODICEN, 1998b).

Concurso de 2018-2019

El concurso tiene alcance nacional comprendiendo a organizaciones formadoras de profesores tanto del interior como de la capital. El mismo se realiza para proveer cargos y horas vacantes en el Consejo de Formación en Educación (CFE).

El Consejo de Formación de Educación establece las Bases Generales del concurso (CODICEN, 2018) con el objetivo de crear bases académicas e institucionales acorde a la formación de nivel universitario. Además de establecer bases particulares.

El cronograma de convocatoria a concursos de cargos y horas docentes de docencia directa en el CFE establece cronograma para la convocatoria de las postulaciones estando organizado por Secciones y Subsecciones de los Departamentos Académicos:

—2018: 1ra: Secciones y Subsecciones de los Departamentos Académicos de Español y Geografía, Práctico de Educador Social y Secciones de Departamentos del Instituto de Disciplinas Técnicas y Tecnológicas.

2801

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

—octubre 2a.: Secciones y Subsecciones de los Departamentos Académicos de Matemática, Física y Literatura, Pedagogía Social de Educador Social y Secciones de Departamentos del Instituto de Disciplinas Técnicas y Tecnológicas.
—2019. 3a.: Secciones y Subsecciones de los Departamentos Académicos de Biología, Química, Filosofía e Inglés y Secciones de Departamentos del Instituto de Disciplinas Técnicas y Tecnológicas.
—4a.: Secciones y Subsecciones de los Departamentos Académicos de Historia, Sociología, Derecho, Comunicación Visual y Secciones de Departamentos del Instituto de Disciplinas Técnicas y Tecnológicas.
—5a: Secciones y Subsecciones de los Departamentos Académicos de Informática, Música, Portugués, Danza y Secciones de Departamentos del Instituto de Disciplinas Técnicas y Tecnológicas.
—6a: Secciones y Subsecciones de los Departamentos Académico Pedagógico, Histórico y Filosófico, Psicología y Sociología de la Educación.

Los tribunales están conformados por tres miembros un electo por los docentes (CODICEN, 2018). Además, se establece que a partir de los Coordinadores enviar propuestas de integración de tribunales, así como propuestas para completar los ejes temáticos por cada Secciones y Subsecciones.

Las condiciones para postularse al concurso son: acreditar alguna de las calidades establecidas en el artículo 81 del Estatuto del Funcionario Docente, certificar un año o un curso semestral completo de desempeño docente en CFE o al menos sesenta (60) horas en seminarios o talleres, haber dictado asignaturas, seminarios o talleres correspondientes a la sección o subsección a la que se postula pudiendo postularse a dos secciones o subsecciones.

Las pruebas son de oposición (proyecto y defensa) y méritos siendo de carácter eliminatorio cada una de ellas.

El puntaje total del concurso es de doscientos cincuenta puntos distribuyéndose noventa al proyecto, sesenta a la defensa del mismo y cien a los méritos. Es de esta forma que el 60% corresponde a la prueba de oposición y 40% a los méritos. El proyecto se conforma de: fundamentación epistemológica de relevancia disciplinaria de la temática, el desarrolla de la temática en su implementación didáctica incluyendo estrategias de enseñanza para estudiantes terciarios con instrumentos de evaluación y bibliografía recomendada para los futuros educadores y líneas de investigación y extensión relacionadas con la temática., teniendo una extensión máxima de quince carillas. (CFE, 2018). El tema del proyecto está enmarcado dentro de las cuatro temáticas de las propuestas establecidas en la sección o subsección a la que concursa. Para pasar a la etapa de méritos el concursante tiene que haber obtenido al menos del 50% en la prueba de oposición.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al analizar ambos concursos surgen por demandas de servicio. En el caso del concurso del siglo XX es la necesidad de profesores egresados en el interior de país, es decir la demanda se encuentra en la Educación Media. Mientras el del siglo XXI el tener educadores efectivos que las organizaciones que forman profesores.

El primer concurso la postulación se realizó en carácter de llamado abierto previo la realización y aprobación de curso. Una vez aprobado el formador opta por un cargo de cuarenta horas de dedicación exclusiva. En el caso del segundo es concurso cerrado para los educadores

2802

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

que se desempeñan profesionalmente en el Consejo de Formación en Educación, aunque con certificar el desempeño de una vez de un curso anual o semestral es suficiente. Aquellos educadores que lleguen al puntaje mínimo según el ordenamiento de prelación pueden optan por horas hasta en dos Departamentos dependiendo de la oferta existente.

Otra diferencia es de carácter más epistemológico porque el primero nomina a los profesionales que se van a desempeñar en la formación de profesores formadores mientras que el otro educador.

En ambos concursos encontramos elementos de permanencias, la progresividad en el llamado. En el primero está dado por el avance de la formación de los estudiantes necesitando formadores para los grados superiores y la creación progresiva de los centros en las regionales.

El segundo concurso establece el cronograma por Secciones y Subsecciones de los Departamentos Académicos. Además, se constata que las pruebas en ambos se conforman por ¨etapas¨ de carácter eliminatorio cada una de ellas exigiendo un puntaje mínimo para la ¨aprobación¨.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo Directivo Central. (1997). Acta No. 13 Resolución. No. 29. https://www.anep.edu.uy/

Consejo Directivo Central. (1999). Acta No. 5 Resolución. No. 2. https://www.anep.edu.uy/

Consejo Directivo Central. (1998a). Acta No. 47 Resolución. No. 14. https://www.anep.edu.uy/

Consejo Directivo Central. (1998b). Acta No. 77 Resolución. No. 15. https://www.anep.edu.uy/

Consejo Directivo Central. (1999a). Acta No. 13 Resolución. No. 29. https://www.anep.edu.uy/

Consejo Directivo Central. (1999b). Acta No. 90 Resolución. No. 18. https://www.anep.edu.uy/

Consejo Directivo Central. (2000). Acta No. 28 Resolución. No. 1. https://www.anep.edu.uy/

Consejo Directivo Central. (2004). Acta No. 2 Resolución. No. 1. https://www.anep.edu.uy/

Consejo Formación en Educación. (2018). Acta No. 34 Resolución. No. 38. https://www.anep.edu.uy/

Consejo Formación en Educación. (2018b). Expediente No. 2008-25-5-008641. https://www.anep.edu.uy/

Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C y Haro, J.A (comp.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El colegio de Sonora. Hermosillo.

Krippendorff, L. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. (Leandro Wolfson). Paidós. I

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 103-122. http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html E-ISSN: 1607-4041

Serra, J. (2001). Formación docente Centro Regionales de Formación de profesores (CERP) Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Físicas y Matemática.

2803

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

COMPROMISO ACADÉMICO Y ADAPTABILIDAD EN ESTUDIANTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL[1]

David López-Aguilar
Pedro Ricardo Álvarez-Pérez
Yaritza Garcés-Delgado
Nicole González-Benítez
Sofía Haydeé Pérez-González
Universidad de La Laguna (España)

Resumen: El abandono de los estudios sigue siendo uno de los problemas más graves que sigue azotando a los sistemas educativos a nivel mundial. Se trata de un problema multificatorial, en el que inciden variables y factores de distinta naturaleza (académicos, personales, económicos, sociales, etc.). La literatura más reciente sugiere que variables como el compromiso académico y la adaptabilidad están directamente relacionadas con el abandono de los estudios. Así, a mayor nivel de compromiso académico y de adaptabilidad, mayores son las posibilidades de permanecer y tener éxito en los estudios y viceversa. Precisamente, en este trabajo, a partir de una metodología de carácter descriptivo basada en la aplicación del cuestionario como técnica de recogida de información, se analizó el nivel de compromiso académico y de adaptabilidad en una muestra de 844 estudiantes que cursaban estudios de Formación Profesional. Los resultados alcanzados revelaron que el alumnado de Formación Profesional tenía elevados niveles de compromiso académico y de adaptabilidad. De esta manera, las conclusiones del trabajo apuntan a que el alumnado que cursa estudios de Formación Profesional tiene adecuados niveles de compromiso académico y de adaptabilidad que les podrían asegurar la finalización de sus estudios.

Palabras clave: compromiso académico, adaptabilidad, abandono académico, formación profesional

Abstract: Academic dropout remains one of the most serious problems that continues to plague education systems globally. It is a multificator problem, affected by variables and factors of different nature (academic, personal, economic, social, etc.). The most recent literature suggests that variables such as academic engagement and adaptability are directly related to dropping out of studies. Thus, the higher the level of academic engagement and adaptability, the greater the chances of remaining and being successful in studies and vice versa. Precisely in this work, based on a descriptive methodology based on the application of the questionnaire as an information gathering technique, the level of academic engagement and adaptability was analyzed in a sample of 844 students who studied Vocational Training. The results achieved revealed that

1 Este trabajo deriva del proyecto titulado «El futuro de los jóvenes y el problema del desempleo: factores implicados en el desarrollo profesional y la inserción sociolaboral del alumnado de formación profesional» financiado por el Vicerrector de Investigación, Transferencia y Campus Santa Cruz y Sur de la Universidad de La Laguna.

Vocational Training students had high levels of academic engagement and adaptability. In this way, the conclusions of the work point out that the students who study Vocational Training have adequate levels of academic engagement and adaptability that could ensure the completion of their studies.

Keywords: academic engagement, adaptability, academic dropout, vocational training

INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que el problema del abandono académico sigue siendo una realidad que afecta a todos los niveles formativos. Esto se refleja en el elevado volumen de publicaciones existentes, las cuales han tratado de identificar los factores que explican y predicen el rendimiento y éxito académico del alumnado (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Berlanga *et al.*, 2016; Esteban *et al.*, 2017; Stan, 2011; entre otros). Y aunque es un campo ampliamente estudiado, lo cierto es que estos trabajos se han centrado prioritariamente en las etapas de Educación Secundaria, Bachillerato y Universidad, olvidando una población importante del sistema educativo: el alumnado de Formación Profesional.

En este trabajo que se presenta, se conjugan dos elementos novedosos; por una parte, se estudia a la población de formación profesional y, por otra, se analizan dos variables que, en los últimos tiempos se viene demostrando que tienen una influencia importante en la intención de abandono de los estudios (Álvarez *et al.*, 2021a; Álvarez *et al.*, 2021b; Avram *et al.*, 2019; Jang *et al.*, 2010; López *et al.*, 2022): el compromiso académico y la adaptabilidad.

Schaufeli y Bakker (2003) definen el compromiso académico como un estado de bienestar que gira en torno a tres variables: el vigor (persistencia en la realización de una tarea académica); la dedicación (implicación con alta intensidad hacia la tarea académica) y absorción (concentración en la realización de las tareas académicas). Por su parte, la adaptabilidad requiere el dominio de distintas competencias y la capacidad para la realización de tareas necesarias para afrontar las transiciones, los requisitos académicos, el afrontamiento de nuevos retos, etc. (Savickas, 2012). Se trata por tanto de un constructo psicosocial que implica la disposición para conectar y adaptarse a nuevas situaciones relacionadas con el desarrollo de la carrera personal de cada persona. Savickas (2005) operativiza la adaptabilidad en cuatro variables: preocupación por el futuro (inquietud que muestra la persona para preparar su futuro); control (relacionado con la toma de decisiones que realiza el sujeto siendo este dueño de su trayectoria); curiosidad (exploración del mundo que lo rodea en búsqueda de oportunidades); y confianza (capacidad de la persona para superar retos y desafíos, así como resolver problemas).

Precisamente, el objetivo de esta comunicación es analizar el nivel de compromiso académico y de adaptabilidad como dos dimensiones que inciden de manera relevante en el abandono académico de los estudios.

MÉTODO

Este estudio se desarrolló bajo un paradigma metodológico de carácter descriptivo no experimental.

Participantes

La población diana de este estudio fueron los estudiantes que, en el momento de administración de la prueba de recogida de información, se encontraban cursando estudios de Formación Profesional en cualquiera de sus modalidades y especialidades. Para el acceso a la muestra se empleó un procedimiento de muestreo incidental/accidental y de accesibilidad a la población. Esto permitió contar con una participación total de 844 estudiantes. Sin embargo, y a partir del proceso de depuración de la base de datos se identificaron una serie de casos atípicos multivariantes a partir del procedimiento del cálculo de la distancia de Mahalanobis, lo que hizo que la muestra definitiva se situara en 756 estudiantes. De estos participantes, el 38.4% (n=290) eran hombres y el 61.6% (n=466) mujeres. La edad media se situó en los 24.7, con una desviación típica de 9.06 y un rango que osciló entre los 15 y los 56 años.

Instrumento de recogida de datos

El instrumento de recogida de datos que se empleó para este trabajo fue un cuestionario construido *ad hoc* que fue aplicado a la muestra de manera *online,* empleando para ello la aplicación formularios de la suite de *Google for Education.*

En este proceso de elaboración del cuestionario se siguieron los planteamientos propuestos por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) referidos a la elaboración de distintas pruebas:

—Se llevó a cabo una prueba de contenido realizada por especialistas en el ámbito objeto de estudio.

—Se realizó una prueba de forma llevada a cabo por expertos en el campo de la investigación educativa.

—Se realizó una prueba piloto con estudiantes que reunían características semejantes a las de la muestra definitiva del estudio.

Las personas participantes en estas pruebas valoraron la pertinencia, claridad, idoneidad, tiempos de respuesta, etc. Este procedimiento permitió diseñar el cuestionario definitivo, que quedó configurado en torno a tres apartados básicos: uno en el que se incluyeron datos sociodemográficos (edad, género, modalidad formativa), otro destinado a medir el compromiso académico (Schaufeli y Bakker, 2003) y un último en el que se incorporó la escala de adaptabilidad propuesta por Savickas (2005). En la tabla 1 se presenta la escala de compromiso académico y de adaptabilidad empleada.

Tabla 1

Escala de compromiso académico y de adaptabilidad empleada

Dimensión	Ítems	Codificación
Compromiso académico	Me siento con ganas y motivado/a cuando realizo tareas de clase	Ca1
	Lo que estoy estudiando en el ciclo tiene sentido para mí	Ca2
	Me apetece ir a clase todos los días	Ca3
	Me siento implicado/a con el ciclo que estoy cursando	Ca4
	Puedo estar estudiando de manera continuada durante periodos largos de tiempo sin que me resulte aburrido	Ca5
	Cursar este ciclo es un reto importante para mí	Ca6
	Cuando realizo tareas de clase estoy tan implicado/a que pierdo la noción del tiempo	Ca7
	Me considero una persona constante a la hora de realizar las tareas de clase	Ca8
	Intento relacionar lo que aprendo en las diferentes asignaturas del ciclo	Ca9
	Estoy atento en clase en todo momento	Ca10
	No tengo dificultades para realizar las tareas de clase	Ca11
	En mi tiempo libre completo los temas tratados en clase buscando más información	Ca12
	Me siento a gusto e integrado en el centro en el que curso el grado	Ca13
	Participo en las clases para expresar mis opiniones y puntos de vista	Ca14
	Reviso mis apuntes regularmente, incluso si no hay exámenes marcados	Ca15
	Cuando tengo dudas sobre los temas pregunto a los profesores/as	Ca16

Dimensión	Ítems	Codificación
Adaptabilidad	Pienso en cómo será mi futuro como trabajador/a	Ad1
	Sé que las decisiones que tomo hoy pueden marcar y condicionar mi futuro	Ad2
	Me estoy preparando bien para afrontar mi futuro laboral	Ad3
	Sé qué decisiones debo tomar para lograr mis metas profesionales	Ad4
	Planifico cómo lograr mis objetivos a corto, medio y largo plazo	Ad5
	Me considero una persona competente para realizar cualquier tarea	Ad6
	Soy optimista ante la vida y las posibilidades que tengo de conseguir un empleo	Ad7
	Cuando tomo decisiones, valoro cuáles son mis propios intereses y aspiraciones	Ad8
	Busco información sobre la situación del mercado laboral	Ad9
	Antes de tomar una decisión, analizo las distintas opciones y alternativas que tengo	Ad10
	Tengo curiosidad por descubrir nuevas oportunidades en la vida	Ad11
	Considero que las tareas que realizo las hago de manera eficiente	Ad12
	Me preocupo por hacer de manera adecuada cualquier tipo de actividad	Ad13
	Supero sin dificultad los problemas que se me presentan a diario	Ad14
	Tengo adquiridas las habilidades y conocimientos adecuados para resolver problemas que puedan surgirme en el mundo profesional	Ad15
	Sé adaptarme a lo que se exige en el mundo laboral	Ad16
	Tengo adquiridas las habilidades adecuadas para relacionarme con otras personas en el mundo laboral	Ad17

La prueba alfa de Cronbach aplicada a los ítems tipo Likert incluidos en el cuestionario (con un rango de valoración de 1 a 7; donde 1 era la puntuación más baja posible y 7 la más alta) situó su valor en α=.96 para la escala de compromiso académico y en α=.97 para la de adaptabilidad. De acuerdo con Oviedo y Campo-Arias (2005), las escalas empleadas tienen una fiabilidad excelente.

Diseñado el cuestionario definitivo, durante los meses de febrero, marzo y abril de 2021 se llevó a cabo el proceso de recogida de información. Para ello, se contactó (vía correo electrónico y telefónica) con distintos centros educativos de la Comunidad Autónoma de Canarias que ofertaban Formación Profesional en sus distintas modalidades. Se informó a cada uno de los centros acerca de los objetivos del estudio y sobre cuál sería su participación en el mismo. Una vez realizados los contactos, se facilitó a cada centro el enlace de la herramienta formularios de *Google for Education* donde estaba alojado el cuestionario para que fuera aplicado a su alumnado. Es destacable señalar que, durante todo el proceso investigador se aplicó lo establecido en la en Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Análisis e interpretación de la información

Tras la recogida de datos, se llevó a cabo el procesamiento de la información empleando para ello el software R-Studio para el sistema operativo Microsoft Windows 10. Previo a los análisis definitivos, se realizó la depuración de la base de datos a emplear, realizando para ello los siguientes procedimientos: análisis de la multicolinealidad (correlación bivariada), cálculo de la distancia de Mahalanobis y prueba alfa de Cronbach. Por otra parte, y para dar respuesta a los objetivos de este trabajo se llevaron a cabo cálculos de tendencia central (media y desviación típica) y frecuencias.

RESULTADOS

Los resultados se presentan tomando como referencia las dos dimensiones básicas objeto de estudio de este trabajo: compromiso académico y adaptabilidad.

Las puntuaciones promedio generales de compromiso académico alcanzadas por el alumnado participante en el estudio fueron moderadamente altas (=4.79; sd=1.50). De acuerdo con la información presentada en la tabla 2, se pudo comprobar que el estudiantado, donde alcanzó cuotas más altas en esta escala de medida fue en aspectos relacionados con el sentido y utilidad que tenía para ellos los estudios que estaban cursando (=5.38; sd=1.79), en la coherencia que había en los aprendizajes que estaban alcanzando (=5.30; sd=1.70) y en el reto que planteaba para ellos la realización de este nivel formativo (=5.24; sd=1.95). Por otra parte, y aunque las puntuaciones alcanzadas en el resto de ítems fueron más bajas, siguieron situándose en un rango interpretativo moderado/alto. De hecho, destacó que el alumnado tuviera la habilidad de estudiar durante periodos de tiempo elevados (=4.18; sd=1.99), asistiera de manera cotidiana a clases (=4.43; sd=2.03) y que, incluso, perdiera el sentido del tiempo en los momentos que se dedicaba a la realización de tareas y actividades que eran parte de la formación profesional que estaban cursando (=4.49; sd=1.92).

Tabla 2

Compromiso académico

Ítems	Media
Ca1	4.67
Ca2	5.38
Ca3	4.43
Ca4	5.21
Ca5	4.18
Ca6	5.24
Ca7	4.49
Ca8	4.96
Ca9	5.30
Ca10	4.94
Ca11	4.72
Ca12	3.78
Ca13	5.19
Ca14	4.93
Ca15	4.12
Ítems	**Media**
Ca16	5.20

El nivel que el estudiantado participante mostró tener sobre la adaptabilidad fue alto (=5.93; sd=1.59). Ahondando sobre esta dimensión se comprobó que el alumnado (tabla 3), donde alcanzó valoraciones más altas fue en el conocimiento que tenía sobre cómo las decisiones que estaba tomando hoy en día influirían en su futuro (=5.75; sd=1.72), así como en el interés

manifiesto que tenía sobre la identificación de distintas oportunidades de cara a su futuro profesional (=5.64; sd=1.69). En menor medida, resaltaron la importancia de buscar y disponer de información sobre su desarrollo laboral (=4.73; sd=1.96), resolver los problemas de distinta naturaleza que tenían en su trayectoria vital (=4.98; sd=1.69) y en aprender competencias que eran de interés para su futuro profesional (=5.08; sd=1.68).

Tabla 3

Adaptabilidad

Ítems	Media
Ad1	5.75
Ad2	5.93
Ad3	5.51
Ad4	5.38
Ad5	5.19
Ad6	5.43
Ad7	5.18
Ad8	5.49
Ad9	4.73
Ad10	5.36
Ad11	5.64
Ad12	5.38
Ad13	5.62
Ad14	4.98
Ad15	5.08
Ad16	5.34
Ad17	5.45

CONCLUSIONES

Como conclusión general, hay que señalar que los factores analizados resultaron relevantes en relación a la muestra de estudiantes de Formación Profesional que participaron en la investigación. En esta etapa, la formación tiene gran importancia de cara al desarrollo profesional. La valoración que hicieron del proceso formativo que estaban realizando fue satisfactoria, puesto que veían una oportunidad para lograr metas profesionales de futuro y porque, sobre todo, les ayudaría a encontrar oportunidades de carácter laboral, lo cual puede frenar la intención de abandono.
De manera más específica, algunas conclusiones que cabría apuntar son las siguientes:

—En cuanto al compromiso académico, el alumnado obtuvo puntuaciones moderadamente altas en la totalidad de ítems que se recogen en esta escala. Sin embargo, destacaron algunos aspectos como el sentido y utilidad que tenían los estudios de Formación Profesional que estaba cursando el alumnado. Asimismo, es destacable cómo la noción del tiempo se desvanecía por parte de los participantes en esta investigación cuando

realizaban actividades formativas asociadas a la titulación que estaban cursando. Por último, resaltó la importancia que tenía para el alumnado de Formación Profesional la asistencia regular a clases.

—Respecto a la adaptabilidad, al igual que ocurría con la anterior dimensión, los niveles generales obtenidos fueron elevados. En este sentido, el alumnado participante en el estudio era consciente de cómo las decisiones que estaban tomando iban a condicionar su futuro, al tiempo que eran personas que trataban de buscar nuevas oportunidades laborales, preocupándose continuamente por su trayectoria profesional futura.

Estos resultados, por tanto, demuestran que el alumnado participante en este estudio tiene un nivel de compromiso académico y de adaptabilidad adecuado. Por tanto, y de acuerdo con los trabajos de Álvarez-Pérez *et al.* (2021a), Álvarez-Pérez *et al.* (2021b) y López-Aguilar *et al.* (2022) este alumnado, con niveles de compromiso académico y de adaptabilidad apropiados, podrían culminar sus estudios con éxito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Pérez, P., y López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de La Laguna (España). *Revista Paradigma, XXXVIII* (1), 48-71. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/viewFile/5700/3029

Álvarez-Pérez, P.R., López-Aguilar, D., González-Morales, O.M., y Peña-Vázquez, R. (2021a). Academic engagement and dropout intention in undergraduate university students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice.* https://doi.org/10.1177/15210251211063611

Álvarez-Pérez, P.R., López-Aguilar, D., y Valladares-Hernández, R.A. (2021b). La influencia del engagement en las trayectorias formativas de los estudiantes de bachillerato. *Estudios Sobre Educación (ESE), 40,* 27-50. https://doi.org/10.15581/004.40.27-50

Avram, E., Brutaverde, V., y Zanfirescu, A. (2019). The incremental validity of career adaptability in predicting academic performance. *Social Psychology of Education, 22*(4), 867-882. https://doi.org/10.1007/s11218-019-09505-6

Berlanga, V., Figuera, P., y Pérez-Escoda, N. (2016). Academic Performance and Persistence of Study Bursary Holders. Revista de Cercetare si Interventie Sociala, 54, 23-35. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5655724

Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición, 6,* 27-36. https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993

Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., y Casanova, J. (2017). Variables that influence academic performance and university persistence. European Journal of Education and Psychology, 10(2), 75-81. https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003

Jang, H., Reeve, J., y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 588-600. https://doi.org/10.1037/a0019682

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P.R., y Ravelo-Rodríguez, Y. (2022). Capacidad de adaptabilidad e intención de abandono académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa (RIE), 40*(1), 237-255. https://doi.org/10.6018/rie.463811

Oviedo, H. C., y Campo-Arias. A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 34*(4), 572-580. https://bit.ly/330x2Ip

Savickas, M. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. Journal of Counseling & Development, 90, 13-19. https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x

Savickas, M.L. (2005). Career construction theory and practice. *Annual conference of the American Counseling Association.* Atlanta, GA.

Schaufeli, W., y Bakker, A. (2003). *UWES, Utrecht Work Engagement Scale.* Utrecht: Utrecht University.

Stan, J. (2011). Freedom to fail? The Board's Role in Reducing Dropout Rates. *Trusteeship, 19*(1), 20-23. https://completecollege.org/wp-content/uploads/2017/11/Freedom-to-Fail-w-copyright.pdf

2812

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

ORIENTACIÓN Y TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LOS CONGRESOS AIDIPE (2007-2019)

Francisco Javier Pérez Cusó
Natalia González Morga
Pilar Martínez Clares
Cristina González Lorente
Universidad de Murcia (España)

Resumen: La importancia de ofrecer un adecuado acompañamiento al alumnado universitario durante su trayectoria académica queda patente en la contribución científica sobre orientación y tutoría en sus diferentes formatos (tesis doctorales, artículos, libros y comunicaciones a congresos) a lo largo de los últimos años. Este trabajo se plantea como objetivo realizar un análisis de las aportaciones centradas en esta temática en los diferentes congresos de AIDIPE, desde el celebrado en San Sebastián (2007) hasta el organizado por la Universidad Autónoma de Madrid (2019), deteniéndose en las comunicaciones orales presentadas en las diferentes ediciones (n=70). Los resultados muestran las tendencias respecto a las temáticas abordadas, los diseños metodológicos de investigación tratados y los diferentes instrumentos de recogida de información utilizados. Los datos revelan un interés constante y continuo en este tópico de estudio, así como las líneas de acción futura o prospectiva que puede seguir la investigación en orientación y tutoría universitaria.

Palabras clave: universidad, orientación, tutoría, educación superior, mentoría, AIDIPE

Abstract: The importance of offering an adequate accompaniment to university students during their academic training is evident in the scientific contribution about career guidance and tutoring, which has been published in different formats (doctoral dissertations, academic articles, books, and conference contributions) over the last years. The aim of this research is to carry out an analysis of the contributions focused on this topic from the AIDIPE conferences, specifically the oral presentations held in San Sebastián (2007) and by the Universidad Autónoma de Madrid (2019). The results show the trends regarding the topic, the methodological research designs and the instruments used for collecting data. These results reveal a constant and continuous interest in this topic of study, as well as the future or prospective research in career guidance and university tutoring.

Keywords: university, career guidance, tutoring, higher education, mentoring, AIDIPE

2813

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

El año 2021 era el año señalado en la agenda de quienes participan de forma asidua en el Congreso de Investigación Educativa organizado por la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Durante ese año íbamos a asistir a un doble aniversario, el 20 aniversario de la organización, iniciándose en los primeros momentos como Seminario de-Modelos de Investigación Educativa hace cuatro décadas en 1981 en Barcelona, pasando años después a Congreso Nacional y actualmente desde el año 2011 a Congreso Internacional; Paralelamente también se celebraba el 30 aniversario de la primera reunión del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) en 1991 en la Universidad de Salamanca. Por todo ello, 2021 estaba llamado a ser un año de celebración de un Congreso consolidado en el área de la Investigación Educativa que si bien, la pandemia por Covid-19 vio-obligado a retrasar. En 2022 se retoma este evento para presentar y debatir con compañeros y compañeras de diferentes universidades y países los últimos avances en investigación educativa.

Durante todos estos años, los congresos y seminarios organizados por AIDIPE se han convertido en un potente nexo de comunicación bienal entre los socios de dicha organización y un elevado número de profesionales e investigadores en educación que traspasa fronteras, como puede observarse en las considerables comunicaciones y ponencias publicadas en los libros de actas de las sucesivas convocatorias, dotadas todas ellas de un gran interés para la educación, con rigor científico, siempre avalado por los comités científicos nacionales e internacionales.

Entre las múltiples temáticas abordadas a lo largo de estos años, los congresistas se han mostrado comprometidos con el desarrollo y creación de espacios para el intercambio y la discusión de nuevas ideas, recursos, herramientas y estrategias que permiten explorar, comprender y analizar una nueva realidad social en que las instituciones y organizaciones educativas son cada vez más plurales y diversas (Cardona, 2013). Destacan las metodologías docentes, modelos e instrumentos de evaluación (Quesada *et al.*, 2013), diagnóstico e inclusión educativa (Rodríguez y Jenaro, 2019), la formación del profesorado (Marcano, 2017), el desarrollo de competencias (Rodríguez *et al.*, 2019) o la orientación profesional (Romero y Lugo, 2015). En este último caso, Figuera y Romero (2013) subrayan que las aportaciones en la literatura científica tienden a ser más escasas en el ámbito específico de la orientación profesional y, en general, forman parte de un análisis más amplio de la investigación educativa. Sin embargo, durante los últimos años se ha asistido a un incremento exponencial de publicaciones en relación con esta temática en las dos revistas ligadas a la asociación AIDIPE, así como otros procesos incluidos en la orientación como la inserción laboral (Daza *et al.*, 2021; Rodríguez-Esteban y Vidal, 2020), la tutoría universitaria (Cortés y García, 2019; López-Aguilar, 2021) o la formación profesional (Echeverría y Martínez-Clares, 2021; Morales *et al.*, 2021).

En esta línea se sitúa precisamente la finalidad de este trabajo, en el que se pretende contribuir a la discusión y reflexión sobre el estado de investigación en relación a la orientación y la tutoría en el ámbito universitario a partir del análisis contrastado de las aportaciones realizadas en torno a estas temáticas en los diferentes congresos de AIDIPE durante el periodo 2007-2019.

MÉTODO

Para abordar el objetivo propuesto se plantea una revisión sistemática que desarrolla un análisis de contenido de las actas de los congresos de la asociación AIDIPE entre los años 2007 y 2019,

teniendo como criterio de selección la temática de nuestro objeto de estudio, la orientación y tutoría en la universidad. Se analizan las actas de siete congresos celebrados en San Sebastián (2007), Huelva (2009), Madrid (2011), Alicante (2013), Cádiz (2015), Salamanca (2017) y Madrid (2019), con un total de 1547 aportaciones, entre comunicaciones y pósteres. De ese total, un 4.52% (n=70) son las relacionadas con nuestro objeto de estudio, la orientación y la tutoría en la universidad, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Aportaciones por cada edición del congreso sobre orientación y tutoría

Año	Universidad	Total aportaciones	Aportaciones Orientación y tutoría n (%)
2007	Universidad del País Vasco (San Sebastián)	180	9 (5.00)
2009	Universidad de Huelva	197	4 (2.03)
2011	UNED (Madrid)	207	24 (11.59)
2013	Universidad de Alicante	201	6 (2.99)
2015	Universidad de Cádiz	135	9 (6.67)
2017	Universidad de Salamanca	160	5 (3.13)
2019	Universidad Autónoma de Madrid	467	13 (2.78)

La tabla muestra el interés de los participantes en los diferentes congresos en la temática objeto de análisis, sobresaliendo especialmente el congreso organizado por la UNED el año 2011, con un número de aportaciones muy superior (207) al resto de ediciones. Este interés puede deberse al proceso de transformación del sistema universitario español que se estaba viviendo en ese momento con la implantación de los nuevos títulos de grado. Además de estas comunicaciones, es necesario nombrar dos simposios desarrollados en el congreso celebrado en Huelva y en Salamanca respectivamente: La acción tutorial en la Universidad. Un eje en el desarrollo de competencias profesionales en el EEES e Integración o desvinculación de la Universidad: análisis de los factores que explican la adaptación.

RESULTADOS

Para la presentación de resultados, se analiza en primer lugar, la autoría de las comunicaciones se expone en la tabla 2 tanto el país de origen como el número de firmantes de cada trabajo en el periodo de estudio delimitado, lo que puede arrojar luz sobre la colaboración entre investigadores y equipos en la investigación sobre orientación y tutoría.

2815

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Tabla 2

Autoría. País de origen y número de firmantes por aportación

		n	%
País de origen	España	56	80.00
	Italia	4	5.71
	Chile	3	4.29
	Brasil	2	2.86
	México	2	2.86
	Costa Rica	1	1.43
	España / Argentina	1	1.43
	España / Portugal	1	1.43
Número de autores/as por aportación	1 autor/a	14	20.0
	2 autores/as	17	24.3
	3 autores/as	26	37.1
	4 autores/as	4	5.7
	5 autores/as	8	11.4
	7 autores/as	1	1.4

Se aprecia el importante peso de los investigadores e investigadoras de instituciones españolas, suponiendo un 80% del total, incrementándose hasta el 82.86% si se tienen en cuenta los trabajos en los que colaboran investigadores españoles junto con otros países. Respecto a terceros países destacan, por un lado, Italia, con un total de cuatro participaciones, seguido de cinco países iberoamericanos (Chile, Costa Rica, México, Argentina y Portugal). En cuanto al tipo de propuesta o aportación según diseño, metodología e instrumentos utilizados se presenta la tabla 3.

Tabla 3

Metodología e instrumento

		n	%
Diseño	Investigación descriptiva	67	97.1
	Investigación cuasi experimental	2	2.9
Metodología	Cuantitativa	33	47.1
	Cualitativa	16	22.9
	Mixta	11	15.7
Instrumentos	Cuestionario	38	54.29
	Entrevista	7	10
	Grupo focal	5	7.14
	Análisis de contenido	4	5.71
	Otros	4	5.71

En cuanto al diseño, la mayor parte de las comunicaciones son descriptivas (97.1%), sólo dos trabajos, un 2.9% abordan investigaciones de carácter cuasi experimental. En cuando a la metodología destaca la de carácter cuantitativo (47.1%) frente a la cualitativa (22.9%) o mixta (15.7%). El instrumento de recogida de información más utilizado es mayoritariamente el cuestionario (54.29%), y con unos valores porcentuales muy por debajo también se emplearon entrevistas, grupos focales, análisis de contenido, entre otras herramientas.
Para finalizar el avance de este análisis tras el estudio de contenido de las aportaciones que conforman la muestra, se establece un sistema de categorías según el tópico o línea de investigación en la que se centra cada uno de los trabajos (tabla 4)

Tabla 4

Aportaciones por categorías y congreso. Porcentajes

	TOTAL n (%)	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Atención a la Diversidad	10 (14.29)	11.11	0	16.67	33.33	22.22	0	7.69
Mentoría	8 (11.43)	0	50	8.33	16.67	0	0	23.08
Orientación académica	2 (2.86)	0	0	0	0	11.11	0	7.69
Orientación personal	2 (2.86)	11.11	0	0	0	0	0	7.69
Orientación profesional	6 (8.57)	22.22	0	0	0	0	0	30.77
	TOTAL n (%)	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**
Plan de Acción Tutorial	12 (17.14)	22.22	25.00	12.50	0	22.22	80	0
Servicios de apoyo y orientación	9 (12.86)	22.22	0	16.67	16.67	11.11	0	7.69
Transición a la Universidad	5 (7.14)	11.11	0	4.17	16.67	11.11	20	0
Tutor universitario	6 (8.57)	0	0	4.17	16.67	22.22	0	15.38
Tutoría de prácticas	1 (1.43)	0	0	4.17	0	0	0	0
Tutoría grupal	1 (1.43)	0	25	0	0	0	0	0
Tutoría personal	1 (1.43)	0	0	4.17	0	0	0	0
Tutoría virtual	7 (10)	0	0	29.17	0	0	0	0

Las dos categorías que han atraído mayor atención por parte de los investigadores han sido el Plan de Acción Tutorial (17.14%), dado el interés en analizar las respuestas de carácter

institucional a las necesidades de tutoría; en segundo lugar, la Atención a la Diversidad (14.29%), una realidad que ha sido siempre un interés de los investigadores de AIDIPE, y que en este caso se ha concretado en las necesidades y respuestas que se ofrecen en la educación superior; mientras que en tercer lugar se sitúan los trabajos relativos a los servicios de apoyo y orientación al estudiante universitario (12.86%). En cuanto la tutoría, el docente como tutor ha centrado un 8.57% de los trabajos, mientras que la figura del mentor, el estudiante que acompaña a sus iguales, llega a centrar un 11.43% de las aportaciones. Las modalidades a través de las que se desarrolla la tutoría han ocupado un 12.86% de trabajos, situándose como principal foco de atención la tutoría virtual (10%), frente a la tutoría grupal (1.43%) y la personal, con el mismo porcentaje. El contenido de trabajo de los procesos de orientación y tutoría que más atención ha recibido ha sido la orientación profesional (8.57%), seguido del apoyo a la transición a la Universidad (7.14%).

CONCLUSIONES

Un congreso es una reunión generalmente periódica, en que los miembros de una asociación o colectivo se reúnen para debatir cuestiones previamente fijadas. Entre las características principales podemos destacar: La exposición y debate de múltiples ponencias, asistencia de personas con un alto nivel profesional, presentaciones de nuevos avances y descubrimientos en determinadas materias. En este sentido la finalidad del congreso puede ser múltiple y diversa: dar a conocer nuevos avances en cualquier campo de la ciencia, hasta tener un carácter cultural, social o político.

Los congresos de AIDIPE son un foro de encuentro y debate de los últimos avances en investigación educativa donde la orientación y la tutoría son temas candentes y de interés investigador y como muestra el análisis realizado, también de modo específico en relación a la educación superior. Desde el congreso de 2007 se han encontrado cantidad y variedad de trabajos, destacando el congreso organizado por la UNED el año 2011 con un número superior de aportaciones, que bien podría coincidir el momento con la revaloración que supuso el sistema de tutoría universitaria con la implantación de la convergencia europea en las universidades (Martínez, Martínez y Pérez, 2014). El enfoque metodológico que prima de modo especial es la investigación de carácter descriptivo cuantitativa y basada en el cuestionario como principal instrumento de recogida de información. Sobre los temas de análisis e investigación, destacan el Plan de Acción Tutorial, la Atención a la Diversidad, o los servicios de apoyo y orientación al estudiante.

Este trabajo aporta una visión general de la investigación y localiza aquellas áreas menos atendidas, que informan a su vez de la dirección que podría seguir la investigación en el sistema de orientación y tutoría de las universidades. Algunas de las propuestas futuras que se extraen de este trabajo son:

—Profundizar en la investigación sobre la orientación y la tutoría para el desarrollo personal, una de las áreas menos abordadas y con menor grado de acuerdo en la comunidad universitaria.

—La modalidad de tutoría que más interés ha captado hasta el momento ha sido la virtual, por lo que sería interesante profundizar en las modalidades individual y grupal.

—Potenciar la colaboración entre universidades, así como la internacionalización de la investigación, pudiendo comparar procesos de orientación desarrollados en diferentes contextos.

—Del mismo modo que se ha prestado atención a las figuras del tutor y el mentor, puede ser de interés también estudiar con mayor profundidad la figura del tutor de prácticas.

—Continuar profundizando en la investigación sobre orientación y tutoría en la Universidad en otros espacios y medios de comunicación científica como tesis doctorales, informes y artículos en revistas científicas.

El desarrollo institucional de la función orientadora y tutorial en Educación Superior es un acicate para desarrollar más investigación y buenas prácticas que evidencien el beneficio de estos procesos en el óptimo desarrollo del estudiante universitario y en la calidad no solo de su proceso formativo sino en la inserción a la vida activa o socio laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica AIDIPE (Ed.) (2015). *Investigar con y para la sociedad.* Bubok Publishing

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica AIDIPE (Ed.) (2017). Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinariedad y Transferencia. Autor

AIDIPE (2011) XV Congreso nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y educación en un mundo en red. UNED

Boza, A., Méndez, J.M., Monescillo, M., Toscano, M. de la O, Aguaded, M.C., Ávila, J.A., Tello, J., Salas, M. (coords.) (2009) *Educación, investigación y desarrollo social. Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa.* Universidad de Huelva

Cardona, M.C. (2013). *XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE.* Revista de Investigación Educativa, 31(1), 11-13. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45502/1/Editorial.pdf

Cardona, M.C., Chiner, E., Giner, A.V. (Eds.) (2013). Investigación e Innovación Educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas. Actas del XVI Congreso Nacional // II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitarias de Investigación pedagógica. Universidad de Alicante

Daza, L., Llanes, J., y Rojas, D. (2021). La equidad en la calidad de la inserción: un análisis de los indicadores subjetivos. *Revista de Investigación Educativa, 39*(2), 351-371. https://doi.org/10.6018/rie.394731

Echeverría, B. y Martínez-Clares, P. (2021). Hacia un ecosistema de investigación sobre formación profesional en España. *Revista de Investigación Educativa, 39*(1), 249-264. http://dx.doi.org/10.6018/rie.424901

Etxeberría, F., Sarasola, L., Likas, J.F., Etxeberría, J., Martxueta, A. (coords.) (2007). *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa.* Erein

López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P.R., & Garcés-Delgado, Y. (2021). El engagement académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado de grado de la universidad de La Laguna. *RELIEVE, 27*(1), art. 5. http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21169

Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., y Pérez Cusó, J. (2014). Tutoría Universitaria: entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa, 32*(1), 111-138. http://doi.org/10.6018/rie.32.1.148411

Marcano, B. (2017). Formación en la competencia digital docente a partir de actividades prácticas en el Máster de formación del profesorado. En AIDIPE (Eds.). *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinariedad y transferencia* (pp. 193-202). Salamanca, España.

Morales, M., Resa, X. y Salas, M. (2021). La política evaluativa de formación profesional en España. *Revista de Investigación Educativa, 39*(2), 587-606. https://doi.org/10.6018/rie.454311

Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. (Coords.) (2019). *Actas XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa. Investigación comprometida para la transformación social.* Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica AIDIPE

Quesada, V., Cubero, J., y Rodríguez, G. (2015). Evaluación participativa en la educación superior: análisis de una experiencia en el grado de administración y dirección de empresas. En AIDIPE (Eds.), *Actas XVI Congreso Internacional de Investigación Educativa* (Vol. 3, pp. 828-836). Alicante, España.

Rodríguez, M. y Jenaro, C. (2019). Educación Inclusiva, Desde la Idea a la Realidad. En AIDIPE (Eds.). *Actas XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa. Investigación comprometida para la transformación social* (Vol. I., pp. 307-312). Madrid, España.

Rodríguez, A., Val., S., y Cortés., A. (2019). Orientación Profesional por Competencias Transversales para Mejorar el Nivel de Empleabilidad de los Universitarios. En AIDIPE (Eds.). *Actas XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa. Investigación comprometida para la transformación social* (Vol. I., pp. 307-312). Madrid, España.

Rodríguez-Esteban, A., & Vidal, J. (2020). Influencia de factores de tipo educativo en el ajuste formación-empleo en hombres y mujeres. *RELIEVE, 26*(1), art. 3. doi: http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16499

Romero, S., y Lugo, M. (2015). Evaluación piloto del programa orient@cual: proyecto profesional y vital en la formación profesional. En AIDIPE (Eds.), *Actas XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa. Investigar con y para la sociedad* (Vol. 2, pp. 987-998). Cádiz, España.

2820

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA ESO: PROPUESTA DE UN TALLER

María Álvarez-Couto
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: Las decisiones académicas-vocacionales a las que se enfrentan los adolescentes se incrementan conforme avanzan en la educación secundaria. Estas decisiones tienen un elevado componente ejecutivo, por lo que los estudiantes necesitan participar en acciones de orientación que faciliten estos procesos de toma de decisiones. Con el objetivo de ofrecer una herramienta de trabajo útil y completa para estudiantes de educación secundaria, se plantea el desarrollo y evaluación de un taller de orientación académico-vocacional basado en diferentes variables imprescindibles en estas intervenciones (autoconocimiento, diseño del proyecto de vida, conocimiento del contexto). Participaron 84 estudiantes de 3º de la ESO, de los que se obtuvieron 64 respuestas de valoración. El 70% de los participantes mostró una total satisfacción general e indicó la utilidad de participar en actividades similares de cara a la toma de decisiones académicas y vocacionales. Se espera poder impartir el taller en otros centros educativos y en cursos superiores.

Palabras clave: orientación profesional, toma de decisiones, taller

Abstract: The academic-vocational decisions faced by adolescents increase as they advance through secondary education. These decisions have a high executive component, so students need to participate in guidance actions that facilitate these decision-making processes. In order to offer a useful and complete work tool for secondary education students, we proposed the development and evaluation of an academic-vocational orientation workshop based on different variables essential in these interventions (self-knowledge, design of the life project, knowledge of the context). Eighty-four students of 3rd year of ESO participated, from which 64 valuation responses were obtained. Seventy percent of the participants showed total overall satisfaction and indicated the usefulness of participating in similar activities for making academic and vocational decisions. The workshop is expected to be offered in other schools and in higher grades.

Keywords: educational guidance, decision making, workshop

INTRODUCCIÓN

Durante la ESO aumenta la responsabilidad de las decisiones que los estudiantes toman en relación con su vida académica y profesional: desde la elección de asignaturas optativas, hasta decisiones que cada vez son, aparentemente, más determinantes: estudiar Bachillerato o FP de

grado medio, ir a la universidad, continuar con FP de grado superior, qué carrera o vía profesional escoger.

Estas decisiones que condicionan el día a día de los adolescentes, enfrentándoles a situaciones de estrés o ansiedad, que deben ser debidamente gestionadas (Galles *et al.*, 2019). Desde una perspectiva neuroanatómica, las elecciones relevantes en nuestras vidas, como escoger una profesión, tienen un componente ejecutivo muy elevado (Bimrose & Mulvey, 2015). Considerando que tanto las funciones ejecutivas, encargadas, entre otros, de la toma de decisiones (Hinnant & Forman-Alberti, 2018), como la regulación emocional, implicada en la gestión emocional (Burić *et al.*, 2016), se relacionan directamente con la corteza prefrontal, y que en la adolescencia esta área cerebral se encuentra en desarrollo y, por tanto, inmadura (Kober, 2014), es comprensible la dificultad que supone enfrentarse a cualquier toma de decisiones.

Es común encontrar estudiantes que tras la elección de su carrera (universitaria o profesional) se encuentran frustrados y desanimados. Resulta significativa la tasa de abandono en el primer año de los estudios universitarios (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2017), situada en torno al 20% (Hernández *et al.*, 2020).

Son reveladores resultados de investigaciones que indican que el 63% del alumnado de Bachillerato afirma no haber contado con información útil y suficiente para tomar decisiones académico-vocacionales, destacando como principales fuentes de consulta la familia, los amigos e internet (Chacón & Moso, 2018).

Todo ello, sumado a la vasta oferta académica, formativa y diversidad de itinerarios, plantea que la orientación académica–vocacional es una necesidad para los estudiantes de secundaria. Queda evidenciada la obligatoriedad de incidir en los procesos de toma de decisiones académicas–vocacionales desde los centros educativos y, en concreto, desde los departamentos de orientación (Bernardo *et al.*, 2020; LOMLOE, 2020).

En este contexto, el objetivo principal de este trabajo fue desarrollar, implementar y evaluar un taller de orientación académico-vocacional dirigido a estudiantes de E.S.O.

MÉTODO

Para diseñar el taller se consideraron la duración y los contenidos, basados en variables necesarias para trabajar la orientación académica, vocacional y profesional: autoconocimiento, construcción del proyecto vital y conocimiento del contexto (Sánchez, 2013).

Organigrama

Tabla 1

Organigrama general del taller «Caminando hacia el futuro»

Bloque 1 Conócete		**Bloque 2 Proyéctate**	**Bloque 3 Infórmate**
Sesión 1 (50 min.)	**Sesión 2 (50 min.)**	**Sesión 3 (50 min.)**	**Sesión 4 (50 min.)**
Autoconocimiento. ¿Quién soy?	Mis intereses. ¿Qué me gusta?	Mi proyecto de vida. ¿Qué quiero ser?	Y ahora... ¿qué opciones tengo?

Se diseñó un taller de cuatro sesiones de 50 minutos cada una, divididas en tres bloques. El bloque 1, centrado en el autoconocimiento como variable imprescindible para la toma de decisiones, está formado por dos sesiones: trabajo del conocimiento personal a través de competencias, limitaciones y potencialidades (Sesión 1) y de las motivaciones e intereses (Sesión 2). Las sesiones incluyen herramientas como la historia de vida.

El bloque 2, centrado en la planificación vocacional, partiendo del autoconocimiento para la construcción del proyecto de vida, está formado por una sesión, que incluye herramientas como el análisis DAFO.

El bloque 3 está formado por una sesión centrada en el conocimiento del contexto y el entorno formativo donde se presentan itinerarios, la importancia de la búsqueda de información y resolución de dudas.

Procedimiento

Durante el mes de febrero se planteó el taller, bajo la supervisión de la directora del departamento de orientación. Asimismo, se diseñó y validó el cuestionario de valoración. Se informó al estudiantado y a sus familias de la *Semana de la Orientación* y del taller que se iba a desarrollar.

El taller se impartió en los tres grupos de 3º de la ESO. En 3º A y 3º C la actividad estuvo dirigida por una profesional del departamento, en colaboración con la alumna de prácticas. En 3º B, la encargada de dirigir las sesiones fue la alumna de prácticas, bajo la supervisión de la directora del departamento.

Participantes

De los 84 participantes, se obtuvieron 64 respuestas a la encuesta: 46.9% hombres (30), 43.8% mujeres (28), y 9.4% género no binario (6). 15 respuestas (23.4%) pertenecen al grupo de 3º A, 22 (34.4%) a 3º B, y 27 (42.2%) a 3º C.

Materiales

Guía. Recoge la descripción del taller, pautas y comentarios para que cualquier profesional pueda impartirlo. Se detallan recursos necesarios para el desarrollo de cada sesión.

Diapositivas. Apoyo para la impartición de cada sesión, editables y adaptables a las preferencias de la persona que las dirija.

Cuaderno de bitácora. Cada estudiante dispone del cuaderno de bitácora para tomar nota de sus reflexiones. Es un documento personal, recoge las actividades que se van trabajando, y guía la participación del estudiante.

Cuestionario de valoración. Cuestionario *ad hoc* cuyo objetivo es conocer la opinión de los estudiantes en relación con la utilidad y satisfacción tras la participación, formado por 16 ítems, 14 referentes a la valoración del taller, y 2 preguntas de clasificación (género y grupo clase). Las 14 cuestiones de valoración se subdividen en 11 preguntas de respuesta tipo Likert, con 5 opciones de respuesta, y 3 preguntas de libre respuesta. La fiabilidad de la prueba resulta bastante elevada ($\alpha = .944$). Tras su validación, el cuestionario se facilitó al estudiantado a través de *Formularios de Google*, incluyendo información e instrucciones para la cumplimentación; asegurando la confidencialidad y el anonimato.

Análisis

Se realizaron análisis de frecuencia, para conocer las impresiones de los participantes sobre la utilidad y satisfacción con la actividad. Para conocer las diferencias en la valoración, se

realizaron análisis de diferencias de medias a través de la prueba ANOVA de un factor. Las preguntas de libre respuesta se analizaron mediante el análisis léxico de frecuencia, con base en la codificación de las respuestas.

RESULTADOS

Análisis de frecuencia

El taller fue valorado como «muy útil» y «totalmente útil» por el 75% de los participantes. El primer bloque se valoró con la máxima puntuación por el 65% de los estudiantes; el segundo por el 70% y el tercero por el 77%. El 56.3% consideraron el bloque «Infórmate» como el más imprescindible, seguido por la sesión 2-bloque 1 (37.5%).

El 62.5% de los encuestados (n=40) señala que el cuaderno de bitácora les ha ayudado bastante o mucho en las reflexiones. Otro resultado interesante es que 58 de los 64 encuestados consideran que el taller ha contribuido a la mejora de su autoconocimiento. Tras participar en el taller, 67.2% (n= 43) afirma que está más preparado/a y seguro/a para tomar decisiones académicas.

El 67.2% de los participantes indicaron que el taller había cumplido sus expectativas. El 65.6% indica que su participación ha resultado altamente satisfactoria.

Análisis de diferencia de medias

Tabla 2

Diferencias entre los encuestados

Variables	**Utilidad general**			
	M	**DT**	**F**	**η^2**
Género			.876	.028[c]
Hombre	2.97	.890		
Mujer	3.14	.705		
Otro	2.67	1.211		
Grupo			**6.675**[**]	**.180** [b]
A	2.67	.816		
B	3.50	.512		
C	2.81	.921		

Variables				
	Utilidad «Conócete»			
	M	**DT**	**F**	**η^2**
Género			1.646	.051[b]
Hombre	2.83	.986		
Mujer	2.89	.832		
Otro	2.17	.753		
Grupo			**5.809****	**.160 [b]**
A	2.27	.884		
B	3.23	.685		
C	2.74	.944		
	Utilidad «Proyéctate»			
Género			**5.942****	**.153[b]**
Hombre	2.87	1.042		
Mujer	3.18	.945		
Otro	1.67	1.211		
Grupo			**3.571***	**.105 [b]**
A	2.53	1.060		
B	3.36	1.049		
C	2.70	1.031		
	Utilidad «Infórmate»			
Género			.733	.023[c]
Hombre	3.13	1.137		
Mujer	3.25	.887		
Otro	2.67	1.506		
Grupo			**10.377*****	**.254 [b]**
A	2.93	1.100		
B	3.86	.468		
C	2.67	1.109		
	Expectativas			
Género			**5.663****	**.157[b]**
Hombre	3.00	.983		
Mujer	3.07	.813		
Otro	1.67	1.366		
Grupo			**3.722***	**.109 [b]**
A	2.73	1.033		
B	3.36	.727		
C	2.63	1.115		

Variables			Satisfacción general	
Género			2.062	.063[b]
Hombre	2.97	1.033		
Mujer	3.00	.816		
Otro	2.17	.983		
Grupo			**6.532**[**]	**.176** [b]
A	2.67	.900		
B	3.45	.739		
C	2.59	.971		

Nota. * p < .050; ** p < .010; *** p< .001.
η^2: grande[a] = > .36, medio[b] = .36-.05, pequeño[c] = .00-.04.

No existen diferencias significativas con respecto de la utilidad (F = .876; p > .05) y de la satisfacción general (F = 2.062; p > .05) en función del género. Sí existen diferencias entre las clases en todas las variables, siendo 3º B donde mayores puntuaciones hay: utilidad del taller: F = 6.675, p < .01; utilidad bloque 1: F = 5.809, p < .01; utilidad bloque 2: F = 3.571, p < .05; utilidad bloque 3: F = 10.377, p < .001; expectativas: F = 3.772, p < .05; satisfacción general: F = 6.532, p < .01.

Análisis cualitativo

Se analizó la pregunta 14, referida a sugerencias de mejora. La cuestión no era obligatoria, por lo que, de las 64 encuestas, aportaron 40 respuestas.

Tabla 3

Frecuencias de respuesta en función de los códigos establecidos

Código	Frecuencia
Nada	25
Información	8
Repetitivo	2
Cuadernillo	4
Longitud	1
Personal	3
Otros	1

El código «información» (n= 8) refiere la necesidad de trabajar más los contenidos del bloque «Infórmate»: posibilidades de F.P., tipos de Bachillerato, itinerarios para las carreras o salidas profesionales. El código «repetitivo» (n= 2) recoge la impresión de que las preguntas de las actividades eran similares y repetitivas. El código «cuadernillo» (n= 4) incluye las respuestas que han encontrado innecesario el uso del cuaderno de bitácora. El código «longitud» (n= 1) señala la sugerencia de alargar la duración del taller. El código «personal» (n= 3) recoge respuestas que sugieren que el taller se centre más en aspectos informativos que personales. El código

«otros» abarca respuestas que, aun guardando relación con el desarrollo del taller, no aluden a aspectos directos. En concreto, refiere la preferencia de ubicar el taller en otro horario.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Que el 70% de los participantes puntúe la utilidad de la actividad y la satisfacción con su participación de manera elevada evidencia la importancia de implementar estas actividades a lo largo de la ESO, como apuntan diferentes investigaciones (Tausan, 2021). No deben limitarse a la escolarización obligatoria, sino ampliarse, como mínimo, a Bachillerato y F.P. (García-Baró, 2017; LOMLOE, 2020; Santana-Vega *et al.*, 2019),

Existen diferencias por grupo clase, consecuencia de que diferentes personas impartiesen el taller. Por tanto, es necesario tener un documento guía para que cualquier profesional pueda dirigirlo adecuadamente. La formación y preparación previa y continua de las orientadoras/es resulta esencial para realizar estas actividades (Aguaded *et al.*, 2020).

En la orientación académica – vocacional es imprescindible considerar numerosas variables. El autoconocimiento (bloque 1), es la base de cualquier acción orientadora, y el elemento esencial para trabajar esta toma de decisiones. A pesar de ser lo que más cuesta trabajar, es el bloque más indispensable en cualquier intervención similar (González-Cisneros, 2020).

La información y el conocimiento del contexto (bloque 3) son también aspectos incluibles en estas intervenciones (García-Segura *et al.*, 2017; Ormaza-Mejía, 2019). Los estudiantes valoran en mayor medida la información, coincidiendo con lo expuesto por Chacón y Moso (2018), quienes destacan que el alumnado afronta la toma de decisiones académica con mucha incertidumbre y poca información.

Destaca la utilidad y pertinencia de herramientas como el «Cuaderno de bitácora», como recogen algunos expertos (Padilla, 2013). Sin embargo, algunos estudiantes no las valoran positivamente. Este resultado se interpreta con cautela: la capacidad para ejecutar procesos reflexivos puede verse limitada en la adolescencia (García-Segura *et al.*, 2017). La introspección necesaria para desarrollar estas tareas puede ser incompatible con este momento vital, caracterizado por la impulsividad, la inmediatez (Calero *et al.*, 2017; Mónaco *et al.*, 2017). Esto coincide con investigaciones que destacan que los procesos de reflexión y autoconocimiento resultan tediosos, poco atractivos para esta población (Van Doeselaar *et al.*, 2020).

Los resultados deben entenderse en sus limitaciones. Diferentes personas han dirigido el taller. Aunque se disponga de la guía de referencia, existen factores personales que no se pueden controlar, y que influyen en los resultados. Además, todos los participantes pertenecen al mismo centro.

Existen variables que no se han controlado en la impartición y evaluación, y que han podido influir en los resultados. Por ejemplo, algunas sesiones sustituyeron la clase de Educación Física, y la actitud y motivación del estudiantado pudo verse influida por ello.

Como líneas futuras de investigación planteamos replicar la impartición y evaluación del taller en otros centros, e incluir estudiantes de otros cursos. Sería igualmente interesante controlar variables (motivación, interés de los participantes) para conocer cómo influyen en la utilidad y satisfacción.

El taller es una propuesta adecuada para trabajar la orientación académica – vocacional en estudiantes de E.S.O. Su implementación tiene cabida en los planes que se diseñen y desarrollen para esta etapa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguaded, M. C., Rodríguez, M. O., Sánchez, M. D., & Díaz, C. P. (2020). Los orientadores educativos. Unificación de su práctica mediante un modelo de orientación adaptado al siglo XX. *Revista AOSMA, 29,* 86 – 94.

Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la universidad de La Laguna (España). *Revista Paradigma, 38*(1), 48 – 71.

Bernardo, A., Galve, C., Fernández-Castañón, A., Tuero, E., & Ayala, I. (2020). En función de la orientación recibida, ¿qué eligen hacer nuestros estudiantes en su futuro próximo? *Revista d'Innovació Docent Univers*itària, 12, 32-41.

Bimrose, J., & Mulvey. R. (2015). Exploring career decision-making styles across three European countries. *British Journal of Guidance and Counselling, 43* (3), 337-350. http://doi.org/10.1080/03069885.2015.1017803

Burić, I., Sorić, I., & Penezić, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). *Personality and Individual Differences, 96,* 138-147. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.074

Calero, A. D., Barreyro, J. P., & Injoque-Ricle, I. (2017). Inteligencia emocional durante la adolescencia: su relación con la participación en actividades extracurriculares. *Psicodebate, 17*(2), 43-54. https://doi.org/10.18682/pd.v17i2.693

Chacón, M., & Moso, M. (2018). Los jóvenes ante la elección formativa y vocacional en España. *EKONOMIAZ. Revista vasca de Economía, 94*(2), 204 – 225.

Galles, J., Lenz, J., Peterson, G. W., & Sampson, J. P. (2019). Mindfulness and Decision-Making Style: Predicting Career Thoughts and Vocational Identity. *The Career Development Quarterly, 67*(1), 77-91. https://doi.org/10.1002/cdq.121644

García-Baró, T. (2017). Educación, persona y vocación: la orientación profesional en el sistema educativo español. *Quién: revista de filosofía personalista, 5,* 23-43.

García-Segura, S., Olivares, M. A., & Racionero, F. (2017). Desarrollo de la madurez vocacional en adolescentes: difícil reto para la orientación académica y profesional. *Revista de Pedagogía, 38*(102), 195-216.

González-Cisneros, A.K. (2020). Orientación en el programa de tutoría en secundaria. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu, 8*(16), 71-80.

Hernández, J., Pérez, J. A., Furió, B., Hernández, J., & Salinas, L. (2020). *La Universidad Española en cifras 2017/2018.* CRUE Universidades Españolas.

Hinnant, J. B., & Forman-Alberti, A. B. (2018). Deviant Peer Behavior and Adolescent Delinquency: Protective Effects of Inhibitory Control, Planning, or Decision Making? *Journal of Research on Adolescence, 29,* 682 – 695. https://doi.org/10.1111/jora.12405

Kober, H. (2014). Emotion Regulation in Substance Use Disorders. En J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 393-412). The Guilford Press.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 340, sec. I,* 30 de diciembre de 2013, 122868 – 122953. https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf

Mónaco, E., de la Barrera, U., & Montoya-Castilla, I. (2017). Desarrollo de un programa de intervención para mejorar las competencias emocionales, el afecto positivo y la empatía en la adolescencia. *Calidad de Vida y Salud, 10*(1), 41-56.

Ormaza-Mejía, P. (2019). Educación: Orientación Vocacional y Profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida. *Revista Ciencia UNEMI, 12*(30), 87-102. http://dx.doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp87-102p

Padilla, M. T. (2013). Estrategias de exploración y diagnóstico aplicadas a la orientación y al cambio personal. En M. F. Sánchez (Coord.), *Orientación profesional y personal* (pp. 216 – 236). UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Sánchez, M. F. (2013). *Orientación profesional y personal.* UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Santana-Vega, L.E., Medina-Sánchez, P.C., & Feliciano-García, L. (2019). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista Complutense de Educación, 30*(2), 423-440.

Tausan, L. (2021). Aspects of career guidance and counselling for teenagers. *Journal Plus Education,* 1, 326-334.

Van Doeselaar, L., McLean, K. C., Meeus, W., Denissen, J. J. A., & Klimstra, T. A. (2020). Adolescents' Identity Formation: Linking the Narrative and the Dual-Cycle Approach. *Journal of Youth and Adolescence, 49,* 818-835. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01096-x

2829

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

IMAGEN MENTAL DE LOS DESEMPLEADOS EN SU BÚSQUEDA DE EMPLEO

Adolfo Pena Prieto
A Estrada (España)

Resumen: El objetivo de este estudio es delimitar, a través de la imagen mental, las características ideales o deseables que debería tener un desempleado para afrontar situaciones de desempleo. Para ello, se diseña un cuestionario para abordar desde este prisma el fenómeno del desempleo. Este cuestionario está compuesto por las variables sociodemográficas y el instrumento *Imagen Mental de las Personas Desempleadas* (IMPD). En esta investigación cuantitativa, la muestra está compuesta por 424 personas desempleadas de la provincia de Pontevedra, con un rango de edad de entre 16 y 64 años. Se obtiene un alfa de Cronbach del instrumento de .85. Los resultados obtenidos revelan la importancia de que en los programas y políticas públicas de empleo se incentiven y se promuevan características psicológicas relacionadas con la amigabilidad y la conciencia. Se discuten también los resultados obtenidos a la luz de la evidencia anterior y se sugieren las limitaciones derivadas del carácter transversal y de la muestra incidental del estudio.

Palabras clave: orientación, desempleo, big five, imagen mental, personalidad

Abstract: The objective of this study is to delimit, through the mental image, the ideal or desirable characteristics that an unemployed person should have in order to face unemployment situations. For this purpose, a questionnaire was designed to approach the phenomenon of unemployment from this perspective. This questionnaire is composed of sociodemographic variables and the Mental Image of Unemployed Persons (IMPD) instrument. In this quantitative research, the sample is composed of 424 unemployed people in the province of Pontevedra, with an age range between 16 and 64 years. A Cronbach's alpha of .85 was obtained for the instrument. The results obtained reveal the importance of encouraging and promoting psychological characteristics related to friendliness and conscientiousness in public employment programs and policies. The results obtained are also discussed in the light of the above evidence and the limitations derived from the cross-sectional nature and the incidental sample of the study are suggested.

Keywords: orientation, unemployment, big five, mental image, personality

INTRODUCCIÓN

La prevención en orientación, entendida como la preparación hacia una situación futura que va a estar conformada por factores que se han analizado, reflexionado y sobre los cuales se ha actuado o se va a actuar (Sánchez-García, 2018), es uno de los pilares en los que se fundamenta la orientación a lo largo de la vida. Conocer las expectativas que depositan los desempleados en su búsqueda de empleo y su bienestar psicológico hace que, por parte de las administraciones públicas competentes y los agentes sociales implicados, se puedan tomar decisiones para definir políticas sociales basadas en necesidades.

El desempleo es producto de la sociedad en la que viven las personas con lo que la persona en la situación de desempleo va a estar influenciada por factores históricos, económicos, sociales y ecológicos que van a tener consecuencias psicológicas. En la función orientadora, el entender el comportamiento y el conocer la motivación de las personas en situación de desempleo, nos ayuda a aflorar los recursos para el empleo de la persona demandante y ayudarle a dotarse de las competencias necesarias para poder atender a su desarrollo a lo largo de toda su vida de manera autónoma y comprometida, más allá de la situación, sea puntual o no, de desempleo, a la que precisa dar respuesta para la consecución de sus objetivos.

La personalidad que poseen los individuos tiene influencia en el grado de empleabilidad de los mismos. Los *Big Five*, término acuñado por Goldberg (1981), permiten categorizar la personalidad de los individuos en cinco factores. Estas características de personalidad, englobadas en los Big Five, condicionan la capacidad de una persona para conservar o conseguir un puesto de trabajo, afectando al diseño de las políticas de empleo. Al conocer los rasgos de personalidad ideales que deberían poseer las personas en desempleo para encontrar un puesto de trabajo, se pueden establecer políticas públicas enfocadas a primar ciertos rasgos y, comparar y comprobar si están alineados con aquellos que son solicitados por las empresas.

Bajo el nombre de los Big Five se clasifican 60 adjetivos dentro de cinco factores de personalidad:

Apertura a la experiencia. Tendencia hacia la exploración y experimentación de nuevos valores, ideas, conductas o emociones. Se caracteriza por imaginación activa, sensibilidad estética, atención a los sentimientos internos, preferencia por la variedad, curiosidad intelectual e independencia de juicio, mientras que en el polo opuesto se caracterizaría por el conservadurismo en las visiones personales, convencionalismo en las conductas, sentido práctico y la falta de imaginación.

Conciencia. Proceso activo de planificar, organizar y llevar a cabo tareas, de un modo propositivo y sin necesidad de supervisión. Agrupa características como el sentido del deber, la eficacia, la planificación, el orden y la organización, la rigurosidad, la responsabilidad, la minuciosidad, la perseverancia y la voluntad.

Extraversión. Tendencia hacia el gregarismo y la asociación en grupos y hacia las relaciones interpersonales. Presenta características como sociabilidad, asertividad, ambición, optimismo, frente a la introversión.

Amigabilidad. Tendencias de simpatía con otras personas y deseo o rechazo de apoyar a los demás. Se caracteriza por personas amables, amistosas, cooperativas, flexibles en las relaciones, confiadas y tolerantes, frente a personas rudas, competitivas, egoístas, desconfiadas, hostiles y rígidas en sus relaciones.

Estabilidad Emocional o Neuroticismo. Se refiere a personas con facilidad para controlar sus emociones y resistir las situaciones de tensión. Abarca características como tristeza, ansiedad,

inseguridad, irritación, preocupación frente al polo opuesto de control emocional, buen humor, seguridad en sí mismo o tranquilidad.

En esta investigación, al igual que en el instrumento de Campelo y Pena (2017) se ha optado por añadir un apartado de *Habilidades* encuadradas dentro de la inteligencia emocional. Las habilidades son parte esencial de la actividad humana en la interacción social. Son habilidades, innatas o aprendidas, requeridas para ejecutar una tarea de manera adecuada de naturaleza interpersonal. El relacionarse con el entorno familiar y social más próximo mejora la conducta, la aceptación social, la asertividad y la autoestima.

En el estudio de Roelfs et al. (2015) no se encontraron pruebas sólidas que sugieran que las experiencias de desempleo cambian cuando las condiciones macroeconómicas cambian, por lo que los esfuerzos para mejorar las consecuencias sociales (además de psicológicas) y económicas negativas del desempleo deben continuar centrándose en el individuo y estos esfuerzos deben mantenerse independientemente de que las condiciones macroeconómicas sean favorables o desfavorables. Como establece Gómez *et al.* (2008), en la búsqueda de empleo intervienen los factores de personalidad.

Uysal y Pohlmeier (2011) encontraron que en base a los Big Five los rasgos de personalidad *Conciencia* y *Neuroticismo* (contrapuesto a Estabilidad Emocional) tienen un fuerte impacto en la posibilidad de encontrar un trabajo, donde la conciencia tiene un efecto positivo y el neuroticismo tiene un efecto negativo. Puntuaciones bajas en Neuroticismo y altas en Conciencia son determinantes para la búsqueda y mantenimiento de un empleo estando relacionados con el contexto en el que se desenvuelve el desempleado.

Diversos estudios (Estramiana et al., 2012; Manzano et al., 1995; McTurk y Shakespeare-Finch, 2006; Neneh, 2019; Van Hoye y Lootens, 2013) constatan que el desempleo está asociado a un deterioro del bienestar psicológico y como los rasgos de personalidad afectan a la búsqueda de empleo.

Los rasgos de personalidad son unos de los principales determinantes del comportamiento en la búsqueda de empleo. Estudios como los de Viinikainen y Kokko (2012) proporcionan evidencia de la relación entre los rasgos de personalidad y desempleo sugiriendo su estudio que las personas con unas características de una mayor apertura, se asocian a un aumento de desempleo, de mayor frecuencia o de períodos de desempleo en edad laboral.

Son muchos los ensayos que estudian la validez predictiva de los rasgos de personalidad en el desempeño laboral, las características de éxito que tendrían que poseer los desempleados para la búsqueda o duración del desempleo, mantenimiento de un puesto de trabajo o incluso selección de personal. Salgado y Moscoso (2008) establecieron que las dimensiones de los Big Five predictoras del desempeño laboral, para prácticamente todos los tipos de puestos de trabajo, eran las dimensiones de estabilidad emocional y conciencia.

El objetivo de este estudio es delimitar las características ideales o deseables que debería poseer un desempleado para afrontar las situaciones de desempleo. Como hipótesis, se establece que las personas desempleadas tenderán a definir al desempleado «ideal» con características del factor conciencia.

MÉTODO

La presente investigación se encuadra dentro del enfoque empirista-positivista, de carácter cuantitativo.

Instrumento

Para la obtención de datos se ha confeccionado un cuestionario en el que se incluye el instrumento *Imagen Mental de las Personas Desempleadas* (IMPD) basada en los Big Five y las habilidades que ha sido adaptado de Campelo y Pena (2017). En el mismo, se establecen 18 características (todas positivas) que se pueden agrupar en los 5 factores de los Big Five: Estabilidad Emocional, Amigabilidad, Conciencia, Extroversión, Apertura a la Experiencia y un último grupo de Habilidades, en una escala que va desde «I» si es Imprescindible que la persona desempleada posea esa característica, «D» si sería Deseable que la posea y «NN» si esa característica es No es Necesaria. En dicho estudio no se estableció la consistencia interna del instrumento.

RESULTADOS

Las características del colectivo estudiado han hecho que diferenciemos en la variable edad en base a la agrupación que establece el mercado laboral (Menores de 30 años, Entre 30 y 50 años y los Mayores de 50 años).

A través del programa SPSS se realizan las pruebas de normalidad, arrojando los datos que las variables no tienen distribución normal.

Primeramente, se ha procedido a realizar el estudio de validez del instrumento IMPD, que nos brinda un Alfa de Cronbach de α=.85 por lo que validamos el instrumento, basado en los rasgos de personalidad de los Big Five, para la medición de las características que debería de poseer un desempleado en su búsqueda de empleo.

En segundo lugar, se analizaron las frecuencias de los adjetivos calificativos utilizados para describir los rasgos de personalidad que debería poseer un desempleado en su búsqueda de empleo. La hipótesis planteaba que las personas desempleadas tenderán a definir al desempleado «ideal» con características del factor conciencia. Los resultados indicaron que aquellas características que se engloban dentro de los factores de personalidad de amigabilidad (cooperador, sincero, tolerante) y conciencia (minucioso, organizado, trabajador) son los más imprescindibles, seguidos del factor extroversión (optimista, sociable, enérgico). La hipótesis no queda validada, ya que el factor conciencia fue el segundo en cuanto a número de resultados. Esto puede ser debido a la relación de bidireccionalidad y de efecto multiplicador existente entre desempleo y soledad (Morrish y Medina-Lara, 2021).

Se analizaron las correlaciones (Rho de Spearman) entre las variables sociodemográficas y la utilización de los adjetivos de personalidad en la descripción de «desempleado». Observando los datos, existe correlación entre la variable edad ABC y la asignación de variables del factor habilidades (r=.10; p<.05), y de forma significativa con la asignación de variables de estabilidad emocional (r=.15; p<.01). Los desempleados conforme aumentan la edad, tenderán a definir al desempleado con adjetivos de los factores estabilidad emocional y habilidades. En cuanto a la variable formación académica, cuanta más formación académica posean los desempleados, menor número de variables relacionadas con los factores de habilidades (r=.10; p<.05), y de forma significativa, asignarán al desempleado menores factores de personalidad relacionados con factores de Estabilidad Emocional (r=.17;p<.01) y Extroversión (r=.16;p<.01).

El tercer análisis (Mann Witney/Kruskall-Wallis/Holm) consiste en averiguar si las variables sociodemográficas influyen en la adjudicación de adjetivos del desempleado relacionados con los factores de personalidad._

Se observa que las mujeres, de promedio, tienden a utilizar más adjetivos de las variables amigabilidad (*M*=2.57vs*M*=2.73), extroversión (*M*=2.37vs*M*=2.57) y apertura a la experiencia (*M*=1.97vs*M*=2.10) que los hombres, siendo esta diferencia significativa. A su vez, las mujeres también tienden a utilizar más factores de personalidad relacionados con los factores de conciencia (*M*=2.53vs*M*=2.62) y habilidades (*M*=2.27vs*M*=2.39) que los varones, pero no de manera significativa.

De forma similar sucede con la variable edad ABC en la que solo el factor estabilidad emocional (*M*=2.31vs*M*=2.41vs*M*=2.48) se utiliza en mayor medida y de forma significativa para definir a las personas desempleadas. Realizada la prueba post hoc, se observa que las diferencias son significativas entre el grupo de Menor de 30 años y el de Más de 50 años.

En cuanto a la formación académica, se observa que correlaciona de manera significativa con la asignación de factores de personalidad del factor estabilidad emocional (*M*=2.46vs*M*=2.43 vs*M*=2.37vs*M*=2.28vs*M*=2.29). De la realización de las pruebas post hoc podemos deducir que, las diferencias son significativas entre el grupo de estudios Universitarios y el grupo de Hasta la EGB.

También correlaciona (no de manera significativa) la formación académica con asignar factores de conciencia (*M*=2.56vs*M*=2.64vs*M*=2.62vs*M*=2.56vs*M*=2.33), produciéndose las diferencias entre el grupo de estudios Máster o más y el grupo ESO/CM; y extroversión (*M*=2. 53vs*M*=2.51 vs*M*=2.42vs*M*=2.43vs*M*=2.37), produciéndose las diferencias entre el grupo de Bachiller/CS y el grupo de Hasta EGB.

En la cuanto a la variable recursos económicos, establecemos que a menores recursos económicos las personas tenderán de promedio a definir a los desempleados con todos los factores que componen los big five (*estabilidad emocional, amigabilidad, conciencia, extroversión y apertura a la experiencia*) así como con el factor *habilidades*, siendo esta diferencia significativa en todos los factores.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permitieron confirmar la relevancia que tienen las variables amigabilidad y conciencia en las personas que están en desempleo.

Los resultados indicaron que los adjetivos que hacen referencia a los rasgos del factor amigabilidad (p.ej., amigable, cooperador, confiable, sincero, tolerante, etc.) seguido del factor conciencia (p.ej., minucioso, organizado, trabajador, leal, fiable, etc.) son los que más valoran las personas desempleadas en su búsqueda de empleo. Difieren con el estudio de Campelo y Pena (2017) de los factores que más valor se dan a un grupo de trabajo en que se invierten los factores, posiblemente porque para un grupo de trabajo, la amigabilidad pasa a un segundo plano en pos de la finalización de la tarea. Como desempleados, los informantes prefieren a personas amigables, que nos apoyen o sentirnos apoyados, confiar en las mismas y que sean amables y tolerantes en ese proceso común de búsqueda de empleo. Difieren con el estudio de Salgado y Moscoso (2008) en las que son el factor conciencia y la estabilidad emocional los predictores de un buen desempeño laboral. Se observa que conforme aumentamos en la variable edad ABC los informantes tienden a definir a los desempleados con adjetivos de estabilidad emocional y habilidades. A menores estudios académicos, las personas tienden a definir al desempleado con adjetivos de estabilidad emocional, extroversión y habilidades, posiblemente debido a ese *saber estar* que aporta la educación superior y que se supone que ya tiene que estar implícito en la

persona. Importante destacar que las mujeres, de media aportan más adjetivos de los factores amigabilidad, extroversión y apertura a la experiencia. Resaltan los datos en los que las personas que contestaron no poseer recursos económicos utilizan de promedio y de manera significativa, todos los factores de los *big five*, además del factor habilidades. Esto puede ser debido a la creencia de que cuantos más adjetivos posea la persona desempleada, más rápidamente podrá encontrar trabajo. Es importante para los orientadores el trabajar la amigabilidad (la cooperación, la sinceridad, la tolerancia, etc.) en los programas e intervenciones, ya que las personas serán capaces de afrontar el desempleo de una forma más exitosa, con lo que le conllevará un mayor bienestar psicológico. El presente trabajo tiene cabida en el diseño de programas integrales que trabajen contenidos de desarrollo de competencias para la empleabilidad y toma de decisiones, enfoque de la construcción del proyecto vital y profesional, autoconocimiento y desarrollo de competencias emocionales y sociales. Como limitaciones al estudio, sería necesario llevar a cabo nuevas investigaciones con muestras de desempleados más amplias y en otros ámbitos geográficos, incluso haciendo un muestreo aleatorio; y sería conveniente haber realizado un seguimiento a las personas para indagar si obtuvieron trabajo, o si alcanzaron los objetivos marcados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campelo, M. A. L., & Pena, A. (2017). Imagen mental y personalidad en equipos de trabajo de estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 052-056. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2210

Estramiana, J. L. Á., Gondim, S. M. G., Luque, A. G., Luna, A. de F., & Dessen, M. C. (2012). *Desemprego e Bem-estar Psicológico no Brasil e Espanha: Um Estudo Comparativo*. 12.

Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. *Review of personality and social psychology, 2(1), 141-165.*

Gómez, R. P., Morejón, A. R., & Sabater, C. R. (2008). Expectativas y duración del desempleo Expectancies and unemployment length. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *24*, 23.

Manzano, J. M., Llorca, G., & Salamero, C. (1995). Influencia Del Paro En La Salud Mental. *Psiquis*, *16*(5), 41-47.

McTurk, C., & Shakespeare-Finch, J. (2006). Barriers to Employment: Personality and Cognitive Predictors of Employment Status. *Australian Journal of Career Development*, *15*(1), 10-18.

Morrish, N., & Medina-Lara, A. (2021). Does unemployment lead to greater levels of loneliness? A systematic review. *Social Science & Medicine*, *287*(1). https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eoah&AN=57503131&lang=es&site=ehost-live

Neneh, B. N. (2019). An empirical study of personality traits, job market appraisal and self-perceived employability in an uncertain environment. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, *10*(1), 255-274.

Roelfs, D. J., Shor, E., Blank, A., & Schwartz, J. E. (2015). Misery loves company? A meta-regression examining aggregate unemployment rates and the unemployment-mortality association. *Annals of Epidemiology*, *25*(5), 312-322. https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2015.02.005

Salgado, J. F., & Moscoso, S. (2008). Selección de personal en la empresa y las AAPP: de la visión tradicional a la visión estratégica. *Papeles del psicólogo*, *29*(1), 16-24

Sánchez-García, M. F. (2018). Concepto y bases teóricas del proyecto profesional. *Orientación para la construcción del proyecto profesional*, 17-47.

Uysal, D., & Pohlmeier, W. (2011). Unemployment duration and personality. *Journal of Economic Psychology - J ECON PSYCH, 32*, 980-992. https://doi.org/10.1016/j.joep.2011.03.008

Van Hoye, G., & Lootens, H. (2013). Coping with unemployment: Personality, role demands, and time structure. *Journal of Vocational Behavior*, *82*(2), 85-95. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.01.004

Viinikainen, J., & Kokko, K. (2012). Personality traits and unemployment: Evidence from longitudinal data. *Journal of Economic Psychology, 33*(6), 1204-1222.

2836

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA REFLEXIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: UN ANDAMIAJE DESDE EL DISEÑO INSTRUCCIONAL

Anayely Santiago García
Facultad de Filosofía y Letras. MADEMS, UNAM (México)

INTRODUCCIÓN

La carga cognitiva es un factor importante por considerar en el aprendizaje para evita la fatiga del estudiante y potenciar las habilidades que tiene el alumno para la reflexión y el análisis a través del uso de estrategias o técnicas metacognitivas para desarrollar procesos de control sobre la misma cognición.

Asimismo, los materiales didácticos son recursos de apoyo para el aprendizaje que reducen la carga cognitiva y el nivel de complejidad de la información al aumentar la interactividad con el estudiante. De esta forma, el material didáctico es un complemento para el docente porque le permite lograr los aprendizajes esperados en cada sesión y cumplir con el objetivo de la planeación didáctica.

Así, un buen diseño instruccional favorece el aprendizaje porque no introduce ruido en el aprendiz, no le exige utilizar sus limitados recursos cognitivos para poner atención a aspectos poco relevantes en la resolución de la tarea, sino que agiliza las actividades al buscar la manera más agradable y digerible para ofrecer el contenido educativo. De esta forma, el diseño instruccional funciona como proceso de arquitectura desde las experiencias de aprendizaje.

Esto visibiliza la necesidad de una enseñanza que mejore el aprendizaje mediante el modelado mental y la resolución de problemas a partir de la reflexión. Finalmente, al considerar diversos métodos de enseñanza modelada y guiada, además de la teoría de la carga cognitiva es posible disponer de un rango de recomendaciones que basadas en evidencias permiten el aprendizaje significativo.

OBJETIVOS

La filosofía como una invitación al convite del conocimiento sobre aquello que nos acontece afirma al docente como mediador porque traza y encarna la estrategia de la enseñanza de la filosofía, donde si bien prima el contenido procedimental no deja de lado el contenido conceptual y actitudinal.

El objetivo de la didáctica en la enseñanza de la filosofía es la comunicabilidad entre el docente y el alumno, donde el primero potencializa las habilidades del segundo para la reflexión

a través de una serie de estrategias o técnicas metacognitivas que le permitirán desarrollar procesos de control sobre la misma cognición.

METODO

Las metodologías empleadas en la filosofía no son lineales porque análogamente funcionan como las ondas del sonido, es decir aquello que viaja es la perturbación filosófica hacia el aprendiz, pero no la filosofía misma. Esto no sólo muestra la importancia del método filosófico para generar esa energía capaz de despertar al aprendiz, sino también el cúmulo de habilidades psicopedagógicas que debe poseer el docente en la enseñanza de la filosofía.

En este sentido, siempre que volvemos a la historia de filosofía lo hacemos en búsqueda de su espíritu, el cual no se supera, se interpreta, es decir que acudimos a los clásicos (pensadores antiguos y modernos) para emprender un andamiaje en el que el acompañamiento con los alumnos abre el horizonte de comprensión de todos los participantes en ese convite a través del diálogo. Esto muestra que aun cuando los manuales son útiles no es suficiente limitarse a ellos, por lo que es importante leer a clásicos para tener una actualización a partir de la cual sea posible pensar diversos fenómenos de la realidad desde otros ángulos.

Por lo tanto, la carga cognitiva es un factor importante por considerar en el aprendizaje de la filosofía para evitar la fatiga del estudiante. Sin embargo, entender cómo funciona la arquitectura cognitiva humana, es decir la organización de las funciones cognitivas del ser humano muestra que la información que ingresa al cerebro es procesada a través de tres diferentes tipos de memoria: *sensorial, de trabajo y a largo plazo* donde se consideran aquellos procesos cognitivos vinculados al aprendizaje para mejorar el diseño del material educativo.

En el proceso educativo de la filosofía es menester alinear el diseño instruccional con la arquitectura cognitiva humana para que los aprendices enfrenten la memoria de trabajo a la nueva información. De esta forma, la actividad mental se relaciona con los esquemas mentales de la información previamente almacenada porque de lo contrario, la información no pasaría a la memoria a largo plazo y sería fácilmente olvidada. Por lo tanto, aun cuando parece imposible se pretende en la enseñanza de la filosofía que la información permanezca el resto de la vida del aprendiz.

No obstante, para aplicar y trasladar el conocimiento obtenido en el aula a la vida cotidiana es necesario relacionarlo con la memoria a largo plazo, es decir que necesita volverse aprendizaje significativo. Así, la instrucción no sobrecarga la memoria de trabajo del aprendiz, al contrario, facilita el aprendizaje. Asimismo, esto muestra la importancia de la instrucción y de la enseñanza explicita en la resolución de una tarea. Así pues, el **diseño instruccional** implica crear experiencias de aprendizaje efectivas y atractivas que al encontrarse en constante desarrollo conciben al aprendizaje como un proceso más cautivador y efectivo, en el que no sólo se evalúa el conocimiento, sino también las actitudes del aprendiz.

CONCLUSIONES Y DISCUSION

El diseño instruccional no debe confundirse con la enseñanza porque mientras el primero proporciona marcos conceptuales para determinar qué enseñar y cómo enseñarlo a determinada

población. La enseñanza es el proceso de transmisión de una serie de conocimientos, técnicas, normas y habilidades, la cual no es suficiente sino se apoya del diseño instruccional.

Cuando el docente considera a los materiales didácticos como aquellos recursos de apoyo para el aprendizaje de determinado tema en filosofía, reduce la carga cognitiva y el nivel de complejidad de la información porque aumenta a través de éstos la interactividad del estudiante con el aprendizaje. De esta forma, el material didáctico se vuelve un complemento para el docente porque le permitirá lograr los aprendizajes esperados en cada sesión y cumplir más que con el objetivo de la planeación didáctica, con la enseñanza de «aprender a filosofar».

LAS EXPECTATIVAS Y LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN RELACIÓN CON LAS ACCIONES TUTORIALES

Roberta Bonelli
Lorenza Da Re
Università degli studi di Padova (Italia)

Resumen: El artículo parte de una reflexión sobre dos aspectos relevantes para la experiencia formativa de los estudiantes universitarios: las necesidades y el impacto de las expectativas en el recorrido de los estudiantes. Después de analizar algunas líneas de la literatura sobre estos temas, se procede específicamente a sondear los datos de investigación relativos a un programa tutorial de apoyo a la vida universitaria, la Tutoría Formativa (TF) de la Universidad de Padua, que se configura como un recurso en respuesta a algunas necesidades que los estudiantes pueden encontrar en el camino académico. En particular, se analizan los datos con respecto a las expectativas hacia el programa de 669 estudiantes que participaron en la TF en el año académico 2020/21, evaluando la conexión de estas expectativas con las necesidades presentes en la literatura, así como su alineación con el programa. En particular, detectar las expectativas reales de los participantes hacia un programa o servicio permite reflexionar sobre las actividades propuestas y alinearlas con mayor conciencia a las expectativas y necesidades reales de quienes participan.

Palabras clave: tutoría, estudiante universitario, universidad, necesidades de los estudiantes, expectativas de los estudiantes.

Abstract: This paper starts from a reflection on two aspects relevant to the educational experience of university students: their needs and the impact of expectations on the pathway of the enrolled students. After analysing some insights coming from the literature on these topics, we proceed specifically by exploring the research data related to a tutoring programme supporting the university pathway, the Tutorato Formativo (TF) at the University of Padua, which is configured as a resource in response to some needs that students may encounter during the pathway. In particular, data are analysed with respect to the expectations towards the programme of 669 students who participated in the TF in 2020/21, evaluating the connection of these expectations with possible needs present in the literature as well as their alignment with the actual offer of the programme. In particular, detecting the actual expectations of the participants towards a programme/service allows to reflect on the proposed activities and helps to align the activities with the real expectations and needs of the participants.

Key Words: tutoring, university students, university, students' needs, students' expectations.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones universitarias acogen una gran diversidad de estudiantes[1], y cada uno de ellos tiene características, necesidades y expectativas diferentes. Se asignan recursos significativos para analizar y responder a las necesidades de los estudiantes (Krause, et al, 2005; Wilcox & Winn, 2005) y la atención global a la dinámica de transición y retención de los estudiantes matriculados es alta (Brinkworth *et al.*, 2009).

EL objetivo de esta contribución es indagar en particular en dos aspectos relacionados con la experiencia y el éxito académico: las necesidades de los estudiantes universitarios y sus expectativas, investigando cómo estos elementos influyen en la experiencia universitaria.

Las necesidades de los estudiantes universitarios pueden ser tantas como los mismos estudiantes, ya que cada individuo tiene necesidades y características únicas (Martini, 2009).

En todo caso, podemos intentar poner orden en este complejo cuadro, identificando algunas de las principales necesidades, presentes en la literatura, que generalmente encuentran los estudiantes universitarios:

- Necesidades de información: acceso a información correcta, completa y de calidad (Eleyan & Eleyan, 2011); gestión y orientación entre fuentes de información y recursos (Fabbris *et al.*, 2009).
  - —Necesidades organizativas: adaptación a la organización universitaria, reorganización del método y de los hábitos de estudio, gestión de tiempos y responsabilidades, etc. (Martini, 2009, Salinitri, 2005).
  - —Necesidades de formación: ampliación de los propios conocimientos, habilidades y competencias.
  - —Necesidades de orientación: geográfica, entre recursos, oportunidades y dinámicas del contexto, orientación a elecciones (Eleyan & Eleyan, 2011, Bertagna & Puricelli, 2008).
  - —Necesidades de aclaración y asesoramiento: recibir apoyo con respecto a las propias dudas, preguntas y dificultades (Fabbris *et al.*, 2009).
  - —Necesidades de interacción: creación de redes, vínculos, conocimientos, relaciones, comprensión del propio rol y de las expectativas de la universidad (Martini, 2009; Tinto, 2006);
  - —Necesidad de compromiso: sentirse involucrado, sentirse parte del contexto, participar de forma activa (Tinto, 1987, Thomas, 2002)

Las necesidades descritas pueden ayudar a reflexionar sobre las principales necesidades de los estudiantes que ingresan en la universidad, recordando, sin embargo, que cada persona tendrá necesidades únicas en su proprio camino.

Si bien la atención de las instituciones a las necesidades de los estudiantes universitarios es alta, los estudios que se han centrado en las expectativas de trayectoria de los estudiantes no son numerosos (Crisp *et al.*, 2009), aunque sigue siendo un tema estrechamente relacionado con la experiencia académica. De hecho, existen varias razones que pueden justificar una inversión en las expectativas de los estudiantes, así como en sus necesidades (Pithers & Holland, 2007), y una de ellas es, fundamentalmente, la conexión intrínseca entre expectativas y satisfacción con la experiencia de aprendizaje. A pesar de esto, a nivel de la institución muchas veces hay poco conocimiento de las expectativas de los estudiantes, así como escasa inversión en acciones para

1 Para hacer más fluida la exposición, utilizaremos el plural masculino «Estudiantes» en el texto, pero pretendemos incluir todos los géneros. Lo mismo para otras palabras como: «tutores»; «profesores» y similares.

apoyarlas, lo que lleva a los estudiantes a referirse a su experiencia previa para comparar y establecer un punto de partida para actuar y orientarse, formándose así expectativas poco realistas (Yang *et al.*, 2020).

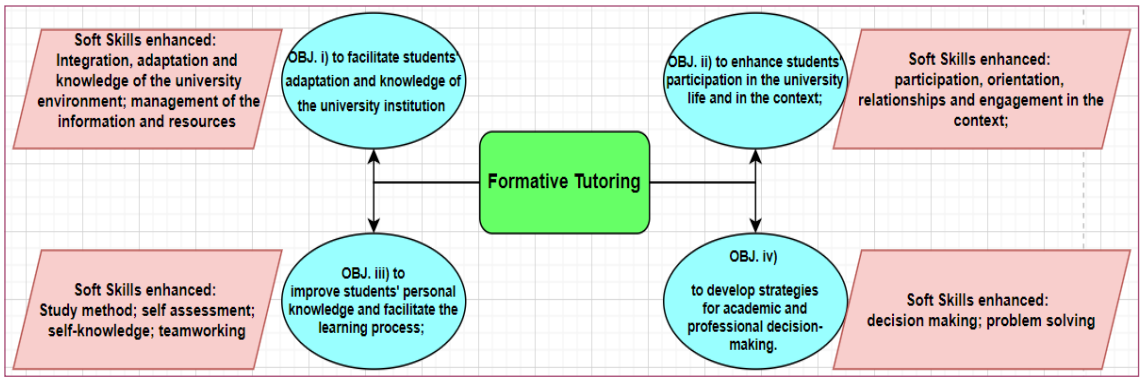
Para mejorar las expectativas de los estudiantes, una de las acciones posibles es proporcionar una mejor alineación entre estas expectativas y la realidad de la experiencia del primer año. Esto puede ser posible a través de un diálogo continuo entre las partes involucradas para hacer cada vez más consistentes las expectativas de los estudiantes y la realidad y cultura de la universidad, o para mejorar las actividades de apoyo propuestas (Crisp *et al.*, 2009).

Una respuesta de la universidad de padua a las necesidades y expectativas de los alumnos de primer año: el programa de tutoría formativa

Con el fin de alinear las expectativas de los estudiantes y responder a sus necesidades, promoviendo la retención y el éxito académico, muchas instituciones ofrecen programas específicos de información y apoyo (Crisp *et al.*, 2019). La Universidad de Padua también cuenta con varias opciones y servicios que se pueden utilizar según sea necesario. Entre los muchos recursos disponibles, presentamos la Tutoría Formativa (TF) (Da Re, 2017), un programa de actividades y encuentros ofrecidos a los estudiantes matriculados en el primer año de 18 grados de la Universidad de Padua. El programa cuenta con la presencia de diversas figuras tutoriales: profesionales de los servicios universitarios y expertos, que tratan e el gran grupo (plenario) temas específicos según el área de especialización; Profesores Tutores (profesores del mismo grado de los participantes) y Compañeros Tutores (estudiantes de cursos superiores) que realizan actividades en un grupo reducido sobre diferentes temas. En concreto, la figura 1 resume los objetivos del programa y las competencias que se potencian a través de las actividades con las distintas figuras tutoriales. Como se puede observar, el programa trata de dar respuesta a muchas de las necesidades presentes en la literatura, detalladas en el apartado anterior, trabajando el área de conocimiento, la participación y adaptación al contexto, el proceso de toma de decisiones, el autoconocimiento y la promoción del éxito formativo.

Figura 1

Objetivos y competencias trabajadas en TF



2842

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

MÉTODO

Las expectativas de los estudiantes participantes en el tf

Junto con las actividades, el TF también propone varias herramientas de seguimiento, evaluación e investigación. En particular, al inicio del curso se propone un cuestionario a todos los participantes destinado a sondear la posición de los estudiantes sobre diversas cuestiones. En este estudio se analiza específicamente la pregunta abierta propuesta al final de la encuesta: «¿Qué esperas de la Tutoría Formativa?».

Las preguntas de investigación que guiaron el análisis son:

—¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes que participan en el programa de la Tutoría Formativa?

—¿Estas expectativas están relacionadas con las necesidades presentes en el marco teórico? ¿Cuáles?

—¿Están alineadas las expectativas con la propuesta efectiva del programa?

MÉTODO DE ANÁLISIS

Para responder a las preguntas presentadas anteriormente, se analizaron las respuestas a la pregunta «¿Qué esperas de la Tutoría Formativa?» recogidas a través de una encuesta específica realizada en octubre de 2020. Las 669 respuestas fueron dadas por parte de los estudiantes participantes en la edición 2020-2021 en el programa Tutoría Formativa (TF), pertenecientes a 15 grados de la Universidad de Padua.

A continuación, se propone un análisis cualitativo de los datos (software ATLAS.ti). El proceso de sistematización de contenidos siguió las siguientes etapas (Semeraro, 2011):

—Extracción de las respuestas.

—Codificación: para cada respuesta hemos identificado uno o más núcleos de significado a los que se han asociado códigos de forma inferencial, que resumían su contenido. La codificación se realizó tanto buscando aspectos consistentes con la literatura presentada anteriormente sobre las necesidades y expectativas de los estudiantes universitarios (top down), como valorando aspectos peculiares que surgían en las respuestas, quizás poco frecuentes en la literatura (bottom up).

—Seguidamente, se agregaron los códigos creados, dividiéndolos en macro-temas (grupos de códigos), incluyendo así cada código en otro código con un significado más amplio.

—Se crearon redes a través de las cuales se hizo patente la posible «relación entre códigos internos» para cada grupo.

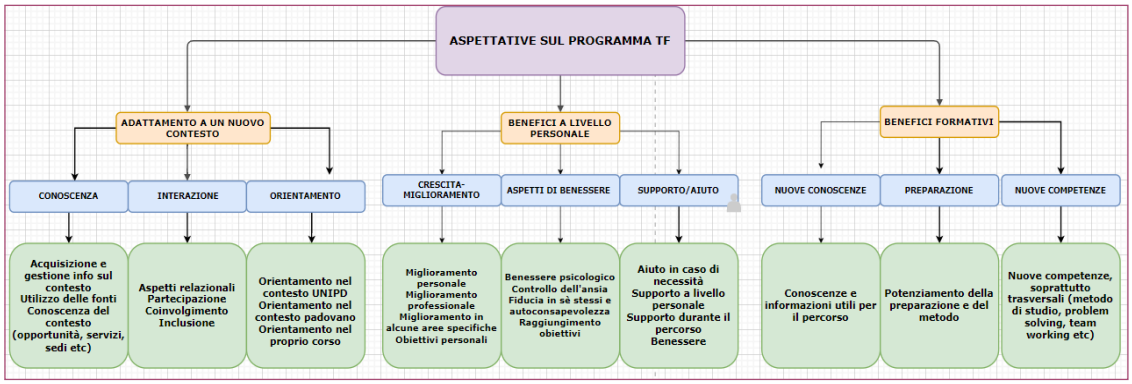
—Finalmente, para cada red se reflexionó sobre los núcleos temáticos más frecuentes, indicando cuáles son, con qué frecuencia surgieron y algunas citas literales.

RESULTADOS

Los datos recopilados se relacionaban con las expectativas hacia el programa Tutoría Formativa (TF) de la Universidad de Padua (Da Re, 2017), edición 2020-21. En particular, las respuestas de 669 estudiantes estuvieron relacionadas con diversos temas, que se encuentran sintetizados en la Figura 2, y en los que se profundizará en los siguientes subapartados.

Figura 2

Núcleos temáticos en función de las expectativas



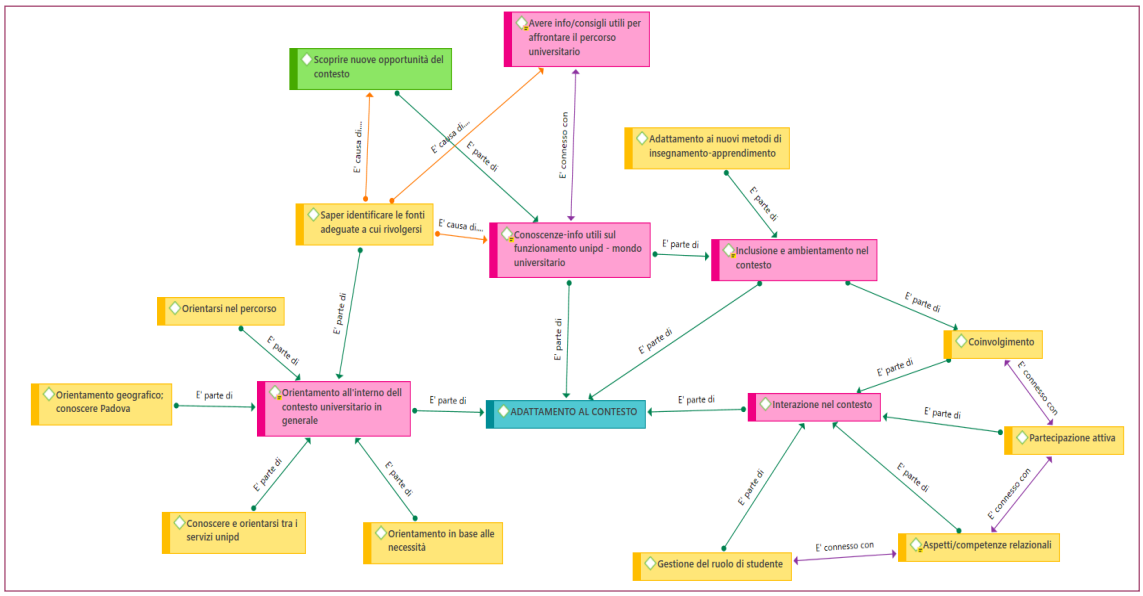
5.1. Expectativas de adaptación al nuevo contexto.

Algunas expectativas hacían referencia a la adaptación al nuevo contexto, entendida aquí como la capacidad del estudiante para relacionarse y orientarse, integrándose y participando positivamente en el entorno universitario.

La macroárea de «adaptación» incluyó expectativas relacionadas con: i) conocimiento del contexto, ii) interacción con el contexto (inclusión, relación, involucramiento, participación) y iii) orientación en el contexto (Fig 3).

Figura 3

Expectativas de adaptación al contexto



Entre los temas abordados, algunos surgieron con mayor frecuencia. Un gran número de encuestados (N = 174) esperaban obtener de la TF conocimientos e informaciónes útiles sobre el funcionamiento del mundo universitario para conocer sus características y dinámicas en general: «Conocer el mundo que frecuento de forma clara y concisa»; «Mayor conocimiento del mundo universitario».

Sin embargo, también existían expectativas de conocimiento e información sobre cómo afrontar el curso universitario (N = 82): «Consejos y directrices sobre cómo afrontar mejor los próximos cursos académicos»; «Que me sirva de ayuda para afrontar mi carrera universitaria».

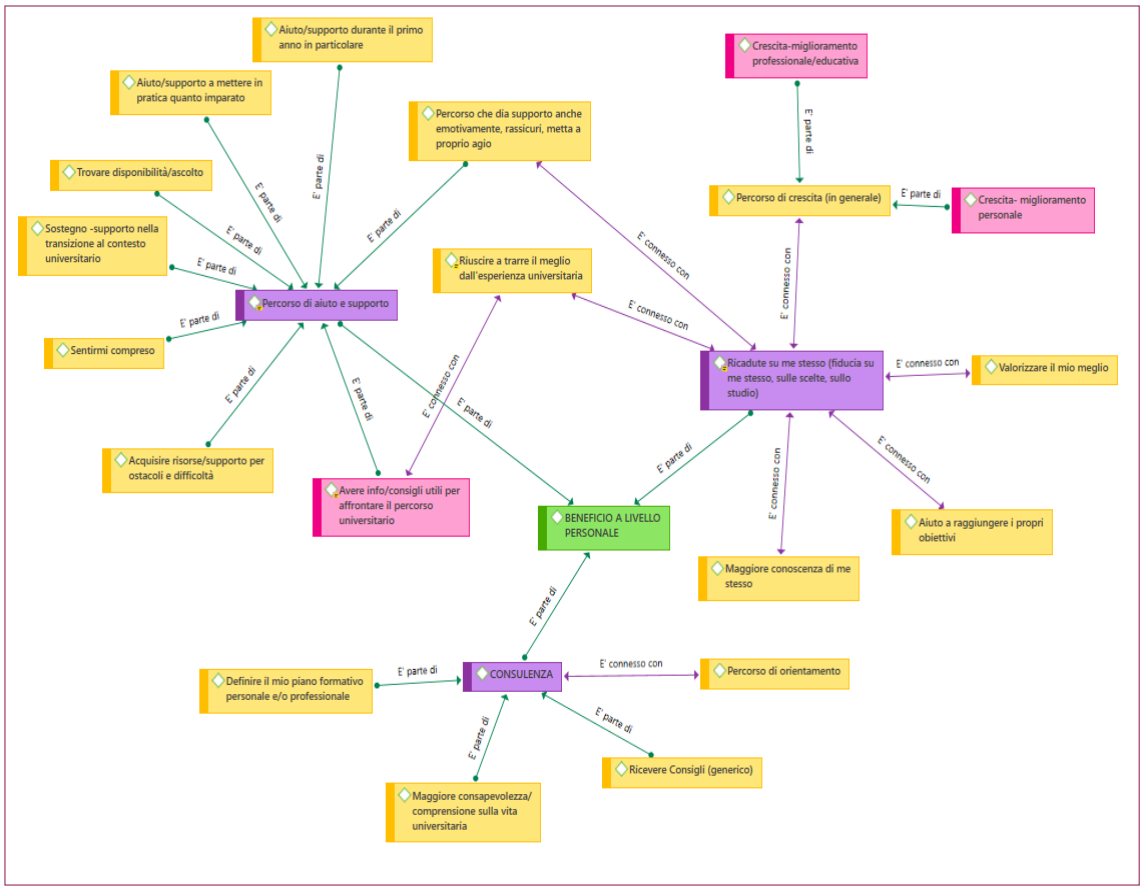
Finalmente, las expectativas hacia una inclusión/aclimatación positiva en el contexto fueron citadas por 53 estudiantes: «Ayuda relativa a la ambientación en el ámbito universitario»; «Para poder integrarme mejor en el entorno universitario».

5.2. Beneficios a nivel personal

Algunas expectativas hacia el programa se relacionaban con beneficios personales (Fig. 4).

Figura 4

Expectativas de beneficios personales



Las expectativas más citadas en este ámbito (N = 30) se referían a obtener ayuda y apoyo en general: «Ayuda y apoyo a la Universidad»; «Una ayuda».

Algunas reflexiones, en cambio, se relacionaban con el crecimiento a nivel personal (N = 22): «Una mejora personal»; «Un nuevo enriquecimiento para añadir a mi ámbito personal» o profesional (N = 9): «Espero que Pueda crecer desde el punto de vista didáctico y personal»; «Adquisición de habilidades y ayuda en el crecimiento personal y profesional».

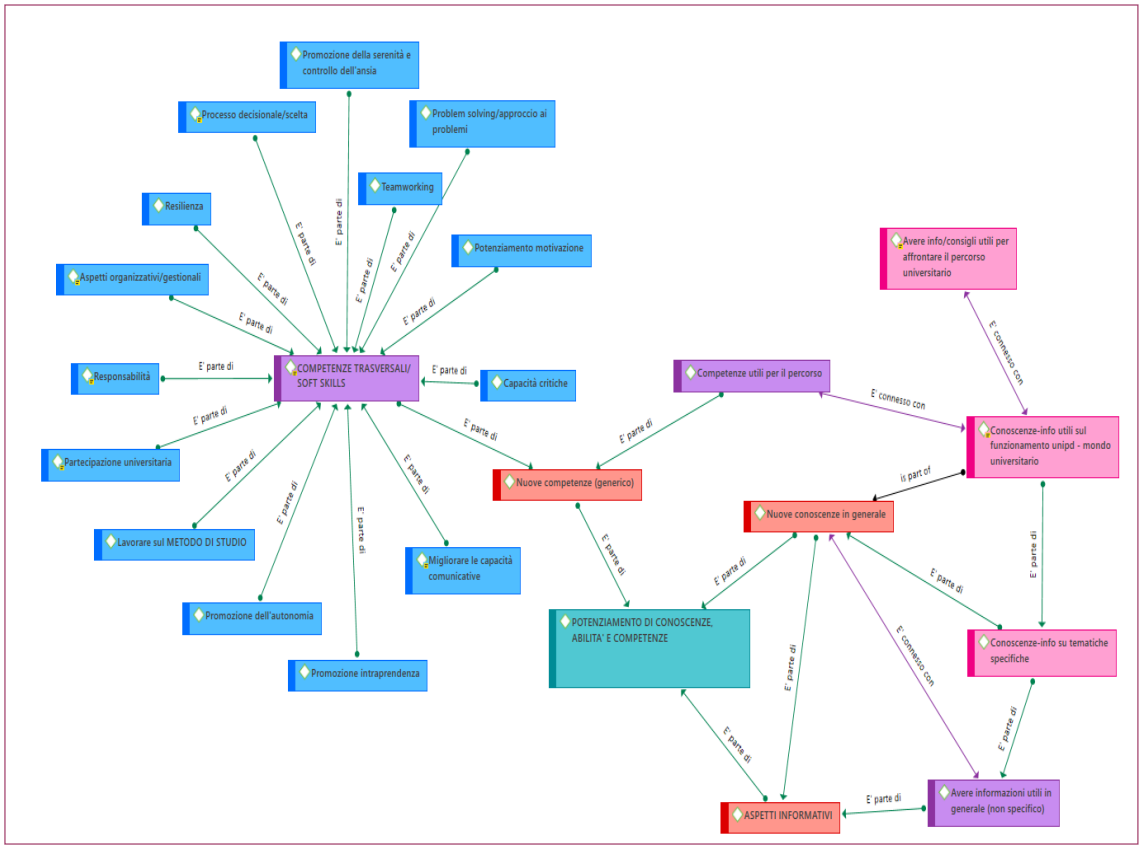
Otro aspecto interesante hacía referencia a un impacto en el bienestar psicológico, como la promoción de la serenidad y el control de la ansiedad, aspecto citado por 17 estudiantes: «Vivir la experiencia universitaria con más serenidad»; «Que me sea de utilidad y me ayude a afrontar situaciones a las que no estoy acostumbrado o que suelen hacerme entrar en pánico, quitándome la oportunidad de tomar una decisión adecuada y meditada».

5.3. Conocimientos y habilidades

Finalmente, algunos estudiantes esperaban obtener una mejora formativa de la TF, adquiriendo y/o potenciando conocimientos y habilidades, especialmente de carácter transversales (Fig. 5).

Figura 5

Expectativas sobre nuevos conocimientos y habilidades



En concreto, las competencias más nombradas son el «método de estudio» (N = 106), o una mejora de las habilidades trasversales (N = 26) «Perfeccionar las competencias trasversales», «Desarrollar mis competencias trasversales».

Algunos estudiantes pretendían obtener nuevos conocimientos con su participación en el programa (N = 25): «Fortalecer mis conocimientos»; «Nuevos conocimientos» y 19 estudiantes aspiraban a un mayor apoyo procedimental, en aspectos burocráticos o técnicos: «También él aclaró muchas dudas sobre la parte burocrática.»; «Espero entender mejor cómo funciona el sistema burocrático universitario (...)».

6. DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El tema propuesto en este trabajo es fundamental en relación a la planificación e implementación de intervenciones de orientación y tutoría promovidas por las universidades. Reflexionar sobre las necesidades reales de los estudiantes que acceden a un nuevo sistema educativo y detectar sus expectativas, son dos pasos cruciales para el éxito de los programas de apoyo a la formación universitaria y para ofrecer a los estudiantes un apoyo válido para su crecimiento personal, académico y profesional. El estudio propuesto quería poner de manifiesto las expectativas de los estudiantes hacia la Tutoría Formativa (TF), un programa de la Universidad de Padua para apoyar el camino académico y evaluar la alineación efectiva entre las expectativas y la propuesta de formación del programa. Este análisis también ayudó a reflexionar sobre las necesidades del alumnado relacionadas con las expectativas que surgieron, comparándolas con las solicitudes presentes en la literatura y propuestas anteriormente.

La Tabla 2 resume los resultados, específicamente:

—En la primera columna, *Expectativas*, se presenta la respuesta a la primera pregunta que guio la investigación: ¿Cuáles son las expectativas hacia el programa de los estudiantes participantes de la Tutoría?, resumiendo las áreas presentadas en la discusión de los resultados.

—La segunda columna, *relacionadas con las necesidades presentes en el marco teórico,* resume las respuestas a la pregunta: ¿Estas expectativas están relacionadas con las necesidades presentes en el marco teórico? ¿Cuáles?, comparando los datos surgidos de los análisis con lo presente en la literatura.

—La tercera columna, ¿Alineadas con las actividades de la TF?, contesta a la pregunta: ¿Están alineadas las expectativas con la propuesta real del programa?, destacando qué actividades y acciones realmente implementadas en la TF cumplen con las expectativas de los estudiantes participantes.

Tabla 2: Conclusiones con respecto a las Expectativas hacia la TF, necesidades correlacionadas y alineación con las actividades del programa

i) EXPECTATIVAS	ii) RELACIONADAS CON NECESIDADES presentes en el marco teórico...	iii) ALINEADAS CON ACTIVIDADES DE LA TF?
ADAPTACIÓN AL CONTEXTO	- Necesidades de información - Necesidades de orientación - Necesidades de interacción - Necesidad de compromiso.	Las actividades con la Tutoría de los Servicios ayudan a conocer las oportunidades y los recursos de la Universidad y a orientar; Las actividades en pequeños grupos con Profesor y compañeros Tutores abordan aspectos concretos relacionados con la adaptación al contexto (Ej: actividad "Conozcamos nuestro contexto" o conocimiento de grado) y fomentan la interacción con los compañeros y la implicación en primer lugar de la persona de el estudiante.
BENEFICIOS PERSONALES	Necesidades de apoyo y asesoramiento.	Las figuras tutoriales, de forma transversal a todas las actividades, son un punto de referencia para escuchar y aclarar dudas sobre aspectos relacionados con las actividades, o para dirigir a las oficinas de la universidad competentes.
IMPACTO EDUCATIVO	Necesidades organizacionales Necesidades de entrenamiento	Las actividades con profesores Tutores y compañeros tutores profundizan en temas transversales de formación, como el método de estudio, la organización, la planificación y el plan formativo y profesional; Las actividades propuestas tienen como objetivo entrenar competencias transversales útiles en el camino de la formación (por ejemplo: resolución de problemas, trabajo en grupos, toma de decisiones, etc.).

De la Tabla 2 surge cómo el saber adaptarse a un nuevo contexto y el fortalecimiento de los aspectos académicos y personales, logrando además un impacto formativo, son expectativas de los participantes en la TF (columna 1), las cuales son efectivamente respondidas en la propuesta (columna 3). Estas expectativas también están conectadas con algunas necesidades de los estudiantes universitarios presentes en la literatura (columna 2). Estas reflexiones pueden ser un punto de partida importante para otras perspectivas futuras, tratando de comprender, por ejemplo, cómo alinear aún más la propuesta de la TF para satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes.

En conclusión, en la lógica del Aprendizaje Permanente, existe un valor agregado mediante la implementación de servicios de orientación y tutoría, ofrecidos a los estudiantes para cubrir todas las etapas -inicial, continuo y final- de la carrera académica para enfrentar abandonos, desercion, cambios de grados y retrasos (Zago *et al.*, 2014) y promover el empoderamiento de los propios estudiantes. Asimismo, en otro documento europeo fundamental, la Carta sobre Orientación y Asesoramiento en el Espacio Europeo de Educación Superior (The Charter on Guidance and Counselling within the European Higher Education Area) (2007), la misión académica se vuelve indispensable para ayudar a los estudiantes a: elegir el grado, perseverar en el compromiso académico, saber aprovechar las oportunidades de aprendizaje y los servicios que ofrece la universidad, mejorar las habilidades de estudio, enfocarse en las perspectivas profesionales, y superar obstáculos y dificultades en el camino de estudio. Las actividades preventivas (abandono, insatisfacción profesional, discontinuidad en el estudio) están flanqueadas por intervenciones de apoyo (respecto a necesidades especiales, dificultades, autoconocimiento) y actividades

de fortalecimiento (autoconocimiento, autonomía y autorregulación del aprendizaje) (Biasin & Da Re, 2017).

El sentido pedagógico que sustenta la TF puede encerrarse en la dimensión educativa de acompañamiento, entendida como modelo de relación que se interpreta como vínculo de proyección y potenciación que, en el campo educativo, representa una relación formativa centrada en modalidades participativas, que recuerda la centralidad del acompañante, con una estructura menos asimétrica que la de la tradición pedagógica (Biasin, 2010). La dimensión de acompañamiento se realiza en la tutoría a través de la acción del tutor, sea este docente o estudiante, y consiste en facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado, favoreciendo su integración en el nuevo contexto académico y acompañándolo en la nueva etapa de estudio, con el fin de potenciar su madurez y apoyarlo en sus opciones personales, académicas y profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bertagna, G. & Puricelli, E. (2008). Dalla scuola all'università. Orientamento in ingresso e dispositivo di ammissione. Rubbettino.

Biasin, C. (2010). L'accompagnamento, Teorie, pratiche, contesti. Franco Angeli.

Biasin, C. & Da Re, L. (2017). Il Progetto Formativo e Professionale: una proposta per la costruzione del profilo personale, accademico e professionale degli studenti universitari. In Chianese, G., Costruzione del profilo professionale. Pratiche narrative e riflessive (pp. 77-90). Franco Angeli.

Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C., & Nordström, K. (2009). First year expectations and experiences: Student and teacher perspectives. *Higher Education*, *58*(2), 157–173

Crisp, G., Palmer, E., Turnbull, D., Nettelbeck, T., Ward, L., LeCouteur, A., Sarris, A., Strelan, P. & Schneider, L. (2009). First Year Student Expectations: Results from a University-Wide Student Survey. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, *6*(1), 11–26.

Da Re, L. (2017). Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti. Pensa Multimedia.

Da Re L. (2018). Favorire il successo accademico: il Tutorato Formativo fra ricerca e intervento nell'esperienza dell'Università di Padova. *Formazione & Insegnamento* (3-2018), XVI, 183-200.

Eleyan, D. & Eleyan, A. (2011). Coaching, Tutoring and Mentoring in the Higher Education as a solution to retain students in their major and help them achieve success. In Proceedings of the International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education (IACQA), Zarqa University, Zarqa, Jordan, 10–12 May 2011

Fabbris, L., Boccuzzo, G., Martini, M. C., Roncallo, A., & Vanin, C. (2009). *Bisogni di servizi organizzazione esistenziale degli studenti dell'Università di Padova*. Retrieved from: http://outcomes.stat.unipd.it/sites/outcomes.stat.unipd.it/files/cap1_vol8.pdf

Krause, K.-L., Hartley, R., James, R., McInnis, C., & Australia. Department of Education, Science and Training (DEST) (2005). *The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies*. Retrieved from: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.9673&rep=rep1&type=pdf

Martini, M. C. (2009). Evoluzione dei bisogni durante gli studi universitari. Un'analisi mediante reticoli di preferenze. In L. Fabbris (a cura di), I servizi a supporto degli studenti universitari. Cleup.

2849

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Pithers, R. T., & Holland, T. (2007). Student expectations and the effect of experience. Paper presented at the AARE Annual Conference, Adelaide 2006. Retrieved from: https://www.aare.edu.au/data/publications/2006/pit06290.pdf

Salinitri, G. (2005). The Effects of Formal Mentoring on the Retention Rates for First-Year, Low Achieving Students. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *28*, 853-873.

Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, *17*(4), 423-442.

Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what next? 8(1), 1–19.

Tinto, V. (1987). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. ERIC.

Wilcox, P., & Winn, S. (2005). «It was nothing to do with the university, it was just the people»: The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education - STUD HIGH EDUC*, *30*, 707-722.

Yang, L., Borrowman, L., Tan, M. Y., & New, J. Y. (2020). Expectations in Transition: Students' and Teachers' Expectations of University in an International Branch Campus. *Journal of Studies in International Education*, *24*(3), 352-370.

¿ES LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA UNA IDENTIDAD COMPARTIDA?: PSICÓLOGOS Y PEDAGOGOS ANTE UN RETO COMÚN

Alberto Ortiz-López
Susana Olmos-Miguelañez
José Carlos Sámchez Prieto
Eva María Torrecilla Sánchez
Universidad de Salamanca (España)

Resumen: La orientación y el ejercicio de sus funciones presupone en la figura del orientador una identidad propia y unos rasgos únicos que lo caracterizan y lo definen en lo que a un Departamento de Orientación o a Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) se refiere. El rol de orientador está compuesto hoy por dos perfiles profesionales diferenciados, psicólogos y pedagogos, desarrollando una misma función. El objetivo de esta investigación nos acerca a conocer si la formación de quien ejerce la orientación condiciona el desarrollo de una identidad única y la perspectiva con la que asumen la orientación. Para ello, con la intención de abordar las diferencias y similitudes identitarias de los futuros orientadores, se plantea el desarrollo de un grupo focal con ocho estudiantes del Máster de Profesorado de la Universidad de Salamanca. El estudio muestra diferencias en los perfiles, en las identidades y en la formación de los futuros orientadores; y abre una nueva vía en la investigación enfocada a la consolidación de una identidad única para la orientación educativa y sus profesionales.

Palabras clave: orientación educativa, orientación escolar, identidad, formación, investigación pedagógica

Abstract: This guidance, and the exercise of their functions, presuppose the counselor's own identity and unique traits that characterize and define it as far as a Guidance Department is concerned, today composed of two differentiated professionals, psychologists and pedagogues, developing the same function. The aim of this research is to find out whether the training of the counsellor conditions the development of a unique identity and the perspective with which they assume the role of counsellor. For this purpose, with the intention of addressing the identity differences and similarities of future guidance counsellors, a focus group with eight students of the Master's Degree in Teaching at the University of Salamanca was carried out. The study shows differences in the profiles, identities and training of these professionals; and it also opens a new path in research aimed at consolidating a unique identity for educational guidance and its professionals.

Keywords: educational guidance, identity, vocational training, educational research

INTRODUCCIÓN

Las trayectorias profesionales de los orientadores son tan diversas que la búsqueda de nexos para el análisis y el asentamiento de una identidad común parece ser tarea complicada. Atender a esta identidad es comprender que los profesionales de la orientación han atravesado recorridos profesionales diferenciados (magisterio con ejercicio, magisterio sin ejercicio, psicopedagogos, psicólogos, pedagogos) y que han accedido por diversas vías (turno libre de oposición, acceso desde grupos de movilidad...) (Cobos-Cedillo, 2010). En la actualidad, son el Grado en Pedagogía y el Grado en Psicología quienes conducen al ejercicio de la orientación educativa. En este camino, la importancia y las diferencias en la formación son claves para determinar las perspectivas de unos y otros profesionales en su desempeño laboral (Demichelis, 2014). Tras el Grado, es en el Máster de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas dónde confluyen ambos recorridos y dónde se persigue la adquisición de un corpus único competencial para estudiantes que provienen de formaciones distintas con una serie de competencias previas que también difieren entre sí (Solari y Martín, 2018). Por ello, se entiende que es esta etapa la más importante en la formación del orientador, ya que es aquí dónde han de equipararse los conocimientos y dónde se debe garantizar que la formación que unos y otros reciben les habilita (con las diferencias previas) para el desarrollo de la acción orientadora (García-López, 2006).

La presente investigación trata de profundizar en un ámbito poco estudiado hasta el momento como es la construcción de la identidad, la percepción de la orientación y el estado en el que esta se encuentra en la confluencia de los estudiantes que cursan el Máster habilitante desde el Grado en Pedagogía y el Grado en Psicología, en el cual se trata de unificar la identidad de dos perfiles profesionales distintos para el desarrollo de una misma profesión, la orientación, y completar así su formación; de lo que se deduce una pregunta de investigación: ¿Qué supone la identidad previa de psicólogos y pedagogos en la construcción de una identidad común hacia la orientación educativa, en su perspectiva sobre la misma, y cómo se construye esta identidad para un futuro orientador?

MÉTODO

El presente trabajo propone un estudio de casos con la finalidad de ahondar y profundizar en los hechos para alcanzar una comprensión global y profunda del fenómeno estudiado (Orbegoso, 2015), planteando el grupo focal como técnica fundamental para su desarrollo dada la concordancia con los objetivos del estudio.

Participantes

El grupo focal ha estado conformado por ocho participantes, seleccionados de forma intencional tras el cumplimiento de los siguientes criterios preestablecidos:

—El participante deberá haber cursado la titulación de Pedagogía o Psicología.

—El participante deberá encontrarse cursando el MUPES en su modalidad de orientación educativa en el curso 2020/2021.

—El participante deberá aceptar de forma explícita la participación en el grupo.

Finalmente, tras la selección de sujetos, se procedió a la difusión de un documento informativo y a la firma de un consentimiento informado para la participación y tratamiento de

datos. Tras la aceptación de condiciones, el grupo se conformó con cuatro psicólogos y cuatro pedagogos que han cursado sus respectivos Grados y el Máster de Profesorado en la Universidad de Salamanca.

Estructura y desarrollo

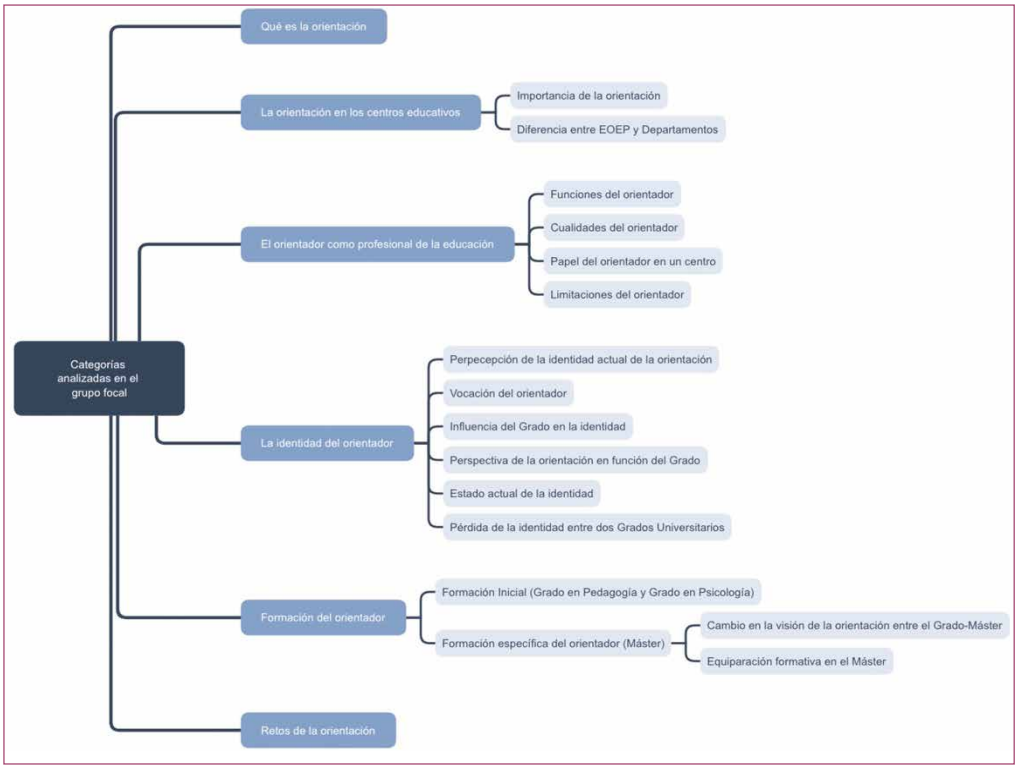
Las temáticas que se abordan durante el grupo focal han derivado de la aproximación teórica realizada y de los objetivos propuestos a los que se trata de dar respuesta. El grupo focal se plantea como un desarrollo semiestructurado con preguntas prediseñadas. Su realización tuvo lugar el día 21 de abril de 2021 a través de Google Meet (a causa de la situación epidemiológica), con una duración de 1h48'.

RESULTADOS

Las categorías de análisis de la información extraída se han generado mediante un método inductivo (Miles y Huberman, 1994); siendo categorizadas tras la recogida de información. El análisis de la transcripción y la dimensionalización del discurso ha sido llevado a cabo con el software NVivo 12.0 Pro. Las dimensiones generadas se presentan a continuación (Figura 2).

Figura 1

Categorías extraídas del análisis del discurso



La transcripción completa y anonimizada del desarrollo del grupo focal se puede consultar en el siguiente enlace: *https://goo.su/b2wL*. A continuación, se procede al análisis de las dimensiones y de la información extraída.

Dimensión 1: Qué es la orientación

Con lo que respecta a la delimitación terminológica de la orientación, tanto psicólogos como pedagogos comparten el mismo objetivo y la misma visión, concibiéndola como una profesión de ayuda a toda la comunidad educativa. Esta definición alcanzada por el grupo se corresponde con algunas de las planteadas por autores como Valdivia (1998) y Bisquerra (1998), quienes entienden la orientación como un proceso de ayuda completo y continuo no sólo al alumnado, si no a todas las personas. Por tanto, se puede concluir que en esta dimensión no se detectan diferencias en el discurso.

> PED1: «La orientación es un proceso de ayuda, un proceso de acompañamiento hacia el centro, hacia nuestros alumnos y nuestros compañeros.»

Dimensión 2: La orientación en los centros educativos

En cuanto a la importancia que unos y otros dan a la orientación, el acuerdo de los participantes ha sido unánime al indicar que la orientación es una pieza fundamental del centro y que es también un indicador de calidad.

> *PSI3: «La orientación, y nuestra tarea, es un elemento de calidad de un centro.»*

En este acuerdo, también ambos perfiles han destacado la importancia de una orientación abierta al entorno, al contexto y a todo el centro educativo, defendiendo la idea de Ariza (2010), pese a que ambos grupos sí reseñan diferencias en el funcionamiento de los EOEP y los Departamentos de Orientación en lo que a su funcionamiento respecta.

> *PED3: «Un orientador en equipo y un orientador en Departamento es un profesional diferente. La figura es la misma, pero no sus funciones.*

Dimensión 3: El orientador como profesional de la educación

El orientador es, para todos los participantes, el eje del centro y un agente de ayuda y colaboración de toda la comunidad educativa. Además, se ha destacado la importancia que tiene su colaboración y coordinación con el profesorado y el equipo directivo; defendido también por Hernández y Mederos (2018).

> *PSI3: «El orientador y su papel bebe mucho de la ayuda de los demás, del equipo directivo y la relación que mantiene, de su implicación en las rutinas, de lo que observa... Para él tiene que ser fundamental el apoyo de los tutores en un papel de responsabilidad compartida.»*

En cuanto a las limitaciones que observan, desde la Pedagogía se hace hincapié en la falta de recursos materiales y humanos, así como la interdependencia con los tutores; mientras que desde la Psicología se aborda como principal limitación la finalidad educativa de la intervención (centrada en la promoción académica).

> *PED3: «Estamos faltos de recursos desde la Administración, materiales y humanos. Además, falta formación al profesorado para su implicación, son nuestra voz de alarma.»*

Dimensión 4: La identidad del orientador

En una perspectiva global, la identidad se encuentra difusa y condicionada por factores que restan identidad, como la falta de dar a conocer la acción orientadora y el perfil de determinados orientadores que se alejan de un trabajo real de la orientación (Solari, 2015).

Profundizando en la perspectiva que desde cada Grado se tiene de la orientación, se han encontrado dos perfiles diferenciados en el análisis. Por un lado, los pedagogos destacan la visión multidimensional, la importancia del contexto, la prevención y la búsqueda de soluciones como objetivos de la orientación; mientras que por otro lado los psicólogos han destacado la importancia de abordar los trastornos, la psicopatología del alumno, su problema y las posibilidades de la intervención. Estas diferencias han sido reconocidas por todos los participantes, quienes indican que la orientación necesita un replanteamiento orientado hacia la presencia y la potencialidad de contar con ambos perfiles profesionales en un mismo Departamento, como defiende Mosqueda (2005).

> *PSI2: «Por ejemplo, PED4 y yo vemos una entrevista y cada una tiene su visión. Ambas entendemos el contexto, lo que sucede... Pero el orientador desde pedagogía tiene una perspectiva más centrada en el acompañamiento y en el contexto... Y en psicología más centrada en la persona en y su problema.»*

Dimensión 5: Formación del orientador

En lo respectivo a la formación, se observan diferencias en la forma en la que pedagogos y psicólogos describen su formación y su vinculación con la orientación. Mientras que el Grado en Pedagogía centra su vinculación con la orientación de forma temprana y en una mención propia en cuarto curso, para el Grado en Psicología «el enfoque es muy distinto», en palabras de los participantes. Por tanto, reside aquí también parte de la diferencia en la identidad de ambos grupos.

> *PED1: «Pedagogía toca muchos aspectos enfocados a la educación, aunque hasta tercero no llegas como tal a una relación directa. Abarcas atención a la diversidad, materiales, recursos, programas... Y en tercer y cuarto curso te especializas.»*
>
> *PSI1: «La figura del orientador no es muy relevante en Psicología, ni siquiera se habla mucho de ella. Hemos cursado asignaturas de psicología de la educación, pero no desde el punto de vista que la orientación tiene.»*

Respecto al Máster de Profesorado, los participantes mostraron consenso en destacar la calidad de su formación, pero se ha encontrado nuevamente polarización en los grupos en el análisis del cambio conceptual y personal que el Máster ha supuesto para el estudiante en su relación con la orientación. Mientras que desde el Grado en Pedagogía afirman que este cambio sí se ha producido y que el Máster ha profesionalizado su mirada a la orientación con contenidos de los que carecían, el Grado en Pedagogía indica que también ha adquirido nuevos contenidos pero que su mirada a la orientación se mantiene con respecto a la adquirida tras la finalización del Grado.

> *PED2: «La formación es suficiente, pero falta práctica. Conozco todos los documentos, pero necesito manejarlos. Además, todos necesitamos formación permanente, el Máster no puede dar todo, necesitamos continuar formándonos.»*

Estos cambios suponen también asumir la presencia de dos grupos con fases distintas en el proceso de consolidación de la identidad orientadora (en lo relativo a la temporalidad y su desarrollo).

Dimensión 6: Retos del futuro orientador

Los restos, compartidos por los participantes, se centran en la compensación de dificultades que la orientación debe llevar a cabo con el alumnado que así lo necesita, el replanteamiento de la organización de la orientación y la búsqueda de una identidad común. Sumándose a las ideas ya compartidas por los participantes; Pérez, Herrera y Añez (2013) añaden que la orientación del siglo XXI debe, aparte de reivindicar su papel y consolidar su acción y compromiso social, adquirir una mayor interdisciplinariedad y nuevas concepciones de las relaciones, del pensamiento y de las acciones llevadas a cabo.

> *PSI1: «Debemos movilizar un cambio en el sistema educativo, tenemos que volver a priorizar al alumno ante los contenidos. Un centro no necesita un orientador, necesita un psicólogo y un pedagogo encargados conjuntamente de la orientación.»*

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la búsqueda de diferencias y similitudes entre los estudiantes del Máster en Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa, se detecta que psicólogos y pedagogos mantienen una visión compartida sobre la delimitación de la orientación educativa, sobre la importancia de la orientación en los centros educativos y sobre las diferencias entre Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y Departamentos de Orientación. Además, esta visión unitaria se refleja también en la forma en la que entienden el ejercicio de sus funciones, las cualidades que éste ha de tener y las limitaciones de su identidad; así como en los retos que unos y otros comparten. En el análisis de la identidad, los grupos difieren en la importancia que los respectivos Grados han tenido en su vinculación con la orientación y en la perspectiva que tienen sobre la orientación (más multidimensional en el caso de la pedagogía y más centrada en el alumno y su problema en la vertiente psicológica). Lo que sí acordaron ambos es que la identidad se ve afectada por la presencia de dos Grados que orientan hacia una misma profesión. Finalmente, en lo que a la formación respecta, se detectaron diferencias entre lo que la psicología y la pedagogía han vinculado su desarrollo con la orientación y la perspectiva desde la que lo hacen, denotando mayor profundidad en el Grado en Pedagogía y una mayor vocación para cursar el Máster y vincular su formación con la orientación para los psicólogos; Máster sobre el que se detecta que ha supuesto un mayor punto de inflexión y cambio conceptual para Psicología que para Pedagogía, manteniendo estos últimos una visión más continua sobre orientación.

Por tanto, se puede afirmar tras el estudio realizado y tras la constatación de la literatura, como hipótesis final, que:

> *«Los graduados en Psicología y Pedagogía que cursan el Máster de Profesorado en la modalidad de Orientación Educativa comparten una perspectiva común sobre la orientación, su importancia y sus funciones; pero difieren en la perspectiva que tienen sobre su objetivo, finalidad y sobre las dimensiones más importantes. Estas diferencias se acentúan con la diferente formación recibida en el Grado y con el momento en el que encuentran su vocación por la orientación.»*

Entre las limitaciones encontradas, son muy escasas las publicaciones que abordan directamente la identidad del orientador, y no se han encontrado publicaciones que traten en profundidad la diferencia identitaria que el Grado en Pedagogía y el Grado en Psicología suponen para la orientación. Este estudio ha conseguido encontrar diferencias entre los profesionales que acceden a la orientación desde el Grado en Pedagogía y aquellos que lo hacen desde Psicología, y sienta un punto inicial en la búsqueda de mejoras y evaluaciones en la formación para vincular la orientación de forma más profunda con estos profesionales, tratando así de abrir una nueva vía de investigación para tratar de consolidar la identidad única que la orientación requiere ante dos perfiles profesionales diferenciados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariza, J. M. (2010). La importancia de la orientación educativa desde el comienzo de la escolarización. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza, 7*, 1-10.

Bisquerra, R. (1998). Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica: Praxis.

Cobos-Cedillo, A. (2010). La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora: Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga (Universidad de Málaga). Universidad de Málaga.

Demichelis, V. (2014). *La identidad profesional del orientador psicológico en México* (Tesis Doctoral, Universidad Iberoamericana). Universidad Iberoamericana, México.

García-López, R. (2006). El profesorado universitario ante la ética profesional docente. *Revista Española de Pedagogía, 64*(235), 545-566.

Hernández, V., & Mederos, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: Funciones y estrategias de apoyo. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 29*(1), 40-57. DOI: https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293

Mosqueda, O. (2005, mayo 31). *La orientación educativa en Galicia. Situación en la actualidad.* Recuperado 25 de enero de 2022, de Consejo General de la Psicología de España, en: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=271

Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2ª Ed.). Sage.

Orbegoso, J. (2015). Manual de metodología de la investigación cualitativa: Autor.

Pérez, C., Herrera, M., & Añez, A. (2013). Retos y desafíos de la orientación del siglo XXI. *Omnia,* (1), 147-163.

Solari, M., & Martín, E. (2018). Voces que nos conforman. La construcción de la identidad profesional de una orientadora novel desde una perspectiva sociocultural. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP, 32*(93), 61-80.

Valdivia, C. (1998). La orientación y la tutoría en los centros educativos: Cuestionario de evaluación y análisis tutorial: Mensajero.

«MI PROYECTO PROFESIONAL» UN PROGRAMA PARA LA MEJORA DE COMPETENCIAS EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL[1]

Eva María Torrecilla Sánchez
Patricia Torrijos-Fincias
Juan Pablo Hernández-Ramos
María Serena Rivetta
Universidad de Salamanca (España)

Resumen: La Orientación Profesional debe estar presente en todos los niveles académicos remarcando su relevancia en la educación universitaria. El estudiante que llega a la universidad tomó una decisión muchas veces mediada por una calificación y otras sin conocer realmente el campo de trabajo para el que se está formando. Atender las necesidades en Orientación Profesional de los estudiantes debe ser un elemento integrado en el propio grado de estudios. «Mi Proyecto Profesional» es un programa piloto que pretende potenciar las competencias en Orientación Profesional de los estudiantes de Grado en Pedagogía. Verificar la eficacia de este programa es esencial para su incorporación continua en el grado, por ello, desde un diseño preexperimental pre-postest con instrumentos cualitativos y cuantitativos, se trabajó con un conjunto de 37 estudiantes, quienes, al finalizar el programa perciben una mejora en sus competencias para la toma de decisiones y empleabilidad, manifestando una alta satisfacción hacia la formación recibida. En definitiva, el programa mejora las competencias de los pedagogos remarcando la necesidad de actuaciones propias en los niveles universitarios de cara al futuro laboral de nuestros estudiantes.

Palabras clave: orientación profesional, competencia, toma de decisiones, formación

Abstract: Career guidance should be present at all academic levels, emphasizing its relevance in university education. The student who arrives at the university often makes a decision mediated by a qualification and others without really knowing the field of work for which he/she is being trained. Attending to the professional orientation needs of students should be an integrated element in the degree itself. «My Professional Project» is a pilot program that aims to enhance the competencies in professional orientation of undergraduate students of Pedagogy. Verifying the effectiveness of this program is essential for its continued incorporation in the degree, therefore, from a pre-experimental pre-potest design with qualitative and quantitative instruments, we worked with a group of 37 students, who, at the end of the program perceive an improvement in their decision-making skills and employability. The high level of satisfaction

1 Proyecto financiado por la Universidad de Salamanca: Orientación Profesional para la mejora de la empleabilidad en el ámbito educativo (PIC2-2020-28).

with the training received was emphasized. The program improves the competencies of pedagogues, highlighting the need for specific actions at the university level with a view to the future employment of our students.

Keywords: vocational guidance, skills, decision making, training.

INTRODUCCIÓN

La Orientación Profesional es esencial en cualquier momento de la vida. A pesar de su relevancia a nivel académico se ha abordado de forma significativa en la Educación Secundaria Obligatoria, obviando su significatividad en niveles académicos anteriores y posteriores de nuestro sistema educativo (Salmerón-Pérez, 2001; Mann y Steve, 2018). Habitualmente se considera que un estudiante universitario ya tiene claro su camino profesional al haber seleccionado unos estudios específicos. No obstante, esto no es una realidad, puesto que año tras año los estudiantes del Grado en Pedagogía de la Universidad de Salamanca demandan Orientación Profesional para satisfacer sus necesidades en base a qué rama de la Pedagogía decantar su futuro profesional. A esta necesidad se suma la elección de un itinerario formativo planteado con carácter de mención, destacando dos: «Formación y gestión de calidad» y «Orientación educativa y asesoramiento». A estos itinerarios se adiciona la opción libre, en la que los estudiantes pueden elegir las materias específicas para su plan de estudios.

En este momento de incertidumbre la toma de decisiones se convierte un elemento de máxima prioridad para el estudiante. Ante esta realidad los docentes universitarios no podemos obviar que estamos preparando a personas para el ámbito laboral. Por ello, en la universidad debe promoverse la Orientación Profesional desde el triángulo formación-orientación-empleo (González-Lorente y Martínez-Clares, 2016a, 2016b). La inserción profesional va a depender de la formación competencial que se ha desarrollado en el contexto académico (Isus, 2008), pero también, de la orientación que el estudiante recibe (Salmerón-Pérez, 2001; Porto *et al.*, 2005).

Durante mucho tiempo en la universidad se ha apostado por los servicios de orientación como estrategia de apoyo en la Orientación Profesional (Farriols-Hernando *et al.*, 2015; Suárez-Lantarón, 2014). Estos servicios normalmente trabajan tras la demanda del estudiante, pero esta no es la única estrategia para mejorar la Orientación Profesional en la universidad, sino que existen otras normalmente no instauradas normativamente: mentoría, programas, charlas informativas, entre otras (Suárez-Lantarón, 2014).

En este conjunto de estrategias, en el curso 2020/2021, en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, mediante un proyecto de investigación propio de la Universidad (*Orientación Profesional para la mejora de la empleabilidad en el ámbito educativo. PIC2-2020-28*), se genera un programa de Orientación Profesional para los estudiantes de 3º de Grado de Pedagogía, denominado «Mi Proyecto Profesional», mediante una estrategia adaptada al estudiante y acompañada por un docente que le proporciona *feedback* en el proceso.

Programa Mi Proyecto Profesional

El programa «Mi Proyecto Profesional» se basa en la generación de un proyecto profesional, para lo cual, se establece un proceso secuencial fundamentado por diferentes fases. En base a la lógica constructiva del mismo se determinan tres bloques de contenidos junto a recursos y actividades concretas.

En lo que respecta a los contenidos, se configuran mediante módulo y temas, teniendo presente la construcción del proyecto profesional (tabla 1).

Tabla 1

Contenidos del programa

Módulos	Temas
I. Aprender a anticiparse	1.1. ¿Quién soy?: Autoconocimiento 1.2. ¿Qué tengo?: Competencias personales 1.3. ¿Qué quiero?: Vocación 1.4. Información del entorno
II. Aprender a construir proyectos	2.1. Toma de decisiones 2.2. Plan de acción: delimitación de acción y organización temporal
III. Aprender a actuar	3.1. Búsqueda de empleo 3.1.1. El Currículum Vitae 3.1.2. La entrevista

El formato de aplicación del programa es online, para ello, se integra dentro de una plataforma Moodle, «Studium», en un formato de secciones (figura 1). En cada sección se configura una parte del programa (Módulo Formativo). La primera sección recoge información sobre las competencias iniciales de los estudiantes, la segunda sección incorpora las herramientas de comunicación con los tutores del curso (chat –se activa un día a la semana, miércoles, de 18.00 a 20.00 horas- y foro –cada participante y/o tutor puede plantear temas de debate, dudas, etc. que sean de interés para todos los participantes-). Las secciones tres a cinco desglosan los diferentes módulos del programa (se incorporan los recursos de trabajo de cada módulo). Existe una sexta sección en la que únicamente se integran las tareas de trabajo para que el estudiante desarrolle su proyecto profesional. La última sección incorpora los instrumentos de evaluación final de competencias y satisfacción.

Uno de los recursos esenciales son las píldoras audiovisuales, vídeos cortos a través de los cuales se transmite a los estudiantes el contenido principal para la elaboración del proyecto profesional. Estas píldoras les permiten ahondar en cada fase del proyecto, a la par que profundizar en los contenidos de la Orientación Profesional. La selección de este tipo de recurso se debe a qué es atractivo y ameno para los estudiantes. Además, la corta duración de los vídeos facilita el seguimiento y el «enganche» en el proceso formativo. A este recurso, se suma las historias de vida de egresados, se presentan también como vídeos cortos (10-15 minutos de duración), en los que diferentes egresados de los diferentes ámbitos de trabajo de la pedagogía explican su profesión dando respuesta a unas preguntas concretas que se les han facilitado:

Preséntate e indica tu campo de trabajo.

—¿Cuál ha sido tu trayectoria formativa una vez finalizado el Grado en Pedagogía para llegar al puesto actual?

—Explica las tareas principales que desarrollas en tu trabajo para que los futuros pedagogos entiendan que supone trabajar en este ámbito desde la Pedagogía.

—Resalta la importancia que tiene para ti la Pedagogía en tu campo de trabajo para que los futuros Pedagogos entiendan cómo la Pedagogía está presente en este ámbito laboral.

2860

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

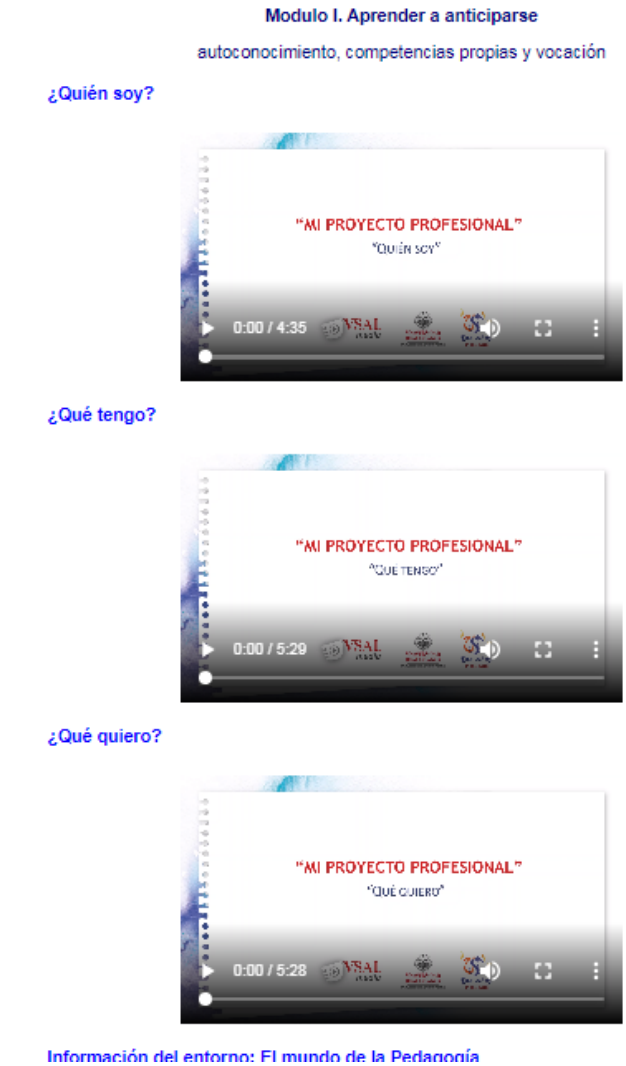
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 1

Plataforma de trabajo



MÉTODO

El estudio se configura mediante un diseño preexperimental (Campbell y Stanley, 1966), con un solo grupo y medida pretest-postest. La hipótesis de partida con la que se trabaja se delimita en *la participación en el programa formativo Mi Proyecto Profesional mejorará las competencias autopercibidas en Orientación Profesional de los estudiantes de 3º de Grado en Pedagogía.* Dar respuesta a esta hipótesis, determina establecer variables e instrumentos adecuados para constatar la eficacia del programa. En concreto se delimitan las siguientes:

—Variables dependientes:

—Nivel de percepción de competencias -autoconocimiento, vocación, toma de decisiones-. Instrumento: Adaptación de Escala de necesidades de Orientación del alumnado de formación profesional (Álvarez_Rojo *et al.*, 2015) (cuantiativo prestest-postest) y entrevista (cualitativo final de proceso)

2861

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

—Satisfacción y percepción del proceso formativo. Instrumento: Encuesta de satisfacción (cuantitativo postest).

—Variable independiente: Programa

En cuanto a la población y muestra, se parte de los estudiantes de pedagogía en la Universidad de Salamanca, matriculados en 3º curso en el año 2020/2021. En este caso se contaba con una población de 58 estudiantes, a los que se ofrece el programa de forma voluntaria, quedando configurado por una muestra de 37 (63.79%).

A su vez, dar respuesta a la hipótesis establecida conlleva diferentes análisis vinculados con la naturaleza de las variables e instrumentos. Por ello, se llevan a cabo análisis estadísticos descriptivos e inferenciales (programa estadístico SPSS v. 26 licencia de la Universidad de Salamanca), a la par que, análisis de contenido (Nvivo 12 licencia del Grupo de Investigación GE2O). Esta contribución se centra únicamente en los datos cuantitativos desde un primer acercamiento a los mismos mediante análisis descriptivos.

RESULTADOS

Las variables estudiadas desde una vertiente cuantitativa han sido «Nivel de percepción de competencias» y «Satisfacción». Por lo que los resultados se presentan de acuerdo con ambas variables, con el fin de abordar la eficacia del programa desde una descripción inicial de las puntuaciones de los participantes en ambas variables.

Resultados en la variable competencias

La «Adaptación de Escala de necesidades de Orientación del alumnado de formación profesional (Álvarez-Rojo *et al.*,2015)», es el instrumento que se utiliza para analizar las competencias en Orientación Profesional de los estudiantes de 3º en Pedagogía. Respecto a la escala, se respetan los niveles de medida de la misma, a par que los ítems que componen la escala tipo Likert (1 a 6). Por ello, tras el análisis en el prestest se pudo comprobar como los estudiantes tenían necesidades principalmente en las dimensiones toma de decisiones y empleabilidad, dado que las puntuaciones medias están siempre por debajo de 4 (gráfico 1). Tras la participación en el programa se constata una mejora en prácticamente todas las dimensiones de la escala, aunque, son más llamativos, según la diferencia de medias pretest-postest, en los ítems vinculados con toma de decisiones y empleabilidad (tabla 2), en estos casos la diferencia de medias siempre es superior al valor 0.8.

2862

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

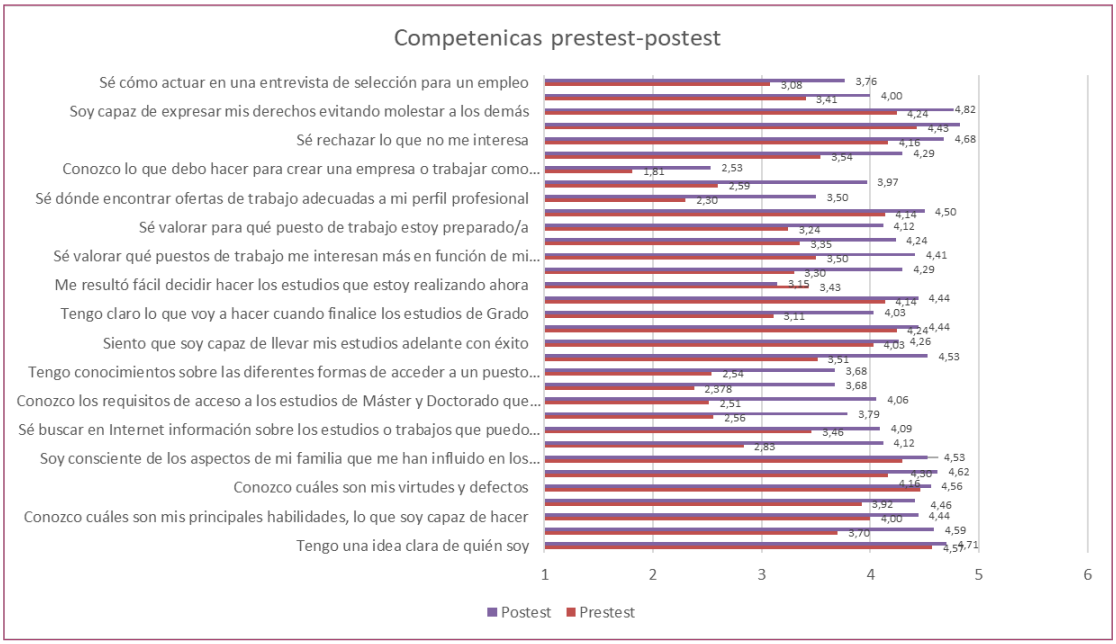
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Gráfico 1

Competencias autopercibidas en pretest y postest



Por ende, tras analizar los resultados pretest-postest, se puede esclarecer cierta eficacia del programa desde la percepción que tienen los estudiantes de sus competencias al finalizar el mismo. No obstante, es preciso realizar pruebas estadísticas específicas de contraste de hipótesis para determinar si realmente se pueden establecer diferencias significativas a nivel estadístico.

Tabla 2

Ítems con mayor diferencia entre postest y prestest

Diferencia postest-pretest	
Tengo claro qué es lo que me interesa de cara a mi futuro profesional	0.89
Conozco cómo es la situación del mercado de trabajo para mi profesión	1.23
Conozco los requisitos de acceso a los estudios de Máster y Doctorado que puedo realizar	1.55
Conozco cuáles son las exigencias de los puestos de trabajo a los que puedo acceder con mis estudios universitarios	1.30
Tengo conocimientos sobre las diferentes formas de acceder a un puesto de trabajo	1.14
Desde que estoy en los estudios que hago ahora tengo más claro lo que quiero hacer con mi vida	1.02
Conozco los pasos a dar para tomar una decisión adecuada respecto a mis estudios o trabajo	0.99
Sé valorar qué puestos de trabajo me interesan más en función de mi formación universitaria	0.91

Diferencia postest-pretest	
Soy capaz de organizar los pasos que debo dar para completar mi formación	0.89
Sé valorar para qué puesto de trabajo estoy preparado/a	0.88
Sé dónde encontrar ofertas de trabajo adecuadas a mi perfil profesional	1.20
Sé lo que tengo que hacer para buscar trabajo	1.38

Nota. El resto de los ítems también muestran diferencia entre el prestest y postest aunque menores a 0.8.

Resultados en la variable satisfacción

Los resultados en la variable satisfacción (gráfico 2), analizada con una escala adaptada de estudios previos del grupo GE2O (Torrecilla Sánchez, et. al., 2017), determinan una valoración alta hacia la misma, valores <4. Así, se puede determinar que la percepción de los participantes hacia el programa es positiva. Aunque no existe consenso en los ítems que analizan la satisfacción (no todos otorgan la misma puntuación a un ítem), es remarcable como los ítems que analizan la utilidad del programa son los que mayor media obtienen (4.59). Estos ítems tratan la relevancia del programa para los estudiantes de grado y la recomendación de participación a otros estudiantes. En definitiva, finalizado el programa, se constata la retroalimentación positiva de los estudiantes tras su implicación en esta acción formativa, lo que resalta su utilidad.

Gráfico 2

Satisfacción hacia el programa

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Orientación Profesional es esencial en todos los procesos formativos (Cremades-Andreu *et al.*, 2016; Santana-Vega *et al.*, 2019;), incluso en la universidad. Las emociones que vivencian las personas en momentos de transición puedes conllevar una autopercepción baja de sus competencias que les impida tomar una decisión acorde a su autoconocimiento. Así, la falta de procesos de Orientación Profesional ha sido uno de los aspectos demandados por los estudiantes universitarios (Rodríguez-Álvarez *et al.*, 2017). La incorporación de procesos de orientación satisface las necesidades que se generan previo a una toma de decisiones, constatándose una mejora en la toma de decisiones vocacional que subyacen al proceso de ayuda o acompañamiento, lo que concluye que la suma de acciones es clave para el trabajo desde la orientación (Boza-Carreño *et al.*, 2015; Echeverría y Martínez-Clares, 2015; Romero-Rodríguez *et al.*, 2015). En este caso, el estudiante ha sido realmente quien genera el mayor trabajo para su autoorientación, actuando el docente como un propulsor de la reflexión en cada etapa del proyecto profesional para satisfacer sus necesidades. Si bien, se puede corroborar que hacer consciente del momento en el que se encuentra, reflexionando sobre cada uno de los pasos que debe dar, a la par que darle la mayor información posible para favorecer su decisión, conlleva una satisfacción que favorece la autopercepción competencial que la persona tiene.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Rojo, V., García-Gómez, M. S., Gil-Flores, J. y Romero-Rodríguez, S. (2015). Necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Bordón. Revista De Pedagogía, 67*(3), 15-34. https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67301

Boza-Carreño, Á., Méndez-Garrido, J. M. y Toscano-Cruz, M. de la O. (2015). Elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional. Estudio de casos en Centros de la Provincia de Huelva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *18*(2), 91–105. https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219111

Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research.* Chicago, IL: Rand McNally. (Traducción española: Amorrortu, 1973).

Farriols-Hernando, N., Vilaregut-Puigdesens, A., Palma-Sevillano, C., Dotras-Ruscalleda, P., Llinares-Fité, M. y Dalmau-Jordá, C. (2015). Estudio descriptivo de un modelo de orientación universitario. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía, 25*(3), 106–120. https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13861

González-Lorente, C. y Martínez-Clares, P. (2016a). Expectativas de futuro laboral del universitario hoy: un estudio internacional. *Revista de Investigación Educativa, 34*(1), 167-183. https://doi.org/10.6018/rie.34.1.232071

González-Lorente, C. y Martínez-Clares, P. (2016b). Jóvenes con formación y orientación para el empleo: Un caso de la Universidad de Murcia (España) y de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). *Revista Iberoamericana de Educación, 70*(2), 145-166. https://doi.org/10.35362/rie70265

Isus, S. (2008). Concepto y funciones de la Orientación Profesional. En B. Echeverría (Coord.), *Orientación profesional* (pp. 125-172). UOC.

Salmerón-Pérez, H. (2001). Los Servicios de Orientación en la Universidad. Procesos de creación y desarrollo. Ágora Digital, 2, sn pp. Disponible en http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3453/b15760406.pdf?sequence=1

Cremades-Andreu, R., García-Gil, D., Ramírez-Rico, E. y Miraflores-Gómez, E. (2016). Acción tutorial en estudiantes de las menciones de educación física y música del grado de maestro en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa, 34*(2), 417-433. http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.237931

Mann, A. y Steve, I. (2018). La orientación profesional dentro de la Escuela Primaria. Primary Futures: conectando la vida y la enseñanza en la Escuela Primaria Británica. En A. Manzanares-Moya y C. Sanz-López (Coords.), *Orientación Profesional. Fundamentos y estrategias* (pp. 91-108). Universidad de Castilla y La Mancha.

Echeverría, B. y Martínez, P. (2015). Luces entre sombras de la Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18* (2), 1-13. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219031

Porto, A.; Mosteiro, M.J. y Castro, M. (2005). Orientación Profesional e Inserción Laboral de los estudiantes universitarios. En J. Cajide Val (Coord.) *Calidad Universitaria y Empleo* (sn pp). Dykinson. Disponible en https://app.vlex.com/#vid/246609

Rodríguez-Álvarez, P., Ocampo-Gómez, C. I. ySarmiento-Campos, J. A. (2017). Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria postobligatoria. *Revista de Investigación Educativa, 36*(1), 75–91. https://doi.org/10.6018/rie.36.1.285881

Romero-Rodríguez, S., Seco Fernández, M.y Lugo-Muñoz, M. (2015). Orientar desde el Ser: algunas aportaciones del programa Orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de PCPI y CFGM. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(2), 75–89. https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219121

Santana-Vega, L. E., Medina-Sánchez, P. C. y Feliciano-García, L. (2019). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista complutense de Educación, 30*(2), 423-440. https://doi.org/10.5209/RCED.57589

Suárez-Lantarón, B. (2014). La universidad española ante la empleabilidad de sus graduados: estrategias para su mejora. *REOP - Revista Española De Orientación y Psicopedagogía, 25*(2), 90-110. https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13522

Torrecilla Sánchez, E., Rodríguez Conde, M., Olmos Miguelañez, S., & Torrijos Fincias, P. (2016). Determinantes de la satisfacción de los profesores de secundaria, como indicador de calidad de un programa formativo en resolución de conflictos. *Revista Complutense de Educación, 28*(2), 517-535. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49572

2866

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN CENTROS DE EDUCACION SECUNDARIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN CHILE[1]

Luis Ahumada
Óscar Maureira
Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Resumen: La formación técnico profesional ha sido promovida en diversos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, como un medio para proveer de las habilidades que demanda el mercado laboral actual (OCDE, 2017). En un mundo globalizado que constantemente está cambiando, la detección temprana de habilidades profesionales y el vínculo con el mundo del trabajo se plantea como una oportunidad de inserción laboral en los jóvenes. Método: Utilizando una metodología cualitativa de estudio de casos múltiples, el objetivo de este artículo es comprender el liderazgo distribuido y la cultura del trabajo colaborativo en los centros de educación secundaria de formación profesional (FP). Once centros de FP de Chile participaron del estudio. Se realizaron dos entrevistas con el director, el coordinador del currículo y dos grupos focales con docentes. Resultados: Los resultados describen diferentes prácticas de liderazgo para promover una cultura de trabajo colaborativo en las escuelas de FP con una mejora sostenida. Discusión y conclusiones: El liderazgo distribuido se puede observar en aspectos como aumento del número de miembros del equipo directivo, descentralización de responsabilidades, trabajo colectivo y colaborativo entre departamentos, redes de colaboración profesional y personal, metas comunes y decisiones grupales con el sector productivo.

Palabras clave: liderazgo, formación profesional, formación técnica, centro de enseñanza secundaria, gestión del centro de enseñanza

Abstract: Vocational technical training has been promoted in various countries of the Organization for Economic Cooperation and Development, as a means of providing the skills demanded by the current labor market (OECD, 2017). In a globalized world that is constantly changing, the early detection of professional skills and the link with the world of work is seen as an opportunity for young people to enter the labor market. Using a multi-case study, the aim of this paper is to understand distributed leadership and culture of collaborative work in secondary vocational educational and training schools (VET). Eleven high VET schools in Chile participate of the study. Interviews with the principal, curriculum coordinator and focus groups with teachers were conducted to produce data. Results describe different leadership practices to promote a culture of collaborative work in VET schools with sustained improvement. Distributed leadership can be observed in aspects such as increased number of management team members,

1 Se agradece el financiamiento del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Proyecto Fondecyt N°1210249).

responsibilities decentralization, collective and collaborative work between departments, professional and personal collaboration networks, common goals and group decisions with the productive sector.

Keywords: leadership, vocational training, technical education, secondary schools, school management

INTRODUCCIÓN

La formación técnica profesional, en centros de educación secundaria como universitaria, ha sido destacada tanto por su potencial para apoyar la equidad, productividad y sustentabilidad de los países, como por su importancia para la empleabilidad y movilidad social de las personas. En Chile, este tipo de formación implica el desafío de generar mecanismos que faciliten la relación con el sector productivo con el objetivo de mejorar la pertinencia de las especialidades respecto a las necesidades del sector productivo. Para el logro de estos objetivos, se destaca la importancia del liderazgo directivo y docente como factor de mejora. Las investigaciones señalan que los centros educacionales con mejora sostenida han logrado la distribución del liderazgo, lo que permitiría fortalecer una cultura de colaboración tanto dentro del establecimiento como con su entorno productivo.

El liderazgo distribuido es entendido, como una práctica que surge de la interacción de los líderes con el contexto educativo y que se distribuye tanto entre líderes formales como informales (Harris y DeFlaminis, 2016; Bouwmans, Runhaar, Wesselink y Mulder, 2017). En nuestro país, diversos autores han señalado la importancia de fortalecer el liderazgo distribuido como una forma de mejorar la gestión curricular y potenciar el liderazgo pedagógico (Maureira, Garay y López, 2016; Derby, 2017). El liderazgo distribuido se presenta también como un elemento clave para facilitar el desarrollo de capacidades profesionales en y entre centros, así como el aprendizaje tanto de la organización como de los docentes y los estudiantes ((Ahumada, Maureira y Castro, 2019).

Esta cultura de colaboración requiere de un clima de confianza y respeto que favorezca la conformación de lazos formales e informales, los que se basan en el apoyo, la reciprocidad y la responsabilidad compartida (Duffy y Gallagher, 2016). En un comienzo, puede existir una colaboración incipiente y poco sistemática, reduciéndose a acciones puntuales con un número reducido de personas involucradas. A medida que se va avanzando en la generación de una cultura de colaboración esta aparece como más sostenida en el tiempo, favoreciendo relaciones profesionales de confianza y un mayor compromiso entre distintos directivos, jefes de departamento y docentes en torno a un proyecto compartido, lo que lleva a una mayor distribución del liderazgo (Ahumada, Maureira y Castro, 2019).

El objetivo de esta investigación fue comprender cómo el liderazgo distribuido contribuye a generar una cultura de trabajo colaborativo en centros de educación secundaria de formación profesional con trayectoria sostenida de mejora.

MÉTODO

Para el logro del objetivo, se utilizó como diseño metodológico el estudio de casos múltiples, exploratorio e instrumental. En los casos seleccionados, específicamente, se buscó conocer el liderazgo distribuido y la cultura de colaboración en centros educacionales con una trayectoria sostenida de mejora, sin pretender con ello generalizar ni homogeneizar a todos los centros.

Selección de la muestra

Para identificar la mejora sostenida de los centros se utilizó el IDE (Índice de Desempeño Educativo) desarrollado por Valenzuela, Bellei y Allende (2016). Dicho índice, está compuesto por variables de efectividad relativa, efectividad absoluta, eficiencia interna y equidad de los centros de educación secundaria. Se revisaron también otros indicadores tales como, tasa de titulación, dependencia, modalidad técnico profesional, género del director o directora, tamaño, ubicación geográfica (rural/urbana), número de docentes y directivos; con el fin de identificar los casos relevantes que fueran considerados para ser parte del estudio.

Producción de datos

Una vez seleccionados los casos de estudio se realizaron dos entrevistas semiestructuradas individuales a directivos y jefes de especialidad y dos grupos focales a docentes en cada uno de los centros seleccionados.

Procedimiento de recolección de datos y resguardo ético

La aplicación de los instrumentos se realizó directamente en una instancia en donde estuvieran presentes docentes y directivos del establecimiento (Entrevista o Grupo Focal on-line). Este estudio contó con la aprobación del comité de ética de la Institución responsable de la investigación. Cada participante firmo un consentimiento informado de participación.

Procesamiento y análisis de datos

Para el análisis de datos se construyó una descripción exhaustiva de cada caso, para ello se utilizaron categorías previas consensuadas y trianguladas por el equipo de investigación que contemplaban los siguientes apartados: antecedentes del caso, mejora escolar, prácticas de liderazgo distribuido, colaboración y cultura de trabajo colaborativo, colaboración en la gestión pedagógico-curricular. Seguidamente, se realizó un análisis cruzado que integró, mediante tablas de cotejo, los resultados obtenidos en cada caso. En el caso de las entrevistas activas individuales y de los grupos focales, fueron transcritas y analizadas mediante análisis de contenido cualitativo.

Muestra de Centros

A partir del conjunto de indicadores previamente señalados, se seleccionaron un total de 11 casos (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Caracterización de la muestra

Caso N°	Modalidad	Genero Director/a	Tamaño	Docentes
1	Industrial/Salud y Educación/Agrícola	M	1061	73
2	Industrial	M	1345	54
3	Comercial/Industrial	F	1524	43
4	Industrial	M	1153	56
5	Agropecuaria/Turismo/Mecánica Industrial	M	238	19
6	Comercial/Industrial	M	1181	49
7	Industrial	M	937	63
8	Industrial/Alimentación/Marítimo	F	942	60
9	Comercial/Industrial	M	1535	55
10	Comercial/Industrial	M	2855	115
11	Comercial	M	666	37

Nota. Elaboración propia

RESULTADOS

Las categorías que emergen como resultado del análisis de los datos dan cuenta de estructuras organizacionales que fomentan el desarrollo de equipos de liderazgo; en donde tareas de liderazgo son compartidas ampliamente y cuyo foco está puesto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Aparece también una categoría en donde se destaca el rol que cumplen los líderes intermedios en la conformación de equipos técnicos y comunidades de aprendizaje profesional. Finalmente, aparece como categoría relevante el plan de mejora y la rendición de cuentas no solo hacia el exterior sino también hacia los distintos miembros de la organización. Todos los miembros de la comunidad educativa se responsabilizan de forma colectiva por los resultados obtenidos en donde el plan de mejora juega un papel central.

Estructura organizacional facilita el desarrollo de equipos de liderazgo

Existe un trabajo de coordinación que reúne a los encargados de todas las áreas, y que se realiza semanalmente. En dichas instancias se gestionan tanto los temas planificados como los emergentes. Asimismo, es un espacio para reflexionar no solo en los temas inmediatos, sino que también en los de mediano plazo y largo plazo, pudiendo realizar un seguimiento de los avances o cambios en los planes de mejora escolar.

> «... el consejo de coordinación donde vamos todos los encargados de área el técnico profesional, el encargado pedagógico de nivel, encargado de apoyo, encargo de ambiente, encargado de comunicación, la administradora, el rector más el director, y ahí semanalmente vemos los proyectos más la coordinación interna, más todo lo que va emergiendo.» (Entrevista 1, Directivo, Caso 10, C3).

Sobre las instancias distribución de conocimientos y recursos, destacan los consejos de profesores y las reuniones periódicas de trabajo departamental, en la que se generarían espacios de participación activa y colaborativa para proponer actividades en el establecimiento:

> «tenemos un reunión por departamento cada semana (..) y ahí se van analizando la situaciones que van pasando en el día a día, también analizamos todas las propuestas que manda la unidad técnica pedagógica o que manda la dirección y desde ahí, en realidad desde ese trabajo que podemos llamarlo de base, salen una gran cantidad de ideas y de propuestas desde los departamentos y que van escalando, eso nos permite rescatar el trabajo de todos los funcionarios sus ideas, sus proyectos, sus temores» (Entrevista 2, Directivo, Caso 1, C5).

Aprendizaje basado en proyectos y cultura de colaboración

El aprendizaje basado en proyectos es una apuesta educativa clave de este tipo de centros, y da cuenta tanto de la gestión pedagógica-curricular como una práctica de colaboración. Al respecto la enseñanza en base a proyectos es una metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada en los módulos de las especialidades técnico-profesionales.

> «Nosotros principalmente nuestra estrategia es práctica, es aprendizaje basado en proyectos, estamos tratando de destinar en la pandemia la mayor cantidad de horas posibles a taller y eso genera que los tres profesores nos pongamos de acuerdo a que vamos a ir abordando en cada clase práctica para que también se vayan desarrollando los aprendizajes de módulos de los tres, entonces es ir complementando de alguna manera el aprendizaje desde todos los módulos que involucran la especialidad» (Grupo focal docentes, Caso 9, E1).

El Aprendizaje Basado en Proyectos ha servido como herramienta metodológica que permite planificar, implementar y evaluar proyectos que se desarrollan de forma conjunta entre varias asignaturas. Esta metodología de trabajo ha permitido la colaboración e interacción entre asignatura del plan de formación general con asignaturas de especialidad.

> «En el primer trimestre preparamos todo los proyectos, ahora ya están saliendo, van a salir a implementarse por decirlo así en el segundo y tercer trimestre de este año, de manera que ahí hay un avance curricular de objetivos y hay un avance tecnológico y hay un avance de interacción y de fortalecimiento entre todas las asignaturas, o sea no son solamente las más llamativas, lenguaje con sanitaria, por ejemplo, buscan un problema común que sirva para avanzar en los objetivos, sirva para desarrollar la metodologías colaborativas, sirva para la formación del estudiante»(Entrevista 1, Directivo, Caso 4, E1).

Redes de colaboración con el sector productivo y de formación profesional

Este vínculo colaborativo se sostiene mediante un consejo empresarial conformado organizaciones donde los estudiantes realizan sus prácticas profesionales. Las empresas facilitan instancias de retroalimentación y de actualización de competencias en maquinarias. Ese rol con las empresas es ejecutado por los jefes de especialidades. Para un miembro del equipo directivo, este intercambio es bidireccional:

> «(…) por ejemplo, participamos en un consejo empresarial que nosotros hace un tiempo empezamos a mover y ahora tenemos 40-30 empresas(…) hay un aseguramiento de instancias de prácticas o

> todos los alumnos tienen aseguradas sus prácticas profesionales y si faltan empresas hay que salir a buscarlas, y eso por supuesto tiene que ver con cómo nosotros nos relacionamos en esta red de empresas, no solamente en el tema de las prácticas porque ellos también nos nutren a nosotros (...) nos actualizan de cómo está funcionando la industria en los distintos sectores productivos» (Grupo Focal equipo directivo, Caso 2, D3).

El fuerte vínculo con la empresa sea con sistema dual total o parcial, exige por parte de las especialidades una constante preocupación por lo que está aconteciendo en el sector productivo. Sin embargo, es justamente esta relación con el sector productivo lo que, a juicio de los jefes de especialidad, diferencia a los centros técnicos profesionales.

> «La gran diferenciación que tenemos con otros centros es que nuestros alumnos salen a las empresas con el sistema dual total y dual parcial, por lo tanto, eso hace una diferencia bien importante con respecto a otros centros, hay una vinculación bastante fuerte entre el liceo y la empresa» (Grupo Focal 1, Directivo, Caso N°8, B3).

Asimismo, existe un vínculo con Universidades e Institutos de Formación Profesional mediante convenios formales de colaboración que buscan cumplir con los estándares y competencias requeridas para el reconocimiento de estudios. Este vínculo y reconocimiento de estudios permite al estudiante contar con la posibilidad de un ingreso especial a dichas instituciones de educación superior.

> «La mayoría de nuestros alumnos opta por los institutos de educación superior, gracias a los convenios que tenemos, donde se les reconoce módulos, en verdad ellos reconocen asignaturas y eso significa que prácticamente se eximen de un semestre completo» (Entrevista 1, Directivo, Caso 8, E3).

Lideres intermedios tienen oportunidades de desarrollo profesional

El potenciar nuevos liderazgos intermedios implica nombrar y dar responsabilidad a jefes de especialidad y de departamentos que asumen un rol activo en su respectivo ámbito de gestión sin perder las instancias regulares de reunión tales como el consejo de profesores. En efecto, se destaca el perfil proactivo de los líderes intermedios, que son motores de mejora en sus respectivas áreas.

> «Presencialmente teníamos consejo de profesores ahora se hace virtualmente, uno ahí podía ver ciertos liderazgos como tal y gente también muy diluida, muy escondida como tal, quisimos cambiar eso, y eso fue a raíz de empezar a nombrar líderes en cada departamento, esa fue una clave» (Entrevista 1, Directivo, Caso 4, C2)

El concepto de equipos profesionales de trabajo permea prácticas de intercambio de conocimientos, recursos e ideas para innovar y mejorar en cada una de las unidades de la estructura organizativa. En ese sentido, tantos directivos docentes, coordinadores y docentes señalan que es recurrente tal habito profesional.

> «La forma en que nosotros trabajamos es como aplicar un poquito lo que hace en la industria es un trabajo bastante colaborativo, todos aportan, todos ayudan, en realidad todos aportamos a la planificación, las actividades que realizamos son actividades conversadas» (Grupo focal docente, Caso 7, C3).

Comunidades profesionales de aprendizaje sustentan las prácticas de liderazgo distribuido

Un desafío es lograr que toda la comunidad participe activamente, aprendiendo de las relaciones que se vayan construyendo entre los diversos actores, ya sea docentes, directivos, estudiantes, lo cual ayudaría a seguir distribuyendo los diversos liderazgos, así como seguir promoviendo una cultura de colaboración.

> «Nosotros el gran sueño, es poder convertirnos en una comunidad que aprende. Yo creo que ese es un tema que es súper importante; es decir, entender que siempre se tiene que estar mejorando, la mejora se relaciona con que los profesores entiendan que, a partir del trabajo colaborativo, nosotros podemos seguir aprendiendo; que los estudiantes entiendan que, cuando ellos participan del proceso de enseñanza aprendizaje, ellos son los responsables y ellos tienen que ser los protagonistas, porque es su derecho» (Entrevista Directivo, Caso 6, F1).

Plan de mejora y rendición de cuentas como estrategia de gestión

El plan de mejora escolar es la herramienta de gestión desde donde se realiza el seguimiento de las acciones y se explicitan los equipos y personas responsables. En la rendición de cuentas, cada una de estas acciones es respaldada con evidencia y con los resultados obtenidos para su posterior evaluación, debiendo cumplir con los tiempos estipulados que permite analizar los estados de avance y el cumplimiento de metas.

> «En el plan de mejora escolar están las tareas, las dimensiones, las acciones y los responsables, cada equipo es responsable de esas acciones, entonces uno debe en el actuar del día a día responder a la atención al estudiante, responder a la acción que está haciendo, y responder con evidencia» (Entrevista 1, Directivo, Caso 8, C2).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tanto en Chile como en el resto del mundo, el trabajo y las organizaciones están viviendo profundas transformaciones. Si bien algunas de estas transformaciones ya venían de antes de la pandemia, producto del COVID-19 se ha producido una verdadera revolución que ha acelerado la velocidad de los cambios y planteado nuevos desafíos en la denominada cuarta revolución industrial. La pandemia probablemente obligará a redefinir como se ha conceptualizado la educación técnica profesional tanto en Chile como en el mundo, así como la vinculación entre la formación técnica profesional y el sector productivo (Avis, Atkins, Esmond y McGrath, 2021). Los resultados de este estudio dan cuenta de prácticas de liderazgo que reflejan vínculos fuertes entre los integrantes de una comunidad educativa, que comparte un conjunto de valores y una concepción de liderazgo compartido. La colaboración es parte de su forma habitual de trabajar. Los centros educativos investigados se caracterizan por una distribución del liderazgo que esta inserta en la cultura organizacional en espacios formales e informales de trabajo.

Un aspecto interesante dentro de los hallazgos de esta investigación es la importancia de construir comunidades profesionales de aprendizaje donde se compartan experiencias, se desarrollen equipos de trabajo y cierta autonomía en la toma de decisiones producto de una distribución más equitativa del poder en la estructura organizacional. Estas comunidades requieren vínculos fuertes no solo en el aspecto profesional sino también en el personal y

emocional, donde lo relevante es compartir cotidianamente los aspectos más significativos del trabajo (Francisco y Boud, 2021). Los constructos de liderazgo distribuido, cultura de colaboración y mejora continua son sin duda aspectos necesarios de fortalecer, para contar con una formación técnica acorde a los cambios en la forma de trabajo y de gestión de las organizaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, L., Maureira, O. y Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en Escuelas y Liceos mediante indagación colaborativa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *23* (2), 211-230. doi.10.30827/profesorado.v23i2.9252

Avis, J., Atkins, L., Esmond, B. y McGrath, S. (2021) Re- conceptualising VET: responses to covid-19. *Journal of Vocational Education & Training*, *73*(1), 1-23, DOI: 10.1080/13636820.2020.1861068

Bouwmans, M., Runhaar, P., Wsselink, R., & Mulder, M. (2017). Towards distributed leadership in vocational education and training schools: The interplay between formal leaders and team members. *Educational Management Administration & Leadership, 20*(10), 1-17 http://dx.doi. org/10.1177/1741143217745877

Derby, F. (2017). *Liderazgo distribuido en procesos de gestión curricular* (Tesis doctoral no publicada). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Duffy, G. y Gallagher, T. (2016). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. J Educ Change. doi 10.1007/s10833-016-9279-3

Francisco, S. y Boud, D. (2021): How we do things around here: practice architectures that enable learning in the in-between spaces of the workplace. *Journal of Vocational Education & Training*. doi. 10.1080/13636820.2021.1989618

Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, *30*(4), 141-146.

Maureira, O., Garay, S. y López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, *27*(2) 689-706. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ RCED.2016.v27.n2.47079

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2017). *Educación en Chile; evaluaciones de políticas nacionales de educación.* Fundación SM.

Valenzuela, J.P., Bellei, C. & Allende, C. (2016): Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement, *School Effectiveness and School Improvement*,4, 473-491

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE GESTIÓN DE LA CARRERA EN EUROPA COMO DESAFÍO PARA LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EN EL SIGLO XXI: APORTACIONES DEL PROYECTO CAREERS AROUND ME[1]

Elena Fernández Rey
Cristina Ceinos Sanz
Miguel Ángel Nogueira Pérez
Universidad de Santiago de Compostela (España)

Resumen: El desarrollo de competencias de gestión de la carrera (CMS) se ha convertido en un aspecto clave para trabajar desde un enfoque de orientación permanente, ya que facilitan la gestión de las trayectorias de aprendizaje y de trabajo. Bajo esta premisa se ha desarrollado el Proyecto Erasmus+ *CAREERS AROUND ME- Smart technologies for improving Career Management Skills,* que tiene como objetivos principales construir un marco metodológico común y compartido a nivel europeo sobre las CMS, y mejorar la efectividad de las intervenciones de orientación de la carrera mediante la creación de tecnología innovadora, partiendo del análisis de necesidades contextuales de las comunidades de orientación profesional. Los resultados preliminares del análisis de los datos obtenidos de los seis países participantes en el Proyecto, indican, entre otros aspectos, que en el establecimiento de objetivos y el diseño de actividades de orientación y educación de la carrera sigue predominando el desarrollo de competencias tradicionales, como, por ejemplo, el autoconocimiento, la comprensión de la carrera, la comunicación, el proceso de toma de decisiones, echándose en falta la formación en competencias más complejas como son la gestión de planes o el equilibrio entre vida, aprendizaje y trabajo.

Palabras clave: orientación profesional, desarrollo de la carrera, desarrollo de competencias; tecnologías de información y comunicación (TIC)

Abstract: The career management competencies' (CMS) development has become a key aspect to work from a permanent guidance approach, because they facilitate the learning and work paths' management. Under this premise, the Erasmus+ Project, titled *CAREERS AROUND ME- Smart technologies for improving Career Management Skills*, has been developed, whose main goals are to build a common and shared methodological framework at European level on CMS, and to improve the career guidance interventions' effectiveness through the innovative technology creation, based on the contextual needs' analysis of career guidance communities. The preliminary results of the data analysis obtained from the six countries participating in the Project indicate, among other topics, that in the objectives' establishment and the guidance and education

1 Proyecto Erasmus+ CAREERS AROUND ME- Smart technologies for improving Career Management Skills (612881-EPP-1-2019-1-IT-EPPKA3-PI-FORWARD).

activities' design continues predominating the traditional competencies' development, such as, for example, self-knowledge, career understanding, communication, the decision-making process, lacking training in more complex skills such as plan management or balance between life, learning and work.

Keywords: career guidance, career development, skills' development, information and communication technologies (ICT)

INTRODUCCIÓN

En los últimos 20 años en el panorama europeo ha adquirido una importancia y una atención crecientes toda una gama de competencias que proporcionan marcos de referencia para que los individuos y los grupos reúnan, analicen, sinteticen y organicen la información sobre sí mismos, la formación y el trabajo, así como las habilidades para tomar y aplicar decisiones y transiciones (académico-profesionales). Ha sido un largo camino que se inició a principios de la década de 2000 con la Resolución del Consejo de la Unión Europea de 2004 sobre el «Refuerzo de las políticas, los sistemas y las prácticas en materia de orientación a lo largo de la vida en Europa», que reconocía la importancia de las actividades de orientación en el contexto del aprendizaje permanente y establecía los objetivos clave de las políticas de orientación permanente en Europa. Pocos años después, la *European Lifelong Guidance Policy Network* (ELGPN), creada en 2007 y que cuenta con el apoyo de la Comisión Europea, comenzó su función de ayudar a desarrollar la cooperación europea en materia de orientación a lo largo de la vida, tanto en el sector educativo como en el laboral, y animó al Consejo Europeo de Ministros de Educación a adoptar las conclusiones de una serie de revisiones de la orientación a lo largo de la vida y a desarrollarla estratégicamente. A finales de 2008, la Resolución del Consejo sobre «Integrar mejor la orientación permanente en las estrategias de aprendizaje permanente» invitaba a reforzar el papel de la orientación estableciendo cuatro ámbitos prioritarios:

—La adquisición de competencias de gestión de la carrera.
—La facilitación del acceso a los servicios de orientación.
—El desarrollo de la garantía de calidad en la orientación.
—El fomento de la cooperación y la coordinación entre las partes interesadas.

Ambas Resoluciones ponen de manifiesto la conciencia europea de la necesidad de reforzar los servicios de orientación a lo largo de toda la vida para dotar a los ciudadanos de las habilidades necesarias para gestionar su aprendizaje, sus carreras profesionales y sus transiciones entre y dentro de la educación, la formación y el trabajo. La adquisición de estas competencias de gestión de la carrera (*Career Management Skills* -CMS-) se ha convertido así en una importante prioridad de los servicios de orientación.

Desde la aprobación de su función y objetivos con la Resolución de 2008, la ELGPN produjo una gran cantidad de recomendaciones y directrices para los responsables políticos, que crearon la base para los estudios actuales. No obstante, también surgió la necesidad de pasar de las teorías a la práctica para garantizar un impacto directo en los usuarios y poner a su disposición nuevas herramientas y recursos.

En años posteriores, la ELGPN centró su atención en los factores que apoyan la aplicación de las políticas de las CMS. Los documentos publicados en 2012 y en 2014 ofrecen ejemplos de Estados europeos que han invertido recursos para integrar las CMS en seis áreas sectoriales:

escuelas, educación y formación profesional, educación superior, educación de adultos, empleo e inclusión social.

A pesar de este énfasis en la importancia de la orientación profesional, los enfoques y las herramientas que, tradicionalmente, ha adoptado han estado más enfocados a proporcionar información que a mejorar las habilidades de gestión de la carrera de cada persona (Abad *et al.*, 2017). Pero, en la actualidad, el diseño, la puesta en marcha y la evaluación de competencias relacionadas con la gestión de la carrera se han convertido en aspectos clave para el ámbito de la orientación a lo largo de la vida (ELPGN, 2015).

En esta línea, las recientes resoluciones sobre políticas de cualificación establecen que la orientación profesional es un elemento central de las políticas de educación y cualificación desde una fase temprana, las cuales han alentado a los Estados miembros a:

—Incluir las habilidades de gestión de la carrera en el Marco Europeo de Competencias Clave.

—Fomentar el intercambio mutuo en un grupo de trabajo propio desde una perspectiva de orientación permanente y en las redes europeas existentes (por ejemplo, la Red de Competencias Clave - KeyCoNet; los grupos de trabajo de ET2020, la Red de Servicios Públicos de Empleo).

—Promover proyectos específicos en el marco de Erasmus+ y del Fondo Social Europeo.

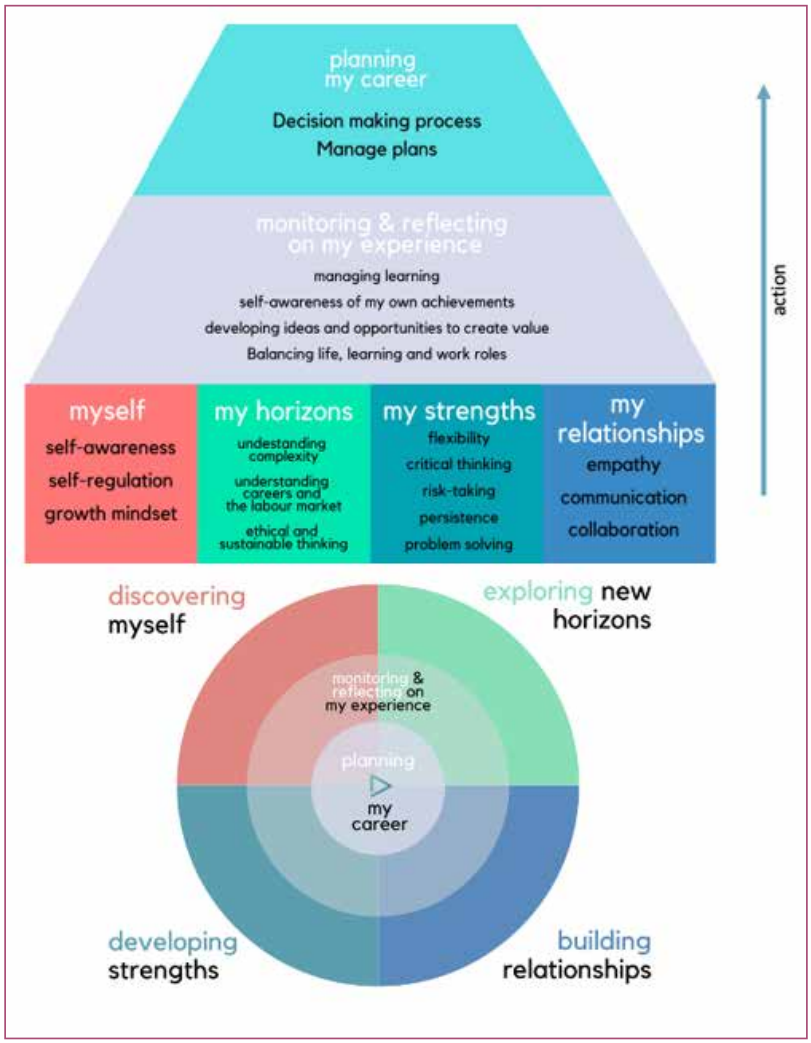
Con respecto a este último punto, es importante destacar que, en la última década, las CMS han recibido una atención creciente, ya que las investigaciones sostienen que la variación de los ingresos en los países de la OCDE puede explicarse en parte por la capacidad de las personas para crear, gestionar y desplegar sus competencias, y no solo por la educación y la cualificación.

Partiendo del contexto descrito, se ha desarrollado el Proyecto Erasmus+ *CAREERS AROUND ME- Smart technologies for improving Career Management Skills* que plantea como principal interrogante de investigación el siguiente: ¿cómo pueden ayudar las tecnologías innovadoras en las acciones de orientación para el desarrollo de competencias de gestión de la carrera? Sus objetivos prioritarios se han centrado en el desarrollo de un marco metodológico común y compartido sobre las CMS y en la mejora de la efectividad de las intervenciones de orientación profesional a través de la creación de tecnología innovadora, partiendo del análisis de necesidades de las «comunidades de orientación profesional». En el presente trabajo se anticipan resultados preliminares del citado análisis de necesidades, considerado clave para la obtención de información estratégica y evidencias para el posterior diseño de una propuesta piloto de innovación social dentro de los servicios de orientación profesional en cada uno de los contextos de los socios participantes.El período de ejecución del Proyecto comprende desde diciembre de 2019 hasta mayo de 2021, con diferentes fases y paquetes de trabajo, que se han visto alterados debido a la crisis sanitaria mundial derivada de la COVID-19. Los equipos de trabajo pertenecen a instituciones de seis países: Università di Camerino (Italia); Centro studi pluriversum SRL (Italia); Centrul Municipiului Bucuresti de Resurse si Asistenta Educationala (Rumanía); Citynet SRL (Italia); Hochschule der Bundesagentur fuer Arbeit (Alemania); Narodni vzdelavaci fond, o.p.s. (República Checa); Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Austria); y Universidad de Santiago de Compostela (España).

La propuesta de marco de CMS diseñada en el Proyecto *CAREERS* (figura 1) ha partido de la establecida por Abad *et al.* (2017), que incluye cinco grandes áreas: efectividad personal, gestión de relaciones, búsqueda y acceso al trabajo, gestión de la vida y la carrera y comprensión del mundo.

Figura 1

Marco CMS del Proyecto CAREERS. Fuente: CAREERS AROUND ME



Nota. (https://www.careersproject.eu)

MÉTODO

El proceso de investigación se ha apoyado en un método de carácter mixto, donde destaca el uso de una metodología participativa, basada en la cooperación internacional y transnacional y en el aprendizaje mutuo entre los principales agentes de la orientación profesional para llevar a cabo las siguientes tareas:

—Estudio cualitativo a partir de la recopilación, selección y análisis de información y documentación sobre los estándares nacionales de CMS ya implementados en el contexto europeo e internacional y la realización de *focus group* con miembros de las «comunidades de la orientación profesional».

—Estudio cuantitativo a partir de la aplicación de un cuestionario a las «comunidades de la orientación profesional».

El presente trabajo se apoya en los resultados obtenidos a partir del estudio cuantitativo, que ha centrado su objetivo en conocer la situación actual sobre el estado del desarrollo de las

CMS desde el punto de vista de las «comunidades de la orientación profesional», compuestas por orientadores/as profesionales, investigadores/as, expertos/as y otras partes interesadas en relación a la orientación de la carrera en los diferentes países participantes en el Proyecto. En la tabla 1 se resumen los datos de participación en función del país.

Tabla 1

Distribución de los participantes en la encuesta por país

País	N
Austria y Alemania	54
República Checa	39
Italia	30
Rumanía	117
España	27
Total	267

Nota. Elaboración propia

Para el desarrollo de la encuesta se utilizó un cuestionario online diseñado ad hoc, teniendo en cuenta para el presente análisis las siguientes secciones:

—Herramientas y marcos de referencia utilizados para planificar actividades de orientación y educación profesional.

—Objetivos de aprendizaje de las actividades ofrecidas por los servicios de orientación. Necesidades de formación y de herramientas.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados en cada una de las secciones indicadas anteriormente.

Herramientas y marcos de referencia utilizados para planificar actividades de orientación y educación profesional

Esta sección presenta los datos de la percepción de los participantes sobre cómo las organizaciones deciden las actividades o servicios a prestar.

Los resultados indican que las organizaciones deciden las actividades o servicios de orientación profesional basándose principalmente en tres dimensiones:

—La accesibilidad.

—La formación para quienes quieran profundizar en el tema de la orientación.

—La disponibilidad.

Concretamente, la accesibilidad es la dimensión indicada por los participantes de todos los países. En la tabla 2 se muestran las opciones más elegidas.

Tabla 2

Dimensión más elegida por los participantes

	Austria y Alemania	República Checa	Italia	Rumania	España
1ª	Accesibilidad (61,1%)	Formación para quienes quieran profundizar en el tema de la orientación (53,8%)	Disponibilidad (50,0%)	Accesibilidad (76,1%)	Disponibilidad Formación para quienes quieran profundizar en el tema de la orientación (74,1%)

Nota. Elaboración propia

La influencia de las normas, principios o directrices a nivel regional o nacional y la formación de los orientadores profesionales obtienen los niveles más bajos. La baja influencia de las normas, principios o directrices a nivel regional o nacional puede deberse a que en algunas organizaciones no existe un marco para planificar las actividades de orientación profesional y educación para la carrera.

Objetivos de aprendizaje de las actividades ofrecidas por los servicios de orientación. Necesidades de formación y de herramientas

Esta sección se centra en el marco de CMS diseñado por el Proyecto *CAREERS* (ver figura 1).

Los participantes en la investigación evaluaron qué competencias tienen en cuenta a la hora de planificar los objetivos de aprendizaje de las actividades de orientación profesional de sus organizaciones.

La competencia que aparece en primer lugar en todos los países es el autoconocimiento, seguida de la comprensión de la carrera profesional y la comunicación, con porcentajes muy elevados (ver la tabla 3).

La distribución por países de las competencias más elegidas muestra, además de la gran coincidencia, un predominio de algunas competencias «tradicionales» (autoconocimiento, comprensión de la carrera, comunicación, proceso de toma de decisiones), pero no aparecen nuevas competencias (pensamiento ético y sostenible, por ejemplo) o competencias más complejas (por ejemplo, la gestión de planes o el equilibrio entre vida, aprendizaje y trabajo).

Tabla 3

Dimensión más elegida por los participantes

	Austria y Alemania	República Checa	Italia	Rumania	España
1ª	Auto-conocimiento Comprensión de las carreras (90,7%)	Auto-conocimiento (84,6%)	Auto-conocimiento (90,0%)	Auto-conocimiento (88,9%)	Auto-conocimiento Proceso de toma de decisiones (85,2%)

Nota. Elaboración propia

También hay una coincidencia en los países sobre las áreas menos valoradas, por ejemplo, el seguimiento de los logros del aprendizaje permanente y el pensamiento ético y sostenible. En cuanto a las necesidades de formación en CMS por parte de los participantes, hay una mayor variedad de respuestas. Creen que necesitan formación en varias competencias del marco de CMS, destacando en especial la comprensión de la complejidad y la mentalidad digital, seguidas de otras como, por ejemplo, el proceso de toma de decisiones, el pensamiento ético y sostenible o el desarrollo de ideas y oportunidades para crear valor (ver tabla 4).

Tabla 4

CMS más demandadas para formación

	Austria y Alemania	República Checa	Italia	Rumania	España
1ª	Comprender la complejidad (35,2%)	Comprender la complejidad (46,2%)	Mentalidad digital (43,3%)	Mentalidad de crecimiento (56,4%)	Desarrollo de ideas y oportunidades para crear valor (48,2%)

Nota. Elaboración propia

También expresaron su opinión sobre la necesidad de contar con herramientas de apoyo a las actividades profesionales en las diferentes áreas de las CMS. La mentalidad digital es la habilidad nombrada en cinco países con un alto porcentaje. Otras habilidades como el autoconocimiento, la autorregulación y la mentalidad de crecimiento, por ejemplo, aparecen en un segundo nivel (ver la tabla 5).

Tabla 5

CMS donde son necesarias herramientas

	Austria y Alemania	República Checa	Italia	Rumania	España
1ª	Mentalidad digital (33,3%)	Mentalidad digital (53,8%)	Mentalidad digital (60,0%)	Auto-conocimiento (68,4%)	Mentalidad de crecimiento (48,2%)

Nota. Elaboración propia

Los resultados muestran una coincidencia entre las necesidades de formación y las necesidades de herramientas de los participantes en la investigación con respecto a la competencia «mentalidad digital». También hay coincidencias en otras competencias en cada país. Por ejemplo, en la comprensión de las carreras y el proceso de toma de decisiones en el caso de Austria y Alemania; la comprensión de la complejidad y el pensamiento crítico en la República Checa; el pensamiento ético y sostenible y el seguimiento de los logros del aprendizaje permanente en Italia; la mentalidad de crecimiento y el autoconocimiento en Rumanía; y la autorregulación en España.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El Proyecto Erasmus+ *CAREERS AROUND ME- Smart technologies for improving Career Management Skills* se fundamenta en el papel clave que tienen las competencias de gestión de la carrera (CMS) en la orientación permanente o a lo largo de la vida en el contexto europeo, como se refleja en las resoluciones y directrices del Consejo de la Unión Europea y de la ELGPN que abordan esta temática.

El modelo de CMS diseñado en el Proyecto *CAREERS* incluye las áreas conocimiento personal, comprensión del mundo, construcción de relaciones, desarrollo de puntos fuertes, seguimiento y reflexión sobre la propia experiencia y planificación de la carrera.

A partir de la fase de análisis de las necesidades de las «comunidades de la orientación profesional» se puede concluir que las organizaciones deciden las actividades o servicios de orientación profesional basándose, principalmente, en tres dimensiones: su accesibilidad, la formación para quienes quieran profundizar en el tema de la orientación y su disponibilidad. Además, el autoconocimiento, la comprensión de la carrera profesional y la comunicación son las competencias más valoradas al establecer los objetivos de aprendizaje de las actividades de orientación profesional.

Respecto a la percepción sobre las necesidades de formación en CMS, los participantes destacan la comprensión de la complejidad, la mentalidad digital, el proceso de toma de decisiones, el pensamiento ético y sostenible o el desarrollo de ideas y oportunidades para crear valor.

En cuanto a la percepción de necesidades de herramientas de apoyo para el desarrollo de las CMS sobresale la mentalidad digital, seguida de otras habilidades como el autoconocimiento, la autorregulación y la mentalidad de crecimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, J., Amblàs, S., Andricopoulou, A., Bujok, E. Iannis, G., Ilin, Ç., ..., Spanu, P. (2017). *Improving Career Management Skills. Models, practices and guidance resources. Handbook for practitioners.* Erasmus+ KA2.

European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2012). *Career Management Skills: Factors in Implementing Policy Successfully.* University of Jyväskylä.

European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2014). *Work-based Learning and Lifelong Guidance Policies.* University of Jyväskylä.

European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2015). Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A Reference Framework for the EU and for the Commission. University of Jyväskylä.

European Union, Council (mayo, 2004). Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe. Council of European Union, Brussels, Belgium.

European Union, Council (mayo, 2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies.* 2905th Education, Youth and Culture Council meeting, Brussels, Belgium.

2882

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

FACTORES INFLUYENTES EN LA TOMA DE DECISIONES DEL DESARROLLO DE LA CARRERA DE LA JUVENTUD

Cristina Ceinos Sanz
Elena Fernández Rey
Miguel Ángel Nogueira Pérez
Universidad de Santiago de Compostela (España)

Resumen: Las transiciones en educación obligatoria y postobligatoria deben concebirse como momentos clave en lo referido a la toma de decisiones académico-profesionales, ya que determinarán y condicionarán el futuro profesional de los sujetos. Al respecto, los procesos de adopción de decisiones suelen verse influidos por diferentes aspectos, por lo que resulta fundamental identificar y comprender los diversos factores o condicionantes implicados, así como la influencia ejercida por estos con el propósito de que la práctica orientadora pueda considerarlos en el desarrollo de acciones concretas que permitan asegurar al máximo, en el colectivo de jóvenes, sus oportunidades. En este sentido y bajo este parámetro, se desarrolló el Proyecto Erasmus+ *Crucial Impacts on Career Choices -CICC-* con el objetivo prioritario de favorecer la identificación y comprensión de los factores influyentes en los procesos de toma de decisiones profesionales llevados a cabo por la juventud, siendo este el principal cometido a abordar en la presente comunicación.

Palabras clave: influencias, toma de decisiones, desarrollo de la carrera, juventud

Abstract: The transitions in compulsory and post-compulsory education must be conceived as key moments in terms of academic and professional decision-making because of they will determine and condition people professional future. Regarding to this, decision-making processes are usually influenced by different aspects, so it is essential to identify and understand the diverse factors or conditions involved, as well as the influence exerted by them, so that the guidance practice can consider them in concrete actions' development which allow to ensure, in young people, their opportunities in a maximum level. According to this and under this parameter, the Erasmus+ Project, titled *Crucial Impacts on Career Choices -CICC-*, was developed with the priority goal of promoting the identification and understanding of the influential factors in professional decision-making processes carried out by youth, being this topic the main task to be treated in this contribution.

Keywords: influences, decision making, career development, youth

INTRODUCCIÓN

Las transiciones académicas y profesionales deben concebirse como momentos clave para el alumnado de educación obligatoria y postobligatoria respecto a la toma de decisiones, ya que determinarán su trayectoria formativa, profesional y personal, así como su desarrollo, contribuyendo, también, a la configuración de los valores, intereses y actitudes esenciales ante la vida y el trabajo (Sánchez, 2017). En este sentido, de acuerdo con Fernández-García *et al.* (2016), destaca la gran cantidad de decisiones adoptadas por los adolescentes en su vida cotidiana, sujetas al influjo de los distintos entornos de socialización, por lo que sus aspiraciones profesionales y elecciones académicas suelen estar mediadas por factores o condicionantes de diversa índole.
Son múltiples las teorías vocacionales que conceden mayor o menor importancia a estos factores, así como a la influencia de cada uno. Las teorías vocacionales clásicas han perdido fuerza a favor de enfoques más eclécticos y pragmáticos, centrando sus esfuerzos en identificar dichos condicionantes y transferir su utilidad a la praxis orientadora. Por tanto, el principal centro de interés se ha focalizado en abordar el problema generalizado de la toma de decisiones vocacionales en los adolescentes (Chacón y Moso, 2018; Cortés y Conchado, 2012; Rodríguez *et al.*, 2016; entre otros).

Tomando como referente estudios teóricos e investigaciones recientes en España sobre los condicionantes a considerar en las decisiones vocacionales de los adolescentes (Cortés y Conchado, 2012; Chacón y Moso, 2018; Educa20.20-GAD3-Fundación AXA, 2018; Fernández-García *et al.*, 2016; Rodríguez, *et al.*, 2016; Ruiz y Santana, 2018;), destacan los sociales (profesiones actuales y típicas del entorno; influencia de amistades; etc.); los pedagógicos (rendimiento académico, opiniones de tutores/as; profesores/as u orientadores/as; acceso a determinados estudios; formación recibida en la escuela y extraescolar; etc.); los familiares (profesiones del entorno; expectativas y situación económica; etc.), así como los psicológicos (edad; género; aptitudes; intereses; motivación; autoestima y autoconcepto; etc.).

De los factores mencionados, en la última década y en el contexto español, han sido objeto de estudio, especialmente, la variable género (Ruiz y Santana, 2018; Sáinz y Meneses, 2018) y los condicionantes familiares (Cortés y Conchado, 2012; Educa20.20-Sigmados-Fundación AXA, 2019; Fernández-García *et al.*, 2016), abordando en menor medida y a través de estudios genéricos los pedagógicos -centrados, fundamentalmente, en el rol de los orientadores/as y tutores/as (Carvalho y Taveira, 2015)-; las variables sociales -influencia de las amistades- (Santana y Feliciano, 2009); y los aspectos psicológicos o personales como los intereses profesionales (Rodríguez *et al.*, 2017). Por otra parte, más escasos aún son los centrados en abarcar, de modo exploratorio o confirmatorio, todo el elenco de factores condicionantes (Chacón y Moso, 2018; Educa20.20-GAD3-Fundación AXA, 2018; Rodríguez *et al.*, 2016), por lo que se concluye que, en la literatura especializada sobre esta temática, no abundan publicaciones académicas recientes que recojan investigaciones centradas en la diversidad de factores influyentes en la toma de decisiones profesionales en la juventud.

Bajo estos parámetros, destaca el Proyecto Erasmus + *Crucial Impacts on Career Choices (CICC)*, desarrollado por cinco países socios (República Checa, Reino Unido, Dinamarca, Grecia y España), entre 2018 y 2021, con el objetivo de identificar y comprender los aspectos influyentes en las decisiones profesionales de la juventud. Esta investigación adoptó como punto de partida, entre otros, el siguiente interrogante, ¿qué factores influyen en la toma de decisiones profesionales en la juventud?, que constituye el eje central de esta contribución centrada, fundamentalmente, en identificar y comprender las principales influencias existentes en dichos procesos.

MÉTODO

Dicha investigación desarrolló su estudio empírico incluyendo a dos grupos de jóvenes de 13-14 y 15-16 años, padres/madres o cuidadores y profesionales del ámbito orientador, analizando sus experiencias sobre la toma de decisiones. Para ello, combinó metodologías de carácter cuantitativo y cualitativo, estableciendo, las siguientes fases: 1. revisión bibliográfica; 2. fase cuantitativa con encuestas online de carácter predominantemente cerrado para estudiantes y padres/madres/cuidadores; 3. fase cualitativa con grupos de discusión; y 4. círculos de investigación para analizar los datos desde la perspectiva de la práctica profesional orientadora.

La participación de los países socio fue activa en todas las fases, asumiendo cada uno la responsabilidad de realizar los grupos de discusión y círculos de investigación en su contexto (4 y 1 por país, respectivamente) y la difusión de la encuesta a los diferentes colectivos implicados.

Finalmente, los participantes fueron 772, de los que 487 eran jóvenes y los 285 restantes pertenecían al colectivo de padres/madres/ cuidadores.

En relación con el análisis realizado, se llevó a cabo una simple frecuencia y la exploración demográfica junto con pruebas estadísticas más detalladas para explorar los datos desde múltiples perspectivas (país, edad, género y tipo de escuela). Complementariamente, se desarrolló un estudio de análisis de varianza (ANOVA) para explorar el impacto del género en los niveles de ansiedad profesional de los jóvenes.

Finalmente, destaca la realización de 20 grupos de discusión (con 173 participantes) y 5 círculos de investigación (con 30 profesionales implicados).

RESULTADOS

A modo introductorio, en lo que respecta a los principales resultados, se apunta el comienzo de los jóvenes en lo que a la toma de decisiones se refiere a una edad muy temprana, en torno a los 12 años, siendo el intervalo de edad comprendido entre los 12 y 14 en el que se sitúa prácticamente la mitad de los encuestados (49.7%), datos corroborados por las familias encuestadas.
Al respecto, los grupos de discusión añadieron una dimensión adicional que explica que, aunque el comienzo de la toma de decisiones tenga lugar en educación primaria, la reflexión seria se produce al alcanzar una edad más avanzada, justo cuando se tiene el primer contacto con la orientación en lo que respecta a salidas profesionales, animándose, en consecuencia, a considerar cada una de ellas.

«Teníamos un día en el colegio, en sexto curso, en el que te vestías de lo que querías ser, pero nadie se lo tomaba muy en serio. Estaba bien». (Estudiante inglesa, 15 años).

En relación con las fuentes de información empleadas como soporte en los procesos de toma de decisiones académico-profesionales, se desprende la necesidad de los jóvenes de documentarse ante las posibles opciones existentes, desvelando los datos obtenidos el acceso a la información a través de fuentes diversas, concretamente, los padres/madres/ otras personas responsables (76,2%), Internet (71,5%) y amistades (66,3%). Contrariamente, las apuntadas en menor medida hacen referencia a las conversaciones con personas relevantes en la comunidad (2,3%), las visitas al servicio público de empleo (3,7%) y a la biblioteca (4,1%).

Tabla 1

Fuentes de información empleadas

	Reino Unido	Dinamarca	España	República Checa	Grecia	Total
Internet	**80%**	74.1%	**69.6%**	73.4%	61.5%	**71.5%**
Libros/folletos	22.7%	11.8%	7.6%	15.8%	7.3%	**12.9%**
Biblioteca	24%	0%	1.1%	0.7%	0%	**4.1%**
Docentes/ tutores	45.3%	36.5%	33.7%	23.7%	26%	**31.6%**
Organizaciones (colegios/ universidades/ lugares de trabajo)	12%	54.1%	4.3%	18.7%	4.2%	**18.3%**
Amistades	70.7%	65.9%	67.4%	79.1%	43.8%	**66.3%**
Madres/padres	66.7%	**88.2%**	68.5%	**80.6%**	**74%**	**76.2%**
Otros familiares	50.7%	57.6%	50%	41.7%	50%	**49.1%**
Personas relevantes en la comunidad	10.7%	2.4%	0%	14.4%	1%	**2.3%**
Entrenadores deportivos/ profesorado de música	16%	2.4%	8.7%	26.6%	4.2%	**12.9%**
Centro de empleo	4%	2.4%	1.1%	7.9%	1%	**3.7%**
Otras	1.3%	1.2%	4.3%	8.6%	0%	**3.7%**

Nota. Elaboración propia

Complementariamente, a partir de los grupos focales, se ha concretado la gran variedad de temas buscados por los jóvenes en Internet, destacando, lo referido a cursos universitarios o información laboral.

«Buscaba alguna escuela de mecánica automovilística. Tenemos un libro con la lista de centros de formación. Elegí uno e investigué en Internet cuándo era la jornada de puertas abiertas». (Estudiante checo, 16 años).

Por otra parte, sobre la importancia concedida a ciertos factores influyentes en las decisiones académico-profesionales, los resultados desvelan que los padres/madres parecen ser la fuente más influyente (20,4%), seguidos por la sociedad (14,5%). Sin embargo, en lo referente a los servicios de orientación en los centros educativos o el papel de los docentes en la toma de decisiones, destaca la discreta valoración obtenida como fuente de influencia (11% y 7,2% respectivamente).

Tabla 2

Porcentaje de jóvenes que concedieron la puntuación 1 (más importante) a cada fuente

	Reino Unido	Dinamarca	España	República Checa	Grecia	Total
Madres/ padres	**21.9%**	17.6%	**32.6%**	**16.7%**	15.2%	**20.4%**
Abuelos/as	12.9%	**20.2%**	13.3%	5%	12.4%	**11.9%**
Hermanos /as	16.7%	14.3%	14.9%	8.6%	12.2%	**12.7%**
Demás familiares	9.7%	11.9%	13.3%	5.8%	11.2%	**9.9%**
Amistades	9.7%	11.8%	7.7%	4.3%	4.4%	**7.1%**
Docentes	14.1%	7.3%	6.7%	3.6%	7.7%	**7.2%**
Orientadores/as	15.9%	9.5%	12%	7.3%	13.5%	**11%**
Sociedad	16.9%	**20.2%**	15.1%	7.9%	**16.7%**	**14.5%**
TV	4.2%	14.3%	14.6%	5%	14.4%	**10.1%**
Redes Sociales	6.9%	6%	7.8%	7.2%	10%	**7.6%**

Nota. Elaboración propia

Profundizando en los aspectos derivados de los grupos focales, estos refuerzan los resultados de las encuestas y la existencia de estudiantes que afirman que la aprobación de su familia en la toma de decisiones sobre su futuro profesional es clave, señalando, también, los pros y contras de conversar en casa sobre esta temática, así como la gran influencia que ejercen, llegando, incluso, a controlar sus decisiones.

«Lo ideal es que mi familia diga que, si es lo que quiero, adelante». (Estudiante española, 14 años).

«Le dije a mi madre que quería ser diseñadora. Lo hablamos y me convenció de que, en vez de diseñar ropa, debería diseñar joyas porque es parecido y en nuestra ciudad hay una escuela específica». (Estudiante checa, 14 años).

Respecto al uso de modelos de conducta tomados como referencia por parte de los jóvenes, aproximadamente, un 41% ofrece una respuesta afirmativa, un 25% negativa y el 34% restante reconoce no saberlo con seguridad.

Tabla 3

Porcentaje de jóvenes con modelos de referencia

	Sí		No		No estoy seguro/a	
País	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**
Reino Unido	41.3%	31	28%	21	30.7%	23
Dinamarca	29.4%	25	**36.5%**	31	34.1%	29
España	35.9%	33	27.2%	25	37%	34

	Sí		No		No estoy seguro/a	
	%	N	%	N	%	N
República Checa	**48.2%**	67	13.7%	19	38.1%	53
Grecia	45.8%	44	28.1%	27	26%	25
Total	**41.1%**	**200**	**25.3%**	**123**	**33.7%**	**164**

Nota. Elaboración propia

Finalmente, se desvelan las categorías tomadas en consideración de los modelos seguidos por la juventud, concretándose en personas del mundo de la música, deporte, artistas, familiares, personas de negocios, docentes, líderes y profesionales de la medicina. Complementariamente, de los grupos focales, se desprende también la referencia hecha por los jóvenes a los *influencers*.

«Solía seguir a una familia en YouTube. Vendieron todo y viajaron por todo el mundo. Ahora son reporteros y graban sus viajes. Eso es lo que yo quiero hacer». (Estudiante inglesa, 15 años).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como principales conclusiones, destaca, primeramente, el comienzo de los jóvenes a pensar en su vida profesional sobre los 12 años, existiendo un patrón emergente en el que el compromiso relacionado con la planificación de la vida profesional aumenta con los años hasta alcanzar los 14, realizándose la reflexión más formal en los grupos de mayor edad.

Por otra parte, los jóvenes recurren a diversas fuentes de información con el propósito de reflexionar sobre su vida profesional y favorecer la toma de decisiones (Internet, docentes, orientadores/as, familia, etc.), siendo la información más valorada la que procede de los padres/madres. Por tanto, no sorprende que los jóvenes afirmen que estas son las personas más influyentes llegado el momento de adoptar decisiones sobre su vida académico-profesional, coincidiendo con lo reflejado en el informe realizado por Educa20.20-GAD3-Fundación AXA (2018) o en autores/as como Cortés y Conchado (2012) o Fernández-García *et al.* (2016).

En consecuencia, se concluye la necesidad de que el profesorado y los orientadores/as reconozcan que, en ocasiones, dicha influencia, de antemano considerada positiva, podría dificultar la adopción de decisiones académico-profesionales autónomas, ya que las familias no son siempre conscientes del alcance de su papel influyente en la toma de decisiones profesionales de sus hijos/as, tal y como afirma Oomen (2016), por lo que dicho colectivo debe ser también destinatario de las acciones de orientación profesional.

Otro aspecto importante reside en que los jóvenes obtienen información sobre la vida profesional especialmente a través de Internet. Esto no resulta extraño si se considera, desde hace años, la fuerte influencia de la red a todos los niveles, amplificada ésta por la situación de pandemia provocada por la COVID-19, que ha acelerado el desarrollo de la denominada Sociedad Digital (Fundación Telefónica, 2021). En este sentido, destacan como búsquedas más realizadas por los estudiantes a través de Internet, las relacionadas con información sobre puestos de trabajo, criterios de acceso y titulaciones, al tiempo que también recurren a *influencers* en busca de motivación e información, identificando a estas personas como modelos de referencia junto a otros más tradicionales como la familia, la sociedad, el mundo del deporte, la música y las artes.

Por tanto, se concluye que los centros educativos, los orientadores/as y los docentes implicados en los procesos orientadores deben considerar las implicaciones pedagógicas derivadas del uso de las TIC por la juventud como apoyo al proceso de toma de decisiones profesionales, diseñando e implementando planes específicos que permitan prestar un servicio que garantice el uso correcto de estas herramientas por parte del alumnado, profesorado y familias (Morata, 2020). Por otra parte, orientadores/as y docentes han de poner también el foco de atención en la formación del alumnado para la adquisición de una capacidad crítica y reflexiva en el análisis de los modelos de referencia existentes y en su posible influencia en la toma de decisiones (San Miguel, 2017; Villar, 2017); así como ayudar al profesorado y familias para favorecer el uso y manejo de los mismos canales de comunicación empleados por la juventud (Yuste, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carvalho, M. y Taveira, M. do C. (2015). El papel del profesorado en la toma de decisiones académico y profesionales del alumnado. *REOP - Revista Española De Orientación y Psicopedagogía, 25*(3), 20–35. https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13856

Chacón, M. y Moso, M. (2018). Los jóvenes ante la elección formativa y vocacional en España. *EKONOMIAZ. Revista vasca de Economía, Gobierno Vasco, 94*(2), 204-225.

Cortés, P. A. y Conchado, A. (2012). Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en Bachillerato. *Estudios sobre Educación*, 22, 93-114.

Educa20.20-GAD3-Fundación AXA (2018). *El futuro laboral de los jóvenes* [Archivo PDF]. https://bit.ly/3q3gSHJ

Educa20.20-Sigmados-Fundación AXA (2019). *Situación de la educación en España: hablan 19.000 familias de alumnos* [Archivo PDF]. https://bit.ly/3xqoLtn

Fernández-García, C. M., García-Pérez, O. y Rodríguez-Pérez, S. (2016) Padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa, 21* (71), 1111-1133.

Fundación Telefónica (2021). *Sociedad Digital en España 2020-2021. El año que todo cambió* [Archivo PDF]. https://bit.ly/35xYnlb

Morata, J. I. (2020). Uso de TIC en orientación educativa en tiempos de COVID-19. *Revista AOSMA*, nº extra 28, 88-91.

Oomen, A. (2016) Parental involvement in career education and guidance in secondary education. *Journal of the National Institute of Careers Education and Counselling, 37*(1), 39-46. https://doi.org/10.20856/jnicec.3707

Rodríguez, H., Pazos, A. A. y Rodríguez, J. C. (2017) Las variables socio emocionales y los intereses profesionales para la orientación académica. INFAD *Revista de Psicología*, 1, 315-328.

Rodríguez, M. C., Peña, J. V. e Inda, M. M. (2016). «Esto es lo que me gusta y lo que voy a estudiar»: Un estudio cualitativo sobre la toma de decisiones académicas en bachillerato. *Revista Complutense de Educación, 27*(3), 1351-1368. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48518

Ruiz, J. y Santana, L. E. (2018). Elección de carrera y género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 19, 7-20. https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3470

Sáinz, M. y Menese, J. (2018) Brecha y sesgos de género en la elección de estudios y profesiones en la educación secundaria. *Panorama Social*, 27, 32-31.

San Miguel, P. (2017). Influencers: ¿una profesión aspiracional para millennials?, *Revista de estudios de juventud*, 118, 129-144.

Sánchez, Mª. F. (2017) Transiciones en la carrera y dimensiones de intervención en Orientación Profesional. En Sánchez, Mª. F. (coord.) *Orientación para el desarrollo profesional* (pp. 101-137). UNED.

Santana, L. E. y Feliciano, L. (2009) Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato. *Revista de Educación*, 350, 323-350.

Villar, M. (2017). Jóvenes competentes personal y profesionalmente: reflexiones en torno a la inteligencia intelectual y emocional en la juventud actual, *Revista de estudios de juventud*, 117, 181-198.

Yuste, B. (2015). Las nuevas formas de consumir información de los jóvenes, *Revista de estudios de juventud*, 108, 179-191.

2890

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EL «VALOR DE ENSEÑAR» EN LOS CENTROS DE TRABAJO. SATISFACCIÓN DE LOS TUTORES Y TUTORAS DE EMPRESA CON EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL EN ASTURIAS

Marta Virgos Sánchez
Joaquín Lorenzo Burguera Condon
Universidad de Oviedo (España)

Resumen: Pasada una década desde la regulación de la Formación Profesional Dual en España, esta modalidad formativa se encuentra en continua evolución. En ella la empresa adquiere gran protagonismo puesto que se desarrolla, al menos, más de un tercio de la FP Dual. Así, centro educativo y empresa cooperan en la planificación, el desarrollo y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. En este escenario, el tutor de empresa se encarga de formar, guiar y evaluar a los aprendices en el centro de trabajo. El objetivo de este estudio es conocer la satisfacción de los tutores y tutoras de empresa con el desarrollo de proyectos de FP Dual en Asturias. Basándose en una metodología cualitativa, mediante entrevistas a informantes clave, se ha recogido información sobre la satisfacción con el programa dual, las tareas y formación, los resultados y su experiencia como tutor. Los resultados manifiestan elevada satisfacción en todas las dimensiones analizadas destacando que, a pesar de la falta de formación, valoran positivamente las tareas realizadas y la oportunidad que brinda esta modalidad para la inserción de trabajadores. Concluimos la necesidad de una formación específica para los tutores de empresa y un mayor reconocimiento en la comunidad educativa y laboral.

Palabras clave: formación profesional, tutor, empresa, satisfacción, metodología cualitativa

Abstract: A decade after the regulation of Dual Vocational Training in Spain this training modality is in continuous evolution. In it, the company acquires great protagonism since it develops, at least, more than a third of the Dual FP. Thus, the educational center and company must cooperate in the planning, development and evaluation of student learning. In this scenario, the company tutor is in charge of training, guiding and evaluating the apprentices in the workplace. The objective of this study is to know the satisfaction of company tutors with the development of Dual VET projects in Asturias. Based on a qualitative methodology through interviews with key informants, information has been collected on satisfaction with the dual program, the tasks and training, the results and their experience as a tutor. The results show the high satisfaction in all the dimensions analyzed, highlighting that, despite the lack of training, they positively value the tasks performed and the opportunity that this modality offers for the insertion of new workers. We conclude the need for specific training for company tutors and greater recognition in the educational and labor community.

Keywords: vocational training, tutor, company, satisfaction, qualitative methodology

INTRODUCCIÓN

La Formación Profesional Dual (FP Dual) es una modalidad formativa, en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en dos instituciones: una educativa donde el estudiante realiza actividades teórico-prácticas y un centro de trabajo en el que desempeña actividades didáctico-productivas (Martín Rivera, 2016).

El desarrollo de proyectos de FP Dual tiene, entre sus finalidades, incrementar la vinculación y corresponsabilidad del tejido empresarial con el sistema educativo, favorecer el tránsito entre el ámbito educativo y el contexto laboral, facilitar la inserción laboral del alumnado y propiciar el intercambio de conocimientos entre ambos sistemas (Echeverría, 2016; Marhuenda, Chisvert y Palomares-Montero, 2016).

La Formación Dual tiene sus fundamentos en el aprendizaje basado en el puesto de trabajo, entendiendo éste como un proceso en el que, desde el centro de trabajo, se forma a las personas en competencias profesionales que le permitan desarrollar las tareas laborales con éxito, haciendo que la situación laboral sea un entorno didáctico en el que confluyen los elementos de enseñanza y aprendizaje que permitan a la persona adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo profesional (Siebert, Mills y Tuff, 2009).

Esta modalidad formativa requiere del trabajo coordinado de diferentes profesionales que desempeñan funciones y tareas como tutores, tanto en las empresas como en los centros educativos (Euler, 2013).

Así, el tutor de empresa asume un papel fundamental en el desarrollo de la FP Dual en las organizaciones, y ha de tener competencias técnico-profesionales, pedagógicas y sociales que le permitan desempeñar su labor de tutor y formador con éxito (Alemán, 2015; Rego, Barriera y Rial, 2015). Este rol se concreta en asesorar y guiar al estudiante con objeto de lograr su desarrollo integral, aumentando así su potencial personal, académico y profesional. Este profesional se configura como modelo e inspiración en el ámbito laboral del alumnado, puesto que, en muchas ocasiones, la formación en los centros de trabajo es el primer contacto con el mercado laboral (Jansen y Pineda, 2019).

Además, este agente favorece la coordinación con el centro educativo y un buen acompañamiento pedagógico durante el proceso de aprendizaje, para facilitar la vinculación entre la teoría y la práctica.

Teniendo en cuenta las tareas y competencias que desarrollan los tutores y las tutoras dentro de la empresa, se identifica en estos profesionales una doble dimensión. En primer lugar, este profesional proporciona experiencia y especialización profesional y, en segundo, debe tener una faceta didáctica que le permita conocer los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A través de ambas dimensiones el tutor debe fomentar en el alumnado la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desempeño de una profesión en un sector determinado, facilitándole las herramientas que le permitan desenvolverse en un entorno cambiante y acercarse, a través de un contexto de trabajo real, al mercado laboral.

El estudio dirigido por Echeverría y Martínez Clares (2021) sobre el análisis de la investigación en Formación Profesional en la Unión Europea, pone de manifiesto que existe una brecha teórica y empírica con respecto a la investigación sobre la FP Dual en España, concretamente

relacionada con las organizaciones como entidades formadoras, indicando que debe aumentarse en el conocimiento sobre el rol, funciones y posibilidades de las empresas formadoras.

Por ello, el presente estudio tiene como objetivo conocer la satisfacción de los tutores y tutoras de empresa en el desarrollo de proyectos de Formación Profesional Dual en el Principado de Asturias.

MÉTODO

Para alcanzar el objetivo establecido se ha planteado un estudio carácter descriptivo, exploratorio y correlacional, fundamentado en un enfoque cualitativo.

Para la recogida de información se ha utilizado la entrevista semiestructurada compuesta por cuatro dimensiones: perfil del tutor, desarrollo de la Formación Profesional Dual en la empresa, necesidades detectadas en el desarrollo de la FP Dual y satisfacción. En esta comunicación nos centramos en la satisfacción de los tutores de empresa con los resultados de la FP Dual, los aprendizajes de los estudiantes y sus funciones como tutor o tutora de empresa.

La muestra está compuesta por 12 tutores y tutoras pertenecientes a empresas que desarrollan FP Dual en Asturias teniendo en cuenta los criterios de tamaño de empresa y sector productivo al que pertenece.

Con objeto de asegurar la transferibilidad y confirmabilidad de las categorías inicialmente establecidas (Sandín, 2000), se ha realizado un análisis de expertos compuesto por tres profesionales de la Pedagogía. Ha existido un acuerdo en la definición de las categorías y la categorización del 89,67% (Bakeman y Gottman, 1989).

En cuanto al procedimiento, se han llevado a cabo las fases de tratamiento y organización e interpretación de la información. En la primera, se han transcrito las entrevistas y se ha diseñado un sistema de categorías a través del programa MAXQDA (v.20). En la segunda fase, se ha integrado el texto y asignado a cada uno de los fragmentos discursivos el código correspondiente a la categoría a la que se adscribe. Una vez analizados los fragmentos discursivos, se han obtenido los resultados y se ha realizado la interpretación de los datos.

RESULTADOS

Este estudio parte de un trabajo más extenso donde se analiza la figura del tutor y tutora de FP Dual en la empresa. A continuación, se analizan los resultados sobre la satisfacción de los tutores de empresa en el desarrollo de sus labores de tutoría y formación en FP Dual. Dentro de esta dimensión, compuesta por un total de 131 fragmentos discursivos, han emergido cinco categorías (programa de FP Dual, tareas y formación, resultados, experiencia como tutor y escasez de alumnado).

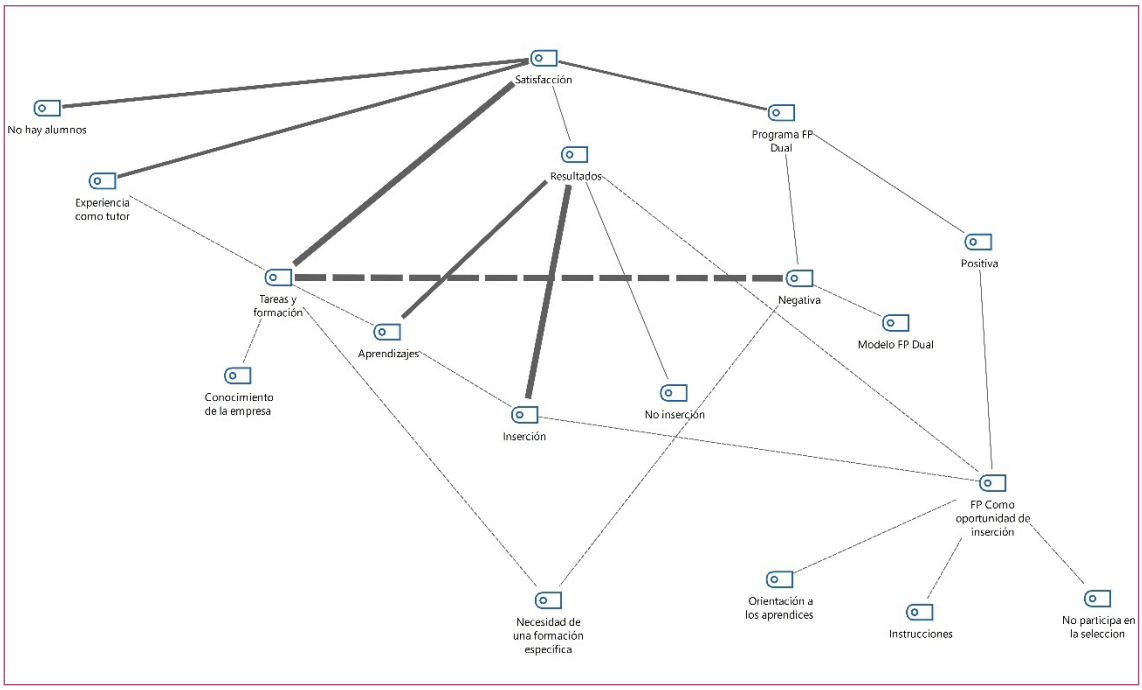
La categoría que recoge un mayor número de intervenciones es la *satisfacción con el Programa de FP Dual*. El 82% de los comentarios de los tutores sobre la satisfacción con el desarrollo del programa son positivos, indicando que es una oportunidad para insertar a nuevos trabajadores en la empresa, puesto que se han formado en la cultura de su propia organización y conocen los procesos y el método de trabajo de su propia entidad. De esta manera, además de fomentar las competencias de los estudiantes constituye un elemento de ayuda en la selección de trabajadores.

> «*Sí, los tutores estamos más que satisfechos en el sentido de que entregamos algo a los alumnos, nos satisface el valor de enseñar [...]ayudamos con mucho placer porque nos gusta que vean cosas, cuando los alumnos muestran interés nos da satisfacción y en ese sentido estamos contentos*» (Tutora 4).

Asimismo, los tutores se encuentran satisfechos con las *tareas y la formación* llevadas a cabo desde la empresa (14,6%), valorando positivamente la experiencia de ser tutores (9,2%) y las funciones desempeñadas con los estudiantes. Es importante señalar que estos profesionales refieren que carecen de formación específica para el desarrollo de sus tareas en la empresa, por lo que demandan acciones formativas que les proporcionen los conocimientos y competencias propias de su nuevo rol como tutores. Esta categoría («necesidad de formación específica») correlaciona también con la «satisfacción negativa» (figura 1), puesto que los tutores y tutoras manifiestan la necesidad de disponer de más información y formación por parte de las entidades correspondientes.

Figura 1

Relaciones entre las categorías relativas a la satisfacción de los tutores y tutoras con la FP Dual



Nota. Elaboración propia

Además, se encuentran muy satisfechos con los *aprendizajes adquiridos por los estudiantes*, en su mayoría vinculados a las competencias profesionales desarrolladas en la formación en los centros de trabajo, que garantizan el crecimiento personal, académico y profesional de los aprendices, así como la transición del sistema educativo al mercado laboral.

> «*Yo creo que es una experiencia positiva para ellos, porque es una experiencia amplia, ven todos los sectores, ven mucha práctica, y ven desde la parte que le bajas los planos hasta la parte de fabricación. Lo ves todo, entonces para ellos es muy enriquecedor*» (Tutora 3).

En lo relativo a la satisfacción con los *resultados* (10,8%), los informantes señalan que es una modalidad formativa que favorece la inserción profesional y la incorporación de nuevos trabajadores en la empresa.

> «*no te voy a decir el 100% pero el 90% casi de la gente que tengo aquí proviene de FP [...] al final es como una especie de cantera que tienes ahí de currículum. Conoces a la persona, ya trabajó, ellos te conocen a ti, ósea va todo como más fluido. Entonces sí, por nuestra parte es bastante positivo*» (Tutor 2).

Por último, otra categoría que ha emergido es la *falta de estudiantes* que optan por realizar Formación Profesional Dual (8,1%). Los tutores señalan que los estudiantes son un bien escaso y que cada año a las empresas les supone mayor esfuerzo encontrar estudiantes que quieran optar por este tipo de modalidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Formación Profesional Dual se plantea como una formación desarrollada conjuntamente por las empresas y los centros educativos, que trabajan de manera coordinada para garantizar un sistema de calidad con el fin de que el estudiante pueda adquirir una formación integral vinculada a contextos reales (Martín-Rivera, 2016; Murua, 2020). En este escenario, se resalta la figura del tutor o tutora de empresa, puesto que es uno de los ejes vertebradores que garantizan que la formación en alternancia se lleve a cabo de manera adecuada en las organizaciones, que transmiten, además de los conocimientos y competencias propias del puesto de trabajo, los valores y cultura de la empresa y la ética del trabajo (Caballero y Lozano, 2016; Deissigner, 2015).

Con frecuencia los tutores y las tutoras de empresa desconocen en qué consiste la FP Dual y el conjunto de tareas que deben desarrollar, debido a que carecen de los conocimientos y competencias pedagógicas para el nuevo rol que, desde la empresa, se les asigna como tutor o tutora (Alemán, 2015).

A pesar de esta carencia de formación señalada por los tutores y tutoras entrevistados, los resultados de este estudio muestran una elevada satisfacción con la totalidad de las dimensiones analizadas. Así, los tutores y tutoras refieren que se encuentran muy satisfechos con los aprendizajes adquiridos por los estudiantes dentro de los centros de trabajo, puesto que, tal y como se manifiesta en otros estudios (Ertl, 2020; Sauli, 2021), la FP Dual contribuye a la adquisición y perfeccionamiento de las competencias propias de una ocupación, permitiendo que los estudiantes se desenvuelvan en contextos profesionales reales.

Esta formación en competencias profesionales, señalan, resulta de gran interés para los centros de trabajo puesto que dotarán a los estudiantes de las destrezas necesarias para desarrollar los procesos productivos propios de la empresa. Esto a su vez, tal y como reflejan otras investigaciones (Rom *et al.*, 2016; Pineda-Herrero, Fernández de Álava, Espona-Bracons y Grollman, 2018), puede suponer una precarización del aprendizaje de los jóvenes puesto que la inadecuada participación de las empresas puede provocar que la formación únicamente se centre en sus necesidades específicas.

Sin embargo, los tutores y tutoras entrevistados consideran que la adaptación a las necesidades específicas resulta positiva puesto que perciben la formación del alumnado como la manera de realizar un «*traje a medida*» tomando como referencia los conocimientos y las competencias propias de su organización y su sector.

Además de ello, los agentes entrevistados indican que se encuentran satisfechos con sus labores como tutores, sobre todo con el «valor de enseñar» su oficio a personas que posteriormente se incorporarán a esa ocupación, pero demandan formaciones específicas en conocimientos y competencias para el desarrollo de sus funciones, puesto que carecen de habilidades pedagógicas que les obstaculizan el desarrollo de los procesos de enseñanza. Esta cuestión se manifiesta en otros estudios. Así, Pineda, Ciraso y Arnau (2019), en la investigación realizada sobre la percepción del profesorado de FP Dual, indican que la mayoría del profesorado de los centros educativos señala que los tutores y las tutoras de empresa no poseen una formación pedagógica adecuada, impidiendo el desarrollo óptimo de su función docente y tutorial con el alumnado aprendiz.

Asimismo, Marhuenda, Chisvert y Palomares (2016) ponen de manifiesto que existen dificultades a la hora de poner en práctica los proyectos de FP Dual por parte de la empresa entre las que destacan el desconocimiento de la FP Dual.

A la luz de lo expuesto, podemos concluir que los tutores y tutoras de empresa de empresa entrevistados se encuentran satisfechos con el desarrollo de la FP Dual en sus empresas, considerándose este agente como la persona responsable del crecimiento personal y profesional de los estudiantes, los cuales, en la mayor parte de las ocasiones, se enfrentan por primera vez al mercado laboral.

Por todo ello, parece necesario plantear estrategias formativas para estos profesionales para que puedan adquirir y desarrollar competencias conceptuales, psicopedagógicas y sociales que les permitan desarrollar su trabajo y ayuden a los estudiantes a trazar un perfil académico y profesional que contribuya a adquirir las destrezas iniciales necesarias para incorporarse y desenvolverse en el puesto de trabajo que les facilite el acceso al mercado laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alemán, J.A. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán. *Educaçao e Pesquisa, 41*(2), 495-511.

Bakeman, R. y Gottman, J. M. (1989). Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial. Madrid: Morata.

Deissinger, T. (2015). The German dual vocational education and training system as «a good practice»?, *Local Economy, 30* (8), 557 – 567.

Echeverría Samanes, B., y Martínez Clares, P. (2021). Hacia un ecosistema de investigación sobre formación profesional en España. *Revista De Investigación Educativa, 39*(1), 249-264. https://doi.org/10.6018/rie.424901

Echeverría, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa, 34* (2), 295-314.

Ertl, H. (2020) Dual study programmes in Germany: blurring the boundaries between higher education and vocational training?, *Oxford Review of Education, 46*(1), 79-95, https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1687438

Euler, D. (2013). Germany's dual vocational training system: a model for other countries? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Jansen, A., y Pineda-Herrero, P. (2019). Dual Apprenticeships in Spain–Catalonia: The Firms' Perspective. *Vocations and Learning, 12*(1), 129-154.

Marhuenda, F.; Chisvert, M. J., y Palomares-Montero, D. (2016). La formación profesional dual en España. Consideraciones sobre los centros que la implementan. *Revista Internacional de Organizaciones, 17*, 43-63.

Martín-Rivera, J. (2016). Los retos de la formación profesional: la formación profesional dual y la economía del conocimiento. *Revista Internacional de Organizaciones, 17*, 141–168.

Murua Cartón, H. (2020). *El modelo vasco de Formación Profesional. Claves de su reciente evolución.* Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Pineda Herrero, P., Ciraso Calí, A., y Arnau Sabatés, L. (2019). La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XX1, 22*(1), 1-29. 10.5944/educXX1.21242.

Pineda Herrero, P., Fernández de Álava, M., Espona Bracons, B., y Grollman, Ph.Ch. (2018). Formación profesional dual. Las motivaciones de las empresas del sector de la automoción en España para involucrarse en formación profesional dual. *Revista de Educación, 382*, 33-55. 10.4438/1988-592X-RE-2018-382-391.

Rego-Agraso, L., Barreira-Cerqueiras, E.M., y Rial-Sánchez, A. (2015). Formación Profesional Dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada, 25*, 149-166.

Rom, J., Solanilla, A., Miotto, G., y Polo, M. (2016). *Las empresas y la FP Dual en España. Informe de situación 2016.* Alianza para la FP Dual e IFP Innovación en Formación Profesional.

Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa, 18* (1), 223-242.

Sauli, F. (2021). The collaboration between Swiss initial vocational education and training partners: perceptions of apprentices, teachers and in-company trainers. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 13*, 1-22. https://doi.org/10.1186/s40461-021-00114-2

Siebert, S., Mills, V., y Tuff, C. (2009). Pedagogy of work-based learning: the role of the learning group. *Journal of Workplace Learning, 21*(6), 443-454.

¿CÓMO AFECTA EL SÍNDROME FOMO EN ADOLESCENTES? EVIDENCIAS EMPÍRICAS SOBRE SU USO EN LAS REDES SOCIALES

Sonia Rodríguez Fernández
Antonio Matos Gil
Universidad de Granada (España)

Resumen: La sociedad de hoy día se encuentra sumergida en diversos retos y cambios en muchos niveles y ámbitos, concibiéndose como un espacio abierto y experimental que acoge y padece infinidad de transformaciones que la están reestructurando y orientando hacia nuevos escenarios socioculturales. El intenso uso de las redes sociales puede asociarse a un malestar psicológico, conocido como FoMO o sensación de malestar al saber que otras personas están realizando actividades gratificantes y que uno no es participe de ello. El presente estudio tuvo como objetivo realizar un análisis de evidencias, explorando dicho síndrome y su relación con el ámbito académico. Se infiere que el alumnado que realiza un uso abusivo de las redes sociales, son más propensos al decaimiento y peor desarrollo de sus desempeños académicos. Se concluye con la necesidad de implementar, en los espacios de aprendizaje, programas de intervención que fomenten un uso responsable de las redes sociales.

Palabras clave: fear of missing out (FoMO), educación, adicción, tecnologías, redes sociales

Abstract: Today's society is immersed in various challenges and changes at many levels and areas, conceived as an open and experimental space that welcomes and undergoes countless transformations that are restructuring it and guiding it towards new socio-cultural scenarios. The intense use of social networks can be associated with psychological discomfort, known as FoMO or a feeling of discomfort knowing that other people are doing rewarding activities and that one is not participating in it. The objective of this study was to carry out an analysis of evidence, exploring this syndrome and its relationship with the academic field. It is inferred that students who make abusive use of social networks are more prone to decline and worse development of their academic performance. It concludes with the need to implement, in learning spaces, intervention programs that promote responsible use of social networks.

Keywords: fear of missing out (FoMO, education, Addiction, technologies, social networks

INTRODUCCIÓN

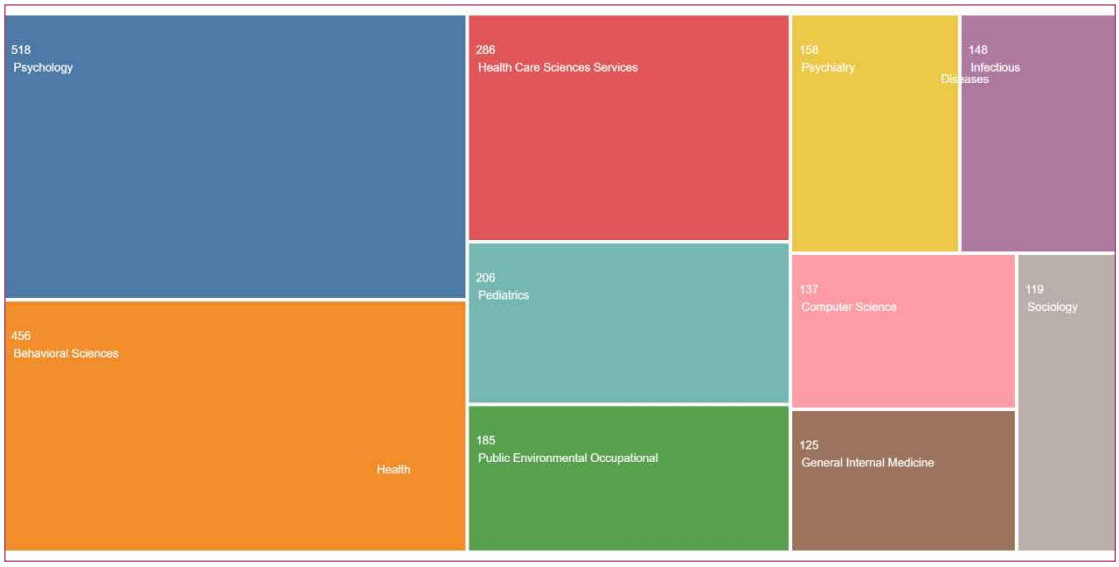
Las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son el conjunto de recursos, procedimientos y técnicas usadas en el procesamiento, almacenamiento y transmisión d información.

Entre ellos, encontramos los móviles, que ofrecen múltiples recursos y ventajas a sus usuarios e influyen en la forma en la que estos se relacionan entren sí y perciben el mundo que les rodea (Gil, Del Valle, Oberst y Chamarro, 2015). Las TIC actuales permiten que una persona pueda permanecer conectada constantemente sin que importe el lugar en el que se encuentre (Hardey, 2011).

En esta relación sujeto-TIC, han surgido algunos desórdenes relacionados con el mal uso de los servicios tecnológicos y digitales. tales como el *síndrome FoMO*, el cual se refiere al malestar generado por el saber que otras personas están viviendo experiencias gratificantes de las que uno es ajeno y tener el deseo de querer estar conectado para ser, de alguna manera, partícipe de ello. Esta situación, aumenta las posibilidades de que las personas sufran de estrés y ansiedad, lo que puede acabar repercutiendo en su persona y en su manera de desenvolverse en su realidad. La literatura científica actual ha dedicado poca atención a este síndrome de manera general, pero aún menos en su relación con la educación, como se puede apreciar en la Figura 1.

Figura 1

Mapa de árbol. 10 categorías principales resultantes de la búsqueda de las palabras clave «fear of missing out».



Nota. Imagen obtenida de Web of Science

Así, esta situación puede ser especialmente compleja para los adolescentes, quiénes ubicándose en una etapa madurativa y social complicada a diversos niveles, poseen mayoritariamente un vínculo más estrecho, continuo y orgánico con las TIC y las redes sociales, posicionándoles como un colectivo altamente expuesto a sufrir las consecuencias del *síndrome FoMO.* Su rendimiento y desempeño académico pueden verse afectados por las consecuencias de este síndrome, empobreciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje de los que son partícipes, y obstaculizando su correcto desarrollo educativo y psicosocial.

El primer antecedente a nivel conceptual nace de la mano de Dan Herman, aunque no fue hasta las investigaciones de Przybylski *et al.* (2013) que se concluyó una correlación entre FoMO y el malestar psicológico en general, aportando una comprensión empírica y operacional validada de dicho síndrome gracias al diseño de un cuestionario y sus argumentos psicológicos

(Gil *et al.*, 2015). Para Tomczyk (2021), existe aún controversia diagnóstica ya que no existe una definición indiscutible.

Las TIC constituyen actualmente una de las técnicas más influyentes del siglo XXI. Con ellas, las redes sociales se han transformado en una nueva herramienta del ser humano tanto en el ámbito profesional, como en lo social y lo personal. Una de las grandes ventajas de estos servicios es la ruptura de los límites entre el tiempo y el espacio, puesto que gracias a ellas se pueden establecer contactos con otras personas a pesar de la gran distancia que les separe, siempre y cuando se disponga de un dispositivo y conexión a Internet. Además, la facilidad en la comunicación de mensajes a una audiencia es exponencial, a la vez que se puede recibir *feedback* a través de los canales de interacción aportando a este proceso apertura y multidireccionalidad (Espinel-Rubio *et al.*, 2021). En esta triada de relaciones y vínculos entre personas, dispositivos tecnológicos y redes sociales, el síndrome FoMO aparece como un fenómeno que aporta un significado más profundo de lo que esta cuestión significa a niveles psicosociales, ubicándose dentro de los nuevos desórdenes como consecuencias negativas de las TIC.

El síndrome del FoMO y su vinculación a la educación

Este *síndrome* puede definirse como: «Un temor generalizado a que los demás puedan estar viviendo experiencias gratificantes de las que uno está ausente, el FOMO se caracteriza por el deseo de estar continuamente conectado con lo que hacen los demás» (Przybylski *et al.*, 2013, p. 1841). Aunque el FoMO no afecta exclusivamente a los usuarios de las redes sociales, las personas con un alto índice de FoMO pueden tener mayor probabilidad de consultar sus redes sociales con más asiduidad con el propósito de estar atentas a las actividades y los planes de sus amigos. Así, el uso cotidiano de las redes sociales también puede aumentar dicha sensación de miedo a perderse algo, puesto que el individuo posee mayor conciencia acerca de las numerosas oportunidades de interacción (Fuster *et al.*, 2017).

Las bases teóricas del síndrome FOMO se asientan sobre la teoría de la autodeterminación (Self-Determination Theory, SDT) de Deci y Ryan (1985) sobre la motivación humana, que aporta un enfoque empírico a la hora de comprender el FoMO. En este sentido, la salud psicológica, la SDT y la autorregulación descansan en la consecución de tres necesidades psicológicas clave: competencia (en cuanto a capacidad de actuación eficaz en el mundo), pertenencia (la propia conexión con las personas) y autonomía (relativo a la iniciativa personal) (citado en Correa-Rojas *et al.*, 2020). Para Elhai *et al.* (2021), FoMO está relacionado con un mayor y problemático uso de las redes sociales y de los teléfonos móviles, ansiedad, afectividad negativa severa, depresión y deterioro percibido de niveles más bajos de calidad de vida. A su vez, destacan la influencia de este fenómeno en personas jóvenes de sexo femenino.

Si extrapolamos esta situación de miedo a perderse algo a la etapa del desarrollo de la adolescencia, lo que se descubre es una convergencia de factores personales, ambientales, evolutivos y madurativos, que sitúan a este grupo de personas como diana idílica a la hora de padecer las consecuencias del FoMO, tanto a nivel personal como social, lo que aumenta exponencialmente el riesgo de que ello influya en su desempeño y rendimiento académico, así como en todo lo que atañe a lo educativo.

Nuestros adolescentes están permanentemente conectados a las redes sociales, lo que está provocando dificultades en su aprendizaje y, por ende, bajas calificaciones (Tamayo *et al.*, 2012).

Es importante señalar que la competencia tecnológica básica y la reflexión ética sobre su uso y funcionamiento son objetivos de la etapa de educación secundaria obligatoria, recogidos

en el artículo 23.e. de *la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Texto Consolidado 30 de diciembre de 2020).*

El uso de Internet posee grandes beneficios para los adolescentes puesto que facilita la conexión y la obtención de información de sus amigos (Alt y Boniel-Nissim, 2018), pero no está exento de consecuencias negativas; «Mediante el uso de las redes sociales, los adolescentes pueden satisfacer su necesidad de pertenencia, pero también tienen un mayor riesgo de sufrir ansiedad cuando tienen la sensación de no pertenecer y de perderse experiencias compartidas importantes» (Oberst *et al.*, 2017, p. 53). Cusi-Zamata y Yana-Salluca (2017), asumen que el FoMO influye en la vida de todas las personas, pero sobre todo en la de los adolescentes, puesto que normalmente suelen padecer ansiedad y miedo al estar desconectados de sus amigos, de las actividades de las que son partícipes los mismos, y se sienten celosos por no vivir las aventuras que realizan sus iguales, interiorizándose paulatinamente el FoMO como un aspecto clave de su edad.

MÉTODO

Se trata de concienciar, a través de la revisión cualitativa tipo metaestudio, a nivel nacional e internacional, respecto al síndrome FoMO, identificando la afinidad de resultados obtenidos en las diversos estudios revisados y fundamentos relacionados con el ámbito de la educación. Las evidencias empíricas analizadas nos permitirán un conocimiento acerca de los resultados en base a su influencia respecto a variables comportamentales y emocionales, indicadores de malestar psicológico, consecuencias negativas en el uso de las redes sociales, el papel mediador con las familias y diferencias en función de género.

En este sentido, utilizamos un diseño de investigación bibliográfica, estrategia que nos ha permitido sintetizar estudios de investigación sobre los hallazgos procedentes de los estudios revisados, centrando nuestro interés en los hallazgos obtenidos, calidad de los estudios y constructos teóricos usados por los investigadores.

RESULTADOS

Las diversas investigaciones analizadas permiten un acercamiento empírico y profundo acerca de lo que el Síndrome FOMO implica a nivel psicosocial y educativo.

Przybylski *et al.* (2013), en sus tres estudios donde investiga sobre el FOMO y sus variables comportamentales y emocionales, concluyen que dicho síndrome se relaciona con altos niveles de compromiso con las redes sociales, pudiendo llegar a empobrecer la seguridad y el aprendizaje del usuario.

Por otro lado, Gil *et al.* (2015) en su estudio sobre la relación entre el grado de FOMO experimentado y los indicadores de malestar psicológico y los de uso problemático del móvil, encontraron que la conducta adictiva al teléfono móvil y el FOMO constituyen relevantes predictores de síntomas psicopatológicos, entre los que se destaca la ansiedad. Argumentan que el FOMO se torna como una temática importante en cuanto al uso desadaptativo de las redes sociales y los smartphones.

Para Oberst *et al.* (2017), quiénes analizan el rol del FOMO y la intensidad de uso de las redes sociales como explicación de la relación entre los síntomas psicopatológicos y las consecuencias

negativas del uso de las redes sociales a través de dispositivos móviles, confirman el papel del FOMO en el desarrollo de consecuencias negativas del uso de la tecnología en adolescentes.

Alt y Boniel-Nissim (2018) a través de su estudio exploratorio sobre el papel mediador del FOMO en la comunicación entre familia y adolescentes y el uso problemático de Internet, concluyen que la comunicación positiva de la familia para con sus hijos/as puede reducir el FOMO y el uso problemático de Internet en adolescentes. En esta línea, Coskun y Karayagiz-Muslu (2019) en su estudio sobre el uso problemático del móvil y el nivel de FOMO en adolescentes, obtienen en sus resultados que el género, el pasar tiempo con la familia, la actitud familiar, el éxito escolar, la frecuencia y el uso de las redes sociales y los teléfonos inteligentes tienen correlaciones con el síndrome FOMO y el uso problemático del móvil.

Por último, Tomczyk (2021) en su estudio sobre FOMO en adolescentes polacos, observaron que el síntoma más frecuente del FOMO es revisar redes sociales antes de dormir y antes de despertarse; el 43,5% de la muestra tiene un nivel promedio de FOMO, donde se destacan las chicas sobre los chicos; el lugar de residencia, el sentido subjetivo de riqueza, las calificaciones y el tipo de escuela están relacionados con la intensidad del FOMO. Se concluye que dicho síndrome supone un reto crucial para la educación, el desarrollo de la sociedad de la información y la prevención de conductas de riesgo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestra pretensión es promover una concienciación respecto al síndrome, que está siendo padecido por nuestro alumnado, mayormente en niveles de secundaria, y provocando interferencias en su desarrollo académico. Debemos aportar por una educación integral y desde la orientación educación y los responsables de su implementación, deberán abordar intervenciones dirigidas al adecuado uso de las redes sociales.

Para paliar e intervenir sobre las consecuencias que de este síndrome puedan extrapolarse al ámbito educativo, se propone la utilización de pedagogías emergentes y sus recursos y mecanismos, como paradigma de actuación. Es de especial relevancia que los profesionales de la orientación consideren esta situación y sus análogas en lo que a sus objetivos de actuación se refiere, abogando por una educación comprensiva y significativa que integre en sus bases las realidades que los estudiantes están vivenciando, así como las problemáticas que de esta puedan surgir con el propósito de intervenir sobre ellas.

De esta manera, la situación les acaba influyendo en su toma de decisiones. En lo relativo a esta toma de decisiones, la Orientación Educativa adquiere un papel fundamental, puesto que es la encargada de orientar, asesorar y guiar los procesos y proyectos vitales del alumnado, aportando los recursos necesarios para garantizar una correcta orientación educativa, vocacional y/o profesional, entre otros. En esta línea, Santana-Vega *et al.* (2019) en su estudio, concluyen que existe una relación positiva entre el mayor uso del móvil y los niveles de FOMO, y entre el uso problemático del móvil y el FOMO, y que a menor uso del móvil mayor es la comunicación parento-filial. Se insta a generar espacios comunes de formación de los adolescentes para el buen uso de los móviles, involucrando a familia, profesorado y orientadores/as educativos, tanto en colegios como en institutos.

2902

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alt, D. y Boniel-Nissim, M. (2018). Comunicación entre padres y adolescentes y uso problemático de Internet: el papel mediador del miedo a perderse algo (FoMO). *Revista de Asuntos Familiares, 39*(13), 3391-3409.

Beyens, I., Frison, E. y Eggermont, S. (2016). «I don't want to miss a thing»: Adolescents' fear of missing out and its relationship to adolescents' social needs, Facebook use, and Facebook related stress. *Computers in Human Behavior, 64*, 1-29.

Correa-Rojas, J., Grimaldo-Muchotrigo, M. y Del Rosario-Gontaruk, S. (2020). Propiedades psicométricas de la Fear of Missing Out Scale (FoMOs) en universitarios peruanos. *Aloma. Revista de de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 38*(2), 113-120.

Coskun, S. y Karayagiz-Muslu, G. (2019). Investigación del uso problemático de teléfonos móviles y el nivel de miedo a perderse algo (FOMO) en adolescentes. *Revista Comunitaria de Salud Mental, 55*, 1004-1014.

Cusi-Zamata, L. W. y Yana-Salluca, M. (2017). El Síndrome FOMO y los Desempeños Académicos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado, 6*(3), 280-286.

Elhai, J. D., Yang, H. y Montag, C. (2021). Fear of missing out (FOMO): overview, theoretical underpinnings, and literature review on relations with severity of negative affectivity and problematic technology use. *Brazilian Journal of Psychiatry, 43*(2), 203-209.

Espinel-Rubio, G. A., Hernández-Suárez, C. A. y Prada-Núñez, R. (2021). Usos y gratificaciones de las redes sociales en adolescentes de educación secundaria y media: de lo entretenido a lo educativo. *Encuentros, 19*(1), 137-156.

Fuster, H., Chamarro, A. y Oberst, U. (2017). Fear of Missing Out, online social networking and mobile phone addiction: A latent profile approach. *Aloma. Revista de de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 35*(1), 23-30.

García-Ruiz, R., Tirado-Morueta, R. y Hernando-Gómez, A. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula Abierta, 47*(3), 291-298.

Gil, F., Del Valle, G., Oberst, U. y Chamarro, A. (2015). Nuevas tecnologías - ¿Nuevas patologías? El *smartphone* y el *fear of missing out. Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 33*(2), 77-83.

Hardey, M. (2011). ICTs and generations: constantly connected social lives. En *Broadband Society and Generational Changes* (pp. 217). Berna, Suiza: Peter Lang

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Texto Consolidado 30 de diciembre de 2020).

Milyavskaya, M., Saffran, M., Hope, N. y Koestner, R. (2018). Miedo a perderse: prevalencia, dinámica y consecuencias de experimentar FOMO. Motiv Emot, 42, 725-737.

Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M. y Chamarro, A. (2017). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. Journal of Adolescence, 55, 51-60.

Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R. y Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior, 29*, 1841-1848.

Santana-Vega, L. E., Gómez-Muñoz, A. M. y Feliciano-García, L. (2019). Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes. *Comunicar, 27*(59), 39-47.

Soriano-Sánchez, J. G. (2022). Factores psicológicos y consecuencias del Síndrome Fear of Missing Out: Una Revisión Sistemática. *Revista de Psicología y Educación, 17*(1), 69-78.

Tamayo, W., García, F., Quijano, N., Corrales, A. y Moo, J. (2012). Redes sociales en Internet, patrones de sueño y depresión. *Enseñanza e Investigaicón en Psicología, 17*(2), 427-436.

Tomczyk Ł. (2021) FOMO entre adolescentes polacos. El miedo a perderse como desafío diagnóstico y educativo. En: Rocha Á., Adeli H., Dzemyda G., Moreira F., Ramalho Correia AM (eds.) *Tendencias y Aplicaciones en Sistemas y Tecnologías de la Información.* WorldCIST 2021.

Varchetta, M., Fraschetti, A., Mari, E. y Giannini, A. M. (2020). Adicción a redes sociales, Miedo a perderse experiencias (FOMO) y Vulnerabilidad en línea en estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 14*(1), 2-13.

2904

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

OPINIÓN DE LOS MIEMBROS DEL AMPA SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ¿REALIDAD O FICCIÓN?[1]

Begoña Galián Nicolás
María Martínez-Segura
Universidad de Murcia (España)

Resumen: La participación de las familias en los centros educativos es un fenómeno multidimensional, es un derecho y, al mismo tiempo, un deber, y tiene un impacto directo en la calidad educativa. La participación de las familias en los centros educativos se puede ver condicionada por diversos factores y resulta preciso profundizar en ellos para poder mejorarlos. Para conocer las problemáticas se han realizado entrevistas semiestructuradas a los representantes de las AMPAS de los 11 centros de educación infantil y primaria del municipio de Torre Pacheco, analizándolas con Atlas-ti. Los resultados muestran que, aprovechando el buen sentimiento de pertenencia hay que continuar facilitando la comunicación con los tutores, estudiar la propuesta y el fomento de actividades del centro, así como formación para las familias. Se propone mejorar el proyecto educativo para reducir los deberes, cambiar la percepción que se tiene sobre el AMPA y potenciar la renovación de las juntas directivas.

Palabras clave: participación familiar, calidad educativa, gestión de centro, democratización educativa

Abstract: The participation of families in schools is a multidimensional phenomenon, it is a right and, at the same time, a duty, and it has a direct impact on educational quality. The participation of families in schools can be conditioned by various factors and it is necessary to study them in depth in order to improve them. In order to find out about the problems, semi-structured interviews were carried out with the representatives of the AMPAS of the 11 infant and primary schools in the municipality of Torre Pacheco, analyzing them with Atlas-ti. The results show that, taking advantage of the good feeling of belonging, it is necessary to continue facilitating communication with the tutors, to study the proposal and the promotion of activities of the center, as well as training for the families. It is proposed to improve the educational project to reduce homework, change the perception of the AMPA and promote the renewal of the boards of directors.

Keywords: family participation, educational quality, center management, democratization of education

1 Este trabajo forma parte del Proyecto I+D+i denominado «Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos» (EDU2016-77035-R), concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad y fue iniciado en el año 2017.

INTRODUCCIÓN

La participación de las familias en los centros educativos es un fenómeno multidimensional, este hecho se ha puesto de manifiesto en trabajos previos (Castro *et al.*, 2014; Chen y Gregory, 2010; Fan y Chen, 2001; Gomariz *et al.*, 2019). Dicha participación se puede dar en diferentes contextos: aula, centro, comunidad. Puede ser, formal, como parte de órganos definidos como la Asociación de Madres y Padres (AMPA) y el Consejo Escolar (CE). Pero, también puede llevarse a cabo realizando labores de apoyo y acompañamiento de sus hijos e hijas durante los aprendizajes.

De igual modo, dicha participación es un derecho y, al mismo tiempo, un deber. Y está regulado legislativamente desde la Ley General de Educación (LGE, 1970), hasta nuestros días (LOMLOE, 2020). Desde estas normativas se incide en que el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser compartido por el docente y las familias. Para ello, se establece la existencia de órganos como la Asociación de Madres y Padres (AMPA) y el Consejo Escolar (CE) en los que la presencia de las familias es necesaria.

La participación de las familias en los centros educativos se puede ver condicionada por diversos factores. Entre los contactos regulados por normativa, encontramos las tutorías, y la participación en órganos como el AMPA y el CE (Díaz-Rincón *et al.*, 2009).

Centrándonos en las tutorías, la comunicación es más intensa en las primeras etapas y deriva de la preocupación que manifiestan las familias por el rendimiento escolar (Castro *et al.*, 2014). Las tutorías son el medio que se utiliza con mayor frecuencia para favorecer la comunicación entre las familias y el centro, también son consideradas como las más útiles; las temáticas sobre las que giran estos encuentros pueden ser variadas: destacar los aspectos positivos del estudiante, el desarrollo personal, aspectos susceptibles de mejora, la disciplina y normativas del centro, materiales a aportar, y actividades extraescolares (Gomariz *et al.*, 2008).

Por otra parte, la participación de las familias en los órganos de gestión del centro es de notable importancia. La implicación activa del AMPA en los centros educativos aumenta el sentimiento de comunidad educativa (Andrés y Giro, 2016). Pero, en los últimos tiempos, resulta difícil involucrar a las familias en este órgano. Algunas dificultades, que propician esta falta de implicación, pueden ser de tipo sociocultural (falta de tradición participativa en el centro), socioeconómicas (dificultad para conciliar la representación familiar con problemas económicos), institucionales (problemas de comunicación con el centro, liderazgo…), y personales (bajo sentimiento de pertenencia, percepción de baja competencia…) (Bernard y Llevot, 2016).

En relación con la participación de las familias en el CE, Parra *et al.* (2014), plantean la necesidad de recoger información de las familias sobre si pertenecen a este órgano o estarían dispuesto a ello, si participan en las elecciones, si conocen a sus representantes, si saben cuáles son las funciones del CE, etc. Si las familias son conocedoras y conscientes de esta información, esto les puede acercar a una mayor posible implicación en este órgano de gestión.

A pesar de las dificultades expuestas sobre la implicación de las familias en los órganos de gestión del centro educativo, queremos destacar que es fundamental que las familias participen «en el control y gestión de la educación» (Castillo-Cárdenas *et al.*, 2020, p. 139).

De acuerdo con lo expuesto, este trabajo pretende dar a conocer, a modo de ejemplo, qué opinan algunas familias pertenecientes al AMPA, sobre su participación en las diferentes dimensiones que regulan las relaciones entre las familias y los centros educativos.

MÉTODO

Este estudio forma parte de un I+D+i más amplio denominado «Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos» (EDU2016-77035-R), concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad para ser iniciado en el año 2017. Se trata de una investigación cualitativa basada en técnica de encuesta.

La muestra participante estaba formada por miembros de familias que pertenecían a las AMPAS de 11 centros educativos de Infantil y Primaria. Dichos centros responden a las siguientes características: dos Centros Concertados de Enseñanza, siete Centros Públicos de Educación Infantil y Educación Primaria, un Centro de Educación Infantil y Básica y un Centro Rural Agrupado. Dicha muestra participante pertenecía a una población de 14 centros y no participaron tres Institutos de Educación Secundaria.

Para la recogida de información se realizó una entrevista semiestructurada de siete preguntas de opinión (Mertens, 2010), elaborada a partir de las dimensiones de participación familiar en educación de la Guía para educar en colaboración de Gomariz *et al.* (2020): comunicación familia-escuela, participación en actividades de centro, sentimiento de pertenencia, implicación desde el hogar, participación en AMPA, en CE y en la comunidad, y formación a familias desde el centro. Previo a la realización de las entrevistas se solicitó cita previa en cada una de las sedes educativas. Y tras explicar a los participantes el propósito de la investigación, ellos precedieron a dar su consentimiento informado para el uso de la información obtenida. Esta información fue analizada utilizando el software Atlas-ti v.8., aplicando una metodología de codificación inductiva y estableciendo familias o redes que favorecieron la interpretación de la información (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

RESULTADOS

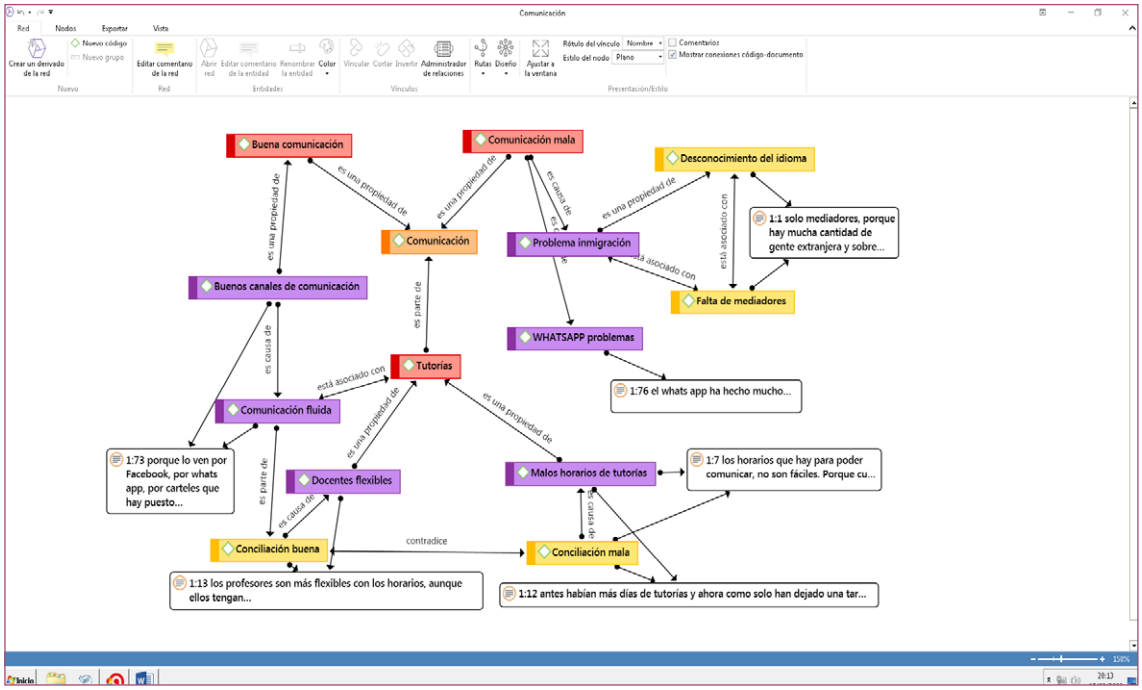
Para comentar los resultados de esta investigación nos vamos a apoyar en las siete dimensiones antes citadas.

1. Comunicación familia/centro

Comenzando por la dimensión que versa sobre la comunicación entre las familias y la escuela. En la Figura 1 se aprecia que, por un lado, consideran que hay buena comunicación en cuanto a que hay diversos canales por los que les llega la información a los padres y madres. En cambio, las reuniones con el tutor causan cierta controversia. Los representantes de las AMPAS destacan que las horas destinadas a tutorías son muy pocas y difíciles de conciliar, si bien los docentes suelen mostrar facilidades para atenderles fuera de este horario. Con respecto a los problemas surgidos por el desconocimiento del idioma de muchas familias, consideran que es importante aumentar los mediadores que les permitan una mejor comunicación.

Figura 1

Red de códigos de la dimensión comunicación entre la familia y la escuela

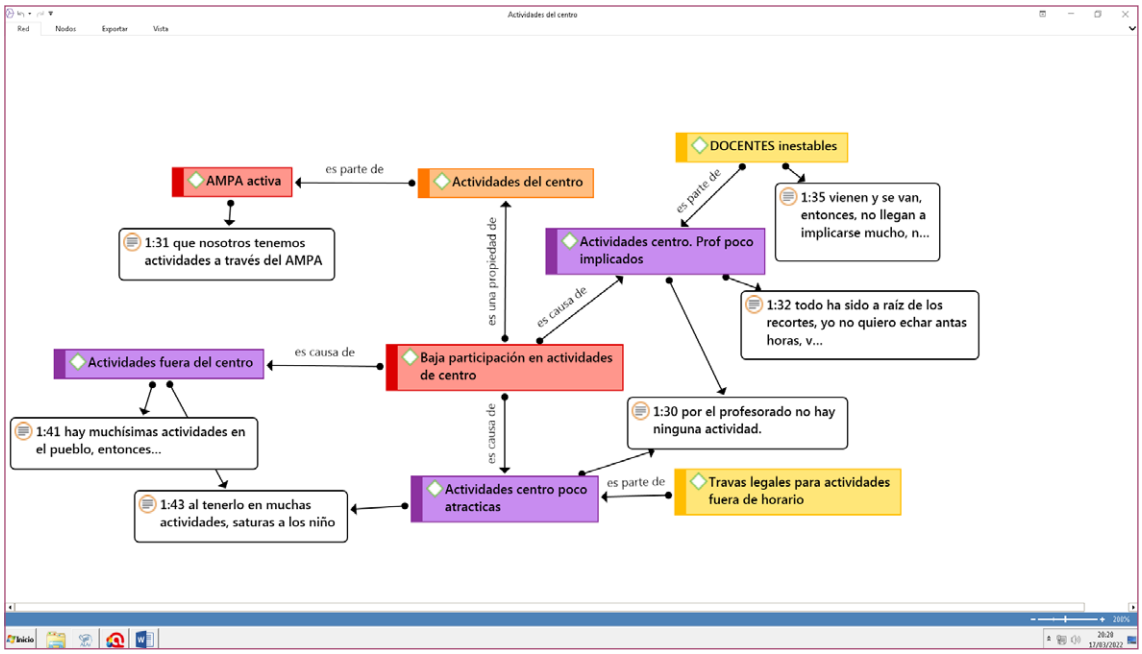


2. Participación de las familias en actividades de centro

En cuanto a la participación en las actividades que organiza el centro (Figura 2), si bien consideran que las AMPAS son activas y, a pesar de las gestiones legales que conlleva, hacen propuestas interesantes para fomentar la participación, estas tienen muy poco éxito. Lo justifican con que en el entorno encuentran mucha oferta, hay saturación de actividades y las que se proponen por parte del centro no resultan atractivas. Los docentes tampoco facilitan la oferta, puesto que al haber un alto índice de profesores interinos su implicación es baja y fomentan poco la creación de actividades que se alarguen en el tiempo.

Figura 2

Red de códigos de la dimensión Actividades de Centro

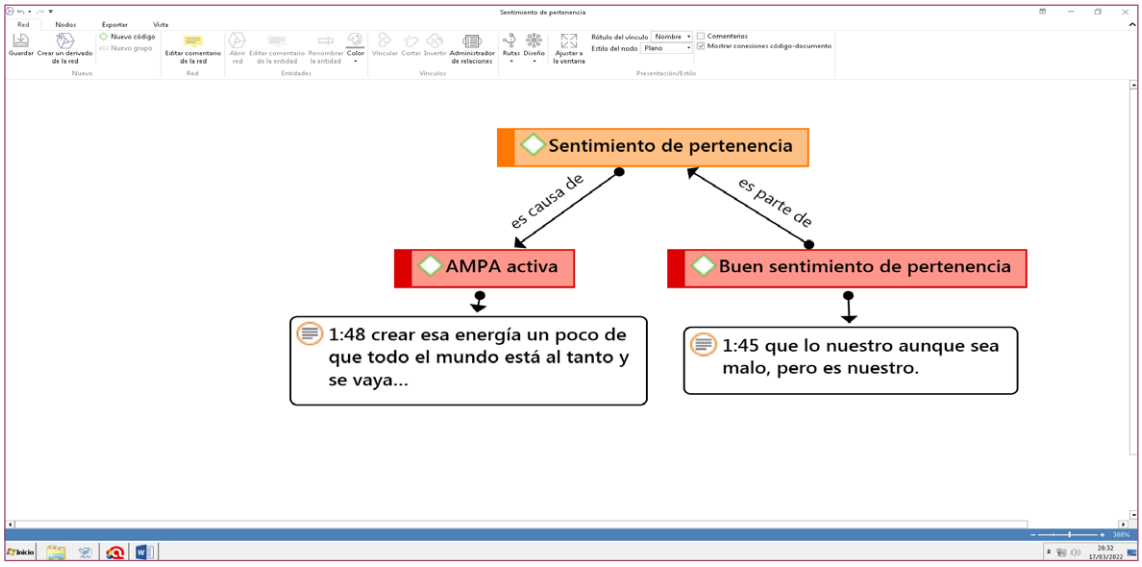


3. Sentimiento de pertenencia de las familias al centro

Los representantes de los padres y madres consideran que las familias tienen un buen sentimiento de pertenencia. Aunque en diferentes dimensiones destacan aspectos negativos de las instituciones, piensan que sí sienten una conexión con el centro considerándolo como propio. Por su parte, ponen en valor la labor del AMPA fomentando que las familias se sientan parte del todo, como se aprecia en la Figura 3.

Figura 3

Red de códigos de la dimensión Sentimiento de pertenencia

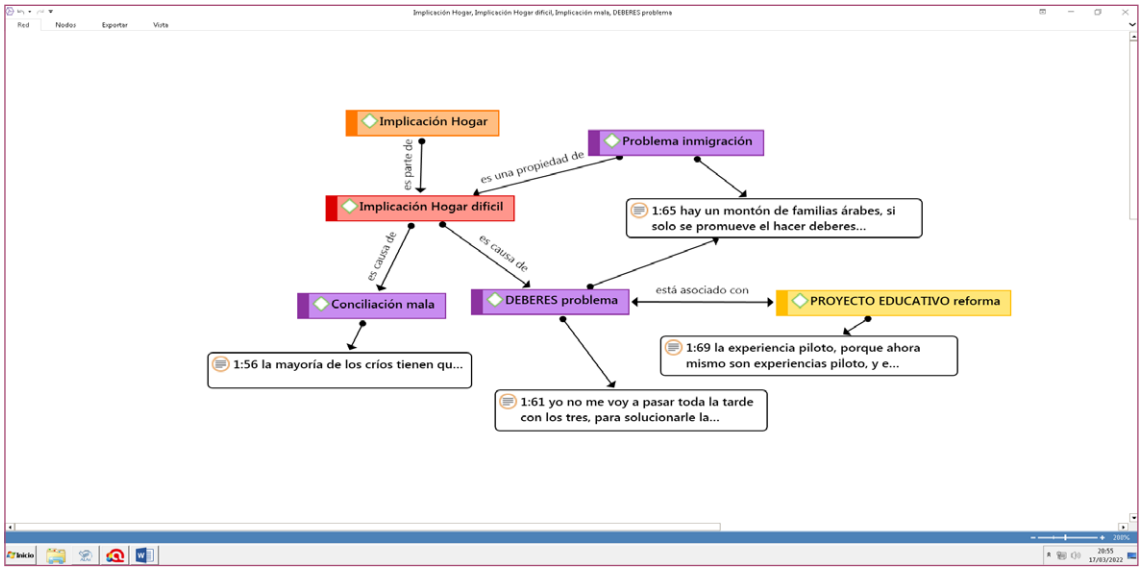


4. Implicación de las familias desde el hogar

Más conflictiva resulta la dimensión sobre la implicación que tienen las familias desde el hogar. Como se visualiza en la Figura 4, la conciliación laboral y familiar es complicada y frecuentemente necesitan apoyos externos. Además, los deberes son causa de conflicto. Los representantes del AMPA opinan que los estudiantes dedican demasiado tiempo a hacerlos y que estos son de dificultad, por lo que requieren de supervisión. Afirman que esto les resta tiempo para otras actividades familiares y que es aún más difícil para los que no tienen el idioma. Como solución, proponen revisar el proyecto educativo del centro para orientarlo a una pedagogía que no se apoye en el envío de tareas a casa.

Figura 4

Red de códigos de la dimensión Implicación desde el hogar

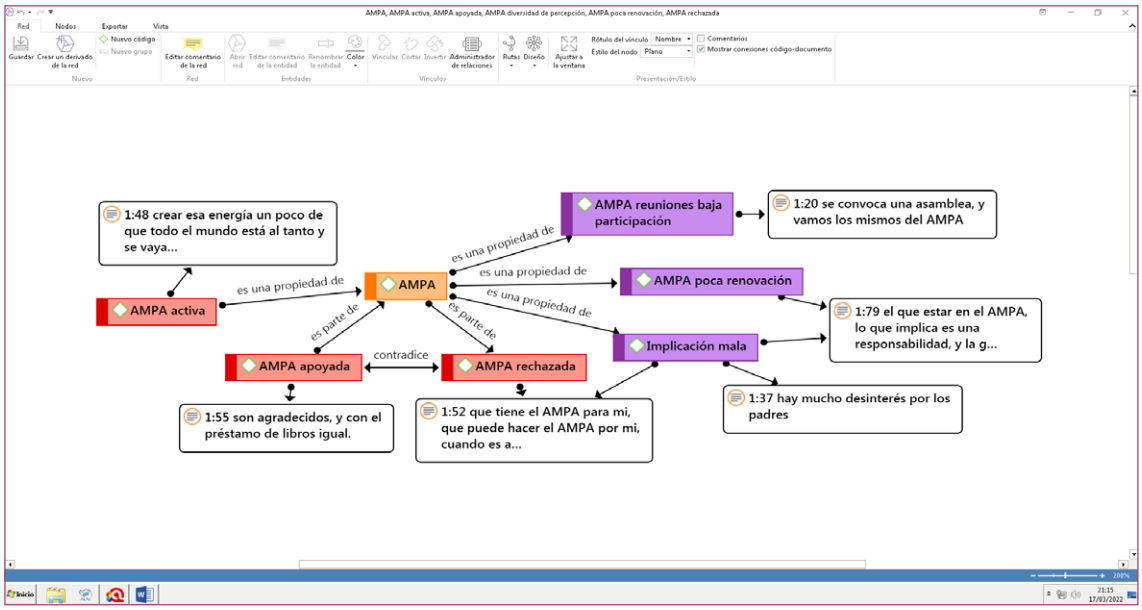


5. Implicación de las familias en el AMPA y el CE

En cuanto a la valoración que hacen de los órganos representativos (Figura 5). Los participantes consideran que la AMPA es muy activa, tienen reuniones, organizan actividades y lo comunican con el resto de las familias para que estén informadas y se unan. Pero ocurre que, a pesar de que perciben reconocimiento de su trabajo, hay padres que ponen travas, que piensan solo en su propio beneficio y no aportan a la mejora global. De esta forma, observan que muchas de las familias no están implicadas, rechazan las responsabilidades, por lo que no hay renovación de la dirección de la AMPA, y tampoco asisten a las reuniones convocadas.

Figura 5

Red de códigos de la dimensión AMPA y CE

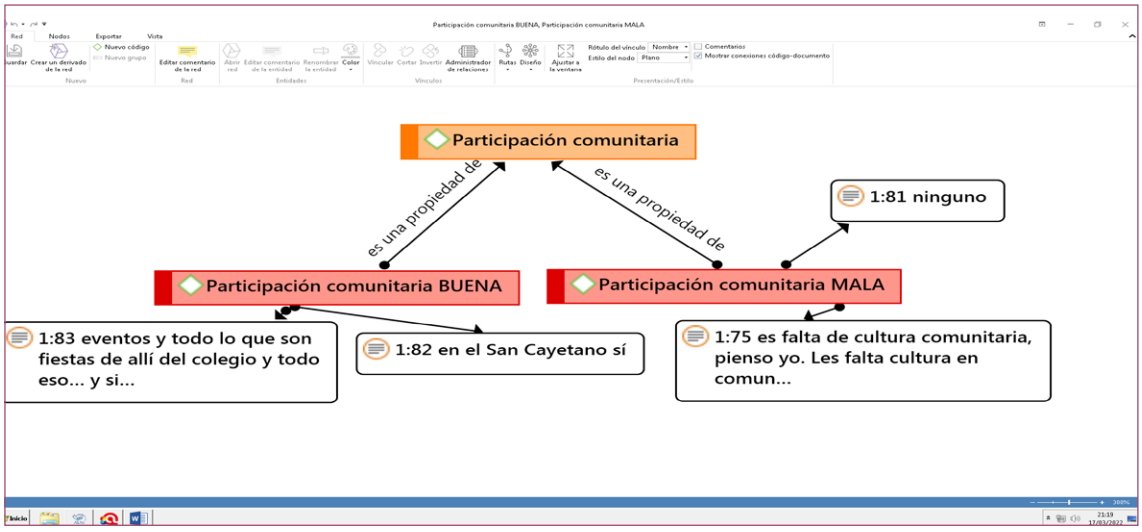


6. Participación de las familias en la comunidad

Continuando con la dimensión sobre la participación de las familias en la comunidad, en la Figura 6 se observa que, a excepción de un centro, los padres y madres solo se implican en actividades que conllevan un atractivo como regalos o comida gratis. A nivel general, valoran que la conexión entre el centro y la comunidad es muy baja y no hay implicación.

Figura 6

Red de códigos de la dimensión Participación comunitaria



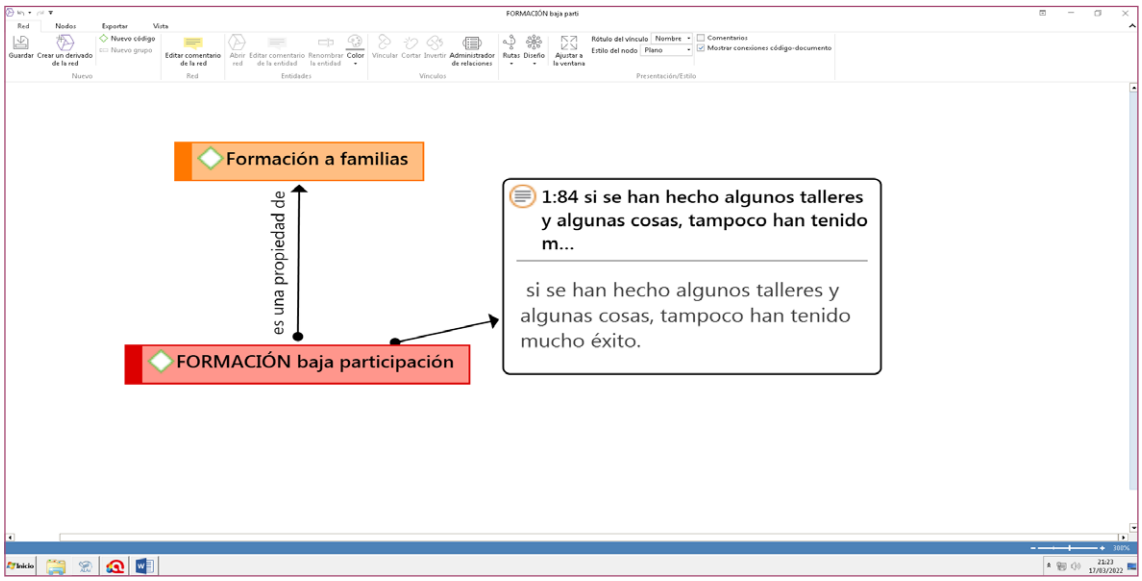
7. Formación de las familias desde el centro

Para finalizar, con respecto a la formación que reciben las familias (Figura 7), los representantes de las AMPAS consideran que es inexistente en la actualidad. Reconocen que

anteriormente se hicieron talleres y conferencias que no tuvieron especial éxito, por lo que no hay motivación a continuar haciéndolas.

Figura 7

Red de códigos de la dimensión Formación a familias



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La participación de las familias en la educación de sus hijos y en las escuelas es un derecho y un deber (LOMLOE, 2020) y órganos normativos como las AMPAS y el CE son fundamentales para la democratización de los centros si tienen una correcta labor de representación (Hernández-Prados y López-Lorca, 2006). Que las familias participen activamente en los centros educativos depende de muchos factores (Brown et al, 2020) y tras escuchar la voz de los representantes de las familias en estos órganos, los resultados obtenidos en este estudio muestran que a pesar de que hay diversos canales de comunicación, el bajo interés de hace que no estén adecuadamente informados, algo que se hace más acusado en las familias inmigrantes por la falta de mediadores. El problema que surge con las tutorías está relacionado con su horario difícil de conciliar, para solventarlo, los docentes son flexibles con las citas cuando es necesario, tal y como sugieren Andrés y Giró (2016). Las actividades que propone el centro tienen una baja aceptación debido a la saturación de oferta fuera del centro y a la baja promoción que hacen los docentes de las que hay en el centro (Gomariz *et al.*, 2017). La implicación desde el hogar mantiene una dura cruzada con los deberes, a pesar de que hacerlos en familia resulta positivo y refuerza el valor que sus hijos dan a su educación (Romagnoli y Cortese, 2015). En cuanto a la vinculación de las familias al AMPA, en este caso tiene más que ver con la dificultad de conciliación, el rechazo a las responsabilidades y una falta de institucionalización de la misma en el centro (Bernard y Llevot, 2016). A pesar de los aspectos que consideran mejorables, destaca positivamente el sentimiento de pertenencia y se observa que, a nivel general, los padres y madres muestran un mayor interés en lo que refiere directamente a sus hijos y su rendimiento, coincidiendo con Issó *et al.* (2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrés, S., y Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas,* (7), 28-47. http://dx.doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302

Brown, J. C., Graves, A. M., y Burke, M. A. (2020). Involvement, Engagement, and Community: Dimensions and Correlates of Parental Participation in a Majority–Minority Urban School District. *Urban Education,* 1-36. https://doi-org.ezproxy.ucaldas.edu.co/10.1177/0042085920902245

Castillo-Cárdenas, L., Saracostti-Schwartzman, M., Castellanos-Claramunt, J., y Morales-Trapp, S. (2020). Derecho de las familias a participar en el contexto escolar: análisis desde las Constituciones chilena y española. *Revista Jurídicas, 17*(1), 125-141. https://doi.org/10.17151/jurid.2020.17.1.7.

Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Consejo Escolar del Estado (Coord.) *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-105). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Chen, W-B. y Gregory, A. (2010). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research, 103*(1), 53-62.

Díaz-Rincón, B., García-Arroyo, M. J., y Peral, M. E. (2009). Relaciones familia-escuela. Un estudio de la realidad de los centros escolares salmantinos. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho. https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t5/t5c157.pdf

Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A meta analysis. *Educational Psychology Review, 13*, (1) ,1-22

Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., y Parra, J. (2017b). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de pedagogía, 69*(2), 41-57. http://dx.doi.org/10.13042/bordon.2016.49832

Gomariz, M.A., Hernández-Prados, M.A., Parra, J., García-Sanz, M.P., Martínez-Segura, M.J., y Galián, B. (2020). *Familias y Profesorado compartimos educación: Guía para educar en la colaboración.* Editum. Recuperado de https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2872&edicion=1&cid=722&fbclid=IwAR3RgeA--2RFFg3KgGkxhVkXtKXksVq3wNZmNmVJIQysQKxWYabI11S5QU#

Gomariz Vicente, M.A., Martínez-Segura, M.J. y Parra Martínez, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(3), 45-60. DOI: https://doi.org/10.6018/reifop.389631

Gomariz, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., y Pérez-Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo.* Consejo Escolar de la Región de Murcia (Consejería de Educación, Ciencia e Investigación).

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Recolección y análisis de los datos cualitativos. En *Metodología de la Investigación* (6ª ed., pp. 394-466). México: McGraw-Hill.

Hernández-Prados, M. Á., y López-Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta, 34*(87), 3-26.

Issó, D., Becerril, D., Martín-Lagos, M. D., y Venegas, M. (2019). «Ojalá mi madre hubiera hecho por mí lo que yo estoy haciendo por mi hija» La evolución de la participación de las familias en la escuela pública en España. *Sociologia, Problemas e Práticas, 89*, 33-52. https://doi.org/10.7458/SPP20198911740

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546.* https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods.* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., y Hernández-Prados, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Romagnoli, C., y Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? Ficha VALORAS actualizada de la 1ª edición «Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos» (2007). http://dsmorus.cl/images/2019/Documentos/Como-la-familia-influye-en-el-aprendizaje-y-rendimiento.pdf

2914

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

FUNCIONES EJECUTIVAS Y TOMA DE DECISIONES EN LA ADOLESCENCIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Gema P. Sáez-Suanes
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen: Con el fin de evidenciar el importante papel del funcionamiento ejecutivo en la toma de decisiones durante adolescencia, se llevó a cabo una revisión sistemática (PRISMA). Diez artículos publicados fueron seleccionados de las bases de datos SCOPUS, Web of Science, PsycInfo, ERIC y PubMed. Los resultados extraídos de la revisión fueron mixtos, sin embargo, gran parte de los estudios apoyaron la hipótesis relativa al importante papel del funcionamiento ejecutivo en la toma de decisiones. La memoria de trabajo fue el elemento ejecutivo más vinculado con el proceso de toma de decisiones y con las funciones ejecutivas. La clasificación en fríos y cálidos de los elementos ejecutivos sólo estuvo presente en uno los artículos incluidos, indicando la relevancia de ambos en el proceso de toma de decisiones. Los trabajos seleccionados asociaron nuestras variables a otras como las conductas externalizantes y de riesgo, el consumo, la identidad, las decisiones académico-vocacionales y la alimentación. Gran parte de los trabajos no realizaron análisis diferenciales por género y edad. La presente revisión evidencia como los escasos estudios sobre esta temática son poco concluyentes y presentan ciertas debilidades metodológicas. Por ello, se hace necesaria la investigación que se extienda al campo de la orientación educativa.

Palabras clave: funciones ejecutivas, toma de decisiones, adolescencia, revisión sistemática

Abstract: In order to highlight the important role of executive functioning in decision-making during adolescence, a systematic review was carried out following the PRISMA protocol. Ten articles were selected from the SCOPUS, Web of Science, PsycInfo, ERIC and PubMed databases. The results extracted from the review were mixed, however, much of the studies supported the hypothesis about the important role of executive functioning in decision-making. The cold and hot classification of the executive elements was only present in one of the articles included in this review, indicating the relevance of both in the decision-making process. The selected papers associated our study variables with others such as externalizing and risk behaviors, alcohol and tobacco consumption, identity, academic-vocational decisions and diet. Most of the studies did not do differential analyses by gender and age. The present review shows that the few studies on this subject are inconclusive and have certain methodological weaknesses. For this reason, it is necessary to carry out more exhaustive research that extends to the field of orientation.

Keywords: executive functions, decision making, adolescence, systematic review.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es conocida por ser una etapa de importantes cambios cualitativos. El contexto en el que el adolescente se desarrolla aumenta su nivel de exigencia frente al del niño. Por ello en esta etapa la toma de decisiones juega un importante papel. Las elecciones demandadas en este periodo aumentan, y sus consecuencias comienzan a ser de mayor relevancia (Karsli, 2015). A nivel cognitivo, tiene lugar un importante desarrollo de funciones que continuarán desarrollándose hasta la edad adulta, entre ellas el funcionamiento ejecutivo (Zelazo & Carlson, 2012).

El desempeño en tareas que precisan control ejecutivo parece ser similar en pruebas de Funciones Ejecutivas (FE en adelante) frías entre adolescentes y adultos (Best *et al.*, 2009). Sin embargo, los resultados en torno a las FE cálidas son peores en grupos adolescentes. Los estudios encuentran dificultades en el funcionamiento ejecutivo cálido y la toma de decisiones emocionales (TD en adelante), concretamente describen una necesidad de recompensas inmediatas e incapacidad para esperar beneficios mayores a largo plazo (Leshem & Glicksohn, 2012; Smith *et al.*, 2012). Esto tiene serias implicaciones en el funcionamiento adolescente en situaciones de riesgo, donde la toma de decisiones puede ser más impulsiva y buscar recompensas momentáneas (Best *et al.*, 2009).

Por ello, resulta importante comprender la relación entre estas variables y su importancia en la etapa adolescente.

MÉTODO

Se platean una serie de preguntas de investigación:

—¿Qué elementos del funcionamiento ejecutivo se relacionan con la toma de decisiones?
—¿Los estudios tienen en cuenta la división cálidas y frías de las FE?
—¿Cuál es la relación entre las FE cálidas y frías con el proceso de TD?
—¿Qué variables se estudian en relación con estos dos constructos?
—¿Hay evidencias de diferencias por sexo o edad en la toma de decisiones?

Protocolo y registro

La investigación que aquí se presenta ha seguido el protocolo de revisión establecido PRISMA (Trasparent Reporting of Systematic Reviews and Meta-Analyse, 2015).

Criterios de elegibilidad

Los criterios de inclusión de los trabajos en esta revisión fueron los siguientes:

—estudios sobre TD y las FE,
—trabajos realizados entre 1998 y 2021,
—investigaciones con participantes con edades entre los 12 y los 21 años,
—artículos inglés o español,
—trabajos empíricos publicados en revistas revisadas por pares.

Fuentes de información: SCOPUS, Web of Science, PsycInfo, ERIC y PubMed (18 de diciembre de 2018 - 14 de diciembre de 2021).

Términos de búsqueda: executive function*, hot and cool executive functions, inhibition, working memory, cognitive flexibility, planning, decision making, choice, adolescen* teen*.

RESULTADOS

Las investigaciones sometidas a revisión tuvieron lugar en Estados Unidos (n = 5), Canadá (n = 1), Bélgica (n = 1), Francia (n = 1), Irán (n =1) e Israel (n = 1). Solo un estudio (Séguin *et al.*, 2007) realizó un seguimiento de los participantes. Un total de 5.894 sujetos (12-21 años) han formado parte de esta revisión, con participación predominantemente masculina (n = 3115).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta revisión fue evidenciar el importante papel del funcionamiento ejecutivo en la toma de decisiones, particularmente en la etapa adolescente. Los resultados extraídos de las investigaciones incluidas en esta revisión son mixtos.

Un número importante de los diez estudios apoyan la hipótesis relativa al papel del funcionamiento ejecutivo en la toma de decisiones (Bagneux *et al.*, 2013; Hinnant & Forman-Alberti, 2018; Khorasani *et al.*, 2016; Leshem & Glicksohn, 2012; Martín *et al.*, 2013; Séguin *et al.*, 2007; Welsh & Schmitt-Wilson).

Otros trabajos como el de Xiao *et al.* (2008) no han encontrado una relación directa entre ambos constructos. Los autores advierten de limitaciones metodológicas en la evaluación de las FE.

Coumans *et al.* (2017) tampoco encontraron asociación significativa entre la flexibilidad cognitiva, la impulsividad emocional y la TD. Sin embargo, reportaron una relación entre el IMC de los participantes y su rendimiento en las tareas ejecutivas, siendo dicho índice mayor en aquellos con mayor inflexibilidad cognitiva e impulsividad emocional.

Elementos ejecutivos y TD

La MT fue el más vinculado con la TD. Séguin *et al.* (2007) encontraron que los varones con mejor rendimiento en MT tomaban decisiones de forma más exitosa.

En esta misma línea, Bagneux *et al.* (2013) hallaron una asociación directa entre el rendimiento en tareas de MT y toma de decisiones ventajosas. También, Martín *et al.* (2013) encontraron una relación positiva en la MT y la TD, en este caso de tipo ético.

Khorasani *et al.* (2016) otorgaron un papel mediador a la MT entre la impulsividad y la toma de decisiones bajo riesgo en varones adolescentes. La MT en interacción con la impulsividad, tuvo un efecto sobre la TD. Esto supone que en condiciones de poca capacidad de MT y mucha impulsividad la posibilidad de tomar una decisión arriesgada aumenta.

A este grupo de autores se suman Welsh y Schmitt-Wilson (2013) quienes mostraron que la MT junto a otros elementos tenían un efecto significativo en la TD vocacionales.

Hinnant y Forman-Alberti (2018) estudiaron la planificación relacionada con la TD hallando correlaciones significativas entre las variables. En este trabajo además se evaluó la inhibición, cuya relación también resultó significativa con la TD. La inhibición tuvo un papel moderador entre la exposición a conductas delictivas y la delincuencia, asociándose de forma negativa con los comportamientos delictivos en la adolescencia. En este estudio se remarca el papel protector de la inhibición ante la participación en comportamiento delictivos en adolescentes.

Del mismo modo, los resultados de Leshem y Glicksohn (2012) apuntaron hacia una relación entre la inhibición/impulsividad y la TD. El desempeño pobre en la tarea de TD se asoció con mayor impulsividad y más perseverancia en el error (inhibición cognitiva). Sin embargo, sus resultados mostraron cómo además era posible ser impulsivo y tener un buen desempeño en la prueba de TD.

FE cálidas y frías y TD

La clasificación cálidas y frías de las FE ha sido muy pobremente evaluada en los artículos incluidos en esta revisión. Tan solo el estudio de Séguin *et al.* (2007) lo trata, midiendo la TD en dos momentos diferentes. El 45% de varones mejoraron los resultados de la prueba de TD entre una medida y otra. El aprendizaje producido entre evaluaciones se asoció únicamente con la medida fría, mientras el elemento cálido se asoció con la TD en la segunda medición.

Variables estudiadas en relación con la TD y las FE

Entre las variables estudiadas junto a la TD y el FE encontramos un grupo de trabajos que estudian las conductas de riesgo en la adolescencia, tales como el de Hinnant y Forman-Alberti (2018) que investigaron la relación entre la TD, las FE y las conductas delictivas. Por su parte, Khorasani *et al.* (2016) encontraron una asociación entre la TD de riesgo y la impulsividad.

Xiao *et al.* (2008), siguiendo la línea de otras investigaciones que trabajan el vínculo entre el funcionamiento ejecutivo y la ingesta de sustancias- Sus resultados encontraron diferencias en la TD entre aquellos sujetos que habían fumado en los último 7 días, 30 días o no había fumado nunca. La TD predijo el haber fumado en los últimos 7 días. En este estudio el rendimiento académico se asoció positivamente con la MT, recordando la importancia de las FE en las tareas académicas (Brock *et al.*, 2009; Willoughby *et al.*, 2019).

Un año después, un trabajo sobre la TD, el control ejecutivo y la ingesta de alcohol de este mismo grupo (Xiao *et al.*, 2009) vio la luz. Sus hallazgos muestran un peor rendimiento en las tareas de TD en aquellos sujetos que bebían con mayor frecuencia que en aquellos que no lo hacían o lo hacían esporádicamente. La TD afectiva surgió como un buen predictor del número de veces que los participantes bebían habitualmente y de los problemas relacionados con el alcohol. En esta investigación, la impulsividad se asoció de forma negativa con un rendimiento adecuado en la tarea de TD afectiva.

La alimentación y el peso ha sido un tema también tratado en uno de los estudios seleccionados (Coumans *et al.*, 2017) en esta revisión. Tal como se describió con anterioridad los resultados de este trabajo reportaron que la impulsividad emocional y la inflexibilidad cognitiva se relacionaba con un mayor IMC. No obstante, aquellos adolescentes con mayor IMC no tienen necesariamente un rendimiento peor en TD.

El trabajo de Martin *et al.* (2013) investigó la asociación de la TD, el FE, una serie de variables relacionadas con las decisiones éticas, y la inteligencia. Sus resultados mostraron como aquellos sujetos con mejor rendimiento ejecutivo resolvían de forma más eficaz las cuestiones de contenido ético.

La identidad y las decisiones vocacionales se asociaron con la TD y el control ejecutivo en el trabajo de Welsh y Schmitt-Wilson (2013).

El estudio de Séguin *et al.* (2007) describe de forma breve en sus resultados la importancia de la TD y el funcionamiento ejecutivo cálido y frío en el desarrollo de psicopatologías externalizadas en los adolescentes.

Sexo, edad, TD y FE

En relación con las posibles diferencias por género y edad es necesario recalcar como dos investigaciones contaron con participantes únicamente varones (Khorasani *et al.*, 2016; Séguin *et al.*, 2007).

Solo el trabajo de Séguin *et al.* (2007) sugirió que el rendimiento en las tareas propuestas para evaluar la TD mejoró con la edad.

El género se incluyó en los análisis en el artículo de Coumans *et al.* (2017) sin reportar diferencias significativas en ninguna de las variables de estudio.

El género y la edad se incluyeron en lo análisis de predicción de Xiao *et al.* (2008, 2009) para el consumo de tabaco y alcohol, respectivamente, sin resultados significativos.

Los estudios diferenciales del rendimiento ejecutivo asociado a la TD y de las trayectorias de desarrollo de estas variables son aún escasos. Además, las investigaciones subrayan la dificultad para llevar a cabo este tipo de estudios debido a que cada elemento ejecutivo sigue una trayectoria del desarrollo distinta (Blakemore & Choudhury, 2006).

Limitaciones

Entre los estudios incluidos en esta revisión se encontraron algunas limitaciones:

—La variabilidad de edades de los sujetos hizo compleja la comparación de los resultados de los estudios.

—La predominancia de varones limitó las comparaciones por género.

—El tamaño limitado de algunas muestras (p.e., n= 80) podría limitar la generalización de sus resultados.

—El reclutamiento de los participantes se realizó de forma aleatoria solo en uno de los estudios suponiendo un obstáculo para la generalización de los resultados

—Solo dos estudios realizaron un seguimiento de los participantes.

—Los instrumentos de evaluación utilizados son muy diversos limitando la comparación de los resultados.

La revisión sistemática llevada a cabo también cuenta con una serie de limitaciones:

—Número limitado de artículos que cumplieran los criterios de inclusión.

—Poca claridad en el periodo de edad que comprende la adolescencia.

—Calidad cualitativa débil de los trabajos incluidos.

Líneas de futuro

A partir de los resultados hallados en la presente revisión se proponen las siguientes líneas de investigación:

—Realizar un metaanálisis que permita conocer mejor la calidad de los estudios y complemente el trabajo realizado.

—Llevar a cabo estudios de desarrollo que realicen un seguimiento del funcionamiento ejecutivo y la TD.

—Tener en cuenta la neuroimagen junto a la evaluación ecológica para los procesos de TD y funcionamiento ejecutivo.

—Realizar mayor número de investigaciones que evalúen más de un elemento ejecutivo y realicen estudios diferenciales de su influencia en la TD.

—Realizar investigaciones que contemplen análisis estadísticos causales que permitan comprender mejor las relaciones entre las variables ejecutivas y las decisiones.

CONCLUSIONES

De la presente revisión se extraen las siguientes conclusiones:

—Las FE tiene un importante papel en la TD adolescente. Los resultados sugieren una TD más ventajosa en sujetos con un mejor rendimiento en tareas de control ejecutivo.

—El elemento ejecutivo más asociado con la TD es la MT. La inhibición, la planificación y la flexibilidad cognitiva también fueron relacionados con la TD.
—La clasificación de las FE en cálidas y frías no está presente en la mayoría de los estudios, evaluándose en la mayoría de los casos los elementos fríos.
—Un buen rendimiento de las FE cálidas se vinculan con una TD más ventajosa, y el rendimiento en las frías con un mejor rendimiento a largo plazo.
—El funcionamiento ejecutivo juega un rol importante en distintas situaciones propias de la adolescencia como la elección vocacional, la identidad, las conductas de riesgo, etc.
—Las diferencias por género o edad en el rendimiento ejecutivo relacionado con la TD no han sido estudiadas de forma extensa.
—Los estudios sobre las FE y la TD en adolescentes son aún escasos y reportan resultados mixtos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bagneux, V., Font, H., & Bollon, T. (2013). Incidental emotions associated with uncertainty appraisals impair decisions in the Iowa Gambling Task. *Motivation and Emotion, 37*(4), 818-827. doi:10.1007/s11031-013-9346-5

Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental review, 29*(3), 180-200. doi: 10.1016/j.dr.2009.05.002

Blakemore, S. J., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of child psychology and psychiatry, 47*(3-4), 296-312. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x

Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., Nathanson, L., & Grimm, K. J. (2009). The contributions of 'hot'and 'cool'executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(3), 337-349. doi:10.1016/j.ecresq.2009.06.001

Coumans, J. M. J., Danner, U. N., Ahrens, W., Hebestreit, A., Intemann, T., Kourides, Y. A., Lissner, L., Michels, N., Adan, R. A. H. (2017). *The association of emotion-driven impulsiveness, cognitive inflexibility and decision-making with weight status in European adolescents. International Journal of Obesity, 42(4), 655–661.* doi:10.1038/ijo.2017.270

Hinnant, J. B., & Forman-Alberti, A. B. (2018). *Deviant Peer Behavior and Adolescent Delinquency: Protective Effects of Inhibitory Control, Planning, or Decision Making? Journal of Research on Adolescence.*doi:10.1111/jora.12405

Karsli, T. A. (2015). Relation Among Meta-Cogntition Level, Decision Making, Problem Solving and Locus of Control in a Turkish Adolescent Population. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 205*, 35-42. doi:10.1016/j.sbspro.2015.09.008

Khorasani, A. H., Vafaei, M. E. A., Nejati, V., & Abadi, H. H. (2016). Role of Working Memory Updating and Working Memory Capacity in Moderating the Relationship between Impulsivity with Propensity of Risk Taking Behaviors and Decision Making in Boy Adolescents. Asian Social Science, 12(11), 37. doi:10.5539/ass.v12n11p37

Leshem, R., & Glicksohn, J. (2012). *A Critical Look at the Relationship Between Impulsivity and Decision-Making in Adolescents: Are They Related or Separate Factors? Developmental Neuropsychology, 37(8), 712–731.*doi:10.1080/87565641.2012.718815

Martin, A., Bagdasarov, Z., & Connelly, S. (2014). The Capacity for Ethical Decisions: The Relationship Between Working Memory and Ethical Decision Making. Science and Engineering Ethics, 21(2), 271–292. doi:10.1007/s11948-014-9544-x

P. R. I. S. M. A. (2015). *Transparent reporting of systematic reviews and meta-analyses.*

Séguin, J. R., Arseneault, L., & Tremblay, R. E. (2007). The contribution of «cool» and «hot» components of decision-making in adolescence: Implications for developmental psychopathology. *Cognitive Development*, *22*(4), 530-543. doi: 10.1016/j.cogdev.2007.08.006

Welsh, M., & Schmitt-Wilson, S. (2013). Executive function, identity, and career decision-making in college students. *SAGE Open*, *3*(4), 2158244013505755. doi:10.1177/2158244013505755

Willoughby, M. T., Wylie, A. C., & Little, M. H. (2019). Testing longitudinal associations between executive function and academic achievement. *Developmental psychology*, *55*(4), 767. doi:10.1037/dev0000664

Xiao, L., Bechara, A., Cen, S., Grenard, J., Stacy, A., Gallaher, P., ... Anderson Johnson, C. (2008). Affective decision-making deficits, linked to a dysfunctional ventromedial prefrontal cortex, revealed in 10th-grade Chinese adolescent smokers. Nicotine & Tobacco Research, 10(6), 1085–1097. doi:10.1080/14622200802097530

Xiao, L., Bechara, A., Grenard, L. J., Stacy, W. A., Palmer, P., Wei, Y., ... & Johnson, C. A. (2009). Affective decision-making predictive of Chinese adolescent drinking behaviors. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *15*(4), 547-557. doi:10.1017/S1355617709090808

Zelazo, P. D., & Mller, U. (2002.). Executive Function in Typical and Atypical Development. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, (pp. 445–469). doi:10.1002/9780470996652.ch2

2921

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

FORMACIÓN EN HABILIDADES LABORALES EN LA UNIVERSIDAD: OBSERVANDO CAMBIOS EN JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Gabriela Coñoman Garay
Carmen Carmona Rodríguez
Vicenta Ávila Clemente
Universitat de València (España)

Resumen: El presente estudio buscó evidenciar los cambios producidos en 16 jóvenes con discapacidad intelectual (DI) que realizaron un módulo de habilidades laborales durante 7 semanas en la *Universitat de València* (UV). *Metodología:* La investigación obedece a un estudio de tipo descriptivo, longitudinal. Los datos se recopilaron a través de dos cuestionarios aplicados a los usuarios y un inventario de personalidad laboral, cumplimentado por la investigadora/observadora. *Resultados:* Se evidenciaron cambios en factores laborales, disminución en el índice de indecisión vocacional compleja, y aumento de conocimientos relativos al mundo laboral. *Conclusiones:* las evidencias obtenidas parecen indicar que enseñar habilidades laborales en contextos universitarios favorece la adquisición de conductas y habilidades que permiten el ejercicio de la autodeterminación, en cuanto se sienten más cómodos para manejar la ambigüedad, poseen menores temores sobre su conducta y son capaces de orientar y adaptar su trabajo a las exigencias, invitando a realizar investigaciones más detalladas sobre la competencia personal y social.

Palabras clave: discapacidad intelectual, formación laboral, universidad, desarrollo de habilidades

Abstract: The present study sought to demonstrate the changes produced in 16 young people with intellectual disabilities (ID) who took a 7-week work skills module at the University of Valencia (UV). Methodology: The research is a descriptive, longitudinal study. Data were collected through two questionnaires applied to the users and a work personality inventory, completed by the researcher/observer. Results: Changes in occupational factors, a decrease in the index of complex vocational indecision, and an increase in knowledge related to the world of work were evidenced. Conclusions: the evidence obtained seems to indicate that teaching work skills in university contexts favors the acquisition of behaviors and skills that allow the exercise of self-determination, in that they feel more comfortable in handling ambiguity, have fewer fears about their behavior and are capable of orienting and adapting their work to the demands, inviting more detailed research on personal and social competence.

Keywords: intellectual disability, job training, college, skill development

2922

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

El empleo es una de las funciones más importantes que realiza el ser humano en la vida adulta, considerado un derecho vital, trae consigo una carga psicológica, social y económica que permite reconocerse y validarse como ente productivo. Está altamente relacionado con la educación y las competencias básicas adquiridas durante la vida, las que permitirán actuar de manera activa y responsable en la construcción de su propio proyecto de vida.

En las personas con discapacidad este sentir viene siendo el mismo, sin embargo, a pesar del cambio de concepción de la discapacidad y el fomento de leyes e iniciativas para la no discriminación del colectivo se continúa evidenciando un vacío legislativo y educativo que permita a las personas con discapacidad intelectual (PcDI) participar en acciones formativas y de acompañamiento a lo largo de la vida ajustadas a sus necesidades para acceder al empleo en igualdad de condiciones.

A pesar de esto, la proliferación de programas posteriores a la educación obligatoria poco a poco ha ido dando respuesta a esta necesidad, las investigaciones han demostrado que este tipo de programas otorgan experiencias positivas a todos los que se involucran en ellas (Alqazlan *et al.*, 2019; Izuzquiza Gasset y Rodríguez Herrero, 2016), Específicamente las PcDI experimentan cambios a nivel de autoestima y confianza, habilidades académicas, autonomía y capacidades para el empleo (Cerrillo *et al.*, 2013; Izuzquiza, 2012), incluso estudios han demostrado que mejoran el comportamiento adaptativo y disminuye las necesidades e intensidad de apoyo (Prohn *et al.*, 2018). A la vez las personas que asisten a estos programas poseen mayores posibilidades de conseguir un trabajo que los que no (Moore y Schelling, 2015; Sannicandro *et al.*, 2018; Ruiz *et al.*, 2017).

Para conseguir y mantener un empleo son importante elementos como la preparación para el trabajo, las habilidades prácticas y las habilidades blandas, tal como lo describen en Lindsay *et al.* (2014), que, además puso en evidencia la percepción de los empleadores, lo cuales consideran que los jóvenes con discapacidades carecen de experiencia y confianza para elaborar un currículo o presentar confianza a la hora de enfrentarse a una entrevista, entre otras. Lo que nos plantea la necesidad de reforzar tales elementos y a la vez estudiar si acciones específicas dirigidas a cubrir esas necesidades son efectivas a corto plazo.

El presente trabajo se realiza en la UV, específicamente en el Programa de Formación Laboral para Jóvenes con Discapacidad Intelectual-UNINCLUV[1], 2ª Edición (convocatoria 2019/20). El objetivo principal de esta investigación es medir los cambios generados en el área laboral de los estudiantes del programa UNINCLUV-UV posterior a la realización del módulo IV «habilidades laborales», específicamente se pretende:

—Determinar cuál es el grado de conocimiento en relación con el mundo laboral.
—Determinar las habilidades para conseguir y mantener un empleo, a través de cinco factores laborales.
—Determinar cómo toman sus decisiones vocacionales y si existen cambios a posterior del módulo.

1 Para más información sobre el plan de estudios se puede consultar http://esdeveniments.uv.es/40608/section/21468/unincluv-2o-edicion_-programa-de-formacion-para-el-empleo-de-jovenes-con-discapacidad-intelectual.html

MÉTODO

Estudio de tipo longitudinal con diseño descriptivo, llevado a cabo entre los meses de enero y abril de 2020.

Participantes

La muestra se conforma de 16 jóvenes, en edades comprendidas entre los 18 y 28 años (M= 24; DT=3.01), 7 de las cuales son mujeres (43,8 %). Todos con diagnóstico de DI ligera o moderada (reconocida legalmente).

Instrumentos

Con el fin de comprobar los cambios producidos posteriores a la realización del módulo de formación en habilidades laborales se utilizaron tres instrumentos de medida. Siendo estos:

—Indecisión vocacional compleja (IVC)-Sistema de Autoayuda y Asesoramiento Vocacional Revisado (SAAV-r) de Rivas *et al.* (2003). Esta escala informa de un estado subjetivo del sujeto, evidencia si el estudiante requiere o no ayuda respecto a su decisión vocacional. Escala de 38 ítems divididos en los factores: Autoconfianza vocacional (4), Eficacia en el estudio (7), Certeza (4), Estilo Dependiente (7), Psicoemocionalidad (6) y Búsqueda de información (10). El estudiante debe representa si piensan igual o contrario a la afirmación dada.

—Perfil de Personalidad Laboral (PPL), inventario conductual que se compone por la evaluación de actitudes, valores, hábitos y comportamientos que son esenciales para el adecuado logro y mantenimiento del empleo. Validada para evaluar la conducta laboral de PcDI por Rodríguez Franco (2007). Requiere de observación directa mínima de 2 semanas en donde el evaluador debe responder en cada ítem si la persona observada posee dicha afirmación en una escala de 4 a 1, donde 4 es `fortaleza definitiva, ventaja laboral´ y 1 `comportamiento problema, limita el desempeño laboral´. Está compuesto por 58 ítems que conforman cinco factores laborales: Orientación a la tarea (21); Habilidades sociales (12); Motivación laboral (8); Adaptación al trabajo (9) y Aceptación a la autoridad (8).

—Cuestionario de conceptos laborales, diseñado *ad hoc* en base a los contenidos del módulo IV «formación laboral» –UNINCLUV con 48 ítems. El cuestionario busca medir el grado de conocimiento sobre conceptos: Laborales básicos (18); Herramientas de búsqueda de empleo (21) y Destrezas laborales (9). Evaluados por rúbrica.

Procedimiento

Se solicitó autorización a los directores del programa. Posteriormente, se solicitó autorización/consentimiento informado de los participantes, garantizando confidencialidad y anonimato de la información obtenida.

La aplicación de los cuestionarios se realizó de manera individual, en formato entrevista en dos momentos: a) Pre- test (13-22/enero) b) Post–Test (07-22/abril) del 2020.

Pre-test de forma presencial y Post-test mediante entrevista virtual debido al confinamiento (plataforma Skype). Las sesiones tuvieron una duración aproximada 1:15 horas.

El inventario conductual–PPL fue cumplimentado por la investigadora principal en dos momentos: Semana del 20/01 – antes de iniciar el módulo IV con 20 días de observación directa y Semana del 20/04 - después de 4 semanas de finalizado el módulo IV con 60 días de observación directa y de apoyo en aula presencial y virtual.

Análisis de datos

Se utilizó el programa estadístico SPSS v.24 para Windows. Se comprobó normalidad (prueba de Shapiro-Wilk) de cada uno de los factores de análisis de los instrumentos de evaluación. Para analizar las diferencias entre las variables se realizaron pruebas de T de Student de muestras relacionadas o W de Wilcoxon verificando la diferencia entre medianas.

RESULTADOS

Indecisión Vocacional Compleja (IVC)

Se comprobó que existen diferencias en la IVC total entre los dos momentos de medición (t=-4.4; gl=15; p=.001), disminuyendo la Indecisión vocacional de forma significativa tras la aplicación del programa (Pre-Test □=-.01; Post-Test □=.7875). En la tabla 1 figuran cambios significativos en tres de sus seis factores.

Tabla 1

Comparación de rangos medios en factores IVC

	Negativos	Positivos	Empates	Total	Z	Sig. (bilateral)
Autoconfianza	1	8	7	16	-2,309	0,021*
Eficacia en los estudios	3	8	5	16	-1,925	0,54
Certeza	1	10	5	16	-2,722	0,006**
Estilo Dependiente	10	2	4	16	-2,49	0,013*
Psico-emocionalidad	5	6	5	16	-1,195	0,232
Búsqueda de información	8	4	4	16	-0,911	0,362

(*p<=.05 **p<=.01)

Factores laborales – Perfil de personalidad Laboral

Como se aprecia en la Figura 1 se comprobaron cambios significativos en lo que respecta a:

—Orientación a la tarea (t=-2.95; gl=15; p=.01). Cambio positivo.

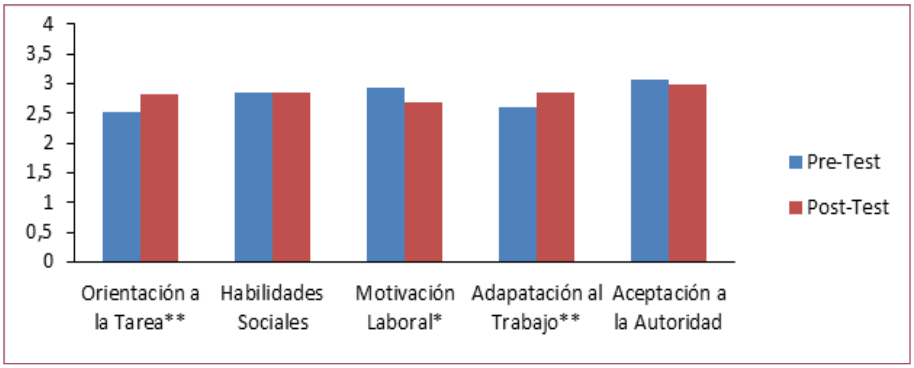
—Motivación laboral (t=2.3; gl=15; p=.03). Cambio negativo.

—Adaptación al trabajo (t=-3.21; gl=15; p=.006). Cambio positivo.

En Habilidades Sociales (t=-.14; gl=15; p=.89) y Aceptación a la autoridad (t=1.1; gl=15; p=.294), no se evidencian cambios significativos.

Figura 1

Resultados factores laborales pre-test y Post-test



*(*p<=.05 **p<=.01)*

Al revisar los resultados con mayor profundidad se evidencia que el grupo de los hombres es el que posee cambios significativos en `Orientación a la tarea´ (t=-2.62; gl= 8; p=.03), `Motivación laboral´ (t=3.41; gl=8; p=.009) y `Adaptación al trabajo´ (t=-2.33; gl=8; p=.05) y el grupo de las mujeres no evidencia ningún cambio significativo en los factores laborales analizados.

Prueba de Conocimientos laborales

En la prueba que busca comprobar una ampliación respecto al conocimiento relacionado con aspectos del mundo del trabajo se evidencian cambios significativos en el total del puntaje de la evaluación (t=-6.69; gl=15; p=.000), pre test con □=18.97, aumentando en post-test a □=25.2.

Existieron cambios significativos en ambos géneros (Tabla 2), destacando el grupo de los hombres quienes arrojan diferencias significativas en todas las áreas.

Tabla 2

Comparación de significancias pre-test y post-test por género – Conceptos laborales

	Hombres			Mujeres		
	T	**gl**	**Sig. (bilateral)**	**T**	**gl**	**Sig. (bilateral)**
Prueba Conceptos Laborales	-5.548	8	.001**	-4.761	6	.003**
Área Herramientas búsqueda de empleo	-6.647	8	.000**	-3.576	6	.012*
Área Destrezas laborales	-2.325	8	.049*	-2.203	6	.07
Área Conceptos Básicos de Empleo	-2.724	8	.026*	-1.922	6	.103

(*p<=.05 **p<=.01)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos se observan cambios en las habilidades laborales de los jóvenes de la muestra, comenzando por los resultados en indecisión vocacional compleja al finalizar la intervención, en donde podemos interpretar que los participantes se sienten más cómodos para manejar la ambigüedad y poseen menores temores sobre su conducta, aun así, estos resultados no pueden extrapolarse a la capacidad de tomar la decisión vocacional final.

Hubo un aumento en sus niveles de autoconfianza, un menor estilo dependiente respecto a sus decisiones, lo que se puede relacionar con la posibilidad de generar un aprendizaje autodeterminado, el cual permite mejorar la confianza y la orientación hacia el futuro (Wehmeyer *et al.*, 2019). Aunque el programa no se refería a aspectos relacionados a la orientación laboral, se enfatizó en elementos como proyecto profesional individual, reconocimiento de características personales, habilidades y conocimientos (utilizados posteriormente en la confección de herramientas de búsqueda de empleo), aumentando el grado de satisfacción personal y la mirada positiva en sí mismos.

En lo relacionado al perfil de personalidad laboral podemos ver que hubo una mejora en su conducta laboral. Los factores laborales ´Orientación a la tarea` y ´Adaptación al trabajo` evidencian cambios significativos, cabe destacar este último factor de análisis que muestra relación con variables de la escala de calidad de vida de Schalock y Keith (1993), de acuerdo a lo investigado por Bagnato y Jenaro (2010).

Los factores laborales de `habilidades sociales´ y `aceptación a la autoridad´ mantuvieron sus puntuaciones, esto puede deberse a que en la intervención no se trabajó de forma detallada aspectos relacionados con habilidades sociales y comportamentales, sino que fue trabajado en los módulos anteriores del programa, aun así, permite vislumbrar que las habilidades trabajadas con anterioridad se mantienen, elemento a analizar en futuras investigaciones longitudinales más extensas.

Se destaca que el factor de motivación laboral cae en la segunda evaluación, esto puede deberse a que la valoración se produce en confinamiento, existiendo incertidumbre sobre sus prácticas profesionales y preocupación por mantener la salud, pudiendo provocar bajas en sus estados de ánimo, como se evidencio en el estudio de Amor *et al.* (2021) en donde los participantes reportaron dificultades en sus experiencias emocionales y para mantener su trabajo o estudio en los inicios del confinamiento.

Finalmente, con respecto a la prueba de conceptos laborales se evidencia un bajo conocimiento del mundo laboral, que aumentan tras la intervención. El acceso a la información respecto al mundo laboral en la PcDI generalmente es limitado, en donde el foco de atención se da en aspectos sociales y comportamentales, lo que puede limitar las posibilidades de ejercer la autodeterminación, debido a la dificultad de la toma decisiones por no tener un conocimiento acabado respecto a lo que se decide o busca.

Por otra parte, se realizó una comparación por género dentro del grupo, en donde las mujeres obtienen en la mayoría de las evaluaciones resultados más bajos que los hombres, evidenciando lo visto por Villa (2003) sobre el doble reto que tiene ser mujer y tener una discapacidad, invitando a investigar sobre las barreras adicionales que presentan las mujeres con DI, qué tanto pueden ejercer su autonomía y autodeterminación y cómo están sus índices de calidad de vida.

Aunque esta investigación presenta algunas limitaciones, por ejemplo, el no tener grupo de control que permitiera determinar qué factores pueden haber contribuido más a los cambios, o si estos resultados se debían a causas programáticas. Reconocemos también los resultados

no son generalizables a otros estudiantes universitarios con discapacidad y mucho menos a la población general en edad de transición, aun así, podemos decir que programas como UNINCLUV favorecen el aumento de la competencia personal y social, puesto que permite a las PcDI adquirir competencias y estrategias que les da la posibilidad de construir su propia identidad, relacionarse satisfactoriamente con otras personas o adaptarse a las situaciones que emergen.

A pesar de las limitaciones y la necesidad de investigaciones adicionales, esta investigación posee varias implicaciones para la práctica relacionadas a la toma de decisión autónoma, el aumento a la orientación a la tarea y la adaptación al trabajo. En primer lugar, la importancia que tiene la autoconfianza en la toma de decisiones, a medida que las PcDI aprenden elementos propios del mercado laboral y su funcionamiento, es probable que se sientan más seguros a la hora de decidir e involucrarse en su futuro. En segundo lugar, muy ligado a lo anterior, el experimentar situaciones como, por ejemplo, el ajuste puesto-persona, permite a los individuos orientar su propia acción a elementos que requieren para conseguir ese trabajo, lo que a su vez permite tener una mayor acomodación hacia lo que realizan, adaptándose y enfrentándose a los retos desde otra perspectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amor, A. M., Navas, P., Verdugo, M. Á, & Crespo, M. (2021). Perceptions of people with intellectual and developmental disabilities about COVID-19 in Spain: A cross-sectional study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 65(5), 381-396. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jir.12821

Alqazlan, S., Alallawi, B., & Totsika, V. (2019). Post-secondary education for young people with intellectual disabilities: A systematic review of stakeholders' experiences. *Educational Research Review, 28*, 100295. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100295

Bagnato Núñez, M. J., & Jenaro Río, C. (2010). Aplicación de la escala de calidad de vida (Schalock y Keith, 1993) con tres grupos de informantes: Evidencias adicionales sobre su utilidad. *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual, 41*(234), 81-98. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3256973

Cerrillo, R., Izuzquiza Gasset, D., & Egido Gálvez, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad. *Revista De Investigación En Educación, 11*(1), 41-57. https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1939

Izuzquiza Gasset, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: El programa promentor. *Bordón: Revista De Pedagogía, 64*(1), 109-126. http://hdl.handle.net/10486/661134

Izuzquiza Gasset, D., & Rodríguez Herrero, P. (2016). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. resultados del programa promentor (UAM-PRODIS, España). *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual, 47*(4), 27-43. https://doi.org/10.14201/scero20164742743

Lindsay, S., Adams, T., Sanford, R., McDougall, C., Kingsnorth, S., & Menna-Dack, D. (2014). Employers' and employment counselors' perceptions of desirable skills for entry-level positions for adolescents: How does it differ for youth with disabilities? *Disability & Society, 29*(6), 953-967. https://doi.org/10.1080/09687599.2013.874330

Moore, E. J., & Schelling, A. (2015). Postsecondary inclusion for individuals with an intellectual disability and its effects on employment. *Journal of Intellectual Disabilities, 19*(2), 130-148. https://doi.org/10.1177/1744629514564448

Prohn, S. M., Kelley, K. R., & Westling, D. L. (2018). Students with intellectual disability going to college: What are the outcomes? A pilot study. *Journal of Vocational Rehabilitation, 48*(1), 127-132. https://doi.org/10.3233/JVR-170920

Rivas Martínez, F., Rocabert Beut, E., & López González, M. L. (2003). *Sistemas de autoayuda y asesoramiento vocacional (SAAV)* (1st ed.). Editorial EOS.

Rodríguez Franco, P. (2007). *Madurez vocacional de jóvenes colombianos con discapacidad: Evaluación e intervención.* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. https://3datos.es/content/uploads/2011/02/200709-11.pdf

Ruiz Ambit, S., Rodríguez Alejandre, O., & Bonilla Sánchez, M. (2017). Formación inclusiva en entornos de educación superior para personas con discapacidad intelectual. En A. Rodríguez-Martín (Ed.). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (1st ed., pp. 403-410). Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones. https://hdl.handle.net/11162/215828

Sannicandro, T., Parish, S. L., Fournier, S., Mitra, M., & Paiewonsky, M. (2018). Employment, income, and SSI effects of postsecondary education for people with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 123*(5), 412-425. http://dx.doi.org/10.1352/1944-7558-123.5.412

Villa Fernández, N. (2003). Situación laboral de las personas con discapacidad en España. *Revista Complutense De Educación, 14*(2), 393-424. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303220393A

Wehmeyer, M. L., Nota, L., Soresi, S., Shogren, K. A., Morningstar, M. E., Ferrari, L., Sgaramella, T. M., & DiMaggio, I. (2019). A crisis in career development: Life designing and implications for transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 42*(3), 179-187. https://doi.org/10.1177/2165143417750092

COMPETENCIAS DIGITALES DE LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA. UNA APROXIMACIÓN INICIAL

M.ª José Pérez Albo
Olga Fernández Soto
CRIF Las Acacias/Univ. Autónoma de Madrid (España)

Resumen: En el mundo actual, la orientación educativa se está viendo interpelada por la digitalización. Ello nos ha llevado a hacer un estudio exploratorio de las competencias digitales que poseen los profesionales de la orientación, con el objetivo de detectar sus fortalezas, carencias y necesidades. El trabajo se ha realizado a través de un cuestionario online a 130 docentes. Los datos muestran que, aunque se va asentando el uso de las TIC en orientación, todavía se limita a la orientación profesional y a la organización de información y hay poca evolución en la creación y difusión de recursos. Sigue siendo necesaria una formación específica e investigación para identificar variables diferenciadoras (tipos de centros, antigüedad en la función…) y ampliar el conocimiento sobre cómo afecta a los distintos ámbitos de la orientación (acción tutorial, orientación académica, apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje).

Palabras clave: TIC, orientación educativa, competencia profesional, formación de profesores, innovación educativa

Abstract: Nowadays, school counselling is being questioned by the digitalization process. This is why we make an effort to explore the digital skills of counsellors, in order to detect its strengths, weaknesses and needs of improvement. The study has been carried by an online scale applied to 130 people. The facts show that, although ICT are integrated in counselling, they are mostly reduced to the aspect of vocational guidance, and to search and organize information, without a real use of ICT in creating and spreading materials and resources. It is, therefore, necessary to design specific training and more research, so we can identify differential aspects and increase the knowledge about how they impact in different counselling areas (tutorizing, vocational guidance and support to the teaching-learning process).

Keywords: ICT, educational guidance, skill requirements, teacher training, educational innovation

INTRODUCCIÓN

A estas alturas es innegable la importancia de la orientación educativa en el éxito actual y futuro de nuestros estudiantes, como vuelve a poner de manifiesto el último informe de la OCDE al mostrar evidencias de que quienes reciben orientación profesional durante su escolarización

poseen mejores expectativas de éxito profesional y satisfacción laboral (OCDE, 2021). Desde otra perspectiva (Cedefop, 2021) destacan el valor de la orientación académica y profesional para responder a necesidades individuales, familiares y comunitarias a través de diferentes canales como plataformas de auto-orientación, interacciones personales a través de medios directos y telemáticos o recursos en línea (síncronos o asíncronos). En otros ámbitos orientadores, como el acompañamiento a la labor tutorial y la atención a la diversidad, la reciente LOMLOE y las leyes que la han precedido han venido a destacar la orientación como un factor de calidad de la enseñanza (véase el preámbulo y el art.1).

En esta situación, el uso de las TIC en orientación se configura como un lugar preferente desde el que contribuir a la personalización, al hacer más accesibles los contenidos y el acceso a ellos, procurar vías alternativas para mejorar el proceso educativo y ofrecer recursos y herramientas para mejorar la acción tutorial. Así, favorece la participación real de todo el alumnado y de la comunidad educativa y ofrece oportunidades para el máximo desarrollo de todos los implicados.

TIC y orientación educativa, un binomio necesario pero no siempre fácil

En este escenario, el peso de las TIC es cada vez más relevante e inclina la balanza hacia nuevas fórmulas de trabajo en toda la profesión docente y, en particular, en la orientación. Más allá de la situación coyuntural (esperemos) de la pandemia, que ha multiplicado exponencialmente su uso, los constantes avances tecnológicos han propiciado la aparición de nuevas herramientas de comunicación, gestión de información y creación de contenidos. Junto a ello, la aparición de nuevas generaciones de estudiantes que se relacionan de manera cotidiana con las TIC viene empujando también las formas de hacer en orientación, especialmente en el asesoramiento vocacional.

Por un lado, las TIC son útiles para orientar (Gonzalo, 2020). Simplifican notablemente la gestión del ingente volumen de información que se maneja y la recogida de información, ofrecen nuevas maneras de relación con familias y servicios (a través de videoconferencias, chats…) y de información sobre procedimientos y recursos (p.e. procesos de admisión, solicitud de becas, recursos sobre necesidades educativas, derivaciones en distintos organismos…). Paralelamente, permiten crear contenidos digitales diversos y más accesibles (vídeos, podcast, infografías, vídeos pautados…) y ponerlos a disposición de los usuarios, así como generar y organizar plataformas, actividades y recursos variados y de largo alcance.

Por otro lado, están remodelando la orientación, que, como el resto de los ámbitos educativos, se está viendo interpelada y comprometida por la digitalización (Crandall, North y Crandall, 2020). Han cambiado y ofrecido nuevas maneras de relacionarse con la comunidad educativa, han introducido nuevos procedimientos y han facilitado sin duda la gestión diaria de tareas al aportar recursos que la hacen más sencilla y completa.

Por tanto, las herramientas digitales conforman un binomio indisoluble con la acción orientadora, sea cual sea su ámbito de actuación, y se erigen como herramienta técnica necesaria para desarrollarla y, al mismo tiempo, como «lugar» a través del que hacer emerger las actuaciones y recursos orientadores.

A pesar de lo dicho, no es oro todo lo que reluce: la integración de las TIC en la orientación se encuentra con varios **obstáculos** en el camino.

La endémica falta de habilidades y formación del profesorado en la gestión del proceso educativo y en la incorporación de las TIC en él complica su integración efectiva (Hernández, 2017). Además, la idiosincrasia de la labor orientadora, en muchos casos agotada por lo urgente,

en la que el tiempo para investigar, ensayar y buscar alternativas es muy escaso, dificulta el espacio para introducir las TIC.

En el ámbito de la comunicación, los profesionales están muy dispersos y tienen pocas oportunidades de colaboración y aprendizaje común, que es un factor fundamental para conocer y aprender a utilizar las herramientas digitales. Tampoco hemos sabido considerar a otros agentes educativos como colaboradores en la orientación, sino en muchos casos como simples usuarios de ella (Cronin et al, 2018).

Es necesario impulsar de manera efectiva el desarrollo de estas competencias digitales en los docentes y profesionales de la orientación (selección, modificación y creación de recursos; comunicación y colaboración; autoreflexión sobre su uso y aportaciones…). Su dominio contribuirá, además, a hacerla más útil y significativa (Mason, Griffith y Belser, 2019).

¿Qué recursos y competencias digitales desarrolla el profesional de la orientación?

La mayoría de los estudios se dirigen a la profesión docente en general, pero (Muñoz-Carril y González-Sanmamed, 2015) pocos se centran específicamente en la función orientadora, que tiene su casuística particular. Sin embargo, ya en 2009 Sobrado y Ceinos destacaron la relación entre las competencias profesionales propias de la orientación y las competencias en el manejo de recursos digitales (conocerlos, usarlos críticamente, utilizarlos para comunicarse y colaborar, crearlos y asesorar sobre ellos) y añadieron una tercera dimensión: la forma de usar las TIC en la función orientadora, sea como medio, como recurso o como vía de desarrollo.

Como señalan Fuentes, López y Pozo (2019) o Fernández y Fernández (2016), los docentes en general muestran cierta competencia digital para tareas de comunicación y colaboración y realizan las actividades digitales con seguridad, pero presentan carencias en la creación de contenidos tecnológicos, y los orientadores y PTSC no son una excepción. Muchos emplean las TIC simplemente como usuarios básicos, pero no se sienten competentes ni es una fuente de aprendizaje para ellos, a menudo por la escasez o falta de adecuación de la oferta formativa.

Paulatinamente se van realizando iniciativas para mejorar la orientación a través de las TIC. Así, son habituales los blogs de orientación profesional, aunque su relevancia sigue siendo escasa en muchos casos y se reduce a contextos concretos y limitados (Martínez-Clarés, 2020) y las interacciones que generan en redes sociales son también muy desiguales, dependiendo del tipo de contenido que se publica. Sin embargo, todavía se trata en general de iniciativas individuales para la organización de la información o de plataformas institucionales (Raíces en Com. Madrid) y esta presencia, mayor en el caso de la orientación profesional, es más reducida y de menor calado en otros ámbitos.

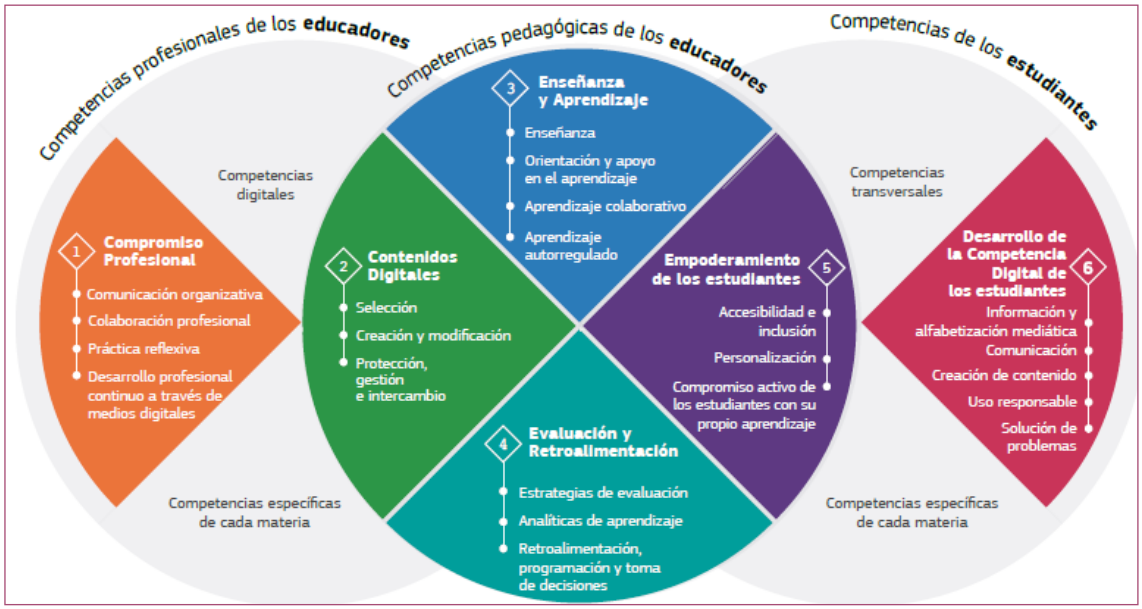
El objetivo de este trabajo es identificar cuáles son las competencias digitales que poseen orientadores y PTSC, con el fin de detectar carencias y necesidades y procurar una formación adecuada a ellas.

MÉTODO

Para recoger la información se ha elaborado un cuestionario *ad hoc* acerca de las competencias digitales tomando como referencia el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (2017) (figura 1).

Figura 1

Síntesis del Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores



Fuente: Redecker, 2017 (p.19).

A partir de él aparecen 5 niveles de desarrollo de las competencias digitales (figura 2) que ya revisamos en un trabajo reciente (Pérez Albo, 2021). Son niveles progresivos que abarcan desde el acercamiento a las TIC a la capacidad de modificar y generar nuevas herramientas y de crear nuevos conocimientos a partir de ellas y se refieren tanto al grado de desarrollo general del docente como al de cada competencia, ya que es posible estar simultáneamente en un nivel superior en unas (p.e. la búsqueda de información) y en un nivel principiante en otras (p.e. la creación de contenidos y aplicaciones). Además, hemos añadido el trabajo en red como competencial transversal, ya que impregna las actuaciones en el resto de los estadios, impulsa el acercamiento a las TIC en los niveles iniciales y potencia el conocimiento y progreso en los niveles superiores.

Figura 2

Niveles de desarrollo de las competencias digitales

Fuente: Pérez Albo (2021)

2933

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

El cuestionario se ha distribuido a través de un formulario on line a profesionales de la red de orientación, fundamentalmente Orientadores y PTSC.

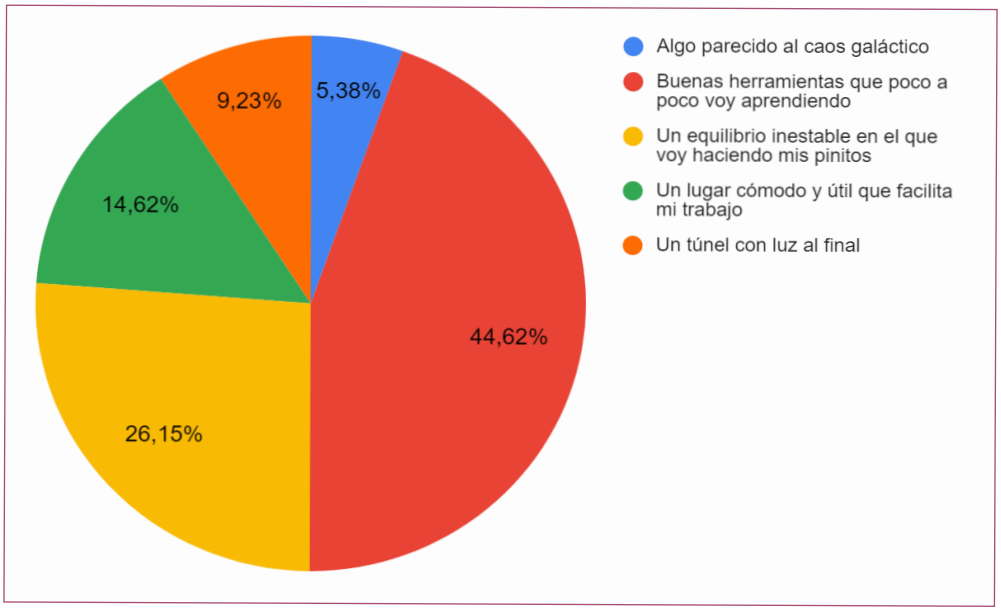
La muestra final, de carácter accidental, está constituida por 130 docentes en activo, en su mayoría mujeres (95%) y de la Com. Madrid (93%). El 49,6% trabaja en Equipos generales o específicos y el 33% en departamentos en secundaria; son minoritarios los que ejercen en CEIPSO (6,98%), Ed. Especial (6,20%), CEPA (3,8%) y la Administración (0,78%).

RESULTADOS

Los participantes tienen una **percepción** bastante positiva de su competencia en las TIC (figura 3): para casi la mitad constituyen herramientas útiles con las que se encuentran cómodos. Sin embargo, todavía un 14,6% lo considera un espacio inseguro y un 26,1% se encuentra en fases iniciales de manejo.

Figura 3

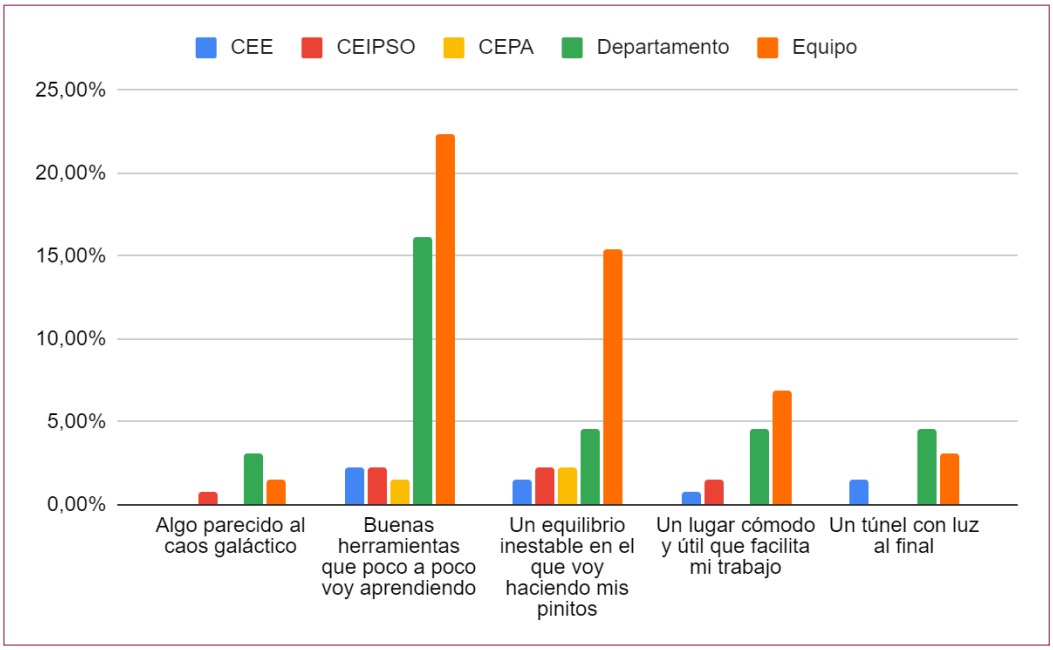
Percepción de competencia digital



Si tenemos en cuenta el lugar de trabajo (figura 4), tanto en departamentos como en equipos hay una sensación de cierta soltura en casi la mitad de sus docentes. En los CEE la percepción de competencia es menor.

Figura 4

Percepción de competencia digital según el lugar de trabajo



Como se observa en la figura 5, solo un 25% usa hojas de cálculo para **organizar la información** y la mayoría (51%) de forma ocasional; un 24% no lo hace nunca. Más del 70% utiliza nubes virtuales, pero básicamente para recopilar información.

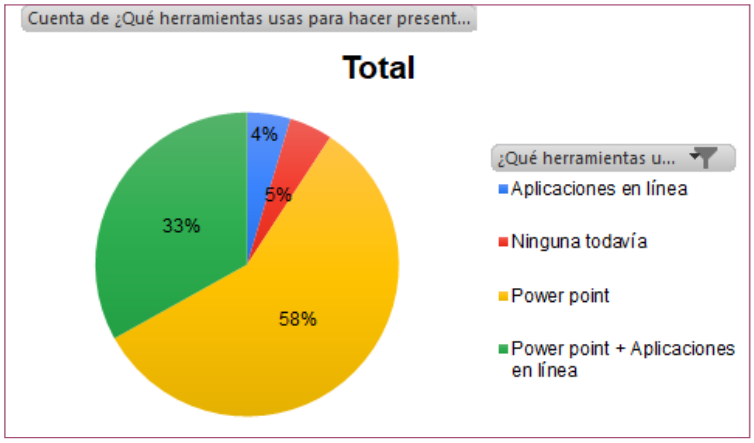
Figura 5

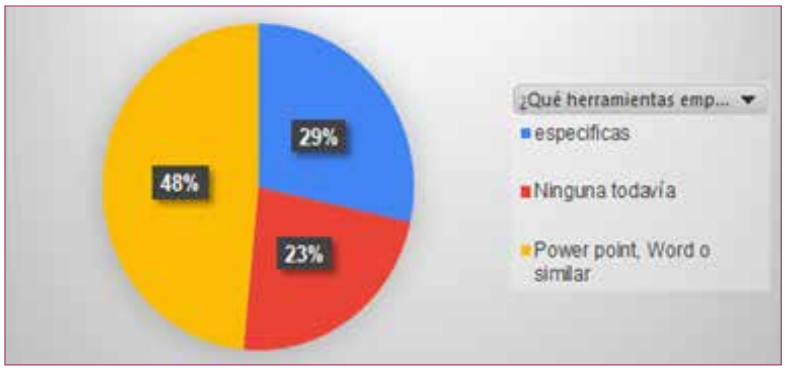
Uso de hojas de cálculo

En la **creación y difusión de materiales**, el resultado es abrumador en todos los casos. Aunque prácticamente la mitad es capaz de crear encuestas online, el 90% no tiene competencia para crear vídeos o podcasts (apenas un 9% crea vídeos y un 0,77% podcasts). Respecto a la elaboración de presentaciones e infografías (figura 6), más de la mitad utiliza power point para crearlas y un 23% todavía no crea infografías y posters.

Figura 6

Herramientas empleadas para crear presentaciones e infografías

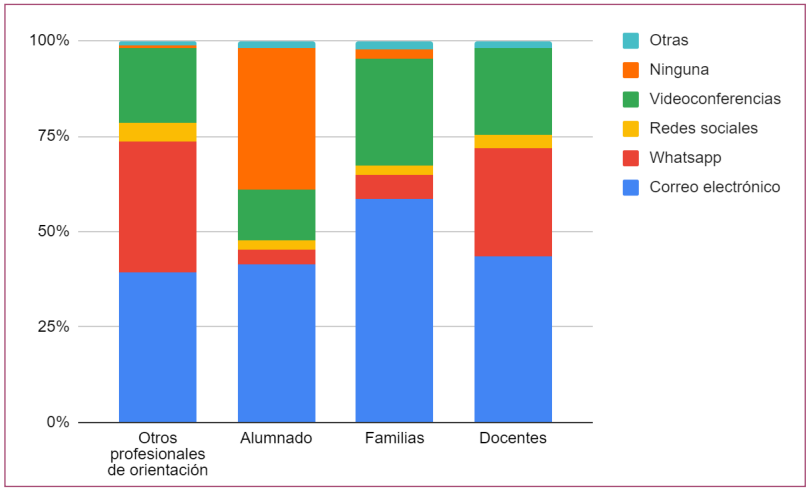




En la **comunicación** (figura 7), lo más destacable es que el correo sigue siendo la vía preferente con todos los colectivos (más del 35% en todos los casos), aunque aparece el whatsapp/telegram para la comunicación con otros docentes y profesionales y se han incorporado las videoconferencias, especialmente para la comunicación con familias (casi el 20% de las comunicaciones con ellas se realiza por esta vía). Cerca del 30% no se comunica con el alumnado, lo que puede deberse en parte a que quienes trabajan en equipos tienen poca relación con ellos.

Figura 7

Herramientas de comunicación por colectivos destinatarios

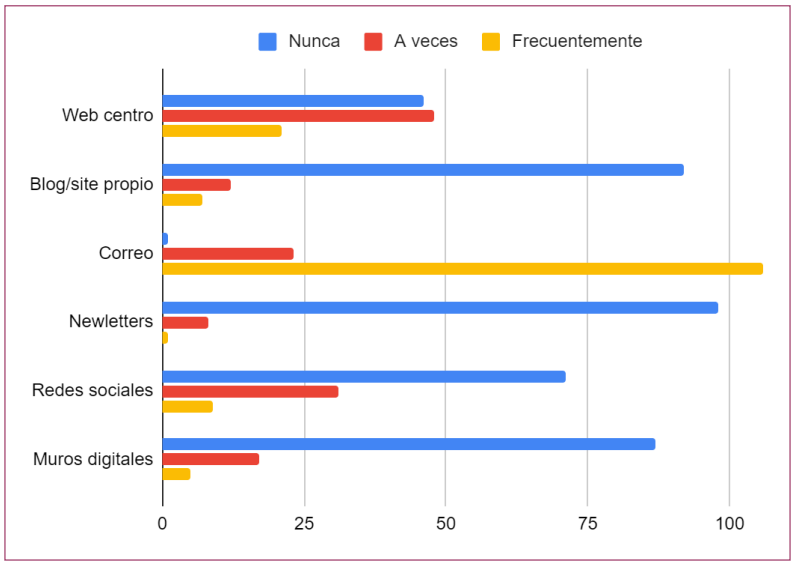


El uso de las TIC para **planificar** es escaso. Un 37% continúa utilizando calendarios exclusivamente en papel, otro tercio emplea un calendario exclusivamente personal y solo un 23% tiene un calendario compartido con otros compañeros. Apenas 1 de cada 13 encuestados utiliza alguna herramienta para planificar el trabajo conjunto.

La vía más frecuente de **difusión** sigue siendo el correo, seguida de la web del centro (figura 8). Solo en ocasiones se utilizan redes sociales y apenas se emplean videoconferencias, newsletters y muros digitales.

Figura 8

Vías de difusión de información y recursos



Se hace poco uso de **redes sociales y comunidades virtuales** (menos de la mitad), casi siempre con rol pasivo (solo 16% activo). Lo mismo ocurre con la formación e investigación: el 58% no recurre a bases de datos e investigaciones, aunque la mayoría utiliza revistas divulgativas y, en menor grado, académicas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las TIC constituyen un potente recurso para la orientación, facilitan sus tareas y ofrecen acceso a innumerables recursos e información. Por otro lado, han generado la necesidad de renovarse, buscar nuevos usos, cambiar estrategias y adoptar diferentes roles y esta exigencia ha sacudido (y sigue sacudiendo) a los profesionales, tanto en sus tareas cotidianas como en su formación inicial y continua.

Paulatinamente, se mantiene una actitud positiva hacia ellas y se van empleando en la gestión y difusión de información. Sin embargo, todavía generan mucha inseguridad que disminuye su integración eficaz. Al igual que el resto del profesorado, que muestra interés por formarse pero no se siente competente en el uso de las TIC (Fernández, Fernández y Rodríguez, 2018), en la orientación, la rapidez con la que aparecen nuevos recursos, aplicaciones y vías de comunicación y colaboración, junto con la dificultad y el tiempo que requiere el manejo de las TIC, generan cierta resistencia que es necesario vencer. Dos aspectos pueden contribuir a ello:

la oferta de propuestas de formación del profesorado dirigidas específicamente al colectivo de orientación y a sus necesidades concretas y la mayor difusión de las iniciativas que se llevan a cabo en los centros educativos y los equipos y recursos de orientación.

Por otro lado, de manera congruente con lo encontrado en otras investigaciones, es necesario avanzar más allá de simplemente «consumirlas», proporcionando una orientación realmente participativa en la que el alumnado tenga un papel activo (Martínez Clarés, 2020).

En los últimos años se han realizado algunos trabajos acerca de las competencias digitales de los profesionales de la orientación que se están viendo incrementados a raíz de la pandemia, pero todavía es escaso el acervo de estudios con que contamos.

Es necesario, pues, incrementar la investigación sobre el uso de las TIC en orientación educativa, definir las necesidades de formación de este colectivo y valorar el impacto de los recursos, herramientas y estrategias empleados en la eficacia, eficiencia y funcionalidad de la orientación. Solo así podremos desarrollar adecuadamente sus competencias digitales, diseñar modelos y estrategias para implementar las herramientas tecnológicas en los procesos de orientación y valorar su impacto real en el trabajo de los profesionales y en la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cedefop, European Commission, ETF, ILO, OECD, UNESCO (2021). *Investing in career guidance.* OECD Publishing.

Cedefop (2018). *Handbook of ICT practices for guidance and career development.* EU Publications Office. http://data.europa.eu/doi/10.2801/368695.

Crandall, K., North, M. y Crandall, K. (2020). Digitally transforming the professional school counselor. *Issues in Information Systems, 21*(1), 1-11. Cronin, S. *et al.* (2018). School counselor technology use and school-family-community partnerships. *Journal of School Counseling, 16*, 1–27.

Fernández, J., Fernández, M. J. y Rodríguez, J. M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XX1, 21*(2), 395-416.

Fernández-Cruz, F. y Fernández-Díaz, M. (2016). Generation Z's teachers and their digital skills. *Comunicar, 46*, 97-105. https://doi.org/10.3916/C46-2016-10.

Fuentes, A., López, J. y Pozo, S. (2019). Análisis de la competencia digital docente: Factor clave en el desempeño de pedagogías activas con Realidad Aumentada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17*(2), 27-42.

Gonzalo, R.C. (2020). Orientación educativa y tecnologías: Uso de recursos digitales, virtuales y tecnológicos en equipos de orientación educativa durante la pandemia. *Orientación y sociedad: Revista internacional e interdisciplinaria de orientación vocacional ocupacional, 20*(2), 1-15.

Hernández, R.M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y perspectivas. *Propósitos y Representaciones, 5*(1), 325-347. https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149.

Mason, E.C., Griffith, C. y Belser, C. (2019). School counsellors' use of technology for program management. *Professional School Counselling, 22*(1), 1-10. doi:10.1177/2156759X19870794.

Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M., y Pérez Cusó, F. J. (2020). Los blogs como recurso de la orientación profesional en la web 2.0. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 31*(3), 7–25. https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29259.

Muñoz-Carril, P.C. y González-Sanmamed, M. (2015). Utilización de las TIC en orientación educativa: Un análisis de las plataformas web en los departamentos de orientación de secundaria. *Revista Complutense de Educación, 26(2),* 447-465. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43396

OECD (2021). *Getting a job: How schools can help students in the competition for employment after education.* OECD Education Policy Perspectives n. 35. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9ac1ab37-en.

Pérez-Albo, M.J. (2021). Herramientas digitales para activar la orientación educativa. En VVAA, *Innovación en educación: investigaciones, reflexiones y propuestas de actuación* (pp.828-853). Dykinson.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu.* Centro Común de Investigación de la Comisión Europea. doi:10.2760/159770.

Sobrado, L. y Ceinos, C. (2009). Diseño de un mapa de competencias de las TIC integradas en la actuación de los profesionales de la orientación. *Bordón 61* (3), 137-149.

2939

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA COMPLEJIDAD DE LA TOMA DE DECISIONES EN EL ALUMNADO DE 4º DE ESO y 2º DE BACHILLERATO

Josefina Álvarez Justel
Universidad de Lleida / Universidad de Barcelona (España)

Resumen: En este estudio se analiza la complejidad que supone el afrontar el proceso de toma de decisiones vocacional en el alumnado de secundaria, concretamente en 4º de educación secundaria obligatoria (ESO) y 2º de bachillerato. En el estudio participaron 519 alumnos/as, 284 (54,9%) de 4º de ESO y 235 (45,1%) de 2º de Bachillerato de cuatro centros de la provincia de Barcelona (2 públicos y 2 concertados). Para ello, se aplicaron 6 escalas para medir las variables objeto de estudio. Los resultados obtenidos confirman que, en los procesos de toma de decisiones, influyen, de forma significativa, las variables género, curso académico, tipo de centro, nivel educativo de la familia, dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones, estilos de decisión, autoestima, estrés, autoconfianza y conducta exploratoria. Al mismo tiempo se comprueba que cada una de estas variables guardan una estrecha relación con la toma de decisiones y una relación moderada entre ellas. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de elaborar programas para la mejora de la toma de decisiones vocacional, desde las dimensiones emocional, cognitiva y social.

Palabras clave: toma de decisiones, autoestima, autoconfianza, estilos de decisión, estrés, conducta exploratoria, secundaria

Abstract: This study analyses the complexity of the vocational decision-making process in secondary school students, specifically in the 4th year of compulsory secondary education (ESO) and the 2nd year of baccalaureate. A total of 519 students participated in the study, 284 (54.9%) in the 4th year of ESO and 235 (45.1%) in the 2nd year of Baccalaureate from four schools in the province of Barcelona (2 public and 2 subsidised). To this end, 6 scales were applied to measure the variables under study. The results obtained confirm that decision-making processes are significantly influenced by the variables gender, academic year, type of school, educational level of the family, emotional, cognitive and social dimensions of decision-making, decision-making styles, self-esteem, stress, self-confidence and exploratory behaviour. At the same time, each of these variables is found to be closely related to decision-making and moderately related to each other. These results highlight the need to develop programmes to improve vocational decision-making from the emotional, cognitive and social dimensions.

Keywords: decision-making, self-esteem, self-confidence, decision-making styles, stress, exploratory behaviour, secondary school.

INTRODUCCIÓN

La educación secundaria es una etapa educativa de una gran trascendencia para el desarrollo formativo del alumnado. Una etapa que no sólo debe fomentar el desarrollo académico, sino también el personal, emocional, social y profesional. Una de las problemáticas con las que se encuentra el alumnado en secundaria es la de afrontar constantes procesos de toma de decisiones de tipo académico, personal y profesional para elegir la trayectoria educativa y profesional más adecuada (*Álvarez*-Justel, 2017; Sánchez, 2017).

La toma de decisiones en la educación secundaria

En esta etapa educativa el alumnado necesita saber qué quiere ser, qué quiere hacer con su vida, a qué quiere dedicarse, y por ello debe saber quién es y cómo es, qué le apasiona, qué se le da bien, en definitiva, encontrar su «elemento» (Robinson y Aronica, 2009, 2013), conseguir la información que necesita sobre las diferentes opciones tanto académicas como profesionales existentes y lanzarse a tomar decisiones importantes para su futuro.

El presente estudio se fundamenta en la propuesta de *Modelo integral de toma de decisiones* de Álvarez-Justel (2021) que contempla la dimensión emocional (conciencia, regulación y autonomía emocional; competencia de vida y bienestar y certeza en la elección), la dimensión cognitiva (planificación de la decisión) y la dimensión social (papel y apoyo del entorno y de la familia). En este sentido, algunos autores de referencia (Emmerling y Cherniss, 2003; Lerner, Li, Valdesolo y Kassan, 2014; Wichary, Mata y Rieskamp, 2016; Keeling, Schoemaker y Spetzler (2019; Álvarez-Justel y Pérez-Escoda, 2020)) demuestran que en los procesos de toma de decisiones están más presentes los factores emocionales que los racionales.

En este estudio, además de las dimensiones emocional, cognitiva y social, se han tenido en cuenta otros aspectos en el proceso de toma de decisiones del alumnado de secundaria como el curso educativo (4º de ESO y 2º de bachillerato); el tipo de centro (público y concertado), la formación de la familia (nivel de estudios y profesión), los estilos de decisión (racional, intuitivo y dependiente), la autoestima (general, académica, emocional y social), el estrés (estrés percibido), la autoconfianza en la toma de decisiones (confianza en las capacidades propias de toma de decisiones) y la conducta exploratoria (búsqueda y análisis de aspectos relacionados con las diferentes opciones académicas, profesionales y ocupacionales).

Objetivos

A la luz de los planteamientos teóricos reseñados, este estudio se plantea los siguientes objetivos:

—Analizar la importancia de las dimensiones de la toma de decisiones, estilos de decisión, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisiones y la conducta exploratoria en función del género, tipo de centro, curso y nivel educativo de la familia.

—Comprobar la relación que tienen las variables: sexo, centro, curso, estudios de la familia, estilos de decisión, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisiones y la conducta exploratoria en el proceso de toma de decisiones de los estudiantes de secundaria (4º de ESO y 2º de bachillerato).

MÉTODO

Muestra

La muestra de alumnado utilizada en la investigación está formada por alumnado que cursa 4º de ESO y 2º de Bachillerato de 2 centros públicos y 2 concertados de la provincia y ciudad de Barcelona. El número total de alumnado fue de 519, de los cuales 284 (54,9%) correspondían a la ESO y 235 (45,1%) a 2º de Bachillerato. En cuanto al género, 274 (52,9 %) eran mujeres y 245 (47,1 %) hombres.

Instrumentos de medida

Para llevar a cabo la investigación se aplicaron las siguientes escalas:

—*Escala de Toma de Decisiones de la Carrera en Secundaria* (Álvarez-Justel, 2021). Esta escala permite obtener información de tres dimensiones: *emocional, cognitiva* y *social.*

—*Escala de Estilos de Decisión* (versión reducida de Ardit y Rivas, 1989). Esta escala mide tres estilos: *racional, intuitivo y dependiente.*

—*Escala de Evaluación de la Autoestima para alumnado de secundaria* (versión reducida y adaptada del inventario de autoconcepto en el medio escolar de García, 1995). La escala mide 4 tipos de autoestima: *general, académica, emocional y social.*

—*Escala de Estrés Percibido (Perceived Sress Scale- PSS-10).* Adaptación de Remor y Carrobles (2001).

—*Escala de Autoconfianza en la Toma de Decisiones* (adaptación y versión reducida de Carbonero y Merino, 2003).

—*Escala de Conducta Exploratoria* (Adaptación y versión reducida de Carbonero y Merino, 2003).

Procedimiento de administración

Se estableció el primer contacto con los centros para solicitarles la autorización e indicarles en qué iba a consistir el estudio. Tras su aceptación se decidió el calendario a seguir. Al alumnado se le explicó el objeto del estudio, la finalidad de las escalas y la forma de cumplimentarlas. La duración de la aplicación de las escalas en cada grupo-clase fue de unos 45 minutos.

Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 23). Se procesaron los datos y se estimaron los estadísticos descriptivos para cada una de las variables objeto de estudio (Media, desviación típica y desviación error promedio), la comparación de las medias entre las variables sexo, nivel educativo y tipo de centro y nivel educativo de la familia con la toma de decisiones, estilos de decisión, autoestima, estrés, autoconfianza y conducta exploratoria (Prueba T), la correlación entre las variables y su interrelación con el proceso de toma de decisiones (Correlación de Pearson).

RESULTADOS

Importancia de las dimensiones de la toma de decisiones, estilos de decisión, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisiones y la conducta exploratoria en función del género, tipo de centro, curso y nivel educativo de la familia.

Los resultados muestran diferencias de medias estadísticamente significativas para la *variable género* en la toma de decisiones (p<0,001), dimensión cognitiva de la toma de decisiones (p<0,004), dimensión social de la toma de decisiones (p<0,020), estilo dependiente de la toma de decisiones (p<0,000), autoestima general (p<0,019), conducta exploratoria (p<0,001), y estrés (p<0,000), donde la puntuación más alta se encuentra en las chicas; en dimensión emocional de la toma de decisiones (p<0,010), estilo racional de la toma de decisiones (p<0,001) y autoestima académica (p<0,046), donde la puntuación más alta se da en los chicos. En cuanto al *nivel educativo* las diferencias son significativas en estilo dependiente de la toma de decisiones (p<0,032), conducta exploratoria (p<0,019), y estrés (p<0,000) y la puntuación más alta se da en 2º de bachillerato. Respecto al *tipo de centro* las diferencias significativas se encuentran en la toma de decisiones (p<0,005), dimensión emocional de la toma de decisiones (p<0,025), dimensión social de la toma de decisiones (p<0,000), estilo racional de la toma de decisiones (p<0,015) y autoestima académica (p<0,001), y la puntuación más alta se da en los centros concertados y en el estrés (p<0,014) la puntuación más alta se da en los centros públicos. Y en *nivel estudios de la familia* las diferencias se producen en la toma de decisiones (p<0,010), dimensión cognitiva de la toma de decisiones (p<0,009), dimensión emocional de la toma de decisiones (p<0,042), dimensión social de la toma de decisiones (p<0,031), estilo racional (p<0,003), estilo dependiente (p<0,029), autoestima académica (p<0,000) y autoconfianza en la toma de decisiones (p<0,038), con la puntuación más alta en las familias con estudios universitarios y el estilo dependiente de decisión vocacional (p<0,029) y el estrés (p<0,018), con la puntuación más alta en las familias con estudios primarios.

Relación que tienen las variables: sexo, centro, curso, estudios de la familia, estilos de decisión, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisiones y la conducta exploratoria en el proceso de toma de decisiones de los estudiantes de secundaria (4º de ESO y 2º de bachillerato).

En la tabla 1 se presenta el nivel de correlación que muestran las variables objeto de estudio y la relación entre ellas.

Tabla 1

Nivel de correlación entre variables

Nivel de correlación	Variables asociadas
Alta	Estilo racional TD y dimensión emocional TD (,845) Estilo dependiente y dimensión cognitiva TD (,809) Estilo intuitivo y dimensión emocional TD (,736)

Nivel de correlación	Variables asociadas
Moderada	Estilo intuitivo y dimensión cognitiva TD (,604) Estilo dependiente y dimensión social TD (,545) Toma de decisiones y autoconfianza (,519) Estilo racional y estilo intuitivo TD (,507) Dimensión emocional y dimensión cognitiva TD (,453) Estilo racional TD y autoestima académica (,432) Autoestima académica y dimensión emocional TD (,430)
Baja	Estilo dependiente y dimensión emocional TD (,380) Estilo dependiente y estilo intuitivo TD (,359) Dimensión cognitiva y dimensión social TD (,331) Toma de decisiones y conducta exploratoria (,325) Estilo intuitivo y dimensión social TD (,294) Dimensión social y dimensión emocional TD (,271) Estilos de decisión y conducta exploratoria (,258) Autoestima general y conducta exploratoria (,225) Autoestima académica y dimensión cognitiva (,209)
Muy baja	Estilo dependiente TD y autoestima académica (,181) Autoestima académica y dimensión social TD (,180) Conducta exploratoria y autoconfianza (,155) Estilos de decisión y estrés (,147) Autoestima general y estrés (,107) Estilo dependiente TD y autoestima emocional (,090) Autoestima emocional y dimensión social TD (,088) Estilo dependiente TD y autoestima social (,015) Conducta exploratoria y estrés (,003)
Negativa moderada	Autoconfianza y estrés (-,473) Autoestima académica y estrés (-,427) Toma de decisiones y estrés (-,329)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos confirman la complejidad que supone afrontar un proceso de toma de decisiones en secundaria con garantías de éxito, a través de los objetivos que se han planteado en dicho estudio. Se comprueba la influencia que tienen las variables seleccionadas en el proceso de la toma de decisiones, tal como lo reflejan el análisis de contrastación de medias y el análisis de correlación.

Cabe destacar la relevancia que tiene el *género* respecto a todas las variables objeto de estudio (total toma de decisiones, estilos de decisión, autoestima, estrés percibido y conducta exploratoria) en la toma de decisiones, a excepción de la autoconfianza. En la variable *curso*, solo aparecen diferencias significativas en las variables estilo dependiente de la toma de decisiones, la conducta exploratoria y el estrés percibido. En la variable *tipo de centro* encontramos diferencias en las variables total toma de decisiones, dimensiones emocional y social de la toma de

decisiones, estilos racional e intuitivo de la toma de decisiones, la autoestima académica y el estrés percibido. Y en la variable *nivel de estudios de la familia* las variables que presentan diferencias significativas son: total toma de decisiones, dimensión cognitiva de la toma de decisiones, estilos racional y dependiente de la toma de decisiones, autoestima académica, autoconfianza en la toma de decisiones y estrés percibido. Estos resultados están en línea con los encontrados en otros estudios ya referenciados en este trabajo (Álvarez González, *et al.* 2007; Santana, Feliciano y Jiménez, 2012; Safir, *et al.* 2017; Wichary, Mata y Rierkamp, 2016; Geisler y Allwood, 2018; Denault, *et al.* 2019; Álvarez Justel, 2019), que ponen de manifiesto que las variables género, curso académico, tipo de centro, nivel de estudios de la familia, estilos de decisión, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la decisión y conducta exploratoria, influyen, de forma muy significativa, en la toma de decisiones vocacional del alumnado de secundaria.

Destaca la *alta relación* entre el estilo racional y la dimensión emocional, el estilo intuitivo y dimensión emocional, pero sorprende la *alta relación* entre el estilo dependiente y la dimensión cognitiva de la toma de decisiones. A *nivel moderado* cabe destacar la relación entre la dimensión emocional y la dimensión cognitiva de la toma de decisiones, la autoconfianza y la toma de decisiones, el estilo dependiente y la dimensión social de la toma de decisiones, la autoestima académica y la dimensión emocional de la toma de decisiones, estilo racional y dimensión cognitiva de la toma de decisiones, pero llama la atención la moderada correlación entre el estilo racional e intuitivo de la toma de decisiones y entre el estilo intuitivo y la dimensión cognitiva de la toma de decisiones. En cuanto a la *correlación baja y muy baja* destaca la relación entre el estilo dependiente y el estilo intuitivo de la toma decisión, entre el estilo racional y el dependiente de la toma de decisiones, entre la dimensión emocional y social de la toma de decisiones, autoestima académica y dimensión cognitiva de la toma de decisiones, autoestima y estrés, y conducta exploratoria y estrés. Respecto a la *correlación negativa* destaca la relación entre la toma de decisiones y el estrés, y la autoconfianza y la autoestima académica con el estrés. Estos resultados nos confirman que cada una de estas variables guardan una relación estrecha con el proceso de la toma de decisiones y que muestran una cierta relación entre ellas.

En cuanto a las *limitaciones* de este estudio cabe mencionar que la muestra no es aleatoria, sino que el muestreo se ha debido a criterios de accesibilidad.

El presente estudio aporta datos estadísticamente significativos que confirman la importancia y la repercusión de una serie de variables en el proceso de la toma de decisiones y sugiere nuevas líneas de investigación y nuevas propuestas de intervención para la mejora de la toma de decisiones vocacional en el alumnado de secundaria. Esto va a requerir que las instituciones educativas se muestren receptivas a facilitar las condiciones para que en los planes de acción tutorial (PAT) se desarrollen iniciativas para la mejora de la toma de decisiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez González, M. (Coord.) (2007). *La madurez para la carrera en la educación secundaria.* Madrid: EOS.

Álvarez Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Revista Educatio Siglo XXI, 35*(2), 65-89. http://doi.org/10.6018/j/298521

Álvarez Justel, J. (2019). La dimensión cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 30*(3), 140-153. https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26277

Álvarez-Justel, J., y Pérez-Escoda, N. (2020). La dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones. *Comunicación y Pedagogía, 323-324,* 50-56.

Álvarez-Justel, J. (2021). Construcción y validación inicial de la escala de toma de decisiones de la Carrera en secundaria (ETDC-S). *Electronic Journal Research in Educational Psychology, 19*(3), 605-624. https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i55.4322

Rivas, F., Rocabert, E., Ardit, I., Martínez, J, R, y Rius, J, M, (1989). *Sistema de autoayuda vocacional (SAV).* Publicaciones Generalitat Valenciana.

Carbonero, M. A., y Merino, E. (2003). La escala de autoeficacia vocacional: Desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica, 14,* 99-114.

Denault, A, S., Ratelle, C. F., Duchesne, S., y Guay, F. (2019). Extracurricular activities and career indecision: A look at the mediating role of vocational exploration. *Journal of vocational Behavior, 110,* 43-53. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.11.006

Emmerling, R. J., y Cherniss, C. (2003). Emocional Intelligence and the Career Choice Process. *Journal of Career Assessment,* 11(2), 153-167. https://doi.org/10.1177/1069072703011002003

Geisler, M., y Allwood, C. M. (2018). Relating decision-making styles to social orientation an approach. *Journal of Behavioral Decision-Making, 31* (3), 415-429. https://doi.org/10.1002/bdm.2066

Keelin, T., Schoemaker, P., y Spetzler, C. (2019). *Fundamentos para realizar buenas decisiones.* Palo Alto CA: Decision Education Foundation.

Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., y Kassm, K. (2014). Emotion and Decision-Making. *Annual Review of Psychology, 66,* 799-823. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115043

Remor, E., y Carrobles, J. A. (2001). Versión española de la escala de estrés percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés, 7,* 195-201.

Robinson, K., y Aronica, L. (2009). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo.* Madrid: Grijalbo.

Robinson, K., y Aronica, L. (2013). *Encuentra tu elemento.* Madrid: Conecta.

Sánchez, M. F. (coord.) (2017). *Orientación para el desarrollo profesional.* Madrid: UNED.

Santana, L. E., Feliciano, L., y Jiménez, A. B. (2012). Toma de decisiones y género en bachillerato. *Revista de Educación, 359,* 357-387.

Shafir, R., Guarino, T., Lee, I. A., y Sheppes, G, (2017). Emotion regulation choice in an evaluative context: the moderating role of self-esteem. *Cognition and Emotion, 31* (8), 1725-1732. https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1252723

Wichary, S., Mata, R., y Rierkamp, J. (2016). Probabilistic Inferences under Emotional Stress: How Arousal Affects Decision Process. *Journal of Behavioral Decisión Making, 29* (5), 525-538.

2946

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES Y FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN UN CENTRO DE ASTURIAS: LA PERSPECTIVA DE LOS INFORMANTES CLAVE

Natalia Rodríguez-Muñiz
María del Henar Pérez-Herrero
Universidad de Oviedo (España)

Resumen: El estudio y análisis de la convivencia en los centros educativos se ha constituido como una de las principales preocupaciones para la práctica educativa, destacando el papel que juega el conjunto de la comunidad educativa en la promoción de un clima de convivencia positivo y en la resolución pacífica de los conflictos. Esta comunicación analiza las funciones del departamento de orientación en un centro del Principado de Asturias. Es parte de una investigación centrada en la identificación de necesidades en materia de convivencia, en la que se ha utilizado un diseño de método mixto, mediante la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas. La información aportada fue recogida a través de entrevistas en profundidad aplicadas a los profesionales del departamento de orientación y el análisis de los informes de convivencia del centro. Como principales resultados se destaca la presencia de conflictos relacionados con la distorsión del aula y se asocian a la falta de madurez, desmotivación y dificultades del alumnado en la gestión de las relaciones interpersonales. Se concluye la necesidad de dotar a las intervenciones de un carácter más proactivo para prevenir la aparición de conflictos e implicar a la comunidad educativa para mejorar la convivencia escolar.

Palabras clave: evaluación de necesidades, orientación escolar, enseñanza secundaria

Abstract: The study and analysis of coexistence at schools has become one of the main concerns for educational practice, highlighting the role played by the whole educational community in promoting a positive climate of coexistence and in the peaceful resolution of conflicts. This paper analyses the functions of the guidance department in a school in the Principality of Asturias. It is part of a research focused on the identification needs in terms of coexistence, in which a mixed method design has been used, combining quantitative and qualitative techniques. The information provided was collected through in-depth interviews with guidance department professionals and the analysis of the school's coexistence reports. The main results show the presence of conflicts related to classroom disruption and they are associated with a lack of maturity, lack of motivation and students' difficulties in managing interpersonal relationships. The conclusion is that interventions need to be mor proactive in order to prevent the appearance of conflicts and involve the educational community to improve scholar coexistence.

Keywords: needs assessment, school guidance, secondary education

INTRODUCCIÓN

Los centros educativos entendidos como espacios de convivencia pacífica deben contribuir a la formación integral de todo el alumnado, especialmente en el desarrollo de valores y actitudes sociales, y en competencias de autocontrol, comunicación, mediación o resolución de conflictos para la erradicación de la violencia (Galindo y Sanahuja, 2021).

El estudio de la convivencia en los centros docentes constituye una preocupación constante y creciente. Atender a los procesos de socialización de los más jóvenes para lograr unas relaciones sociales y afectivas positivas, desde la transformación de los centros en espacios favorecedores de un clima de convivencia positivo, es uno de los principales retos de la educación (Blanco *et al.*, 2017; Consejería de Educación del Principado de Asturias, 2021).

En este sentido, conviene considerar que, pese a que los centros se caracterizan, entre otros aspectos, por la presencia de conflictos que en ocasiones derivan en conductas violentas, la convivencia pacífica es aquella en la que los conflictos son entendidos, gestionados y afrontados de forma no violenta (Torrego, 2001).

Por esto, la intervención para la mejora de la convivencia debe afrontarse desde planteamientos comprensivos, que promuevan la educación en valores, basada en el respeto y la tolerancia, favorecedores de los procesos de interacción y socialización dentro del aula. Esto demanda diseñar estrategias colaborativas de intervención para generar ambientes adecuados en el centro y aula, que permitan el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, una de las principales funciones asignadas a los servicios de orientación educativa (Decreto 147/2014).

En este contexto, la orientación educativa es un elemento fundamental para lograr el máximo desarrollo humano, afrontando los problemas de carácter social mediante la educación en valores, la educación para la igualdad, la prevención de situaciones conflictivas y la educación emocional (Bisquerra y López-Cassà, 2021). Así, la orientación educativa y profesional se perfila como eje fundamental del sistema educativo para dar respuesta a las necesidades planteadas para la prevención de los conflictos y la violencia escolar y, por lo tanto, en una de las principales competencias profesionales de orientadores y orientadoras (Cejudo, 2017).

La comunicación se centra en el análisis del papel que desempeña el departamento de orientación de un Instituto de Educación Secundaria en la gestión y resolución de conflictos, teniendo presente sus necesidades y funciones, con la finalidad de introducir, desde el departamento de orientación, mejoras para la práctica educativa desde la acción tutorial, orientadas a la gestión positiva de la convivencia.

MÉTODO

Esta comunicación toma como enfoque de investigación la perspectiva de la metodología mixta de ejecución concurrente (Creswell, 2013), combinando técnicas cuantitativas y cualitativas de forma integrada y simultánea (Hernández *et al.*, 2014), con la finalidad de dar respuesta al problema planteado y enriquecer la explicación de los fenómenos objeto de estudio.

Participantes

Los participantes-informantes clave en el estudio realizado son: el orientador del centro (I1) y la profesora técnica de servicios a la comunidad (I2).

Instrumentos

Para la obtención de información se han utilizado dos instrumentos: una entrevista en profundidad semiestructurada, elaborada «*ad hoc*» dirigida a los informantes clave. En su diseño se ha elaborado un guion, partiendo de la selección de dimensiones, indicadores e ítems que se concretan en: situación general de la convivencia en el centro, normas básicas de convivencia, papel de la comunidad educativa y del departamento de orientación en la gestión de la convivencia. Se consideraron un total de 17 indicadores e ítems de respuesta abierta y cerrada.

Los datos fueron contrastados de forma simultánea con los recogidos mediante un protocolo diseñado para el análisis de los informes de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro, considerando como dimensiones de análisis: la descripción de la conducta, personas implicadas (número, sexo y curso), tipología de los conflictos (según la documentación institucional y la normativa vigente), frecuencia y gravedad, y las medidas interpuestas y su eficacia. Se han analizado un total de 18 informes sobre convivencia, valorados por la Comisión de Convivencia a lo largo del curso 2018-2019.

Procedimiento

La obtención de la información se ha realizado en un proceso continuo que contempla la distinción de dos fases.

En una primera fase, se diseñó y aplicó el protocolo de análisis de los Informes de Conducta a partir de la revisión de la documentación institucional y la normativa vigente (Decreto 7/2019) reguladora de los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias.

En la segunda fase, se llevó a cabo el diseño y aplicación de las entrevistas en profundidad a los informantes clave y su posterior transcripción y categorización, siguiendo el procedimiento propio del análisis cualitativo (Rodríguez *et al.*, 1996).

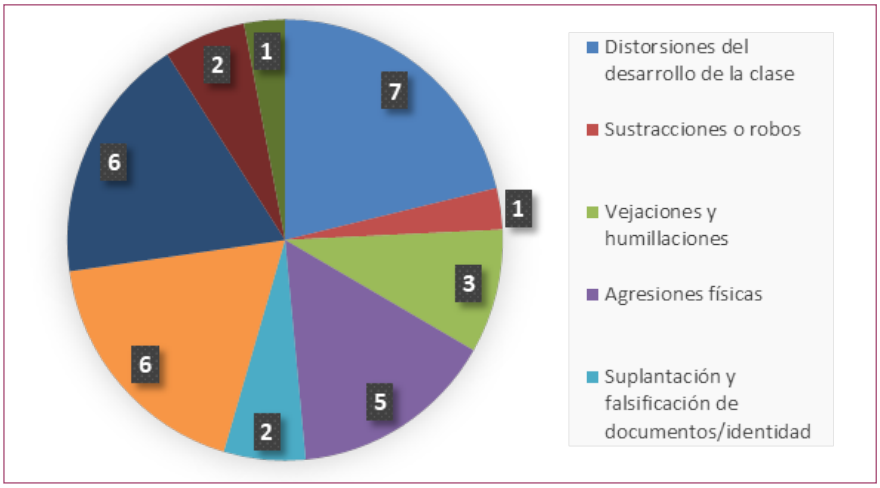
Por su parte, el análisis de los datos ha sido realizado desde la perspectiva de los métodos mixtos, combinando análisis cuantitativo y cualitativo de forma complementaria (Creswell, 2013). El análisis cuantitativo se ha centrado en el análisis de frecuencias y porcentajes y el cualitativo en el análisis de contenido de la información recogida en las entrevistas y el protocolo. A partir de la triangulación de la información (Núñez, 2017), se han establecido tres categorías de análisis: tipología de los conflictos, medidas adoptadas ante la aparición de conflictos y funciones del departamento de orientación en la gestión de la convivencia.

RESULTADOS

Los resultados han sido obtenidos tomando como referencia las situaciones disruptivas que tienen lugar en el centro educativo, en función de lo establecido en la documentación institucional y la normativa vigente. De este modo, en el análisis de los informes de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro, se puede observar que la mayor parte de los conflictos se derivan de comportamientos que afectan al desarrollo de la clase, distorsionando la dinámica del aula. Además, conviene destacar las injurias y ofensas a distintos miembros de la comunidad educativa y las agresiones físicas entre el alumnado (Figura 1).

Figura 1

Frecuencia de distorsiones y tipología de conflictos

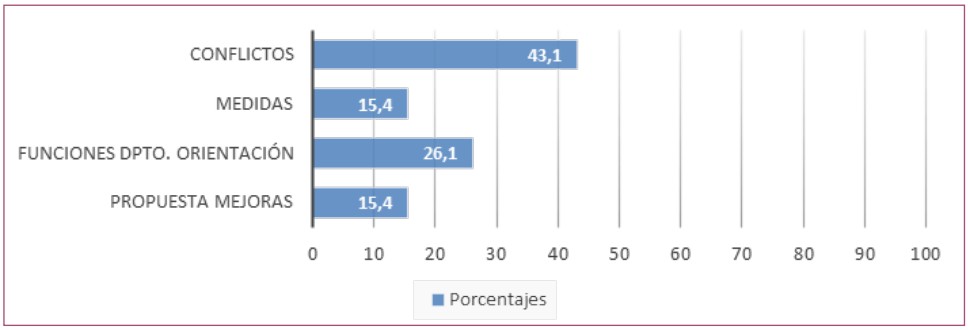


Las personas implicadas en dichas situaciones eran mayoritariamente hombres (81,25%), destacando una mayor participación de las mujeres en conductas relacionadas con las agresiones físicas y verbales.

Estos resultados coinciden con los aportados por los informantes en las entrevistas. Tras la transcripción de éstas se han considerado un total de 55 comentarios, clasificados en base al sistema de categorías incluido en la Figura 2, que se comentan de forma individualizada.

Figura 2

Categorías de análisis de las entrevistas en profundidad



A. La mayoría de los comentarios (28/65) hacen alusión a la «*tipología y características de los conflictos*» que suceden en el centro, alcanzando el 43,1% y, otros, a los «*rasgos de las personas implicadas* en los conflictos» (42,85%, 12/28), en función de la «*edad, el sexo biológico y otras características*». En este sentido, los informantes coinciden en señalar que «se detecta una falta de madurez importante en el alumnado, que implica que no sepan gestionar situaciones diarias que afectan a la convivencia en el centro, tanto en 1º de ESO como en 4º, e incluso en Bachillerato» (I2), constatándose que cada vez son más las conductas agresivas entre las chicas.

Respecto a las «*causas*» (21,43%, 6/28) asociadas a los conflictos, indican que se vinculan con la desmotivación del alumnado y con la incapacidad para gestionar de forma adecuada las relaciones sociales. En relación con el «*contexto de los conflictos*» (17,86%, 5/28) y la «*tipología*» (17,86%, 5/28), los informantes manifiestan que «los conflictos que ocurren en el centro tienen

lugar en las clases y son referidos a alumnos que no quieren estar en las clases y que llegan tarde, interrumpen, o quieren salir, alguno incluso salta la valla a la hora del recreo» (I1) y que «los más graves vienen de fuera y son aquellos que derivan en peleas y agresiones, e incluso situaciones de acoso» (I1).

B. Sobre las medidas adoptadas por la Comisión de Convivencia, recogidas en los informes de conductas contrarias a las normas de convivencia, cabe señalar que estas se corresponden con aquellas previstas en la normativa relativa a la resolución de conflictos (Tabla 1):

Tabla 1

Frecuencias de las medidas adoptadas

Tipo de medida	N	%
Privación del derecho de asistir a clase	18	66,7
Privación del periodo de recreo	4	14,8
Asistencia en horario de tarde al departamento de orientación	4	14,8
Reparación de los daños causados	1	3,7

Del análisis de las entrevistas, la categoría «*medidas para la resolución de conflictos*» recoge el 15,4% (10/65) de los comentarios, predominando los que aluden al «*tipo de sanciones*» (80%, 8/10) que se corresponden con aquellas interpuestas por la Comisión de Convivencia (Tabla 1), destacando el acuerdo entre ambos informantes respecto a la «*eficacia*» de las mismas (20%, 2/10), cuando manifiestan que «son eficaces en la medida en que sirven para determinar una consecuencia a una conducta inapropiada [...] pero no creo que lo sean tanto como para mejorar las relaciones o, sobre todo, la motivación de los alumnos o su implicación en el centro» (I1). Por eso, inciden en la importancia de desarrollar acciones que contribuyan a mejorar la convivencia en el centro.

C. En relación con las «*funciones del departamento de orientación*» en la gestión de conflictos y mejora de la convivencia, que engloba el 26,1% (17/65) de los comentarios, se destacan cinco tipos:

—Mediación entre alumnado, profesorado y familias para la resolución de los conflictos que se suceden en el día a día del centro (23,53% de los comentarios).

—Asesoramiento y orientación (23,53%) a los miembros de la comunidad educativa, especialmente, profesorado y tutores y tutoras sobre la organización y gestión de grupos y la resolución de conflictos en el aula; a las familias, acerca de pautas relacionadas con la gestión de los conflictos, la comunicación asertiva, el establecimiento de límites y normas y el adecuado uso de las redes sociales, entre otros aspectos.

—Coordinación de recursos y servicios comunitarios y trabajo conjunto para la unificación de protocolos de actuación y desarrollo de medidas conjuntas para la mejora de la convivencia (23,53%).

—Asistencia al alumnado derivado por la Comisión de Convivencia al Departamento de Orientación en horario de tarde, cuando se trabaja en la realización de las tareas escolares y el cumplimiento de las sanciones impuestas o reparación del daño causado (17,65%).

—Atención específica al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) derivadas de problemas y trastornos graves de personalidad y conducta, a través de la identificación de necesidades, el asesoramiento para la intervención y la derivación a otros recursos, como el Equipo Regional para la atención del alumnado con NEAE, salud mental y servicios sociales (11,76% de los comentarios).

D. En relación con las «*propuestas de mejora*» (15,4%, 10/65), ambos informantes reconocen la importancia de implicar a toda la comunidad educativa en la resolución de conflictos, especialmente a las familias, y mejorar los mecanismos de comunicación y participación en el centro.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos plantean algunas cuestiones relevantes, según las dimensiones analizadas:

—En el centro educativo confluyen diversos conflictos relacionados, por un lado, con situaciones disruptivas que distorsionan el desarrollo de las clases y que se asocian a variables como la desmotivación o la baja vinculación de un determinado grupo de alumnos y alumnas con la cultura escolar y, por otro lado, con la aparición de conflictos que surgen en entornos ajenos al centro educativo, especialmente en los entornos digitales, pero cuyas consecuencias inciden en el contexto a través de agresiones, físicas o verbales.

—Se ha constatado la ineficacia de algunas medidas, especialmente, aquellas que tienen un carácter más punitivo que educativo, por lo que resulta imprescindible, desde el departamento de orientación, replantearse el modelo de intervención, orientando las actuaciones hacia un carácter proactivo, promoviendo el desarrollo de competencias sociales, inter e intrapersonales que favorezcan la gestión positiva de los conflictos (Roselló y García, 2016).

—En el análisis de las principales tareas y funciones de los departamentos de orientación en la gestión de la convivencia en el centro, cabe señalar aquellas que guardan relación con la mediación, el asesoramiento y el trabajo coordinado junto a otros agentes y miembros de la comunidad educativa, siendo este uno de los principales ámbitos de mejora del centro.

—Como propuestas de mejora, se concluye que es fundamental intervenir mediante estrategias efectivas que promuevan la colaboración entre toda la comunidad educativa y su participación democrática para la mejora de la convivencia (Díez-Palomar y Flecha, 2010).

En conclusión, se han recogido los resultados de la evaluación de necesidades sobre la convivencia y las funciones de los profesionales del departamento de orientación en un centro de educación secundaria en Asturias a partir del análisis exhaustivo de los documentos institucionales y las entrevistas en profundidad aplicadas a los informantes clave. Pese a las limitaciones derivadas del número de informantes y la dificultad para generalizar los resultados (no era el objetivo del trabajo), conviene resaltar la importancia atribuida a los profesionales de los servicios de orientación educativa como agentes clave en la gestión de la convivencia en los centros, dado que desde este ámbito es posible incidir en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones interpersonales, en la sensibilización hacia la diversidad y el logro de mayor implicación del alumnado y la comunidad educativa en la gestión democrática de los centros formativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R. y López-Cassà, È. (2021). La evaluación en la educación emocional: instrumentos y recursos. *Aula Abierta, 50* (4), 757-766. https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766

Blanco, J.L., Miguel, V., Crespo, J.L., Greciet, P., Garvin, R. y Gil, F. (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 21* (2), 349-370. https://bit.ly/3IuBeBz

Consejería de Educación del Principado de Asturias. (2021). *Circular por la que se dictan instrucciones para el curso escolar 2021-2022 para los centros docentes públicos.* Gobierno del Principado de Asturias. https://bit.ly/3pP8Na1

Creswell, J.W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4ª ed.). Sage Publications.

Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias* (BOPA), 299, 29 de diciembre de 2014. https://bit.ly/1rup7vJ

Decreto 7/2019, de 6 de febrero, de primera modificación del Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias* (BOPA), 28, 11 de febrero de 2019. https://bit.ly/37v8pI5

Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (67), 19-30. https://bit.ly/3CPmagp

Galindo, E.I. y Sanahuja, A. (2021). Implantación de un proyecto de mediación entre iguales: hacia una mejora de la convivencia en el contexto educativo. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 2* (1), 130-147. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.8459

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.

Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa, 47* (164), 632-649. http://dx.doi.org/10.1590/198053143763

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Ediciones Aljibe.

Roselló, S. y García, F.J. (2016). El aprendizaje de contenidos socioemocionales en el aula: la asertividad como forma de respetar los derechos propios y los de los demás. En M.C. Pérez-Fuentes (Coord.), *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar. Volumen II* (pp. 205-211). ASUNIVEP.

Torrego, J.C. (2001). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y los problemas de convivencia escolar. En I. Fernández (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 171-179). CissPraxis.

2953

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO Y TRABAJO COLABORATIVO: SU INFLUENCIA EN EL ACCESO INCLUSIVO A LA ESCOLARIZACIÓN EN LÍNEA DURANTE LA DISRUPCIÓN POR PANDEMIA

Coriña S. Lusquiños
Universidad Blas Pascal, Buenos Aires (Argentina)

Resumen: Durante la disrupción por pandemia los planteos por la inclusión y la equidad volvieron a concentrarse en el acceso a la educación que se tradujo en el desafío de mantener el contacto en línea con todos los estudiantes. El objetivo de este estudio es indagar si para lograrlo, bastó con disponer de TICs por parte de docentes y estudiantes, como se supuso, o si factores probados para el logro escolar, como las prácticas de liderazgo y el trabajo colaborativo del equipo docente, influyeron para lograrlo.

El estudio se realizó por minería de datos de la base de encuesta a docentes de nivel secundario aplicada por el Ministerio de Educación de la Nación (Argentina) en una muestra representativa a nivel nacional. El análisis de datos se realizó con regresión logística binaria.

Los resultados muestran la indudable influencia del NES y la condición necesaria, pero no suficiente, de la disponibilidad de TICs para sostener el contacto con todos los estudiantes, por parte de los docentes. Ciertas prácticas de liderazgo del director y de trabajo colaborativo de los docentes resultaron claves para lograrlo. El análisis pretende ser útil en el estudio de estos factores en el marco de la enseñanza en línea.

Palabras clave: liderazgo, acceso a la educación, nuevas tecnologías, análisis de regresión, América Latina

Abstract: During the disruption caused by the pandemic, proposals for inclusion and equity returned to focus on access to education, which translated into the challenge of maintaining online contact with all students. The objective of this study is to investigate whether to achieve it, it was enough to have ICTs by teachers and students, as was supposed, or if proven factors for school achievement, such as leadership practices and collaborative work of the teaching team, influenced to make it.

The study was carried out by mining data from the survey base for secondary level teachers applied by the Ministry of Education of the Nation (Argentina) in a representative sample at the national level. Data analysis was performed with binary logistic regression.

The results show the undoubted influence of the NES and the necessary, but not sufficient, condition of the availability of ICTs to maintain contact with all students, by teachers. Certain principals leadership practices and collaborative work of the teachers were key to achieving this. The analysis aims to be useful in the study of these factors in the context of online teaching.

Keywords: leadership, access to education, new technologies, regression analysis, Latin America

INTRODUCCIÓN

En el período de disrupción por pandemia, los planteos por la inclusión y la equidad se retrotrajeron al acceso a la escolarización, aun cuando era una meta que se consideraba prácticamente alcanzada en términos de asistencia a la escuela. Esto se tradujo en el esfuerzo de lograr mantener el contacto con los estudiantes y hacerlo con todos ellos, como requerimiento básico de inclusión y equidad. Para ello, disponer de TICs pareció constituirse en la clave de su concreción, sin especial consideración respecto de otros factores ya considerados claves para el proceso de enseñanza-aprendizaje y su progresión, como las prácticas de liderazgo del director y el trabajo colaborativo de los docentes en cada escuela.

El acceso a la educación comprende la matriculación oportuna y la progresión a la edad requerida, la asistencia a la escuela, el aprendizaje de acuerdo con las normas nacionales de rendimiento escolar, un entorno de aprendizaje lo suficientemente seguro como para permitir el aprendizaje y una distribución equitativa del material escolar (Lewin, 2015; p.32). En el período de referencia, la imposibilidad de asistir a la escuela y la no disponibilidad de TICs se constituyeron en las principales barreras concretas para el acceso.

En Argentina, este fenómeno global tuvo características comunes a las de la mayor parte de los países de occidente (Harris y Jones, 2020; Reimers, 2021) aunque agravado por el estado de situación preexistente, caracterizado por un franco retroceso de los logros de aprendizaje (OCDE, 2019; UNESCO-LLECE, 2021) y creciente segregación de los sectores más desaventajados (Murillo, Duk y Garrido, 2018). Ante estas circunstancias, los esfuerzos se concentraron en superar las barreras de carencia de TICs, y la tendencia de las medidas adoptadas fue intensificar la ya existente centralización del sistema, posicionando al director en un rol logístico para la distribución de alimentos y cuadernillos de actividades para los estudiantes (Álvarez *et al.*, 2020).

Esta modalidad de abordaje de las circunstancias no tuvo en cuenta conocimiento relevante en el área según el cual ciertas prácticas de liderazgo del director, aplicadas por combinaciones sensibles al contexto, influyen positivamente en los logros de los estudiantes. Entre estas prácticas, destacan la promoción de la distribución del liderazgo y del trabajo colaborativo, que se incluyen entre las que, en conjunto, tienen como propósito el rediseño de la organización, en términos de adecuación de la estructura y de la cultura organizacional (Leithwood *et al.*, 2006; Leithwood, Harris y Hopkins, 2019; Louis *et al.*, 2010) para brindar un terreno fértil a las prácticas docentes, a partir de las circunstancias y en función de los objetivos propuestos (Bolívar y Murillo, 2017; Spillane y Ortiz, 2017).

La distribución del liderazgo permite la desconcentración de su ejercicio de la figura del director y el aprovechamiento del capital profesional individual para incidir en otros en su área de conocimiento específico (Harris, 2013). Mientras que a través del trabajo colaborativo se toman decisiones compartidas a partir de la revisión de conocimientos, prácticas y datos, teniendo como foco el aprendizaje de los estudiantes y a efectos de potenciarlo (Louis, 2015). Estudios recientes abogan por ambos (Bolívar y Murillo, 2017) y en todos los niveles, como estrategia de trabajo en red para resolver problemas (Harris y Jones, 2020; Azorín y Fullan, 2022).

El objetivo de esta presentación es indagar si, durante el periodo de referencia, para lograr el contacto generalizado con los estudiantes, como indicador de acceso a la escolarización, bastó con disponer de TICs o ciertas prácticas de liderazgo del director y de trabajo colaborativo de los

docentes, contribuyeron a ello. El estudio pretende hacer un aporte en el conocimiento de estos factores en el marco de la enseñanza en línea.

MÉTODO

Este estudio se ha realizado a partir de una minería de datos (Castro y Lizasoain, 2012, p. 131) de la encuesta a docentes de escuelas secundarias aplicada por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina. El objetivo de la encuesta fue obtener información sobre la respuesta del sistema educativo argentino en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio por COVID-19 (MEN, 2020).

Las variables consideradas resultan de la respuesta directa de los docentes a algunas preguntas de la encuesta. Estas fueron seleccionadas específicamente por su afinidad a representaciones asociadas a conceptos propios del objetivo del estudio, aunque estos no fueran incluidos explícitamente en el relevamiento. Luego se realizó su conversión a variables ficticias (dummies) como requiere la técnica de análisis de datos elegida.

La muestra es aleatoria y representativa a nivel nacional, jurisdiccional y por sector de gestión para los niveles inicial, primario y secundario. En esta presentación se tiene en cuenta sólo este último, con 9.981 casos de docentes. El muestreo se realizó por etapas. El instrumento fue diseñado por la organización a cargo, y se trató de un cuestionario autoadministrado y en línea, con preguntas de respuesta única y múltiple con opciones cerradas y abiertas. El instrumento fue validado a partir de una prueba piloto (MEN, 2020; p. 245).

Para el análisis de datos se llevó a cabo una Regresión logística binaria. Es una técnica útil para conocer la relación entre una variable dependiente dicotómica y una o más variables independientes cualitativas o cuantitativas, y modelar cómo estas últimas influyen en la probabilidad de aparición del suceso medido por la variable dependiente (Berlanga-Silvente y Vilá-Baños, 2014).

Tabla 1

Variables del Estudio

Variables Dummy (El docente)	**Estadísticos**
Dependiente. Se comunica con todos o la mayoría de los estudiantes	1=60,2
Independientes	
NES	
Se desempeña en Escuela Privada	1=34,3
Opina que los estudiantes tienen dificultades socioeconómicas	1=49,6
Opina que los estudiantes tienen limitaciones para acceder a TICs	1=81,9
Estudiantes	
Tiene menos de cien estudiantes a cargo	1=39,7
Se comunica con los estudiantes una o más veces a la semana	1=66,4
Disponibilidad de TICs	

Variables Dummy (El docente)	**Estadísticos**
Dispone de móvil con datos o wifi de uso exclusivo	1=44,3
Posee computadora con conexión a internet de uso exclusivo	1=76,1
Se comunica por SMS/WSP	1=71,0
Se comunica con los estudiantes por plataforma educativa (Classroom, etc.)	1=51,7
Se comunica con los estudiantes por plataforma para reuniones virtuales (Meet, etc.)	1=38,0
Recibió indicaciones por parte del equipo de conducción	1=56,4
Acuerda criterios con el resto de los docentes en consenso con el director	1=17,2
Se comunica con el director una vez por semana o más	1=60,7
Se comunica con otros docentes de la escuela.	1=43,8
Intercambia material didáctico con otros docentes.	1=17,2

Nota. Elaboración propia

RESULTADOS

En función del objetivo, una vez aplicado el ponderador diseñado y requerido por la institución responsable para asegurar la representatividad territorial, se calculó la regresión logística binaria. A través del método Enter, de las quince variables consideradas, nueve quedaron incluidas en la ecuación (Tabla 3). El modelo quedó establecido luego de cuatro (4) iteraciones. La diferencia entre el logaritmo de verosimilitud inicial (5650,7), que sólo incluye el coeficiente B, y el último (4919,1) indica que estas contribuyen a explicar las modificaciones que se producen en la variable dependiente (Tabla 2).

Tabla 2

Resumen del modelo

	-2LL	**R^2 de Cox y Snell**	**R^2 de Nagelkerke**
Inicial	5978,533	--	--
Final	5198,454[a]	,163	,219

a. La estimación ha terminado en el número de iteración 4 porque las estimaciones de parámetro han cambiado en menos de ,001.

Nota. Procesamiento con SPSS

Los coeficientes de determinación no alcanzan valores altos, pero dado el objetivo, se considera que en conjunto es suficiente para poner en evidencia la relación entre las variables. La proporción de la varianza de la variable dependiente explicada por las independientes queda expresada por el R^2 de Cox y Snell que es de ,163, y la versión ajustada de Nagelkerke, que alcanza el ,219 (Tabla 2).

Tabla 3

Regresión logística binaria para ´Contacto con todos los estudiantes por parte del docente durante el período de reclusión por pandemia´ en escuelas secundarias

Variables en la ecuación El docente:	B	Error Std	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
							Infe-rior	Supe-rior
NES								
Se desempeña en Escuela Privada	,999	,098	103,643	1	,000	2,715	2,240	3,291
Opina que los estudiantes tienen dificultades socioeconómicas	-,510	,076	44,683	1	,000	,601	,517	,697
Estudiantes								
Se comunica con los estudiantes una o dos veces por semana	1,010	,070	205,633	1	,000	2,745	2,391	3,151
Disponibilidad de TICS								
Opina que los estudiantes tienen limitaciones para acceder a TICs	-,353	,108	10,739	1	,001	,575	,569	,868
Posee computadora con conexión a internet de uso exclusivo	,202	,068	8,849	1	,003	1,224	1,071	1,399
Se comunica con los estudiantes por plataforma educativa (Classroom)	,255	,068	14,004	1	,000	1,291	1,129	1,475
Liderazgo y trabajo colaborativo								
Acuerda criterios con el resto de los docentes en consenso del director	,150	,069	4,744	1	,029	1,162	1,015	1,330

Intercambia material didáctico con otros docentes	,455	,096	22,645	1	,000	1,575	1,306	1,900
Se comunica con el director una vez por semana o más	,290	,069	17,390	1	,000	1,336	1,166	1,531
Constante	-1,520	,170	79,679	1	,000	,219	-	-

Nota. Procesamiento con SPSS

Tabla 4

Tabla de Clasificación - Paso 1 (4 iteraciones)

		Pronosticado		
		Variable Dependiente		
Observado		0	1	% correcto
Variable Dependiente	0	1021	882	54,2
	1	570	1920	77,1
% global				67,2

a. El valor de corte es ,5 *Nota.* Procesamiento con SPSS

A partir de los datos de la tabla de clasificación (Tabla 4) y con un riesgo α=0,05 se puede afirmar que, en términos generales, el 67,2% de los casos ha sido correctamente clasificado. Se puede comprobar que el modelo tiene una especificidad alta (77,1%) y una sensibilidad más baja (54,2%), por lo que clasifica más adecuadamente a los docentes que lograron mantener el contacto con todos o la mayoría de sus estudiantes, que a los que no lo hicieron. Dado que el objetivo es el de establecer la relación y no predecir, los valores alcanzados se consideran de envergadura suficiente como para sostener el análisis que se realiza en el siguiente apartado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio propone establecer una relación entre la variable dependiente ´Contacto del docente con todos o la mayoría de los estudiantes´, como indicador de acceso a la escolarización durante el período de reclusión por pandemia, y las variables independientes intraescolares planteadas. Por un lado, la disponibilidad de TICs por parte de estudiantes y docentes, como variante reemplazo de la presencialidad; y, por otro, algunas prácticas de liderazgo y trabajo colaborativo, como factores probados de logro escolar. Se incluyeron también indicadores indirectos del nivel socioeconómico de los estudiantes, a efectos de diferenciar su incidencia de la de los factores en estudio.

Los resultados obtenidos muestran la influencia del nivel socioeconómico como era esperado. El reconocimiento de los docentes sobre las dificultades socioeconómicas de los estudiantes (-,510) muestra una relación inversa con el contacto generalizado que estos pudieron concretar, mientras que la asistencia a escuela privada (,999) muestra una relación directa.

En coincidencia o paralelamente a ello, la dificultad para disponer de TICs por parte de los estudiantes (-,353) también muestra una relación inversa con la variable dependiente. En el caso de los docentes, respecto de la disponibilidad de TICs, no resultó suficiente que dispusieran de teléfono celular de uso exclusivo y se comunicaran por mensaje (sms/wsp), para sostener este contacto generalizado con los estudiantes. Ambas variables quedaron excluidas de la ecuación. Fue necesario que el docente contara con computadora con acceso a internet (,202) y utilizara plataformas educativas (tipo Classroom, etc. ,255) para lograrlo.

Sin embargo, también fue necesario que:

—acordaran la propuesta de contenidos con el resto del equipo escolar y en consenso con el director (,150), con quien se comunicaron con una frecuencia de una vez por semana o más (,290); y

—trabajaran colaborativamente con sus pares para intercambiar material didáctico relativo a la implementación de la propuesta pedagógica en juego (,455), a la vez que mantenían una comunicación frecuente con los estudiantes (1,010). Esto, más allá de la cantidad de ellos a cargo, variable que quedó excluida de la ecuación.

Estos resultados reflejan que, no fue suficiente con recibir lineamientos por parte del director, ni comunicarse con frecuencia con otros docentes, variables que quedaron fuera de la ecuación. Fue necesario que contaran que los docentes contaran con el espacio para responsabilizarse en conjunto por la formulación de la propuesta de enseñanza; que lo hicieran con la participación y consenso del director, y que colaboraran entre ellos compartiendo buenas prácticas asociadas con los resultados de aprendizaje.

Entonces, las condiciones socioeconómicas favorables y la disponibilidad de TICs específicas, fueron condición necesaria, pero no suficiente para el acceso inclusivo a la escolarización. Prácticas básicas de distribución del liderazgo por parte del director y trabajo colaborativo de los docentes resultaron imprescindibles. Estas prácticas reflejan características elementales de una dinámica organizacional que muestra ser buena predictora para el acceso y los logros escolares en línea, tal como ya se había demostrado en condiciones de presencialidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el COVID 19 en Argentina. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(3e), 25-43. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002

Azorín, C. y Fullan, M. (2022). Leading new, deeper forms of collaborative cultures: Questions and pathways. *Journal of Educational Change.* https://doi.org/10.1007/s10833-021-09448-w

Berlanga-Silvente, V. y Vilá-Baños, R. (2014). Cómo obtener un Modelo de Regresión Logística Binaria con SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 7* (2), 105-118. http://www.ub.edu/ice/reire.htm

Bolívar, A. y Murillo, F. J. (2017). La escuela importa. Los efectos diferenciales de la escuela y el liderazgo en la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 71-112). CEDLES.

Castro, M. y Lizasoain, L. (2012). Las técnicas de modelización estadística en la investigación educativa: minería de datos, modelos de ecuaciones estructurales y modelos jerárquicos lineales. *Revista Española de Pedagogía, 70(251),* 131-148.

Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms limitations, and effects. *Teachers and Teaching, 25*(5), 603–621. https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499

Harris, A. (2013). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders.* Routledge.

Harris, A. y Jones, M. (2020) COVID 19 – school leadership in disruptive times, School Leadership & *Management, 40*(4), 243-247. https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning.* National College for School Leadership, University of Nottingham.

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management, 40*(4), 1-18. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Lewin, K. (2015). *Educational access, equity, and development: planning to make rights realities.* Fundamentals of Educational Planning 98. UNESCO-IIEP. https://keithlewin.net/wp-content/uploads/2021/03/IIEP-Fundamental-98-Keith-Lewin.pdf

Louis, K. (2015). Linking leadership to learning: State, district and local effects. *NordSTEP, 1.* https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30321.

Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. y Anderson, S. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research Findings.* Wallace Foundation.

Ministerio de Educación de la Nación (MEN) (2020). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Informe preliminar: encuesta a docentes.* https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf

Murillo, F. J., Duk, C. y Martínez-Garrido, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos, 44*(1), 157-179. https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100157

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do.* https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación 86*(1), 9-23. DOI: https://doi.org/10.35362/rie8614557

Spillane, J. y Ortiz, M. (2017). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. nueve miradas* (pp. 155-176). CEDLES.

UNESCO-LLECE (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Reporte nacional de resultados Argentina.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380241?locale=en.

2961

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

CONSECUENCIAS DE LA PANDEMIA EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE DOCENTES DE BACHILLERATO EN CONTEXTOS VULNERABLES

Rubí Surema Peniche Cetzal
Cristóbal Crescencio Ramón Mac
Noé Mora Osuna
Universidad Autónoma de Aguascalientes (México)

Resumen: El objetivo perseguido en la siguiente comunicación fue identificar las implicaciones del docente, como consecuencia de la pandemia derivada por la COVID-19, en bachilleratos ubicados en contextos vulnerables; entendiendo las implicaciones como aquellas situaciones que los profesores han tenido que enfrentar en este proceso educativo en pandemia. El estudio parte de una selección de escuelas con base en procesos estadísticos jerárquicos multinivel de los resultados de un cuestionario de contexto; la característica principal, son escuelas con un índice socioeconómico bajo. Se desarrolló un estudio cualitativo y se entrevistó a 13 docentes de las 4 escuelas seleccionadas. Como resultado, se identificaron dos categorías de implicaciones: académicas y personales. Dentro de las implicaciones académicas se mencionan: incremento de la carga laboral, uso y manejo de las plataformas educativas, adecuaciones curriculares y evaluación de los aprendizajes. Las implicaciones personales referidas son: condicionar su espacio, ampliar los servicios de internet, acceso a equipo de cómputo adecuado y cuestiones de tipo emocional.

Palabras clave: práctica pedagógica, enseñanza secundaria (2o nivel), desigualdad social, COVID-19

Abstract: The objective pursued in the following communication was to identify the implications of the teacher, as a consequence of the pandemic derived from COVID-19, in high schools located in vulnerable contexts; understand the implications such as those situations that teachers have had to face in this educational process in a pandemic. The selection of schools was made based on multilevel hierarchical statistical processes of the results of a context questionnaire; the main characteristic, are schools with a low socioeconomic index. 13 teachers from the 4 selected schools were interviewed. As a result, two categories of implications were identified: academic and personal. Within the academic implications are mentioned: increased workload, use and management of educational platforms, curricular adaptations and evaluation of learning. The personal implications referred to are: conditioning their space, expanding internet services, access to adequate computer equipment and emotional issues.

Keywords: teaching practice, upper secondary education, social inequality, COVID-19

2962

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

Los efectos de la pandemia generada por la COVID-19 han trastocado las áreas económica, social, cultural y política de los países, lo que también ha generado crisis en diversos aspectos en la esfera mundial. El ámbito educativo es uno de los más afectados debido, principalmente, a la suspensión forzada de las actividades presenciales, que tuvo lugar en las escuelas pertenecientes a los diferentes tipos y niveles educativos, cuyos actores educativos no estaban preparados para ello.

La suspensión de actividades presenciales en las escuelas ha limitado la participación de los diferentes actores educativos en estas; y en algunos casos, no ha existido tal. ¿Por qué? Porque, como sucede específicamente en América Latina, incluso antes de la pandemia ya se vivía una situación social deteriorada, por causa del incremento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, así como por las marcadas desigualdades y el creciente descontento social, característicos de la región (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). Estas condiciones han contribuido, en gran medida, a que parte de la población no disponga de los medios requeridos para la realización de las actividades educativas emergentes desarrolladas en estos tiempos de pandemia.

La implementación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje han traído desafíos notables en todos los integrantes de la comunidad escolar, estudiantes, padres de familia, directivos, autoridades educativas y docentes. Si bien, dichos desafíos han sido demandantes para todos los involucrados, las implicaciones para los docentes, los responsables directos de que los alumnos aprendan, han sido considerables. Ellos, por ser quienes deben interactuar de forma más amplia con los demás, lo que conlleva también dar atención a las nuevas y diferentes demandas inherentes a su labor.

En el Informe COVID-19, presentado por la CEPAL-UNESCO (2020a), se dio a conocer que la modificación en el formato de llevar a cabo las clases en las escuelas originó que las condiciones priorizarán diversos campos de acción. Esto tiene implicaciones directas en las funciones que deben desarrollar los profesores, el incremento en cuanto a sus responsabilidades y su quehacer en general. Como mencionan Herrero y colaboradores (2020), durante esta contingencia la educación a distancia ha predominado, obligando a atender nuevas demandas en el ámbito educativo, lo que ha transformado «la realidad de los docentes quienes tienen un papel fundamental en la continuidad del aprendizaje de los estudiantes» (p. 1). Aunque, como se ha mencionado, las condiciones de pobreza y desigualdad son una constante en América Latina, realidad de la que no escapa México, estas exigencias se acrecientan para los profesores que deben laborar en planteles ubicados en contextos vulnerables, donde las carencias son todavía mayores.

Como parte del Sistema Educativo Nacional (SEN) de México, la Educación Media Superior (EMS), correspondiente al bachillerato, es un tipo educativo en el que, como lo refieren Tuirán y Hernández (2016), se requiere trabajar en la equidad y la inclusión, combatir el abandono escolar, además de atender la profesionalización de los docentes, el aprendizaje de los estudiantes, así como la infraestructura y el equipamiento de los centros escolares. Aquí es importante considerar también que la EMS forma parte de la educación obligatoria en este país, desde el año 2012 (Diario Oficial de la Federación, 2012), y que tiene como propósitos formar a los estudiantes para su ingreso a la Educación Superior o, bien, su incorporación en el ámbito laboral.

Denotando los efectos ocasionados por la pandemia, en donde es el docente es uno de los actores con mayores afectaciones, tanto en su práctica educativa como en su vida personal, el

objetivo de esta investigación es identificar las implicaciones que el docente ha tenido para el ejercicio de su práctica, en bachillerato de contextos vulnerables.

MÉTODO

El enfoque del que parte el presente estudio es de tipo cualitativo, en donde, de acuerdo con Tylor y Bogdan (1986), se busca comprender un fenómeno a través de diversos métodos de interpretación y desde la perspectiva de los participantes. Para lograr esto, se realizaron entrevistas a 11 docentes de 4 escuelas de nivel bachillerato ubicados en contextos vulnerables.

La selección de los planteles fue realizada a partir de la información proveída por los estudiantes de sexto semestre de bachillerato del estado de Aguascalientes, México, mediante un cuestionario de contexto (nivel de estudios de padres, ingresos, equipo de cómputo, entre otros elementos), y el posterior análisis estadístico mediante técnicas multinivel (escuelas y estudiantes), lo que permitió establecer el Índice Socioeconómico (ISEC) de las escuelas, para finalmente determinar cuáles de ellas pertenecían a contextos vulnerables. La base de datos incluyó a centros escolares desde 2012 a 2017 (estudio longitudinal), con lo que se pudo identificar a los que durante este periodo mantenían un ISEC correspondiente al contexto de interés para esta investigación.

La guía de entrevista utilizada con los docentes se integró de 13 reactivos orientados a conocer las problemáticas y acciones realizadas por ellos ante el confinamiento ocasionado por la pandemia. Las entrevistas se realizaron de dos maneras, presencial y virtual, en función de la disposición del entrevistado y las medidas sanitarias acordes con la situación de contingencia. La información fue audiograbada, previo consentimiento informado de los participantes, y posteriormente transcritas en su totalidad. Para el manejo de la información, se realizó un análisis cualitativo de contenido, en donde se agruparon, categorizaron e interpretaron fragmentos referidos por los docentes, esto haciendo uso del software especializado Nvivo.

RESULTADOS

El análisis realizado a las entrevistas desarrolladas con los docentes permitió identificar los cambios, afectaciones y acciones a las que hacen frente, como consecuencia de las demandas derivadas de la pandemia. Para efectos de la presente comunicación, se le nombra como implicaciones, a estas situaciones vividas por los docentes y se agruparon en académicas y personales. Si bien, todos los elementos descritos emanan de la situación escolar, estas impactan de manera directa en el quehacer educativo del docente, pero también en situaciones inherentes a su persona, los recursos que tiene a su disposición, así como las condiciones afectivas personales.

Los docentes manifestaron que son los estudiantes quienes han sido los más perjudicados ante la pandemia y el confinamiento, debido a sus condiciones socioeconómicas y las acciones tomadas con el propósito de apoyar a la familia, tales como la inserción al campo laboral, el cuidado de hermanos y otras responsabilidades emergentes. Esta información cobra un sentido muy importante, porque estas situaciones que fueron referidas configuran la dinámica escolar, afectando aspectos propios del quehacer docente.

Implicaciones académicas

Un aspecto referido de manera recurrente es el *incremento de la carga laboral.* Los docentes manifiestan la existencia de un exceso de trabajo escolar, en donde las autoridades educativas, con el fin de evidenciar el trabajo a distancia y dar seguimiento a los estudiantes, solicitan más evidencias de dichas actividades.

Otra implicación es el *uso y manejo de las plataformas educativas.* Con el propósito de continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, las autoridades educativas de cada subsistema disponen diversos medios y plataformas. Los docentes refieren un desconocimiento del uso y el manejo de estos recursos, lo que limita sus competencias didácticas y el apoyo hacia los estudiantes; así también, manifestaron una amplia participación en los cursos de capacitación y actualización, organizados por sus instituciones.

Las *adecuaciones curriculares* son otra de las implicaciones a las que se han enfrentado los actores educativos entrevistados. Los docentes mencionaron realizar diversidad de planeaciones, de acuerdo con las condiciones de las materias y los estudiantes. Por un lado, se elaboran planeaciones para los estudiantes que se conectan a las clases en línea; otras para aquellos que no pueden enlazarse a las sesiones sincrónicas, a ellos se les prepara materiales impresos; y, por último, planeaciones específicas para sesiones presenciales, debido al tipo práctico de la materia.

Resultado de las adecuaciones curriculares antes mencionadas, debido a las diversas formas de participación por parte de los estudiantes, también fue necesario hacer ajustes en aspectos tales como el *uso y desarrollo de los recursos didácticos*, así como *la evaluación de los aprendizajes.*

Implicaciones personales

Este tipo de implicaciones, como ya fue mencionado, afecta aspectos de índole personal del docente, con consecuencias en su desempeño laboral. Con el propósito de cumplir con las afectaciones del transitar a las clases en línea, los docentes realizaron adecuaciones en sus propios hogares. Como parte de ello, por un lado, se identifica *condicionar su espacio*, pues reportaron que, al ser algunos de ellos padres o madres de familia, esta condición les ocasionaba complicaciones debido a que también sus hijos y pareja hacen uso de los dispositivos tecnológicos, el internet y las diferentes áreas de la casa para realizar sus actividades escolares o laborales, lo que limitaba la disponibilidad de esos recursos.

Con base en lo anterior, se reportó la necesidad de contratar o *ampliar los servicios de internet.* Esto, ya que la realización de sus actividades les ha demandado un mayor consumo de internet: transmitir en vivo, grabar o compartir archivos multimedia, entre otras.

Otra de las afectaciones reportadas por los informantes es el *acceso a equipo de cómputo adecuado,* debido a que, al utilizar plataformas específicas para realizar las actividades sincrónicas, desarrollar recursos didácticos para las clases, revisar tareas y evaluar trabajos de los alumnos, entre otras actividades, los docentes mencionan haber tenido que adquirir equipos de cómputo (en algunos casos, uno mejor que el que ya tenían) o accesorios complementarios.

Por último, como respuesta a todas las implicaciones ya mencionadas, tanto académicas como personales, los docentes mencionan implicaciones de tipo *emocional.* El estrés es un sentimiento que ha aumentado en ellos, y también refieren que es desmotivador trabajar en las condiciones actuales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sin duda alguna, la contingencia ha tenido consecuencias severas en el plano mundial, de las que el ámbito educativo no se ha librado. Las comunidades educativas han tenido que lidiar con nuevos desafíos, aunados a los que ya existían; y la práctica de los docentes, siempre desafiada por las demandas que el cambio permanente y su propia profesión representan, ha debido responder a estas exigencias, incluso de manera drástica en algunos casos.

En cuanto al incremento de la carga laboral, las respuestas expresadas por los profesores coinciden con lo reportado por Medina-Guillén *et al.* (2021), quienes encontraron que el trabajo de los docentes aumentó más de ocho horas, debido principalmente al tener que realizar la adecuación de los materiales y contenidos para las nuevas modalidades de enseñanza. A lo que Hurtado (2020) añade que el trabajo de los profesores aumentó porque tuvieron que transformar su labor, pues el cambio de modalidad de enseñanza conllevó reestructurar sus planeaciones, su didáctica y la forma de evaluar los contenidos, idea con la que coincide la CEPAL-UNESCO (2020b).

La necesidad de la utilización de plataformas virtuales educativas y la implementación de metodologías acordes con estas evidenciaron también que se requiere mayor formación del profesorado en esta área, pues la recibida ha sido insuficiente o inadecuada para ellos, situación que constata la CEPAL-UNESCO (2020b) en su informe relativo a América Latina, donde se ubica México.

En las implicaciones personales, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2020), en su reporte referido a la Educación Media Superior en México, informó que 7 de cada 10 docentes manifestaron que les parecía difícil o muy difícil lograr distribuir su tiempo entre las tareas docentes y las del hogar. Otros profesores añadieron que tenían problemas de conectividad (mayormente los que colaboran en planteles de alta y muy alta marginación), situación similar a la que expresaron los profesores participantes en esta investigación, debido, entre otros aspectos, a la falta de disponibilidad de los recursos necesarios por el uso simultáneo que hacían de estos otros integrantes en sus hogares.

Como una implicación que podría derivarse de las anteriores, y que merece una atención especial por las afectaciones que conllevaría su persistencia, está el incremento del estrés de los docentes, que ha sido ocasionado de manera conjunta por los desafíos, necesidades y cambios que estos han tenido que enfrentar durante la contingencia. Esta situación ha sido presentada como una constante en los diferentes informes y reportes realizados por diferentes organismos, instancia e investigadores (ver MEJOREDU, 2020; CEPAL-UNESCO, 2020b; Sánchez, Martínez, Torres, de Agüero, Hernández, Benavides, Rendón y Jaimes, 2020; y Montecinos, Muñoz, Valenzuela, Vanni, y Weinstein, 2020).

La pandemia actual ha impactado en todos los ámbitos en el nivel mundial, sin embargo, sus efectos han sido más notorios en los contextos vulnerables. Ejemplo de ello es que la inequidad en el acceso a recursos, la conexión a internet, la infraestructura y la capacitación necesarias (tanto en los hogares como en las escuelas), es un escollo para la implementación exitosa de los cursos en la modalidad requerida actualmente, pues nos al no contarse con ellos simplemente no se puede establecer la comunicación indispensable entre los actores educativos, como punto de partida.

La identificación de las implicaciones académicas y personales de la pandemia derivada de la COVID-19 en la práctica de docentes de bachilleratos ubicados en contextos vulnerables, evidencia tanto las necesidades que tienen los profesores respecto de su formación, capacitación,

actualización y mejora de las condiciones laborales; los desafíos para el desempeño de sus funciones y el incremento en su carga laboral; así como el hecho de que, como toda persona, también tienen sus propias necesidades por atender, mismas que deberían ser tomadas en cuenta por las instancias correspondientes, sobre todo porque van más allá de requerimientos exclusivamente financieros.

Por último, es fundamental invitar a la reflexión, y sobre todo a la acción, a los agentes y dependencias que tienen algún tipo de injerencia en la atención de las implicaciones señaladas, pues el impacto va más allá de los propios docentes, dado que el trabajo de estos repercute en la educación de los estudiantes y en la mejora de la situación de todo el país, sobre todo de quienes viven en condiciones de inequidad, que desafortunadamente son muchos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020a). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales. Informe Especial COVID-19.* Autor.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [CEPAL] (2020b). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19.* Autor. Disponible en https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19. Educación media superior.* Autor.

Diario Oficial de la Federación [DOF] (2012). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070

Herrero, A.; Flórez, A.; Stanton, S.; y Fiszbein, A. (2020). *Cambios e innovación en la práctica docente durante la crisis del COVID-19.* El Diálogo. Liderazgo para las Américas y Teach for All. A Global Network. Disponible en https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2020/10/Cambios-e-innovacion-en-la-practica-docente-durante-la-crisis-del-Covid-19.pdf

Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 44, 176-187. Recuperado de https://bit.ly/3vumNs4

Mancera, C., Serna, L., y Barrios, M. (29 de abril de 2020). *Pandemia: maestros, tecnología y desigualdad.* Nexos. Recuperado de https://educacion.nexos.com.mx/pandemia-maestros-tecnologia-y-desigualdad/

Medina-Guillen, L., Quintanilla-Ferrufino, G., Palma-Vallejo, M., & Medina Guillen, M. (2021). Workload in a group of Latin American teachers during the COVID-19 pandemic. *Uniciencia*, 35(2), 1-13. https://doi.org/10.15359/ru.35-2.15

Montecinos, C., Muñoz, G., Valenzuela, J., Vanni, X., y Weinstein, J. (2020*). Encuesta: la voz de los directores y directoras en la crisis COVID-19.* Programa de Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación, Universidad Diego Portales; CIAE/IE Universidad de Chile; y Centro Líderes Educativos Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V., y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria, 21*(3). https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12

Tuirán, R. y Hernández, D. (2016). *Desafíos de la educación media superior en México.* Recuperado de http://www.estepais.com/articulo.php?id=460&t=desafios-de-la-educacion-

2968

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA FORMACIÓN DUAL EN ANDALUCÍA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO IMPLICADO[1]

M.ª Teresa Pozo Llorente
M.ª Fátima Poza Vilches
José Manuel Aguayo Moral
Universidad de Granada (España)

Resumen: Desde la implantación de la Formación Profesional dual en Andalucía en el curso 2013-14, esta no ha dejado de crecer en centros, empresas, profesorado y alumnado y Ciclos formativos dualizados. A pesar del interés de la Administración por esta modalidad de FP y del esfuerzo realizado desde distintas instituciones, la formación en alternancia sigue generando controversias que están condicionando su éxito. Este trabajo se centra en la opinión que de esta formación tiene el profesorado de los centros andaluces implicado en la misma. El análisis de la información recogida a través de un cuestionario *ad hoc* nos revela algunos de los argumentos que sustentan estas controversias en términos de buenas prácticas, aspectos a mejorar y riesgos que para el sistema dual suponen algunos aspectos de la realizad dual andaluz. El panorama que se dibuja procedente del 66,31% del profesorado dual andaluz destaca, entre otras, como buenas prácticas el compromiso con el sistema dual de los centros y empresas y el grado de inserción profesional del alumnado dual. La falta de prospección en la planificación y diseño de la oferta dual, el marco normativo o la burocracia administrativa son algunos de los aspectos a mejorar y a la vez, riesgos de esta modalidad formativa.

Palabras clave: formación profesional dual, buenas prácticas, política educativa, criterios de calidad e investigación evaluativa

Abstract: Since the implantation of the Dual Vocational Education in Andalusia in the academic year 2013-14, an increasing tendency has been observed among centres, companies, teachers, students and dual training. Although there is a high interest from the administration of this type of Vocational Education and the high effort that different institutions have put into it, the alternate training system is suggesting different controversies that are directly affecting its success. This work is focussed on the opinion that teachers have about this educational training in Andalusian centres. The analysis of the information collected through questionnaires ad hoc revealed some of the arguments that supported these controversies regarding good practices, aspects to be improved and risks of the dual system in Andalusia. The responses from 66.31% of the teachers of dual vocational education outlined, among others, as good practices the agreement with the dual system of the centres, companies and in the degree of labour insertion of the dual

1 La Formación Profesional Dual en Andalucía: situación actual y retos futuros. Investigación financiada por Caixabank Dualiza y desarrollada en convenio con la Universidad de Granada (2019/2021).

students. The lack of market in the planning and design of the dual offer, regulatory framework or the administrative bureaucracy are some of the aspects to be improved, and indeed, the risks of this educational modality.

Keywords: professional dual vet, good practices, education policy, quality criteria and evaluative research

INTRODUCCIÓN

La Formación Profesional (en adelante, FP) ha experimentado importantes transformaciones que han ido de la mano de los profundos cambios económicos, políticos y sociales ocurridos en el país. Durante las últimas décadas las sucesivas Administraciones educativas han realizado un esfuerzo para modernizar y prestigiar la FP, y en los últimos años también la FP dual, tratando de conectar los ámbitos de la educación y del empleo e implicando en su desarrollo a los diferentes agentes sociales. Esfuerzos que, como plantean Echeverría et al (2020), deben ir acompañados de una potente inversión pública en educación para alcanzar los resultados esperados. La FP Dual se incorporó al sistema educativo español en el año 2012 con el propósito de aumentar el número de jóvenes que alcanza un título de educación postobligatoria, mejorar sus oportunidades de inserción profesional y adecuar su formación a los requerimientos de un contexto socioeconómico y laboral cada vez más exigente con los perfiles de sus futuros profesionales y caracterizado por la implantación de pautas de comportamiento marcadamente tecnológicas (Ishar et al, 2020; Martín-Artiles, et al, 2020; Šćepanović et al, 2020; entre otros).

El Real Decreto 1529/2012 se convierte en el marco regulador tanto del contrato para la formación y el aprendizaje, de gran tradición en España, como el de la formación dual dentro del Sistema Educativo español, en concreto, dentro de la Formación Profesional Inicial.

La presencia cada vez mayor de la formación dual en las propuestas políticas y en la oferta de FP española, es una muestra del interés que para distintos colectivos suscita. No obstante, y a pesar del gran reconocimiento de esta modalidad formativa y de los esfuerzos realizados desde distintos organismos (nacionales e internacionales) por impulsarla (CEDEFOP, OCDE, el Centro Dual+ para la Investigación de la FP dual desarrollado por Caixabank o las propias Cámaras de Comercio españolas, entre otros) también son muchas las voces que alertan de que su implantación en España no se está haciendo como debiera, lo que dificulta su éxito transcurrida una década desde su implantación (Pozo y Poza, 2020)

Entre los aspectos identificados como condicionantes de la implantación y éxito de este modelo dual en el contexto español, destacan el apoyo real de las *A*dministraciones, su financiación, la falta de concreción de la normativa reguladora, la exportación del modelo alemán sin una contextualización al ámbito español, la adecuación de la oferta formativa al sistema productivo y a la oportunidad del tejido empresarial, el reconocimiento al profesorado implicado o la adecuación de los sistemas de orientación, entre otros *(Pozo et al, 2021;* Martínez et al, 2020; Pineda *et al.*, 2018*;* Bentolila et al, 2019 *y* Echeverría et al, *2018*).

El contexto normativo y la oferta dual en Andalucía

Desde su puesta en marcha en Andalucía en el curso 2013-*14,* la FP dual está cada vez más presente en el escenario político, educativo y empresarial andaluz como medida para paliar la situación de paro juvenil; como señala la Comisión Europea (2020) la crisis económica del 2007 contribuyó a que el 55,5% de los jóvenes españoles entre 15 y 24 años, el 66% en la región andaluza, se encontrase en situación de desempleo en 2013.

La apuesta del Gobierno andaluz por la formación dual *respondió* a una de las líneas prioritarias establecidas en la Estrategia de Especialización Inteligente Andaluza *2020 elaborada* en el marco del Reglamento de la Unión Europea 1301/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de diciembre de 2013.

La FP Dual del sistema educativo en Andalucía, desde su inicio, se estructura en proyectos formativos que los centros educativos diseñan, conjuntamente con las empresas colaboradoras, y presentan para su aprobación a la convocatoria que anualmente pone en marcha el gobierno andaluz tomando como base lo establecido en el RD1529/2012. Estos proyectos se desarrollan dentro de los Ciclos formativos de FP de nivel básico, medio y superior, ofertando plazas duales en ellos[2].

La confianza de los sucesivos gobiernos de la Comunidad Autónoma Andaluza en este sistema en alternancia ha sido muy alta. Desde su puesta en marcha en el curso 2013-14, la formación dual en Andalucía ha crecido anualmente pasando de 12 proyectos, 207 alumnos, 10 centros y 87 empresas en el curso 2013/14 a 528 proyectos, 6.750 alumnos/as, 259 centros y 4.725 empresas en el curso 2019/20. También es necesario destacar el aumento en el número de Familias profesionales con plazas duales en Andalucía; en el curso 2019/20 se cubren 23 de las 26 familias profesionales contempladas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. *(*Aguayo et al 2021)

Identificar los elementos clave en la implantación y éxito de la FP dual en Andalucía en opinión del profesorado implicado en ella es el objetivo del trabajo que aquí se presenta.

MÉTODO

El estudio en el que se ubica el trabajo que aquí se presenta es de carácter diagnóstico, prospectivo y multimétodo y se ha desarrollado desde las premisas de la Investigación Evaluativa. El cuestionario utilizado para la recogida de información, objeto de este trabajo, se dirigió a todo el profesorado implicado en la FP dual en el territorio andaluz en el curso 2019-20, para ello fue necesaria la colaboración de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional de la Consejería de Educación y Deporte.

En el curso 2019-20, este profesorado ascendía a 2.164, distribuido tal y como se recoge en la fila «Profesores/as» de la Tabla 1.

2 La novedad incorporada en la última reglamentación publicada en la Orden de 18 de enero de 2021 se refiere a que, en los proyectos nuevos, si no media contrato de formación y aprendizaje, todos los puestos formativos han de estar becados por las empresas participantes y según condiciones establecidas en el convenio de colaboración.

Tabla 1

Participación del profesorado por provincias

	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Profesores/as	121	360	292	263	116	153	338	521
Muestra necesaria[3]	22	64	52	47	21	28	60	93
Respuestas	125	216	171	186	105	173	181	286
Porcentaje	103,31%	60,00%	58,90%	70,72%	90,52%	113,07%	53,55%	55,09%

El 56,4% del profesorado participante son hombres (815) y el 52,91% (620) mujeres. El 70% de los encuestados pertenecen a centros públicos y el resto a centros con estas enseñanzas concertadas y/o privadas. El 39,93% del profesorado forma parte de los equipos gestores de los centros o coordinan proyectos duales en los mismos, el 39,79% son docentes sin tareas de gestión y el 20,27% realizar tareas de prospección de empresas.

De las distintas variables construidas en el marco de este estudio con el propósito de organizar a los encuestados y valorar su impacto en las opiniones, destacamos el índice socioeconómico (combinación de la renta media declarada y la tasa de desempleo del municipio[4]) y el índice de desarrollo profesional del profesorado encuestado (años de experiencia docente en dual, participación en prospección, proyectos desarrollados, estancias formativas en empresas, conocimiento general sobre dual,...). Más de la mitad del profesorado encuestado pertenece a centros situados en municipios con un índice socioeconómico medio y tienen un índice medio de desarrollo profesional.

El profesorado participante representa a todas las familias profesionales con oferta dual en Andalucía, destacando los Ciclos formativos de las familias de Comercio y marketing seguidos de los de Administración y gestión y Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

El cuestionario utilizado se estructura en dos grandes apartados; el primero recoge información que describe a las personas encuestadas, y el segundo, recoge a través de cuatro escalas tipo Likert, la opinión sobre distintos aspectos de la FP dual en Andalucía. La información recogida nos ha permitido valorar en qué medida algunas de las prácticas que se desarrollan en los centros andaluces facilitan la implantación de la dual en los mismos, identificar el margen de mejora de otras prácticas, destacar los riesgos que determinados aspectos suponen para la sostenibilidad y eficacia del modelo que sustenta la dual en Andalucía y conocer la satisfacción general del colectivo docente con esta modalidad formativa. Las prácticas y aspectos objeto de valoración en los distintos bloques se agrupan en dimensiones que hacen referencia, entre otros, al papel de la Administración, al modelo de gobernanza, a la gestión administrativa y académica en los centros, al papel de la empresa, al profesorado y a la acción tutorial. Estas dimensiones fueron definidas de manera teórica en el diseño del instrumento y corregidas a través del análisis factorial realizado para asegurar la validez de constructo del mismo y basado en el método de Componentes principales y la rotación Varimax para extraer los factores dentro de cada bloque (menos del último por el número de ítems).

3 Considerando como exigencias de muestreo y representatividad un nivel de confianza del 95% y un error del 5%
4 Datos procedentes del IECA para los años 2017 y 2019.

La calidad del instrumento se ha asegurado a través de su fiabilidad y validez (de contenido y constructo). En relación con la fiabilidad por consistencia interna del cuestionario, destacar que el Coeficiente Alfa de Cronbach para las distintas baterías de ítems de las cuatro escalas es elevada en todos los casos con valores que oscilan entre α=0,95 y el α=0,76.

RESULTADOS

En la Tabla 2 se muestran las prácticas que se desarrollan en los centros andaluces que más favorecen la implantación de esta modalidad formativa y las que presentan cierto margen de mejora.

Tabla 2

Valoración de las prácticas que se desarrollan en los centros

Dimensiones	X*	σ
Prácticas relacionadas con el profesorado y la acción Tutorial	4,09	0,82
Prácticas relacionadas con la gestión Administrativa de la FP dual en el centro	4,05	0,82
Prácticas relacionadas con el papel de la empresa en la FP dual	3,87	0,89
Prácticas relacionadas con la organización académica	3,71	0,86
Prácticas relacionadas con el modelo de gobernanza	3,16	0,87

*Siendo 1 «No favorece el desarrollo de la FP dual en mi centro» y 5 «Favorece mucho»

Las prácticas destacadas como favorecedoras por más del 75% del profesorado encuestado hacen referencia, entre otras, a la red de contactos que los centros mantienen con las empresas del entorno (4,39), a la implicación del profesorado (4,30), al sistema de orientación y tutorización del alumnado dual (4,17), a la motivación del alumnado dual (4,14) o a la duración de la formación en la empresa (4,03).

Para el profesorado encuestado, los aspectos que deben ser objeto de revisión y mejora están relacionados con el soporte de la Administración, con el modelo de gobernanza que acompaña a este sistema, con el reconocimiento de la Administración al profesorado implicado (4,13), con las ayudas al alumnado dual (4) y con la difusión que la Administración realiza de la FP Dual entre las empresas (3,92).

La complejidad de su gestión (4,1) y la poca estabilidad del profesorado que participa en la dual (3,85), son aspectos destacados como riesgos para la sostenibilidad de este sistema.

La satisfacción media con la FP dual en la comunidad autónoma andaluza de los 1.443 profesores y profesoras encuestados es de 6,69/10.

Tabla 3

Satisfacción general con la FP dual

Dimensiones	X*	σ
La implantación de los proyectos de FP Dual	7,24	2,31
La calidad de la formación profesional dual	6,53	2,15
Implantación general de la FP Dual	6,29	2,24

Siendo 1 «Nada satisfecho» y 10 «Muy satisfecho»

En términos generales, las mejores valoraciones del Sistema dual andaluz proceden de los gestores, del profesorado de centros con enseñanzas concertadas y privadas (en este caso solo destaca la opinión media del profesorado de la pública en los aspectos que integran la dimensión relacionada con el papel de la empresa), del profesorado de centros de zonas con densidad poblacional intermedia, de las mujeres, y del profesorado con más experiencia y conocimiento de la dual.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de la información recogida nos muestra un panorama en el que las buenas prácticas hacen referencia al gran compromiso del profesorado implicado en la gestión y desarrollo de la formación dual por mantener y mejorarla, el interés e implicación de las empresas colaboradoras y el nivel real de cualificación profesional que adquiere el alumnado dual, entre otras.

De entre los aspectos a mejorar destacan la falta de prospección de la planificación y diseño de la oferta dual, el marco normativo, la política de ayudas, la burocracia administrativa o la sobrecarga de trabajo que implica la organización de la dual para un centro y el profesorado implicado.

La pérdida de interés de los centros y del profesorado por la formación dual debido al esfuerzo que supone su gestión y a la falta de reconocimiento del profesorado que participa en ella constituyen los riesgos más destacados para la sostenibilidad del modelo en Andalucía.

La satisfacción con el modelo dual andaluz de todos los colectivos encuestados es buena; para el profesorado el valor que añade al alumnado tiene que ver con su motivación y alta inserción profesional, para la empresa tiene que ver con su capacidad de generar «cultura de empresa» en el alumnado que forma y para el profesorado, el valor que añade tiene que ver con su recualificación y actualización.

El estudio realizado nos ha permitido ratificar que tras casi una década ofertando formación dual en Andalucía los temas más controvertidos que están acompañando la implantación de este modelo siguen estando vigentes. A este listado hay que añadir los problemas que la actual crisis sanitaria producida por la COVID-19 está generando en el contexto productivo y económico español y andaluz y el consiguiente impacto que tendrá en el colectivo juvenil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguayo Moral, J.M., Pozo-Llorente, M.T., Poza-Vilches, M.F., Moreno-Verdejo, A., Navarro-Ruiz, M.A. y Del Río-Cabeza, A. (2021). Datos y cifras de la Formación Profesional Dual en Andalucía (2013-2020). CaixaBank Dualiza.

Bentolila, S. y Jansen, M. (2019). La implantación de la FP dual en España: La experiencia de Madrid. Información Comercial Española, ICE: Revista de Economía, 910, 65-7922.

Echeverría, B. y Martinez-Clares, P.M. (2018). Estrategias de Mejora en la Implantación de la Formación Profesional Dual en España. EKONOMIAZ. Revista Vasca de Economía, 94, 178-203.

Echeverría, B. y Martínez-Clares, P. (2020). Formación Profesional pos-COVID-19. Educaweb. https://www.educaweb.com/noticia/2020/10/29/formacion-profesional-pos-covid-19-19340/

Ishar, M.I.M.; Derahman, W.M.F.W. y Kamin, Y. (2020). Practices and planning of ministres and institutions of technical and Vocational Educational Training (TVET) in Facing the Industrial Revolution 4.0 (IR4.0). Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH), 5(3), 47 - 50.

Martín-Artiles, A.; Lope, A.; Barrientos, D.; Moles, B.; Carrasquer, P. (2020). The rhetoric of europeanisation of Dual Vocational Education and Training in Spain. Transfer, 26(1), 73–90.

Martínez-Morales, I., y Marhuenda-Fluixá, F. (2020). Vocational education and training in Spain: steady improvement and increasing value. Journal of Vocational Education & Training, 1-19.

Pineda-Herrero, P.; Ciraso-Calí, A. y Arnau-Sabatés, L. (2018). La FP Dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. Educ. XX1, 22, 15-43.

Pozo Llorente, M.T. y Poza Vilches, F. (2020). Conditioning factors of sustainability of the Dual Vocational Educational Training in Andalusia (Spain). Case study of three educational centres. Sustainability, 12, 9356, 1-35.

Pozo-Llorente, M.T., Aguayo Moral, J.M., Poza-Vilches, M.F., Moreno-Verdejo, A., Navarro-Ruiz, M.A. y Del Río-Cabeza, A. (2021). Diagnóstico de la Formación Profesional Dual en Andalucía y propuestas de mejora (2013-2020). CaixaBank Dualiza.

Šćepanović, V., y Martín-Artiles, A. (2020). Dual training in Europe: a policy fad or a policy turn?. Transfer: European Review of Labour and Research, 26(1), 15-26.

2975

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON SÍNDROME DE ASPERGER ACERCA DEL USO DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL EN EL APOYO PSICOPEDAGÓGICO DURANTE LA PANDEMIA[1]

Rosabel Martínez-Roig
Domingo Martínez Maciá
Universidad de Alicante (España)

Resumen: La integración temporal de la tecnología digital en la Orientación durante la pandemia se está planteando como permanente en algunos procesos al considerarse una mejora, por lo que es necesario investigar acerca del valor de esta aportación. Así pues, este trabajo tiene como objetivo conocer la percepción del alumnado universitario con síndrome de Asperger (SA) respecto al uso de la tecnología digital en un programa de teleasistencia psicopedagógica que se ha desarrollado durante la pandemia. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio basado en una metodología cualitativa con 5 alumnos y alumnas con SA de la Universidad de Alicante. La información se ha recogido a partir de entrevistas semiestructuradas. Los participantes manifestaron su satisfacción hacia el uso y la utilidad percibida de los recursos digitales referidos a la información y la comunicación online, así como el acceso a las sesiones de orientación. Ahora bien, consideran que la modalidad online dificulta el desarrollo de aspectos motivacionales. Se concluye que la tecnología digital tiene un gran potencial respecto al desarrollo de protocolos de orientación psicopedagógica universitaria, no tanto en modalidad online, sino híbrida.

Palabras clave: orientación pedagógica, cambio tecnológico, educación especial

Abstract: The temporary integration of digital technology in Guidance during the pandemic is being considered as permanent in some processes as it is considered an improvement, so it is necessary to investigate the value of this contribution. Thus, the aim of this study is to find out the perception of university students with Asperger's Syndrome (AS) regarding the use of digital technology in a psycho-pedagogical telecare programme that has been developed during the pandemic. For this purpose, a study based on a qualitative methodology has been carried out with 5 students with AS at the University of Alicante. The information was collected through semi-structured interviews. The participants expressed their satisfaction with the use and perceived usefulness of digital resources related to online information and communication, as well as access to guidance sessions. However, they consider that the online modality hinders the development of motivational aspects. It is concluded that digital technology has great potential

1 Este trabajo se realiza en el seno del programa PPVI AII-Ayudas para Estudios de Máster Oficial e iniciación a la investigación 2021 del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Alicante (Ref. AII21-14).

with respect to the development of university educational psychology counselling protocols, not so much in online mode, but in hybrid mode.

Keywords: educational guidance, technological change, special needs education

INTRODUCCIÓN

La pandemia provocada por el Covid-19 obligó a tomar medidas de distanciamiento social y confinamiento, incompatible con la docencia presencial y cualquier actividad de apoyo a la misma. En este contexto, desde el Centro de Apoyo al Estudiante (CAE) de la Universidad de Alicante (UA), el cual atiende alumnado universitario con necesidades muy diversas, se desarrolló durante el periodo de confinamiento un programa de orientación psicopedagógica para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista, de tipo Asperger (Brosnan y Mills, 2016; Sharma, Gonda y Tarazi, 2018).

Generalmente, estos alumnos y alumnas ya acuden al centro con un diagnóstico realizado en la infancia, de modo que son conscientes de su trastorno y las dificultades educativas que este puede conllevarles. No obstante, enfrentarse a un contexto nuevo como es el universitario origina que, en muchas ocasiones, se vean desbordados por la exigencia académica, sobre todo en el aspecto organizativo y de planificación que implican estos estudios universitarios. En esta ocasión, además, tuvieron que readaptarse a una nueva situación universitaria de no presencialidad debido a la pandemia, para lo cual necesitaban de un apoyo que les brindara seguridad en una situación de cambio abrupto e inestable.

Era la denominada «situación covid», la cual también obligó a cambiar drásticamente los protocolos de orientación psicopedagógica. El CAE actuó adaptando la asistencia presencial a la teleasistencia, basada en un nuevo uso de la tecnología digital hacia este alumnado. Para el curso 2020-21, desde el CAE se ha ofrecido una teleasistencia más sistematizada, la cual se ha conseguido con protocolos generales. En el curso actual, 2021-22, la presencialidad ha vuelto, pero determinados recursos tecnológicos utilizados en el confinamiento, se siguen utilizando de forma complementaria a la orientación presencial. Esta situación, diferente a la establecida en la orientación presencial prepandemia, plantea interrogantes acerca de cómo utilizar correctamente la tecnología digital para establecer nuevos y mejores protocolos de orientación. En este caso, la opinión y percepción del alumnado que, en definitiva, es el destinatario de estos programas, es fundamental. Es por ello que se ha buscado, mediante este estudio, analizar la percepción del alumnado con SA respecto al uso de la tecnología digital en los programas de orientación psicoeducativa universitaria, especialmente si se pretende continuar con actuaciones donde cada vez esté más presente dicha tecnología.

MÉTODO

Diseño

Esta investigación es de tipo descriptivo y pretende estudiar el correspondiente fenómeno a través de un estudio de tipo cualitativo (Tójar, 2006). Ello permite una aproximación comprensiva y empírica hacia dicho fenómeno, a partir de las expresiones subjetivas del participante con la finalidad de conseguir una mejor comprensión de sus propias experiencias (Gibbs, 2012).

Participantes

En este estudio han participado 5 (2 alumnos y 3 alumnas), en edades comprendidas entre 19 y 21 años, que han cursado estudios de Grado en la Universidad de Alicante durante el curso 2020-21. Estos alumnos y alumnas cuentan con un diagnóstico clínico oficial de SA.

Tecnica de recolección de datos y procedimiento

En el estudio completo se han utilizado como técnicas de recogida de datos el cuestionario y la entrevista semi-estructurada. En este trabajo se exponen los detalles referidos a esta última técnica.

Se solicitó autorización expresa para el estudio, lo cual se formalizó a través de un consentimiento informado de los participantes, donde se explicaba con detalle la investigación. Asimismo, se ha seguido el Código Ético de la Universidad de Alicante (BOUA, 2019). La propuesta del programa se centraba en el seguimiento psicoeducativo online del alumnado con SA, al cual se inscribieron, de forma voluntaria, alumnado con SA que ya asistía al CAE previamente a la pandemia. El nuevo programa diseñado supuso un cambio de modalidad, de formato presencial a formato online, donde fue necesario utilizar una serie de recursos tecnológicos que posibilitaran una ayuda de calidad para este alumnado (videoconferencias, webinares, cuestionarios online, herramientas tecnológicas colaborativas, etc.), pero, al mismo tiempo, se trataba de nuevas situaciones para el alumnado.

Al final del programa –en la última sesión individual— se realizó una entrevista online a cada uno de los participantes donde se abordó la experiencia de los mismos en torno a los recursos tecnológicos utilizados para la información y la comunicación online (sistema de videoconferencia, uso de software para la elaboración de documentos compartidos, recursos digitales como Padlet para actividades de expresión colaborativa, etc.).

Análisis de datos

Después de transcribir las entrevistas, se llevó a cabo un análisis del contenido de las mismas a partir de la agrupación de la información en núcleos de significado. Se utilizó, para ello, el software AQUAD, el cual ha ayudado a exponer y dar cuenta del fenómeno. Se ha seguido el criterio de saturación de contenido con la redundancia en la información (Gibbs, 2012).

RESULTADOS

Las experiencias y vivencias del alumnado con SA, respecto al uso de la tecnología digital en el programa de orientación psicoeducativa, se han plasmado en las diversas entrevistas, donde ha sido posible apreciar percepciones asociadas a una serie de aspectos. Así, el contenido de las entrevistas ha sido organizado en los siguientes ejes: a) satisfacción percibida; b) actitud percibida; c) ansiedad percibida; d) utilidad percibida. Como ejemplo, se exponen algunos breves extractos de los relatos recogidos asociados a dichos ejes.

Respecto a la utilidad percibida, en este caso referido a la comunicación, uno de los participantes expresa:

Las citas a través de Skype me ha facilitado enormemente el acceso a los servicios de apoyo. Me ha permitido flexibilizar los horarios y agilizar las sesiones. Con un solo clic he tenido acceso a la sesión de apoyo online.

En el siguiente fragmento podemos ver un ejemplo referido a la valoración positiva de la tecnología digital en base a una actitud percibida en el mismo sentido:

El uso de GoogleDrive es una buena idea para utilizarlo como recurso para anotar las cosas que vamos viendo. Me gusta ver que podemos escribir los dos porque así no me lío con documentos que te envío y que tú me envías.

Respecto a la actitud, sin embargo, también han surgido aspectos negativos respecto a la modalidad online frente a la presencial, como aspectos motivacionales hacia el aprendizaje:

Echo mucho de menos poder ir al CAE y hablar cara a cara con las personas de allí. Me siento bien cuando estoy en una misma sala con gente que me ayuda. Es verdad que en la pantalla también veo a la persona, pero no es lo mismo. Siento que falta algo. Yo creo que estaba más motivado cuando iba al CAE y charlaba de mis cosas que ahora.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como objetivo, el cual hemos cumplido, nos planteamos analizar la percepción del alumnado con SA respecto al uso de la tecnología digital en un programa de teleasistencia psicopedagógica que se ha desarrollado durante la pandemia, con el fin de utilizar esta valoración para el diseño de nuevos programas en un contexto de pospandemia. La investigación se realizó desde el Centro de Apoyo al Estudiante (CAE) de la Universidad de Alicante (UA) cuya finalidad es ofrecer atención específica al alumnado de esta universidad que, por determinadas circunstancias, pueda encontrarse en una situación de vulnerabilidad o desventaja y necesita ayuda, como puede ser el caso del alumnado con SA. Como indica Casement *et al.* (2017), es necesario tratar de asegurar la participación en el ámbito universitario de este alumnado y el desarrollo de sus principales competencias personales. Es fundamental, como apunta Smith (2007), trabajar por la igualdad de oportunidades, así como por la accesibilidad universal en todos los ámbitos referidos a la vida universitaria, en este caso, referido a alumnado con SA.

En este estudio se ha constatado que, ante la pandemia, se hizo necesario utilizar la tecnología digital. Durante el confinamiento, en concreto, toda la intervención se realizó de manera online, por lo que los recursos tecnológicos eran, tanto las herramientas, como el espacio de trabajo de dicha intervención. En el análisis de los relatos recogidos se muestra el proceso paulatino que ha seguido el alumnado participante al tener que integrar dicha tecnología en su vida diaria universitaria, tal y como lo expresa Gurbuz *et al.* (2019).

Al tratarse de asistencia online o teleasistencia, se deben considerar unas estrategias determinadas, diferentes a la asistencia presencial, tales como orientar al alumnado respecto al uso de la tecnología para desarrollar este apoyo, garantizar la seguridad y privacidad, etc. (APA, 2013; de la Torre Martí y Pardo, 2018; 2020). En los extractos de los relatos se ha podido ver este cambio de estrategias, apuntadas también por Davies *et al.* (2014). La tecnología digital, en definitiva, ha sido una aliada para poder llevar a cabo un programa de atención y asesoramiento online de alumnado con SA, pero era necesario valorar la opinión del alumnado respecto al uso de esta tecnología durante la intervención, ya que ello se considera fundamental para establecer nuevas directrices en los programas de orientación en el contexto de pospandemia.

Cabe decir, asimismo, que este estudio ha partido del diseño de una intervención psicoeducativa utilizando la tecnología digital como recurso para la asistencia online o teleasistencia. Este recurso no debe ser la base del programa, como así se ha percibido por parte de los participantes a partir de sus narraciones. En este caso, la pandemia ha sido causa de desestabilización

emocional del alumnado con SA (Glennon, 2001) y ha repercutido, entre otras cosas, en su desempeño académico, como así lo apuntaban en las entrevistas, concurriendo con Monereo y Badia (2020) y Fleischer (2012). Por ello, nuestra intervención debía contar actividades de afrontamiento de nuevas situaciones (Adolfsson y Simmeborn, 2015). A esta visión intrapiscológica, se ha considerado necesario sumarle una visión interpsicológica ya que, pese a algunas dificultades, estas no les impide participar en la vida universitaria. Precisamente, a partir de ello, y en base al «Modelo Social de Discapacidad» (Victoria, 2013), se promueve la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad, asegurando la igualdad de oportunidades y salvando las dificultades que la sociedad encuentra para estas personas. Uno de los principios más importantes de este modelo es la consideración de la inclusión, no sólo en términos de igualdad de acceso, sino también en igualdad de resultados (Victoria, 2013). La consecución de dicha igualdad se valora en la participación de todos los grupos en todos los ámbitos de la sociedad, desde el educativo, hasta el social o laboral.

Teniendo en cuenta las dificultades de interacción social del alumnado con SA, así como las características que deben tener las secuencias de tareas y actividades, la tecnología digital ha devenido en una aliada para la comunicación y la información en formato online. Ahora bien, la asistencia presencial tiene un valor incalculable en cuanto al valor social y personal que no tiene la asistencia online, pero ambas pueden complementarse perfectamente, de manera que podamos desarrollar una asistencia online utilizando la asistencia presencial como un valor «extra» añadido a la no presencial. La tecnología digital se ha percibido en las narraciones, de forma global, como herramientas con un gran potencial para orientar al alumnado, pero no tanto con modalidad online, sino híbrida, como también apunta Siew *et al.* (2017).

Sería interesante, como futuro estudio, valorar las percepciones del alumnado en el contexto actual, sin confinamiento, ya que ello puede ir guiándonos acerca de cómo mejorar los programas de apoyo psicoeducativo. Como limitación de este estudio, por las características propias del enfoque cualitativo, cabe destacar la imposibilidad de generalizar ningún resultado. Ahora bien, este enfoque, asimismo, nos permite profundizar en el fenómeno estudiado. En este caso, se trata, en definitiva, de poder ofrecer una óptima orientación al alumnado con SA en su desarrollo en el seno de la universidad, una de las piedras angulares de las sociedades modernas y a la cual tiene derecho a asistir cualquier persona sin discriminación ninguna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adolfsson, M., y Simmeborn Fleischer, A. (2015). Applying the ICF to identify requirements for students with Asperger syndrome in higher education. *Developmental Neurorehabilitation*, *18*(3), 190-202. 10.3109/17518423.2013.819947 https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23957214/

APA, American Psychological Association (2013). Guidelines for the practice of telepsychology. *American Psychologist*, 68(9), 791–800. doi: 10.1037/a0035001

Brosnan M., y Mills E. (2016). The effect of diagnostic labels on the affective responses of college students towards peers with 'Asperger's Syndrome' and 'Autism Spectrum Disorder'. *Autism*, 20(4), 388-94. 10.1177/1362361315586721. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26045542/

BOUA (2019). Código Ético de la Universidad de Alicante de 2019 [Consejo de Gobierno de la Universidad de Alicante]. 30 de julio de 2019. https://www.boua.ua.es/pdf.asp?pdf=5380.pdf

Casement, S., Carpio de los Pinos, C., y Forrester-Jones, R. (2017). Experiences of university life for students with Asperger's Syndrome: a comparative study between Spain and England. *International Journal of Inclusive Education*, *21*(1), 73-89. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1184328

Davies, E. B., Morriss, R. y Glazebrook, C. (2014). Computer-delivered and web-based interventions to improve depression, anxiety, and psychological well-being of university students: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research*, *16*(5), e130. https://doi.org/10.2196/jmir.3142

de la Torre Martí, M. y Pardo Cebrián, R. (2018). *Guía para la Intervención Telepsicológica*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. https://www.copmadrid.org/web/img_db/publicaciones/guia-para-la-intervencion-telepsicologica-5c1b5a8602018.pdf

de la Torre Martí, M. y Pardo Cebrián, R. (2020). *Protocolo breve de intervención telepsicológica*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. https://www.psi-onlife.es/wp-content/uploads/2020/03/Protocolo-breve-Intervencio%CC%81n-Psicolo%CC%81gica-no-presencial_.pdf

Fleischer, A, S. (2012). Support to students with Asperger syndrome in higher education--the perspectives of three relatives and three coordinators. *International journal of rehabilitation research*, 35(1), 54-61. 10.1097/MRR.0b013e32834f4d3b. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22315142/

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.

Glennon, T. J. (2001). The stress of the university experience for students with Asperger syndrome. *Work*, 17(3), 183-190.

Gurbuz, E., Hanley, M. y Riby, DM (2019). Estudiantes universitarios con autismo: las experiencias sociales y académicas de la universidad en el Reino Unido. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*, 617-631. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3741-4

Monereo Font, C. y Badia Garganté, A. (2020). Un autoenfoque dialógico para comprender la identidad del docente en tiempos de innovaciones educativas. *Cuadernos de psicología*, 22(2), 003.

Sharma, S. R., Gonda, X., y Tarazi, F. I. (2018). Autism Spectrum Disorder: Classification, diagnosis and therapy. *Pharmacology & Therapeutics*, 190, 91-104. 10.1016/j.pharmthera.2018.05.007

Siew, C. T., Mazzucchelli, T. G., Rooney, R., y Girdler, S. (2017). A specialist peer mentoring program for university students on the autism spectrum: A pilot study. *PLoS ONE*, *12*(7).

Smith, C. P. (2007). Support services for students with asperger's syndrome in higher education. *College Student Journal*, *41*(3), 515-531.

Tójar, J. C. (2006). *La investigacióncualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.

Victoria Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, *46*(138), 1093-1109. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008&lng=es&tlng=es.

2981

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES
EXPERIENCIAS
PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EXPERIENCIAS

IV
Orientación y Formación Profesional

2982

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REVISIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE AULA DESDE EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) A TRAVÉS DE UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE

Aida Sanahuja Ribés
Universitat Jaume I (España)

Resumen: Dar respuesta a la heterogeneidad de las aulas supone un verdadero desafío para los docentes en activo. Es por ello, que desde la formación permanente se deben ofrecer las estrategias y herramientas para que los saberes más teóricos tengan repercusiones directas en la mejora de las prácticas docentes. En esta comunicación se presenta una experiencia formativa que se ha llevado a cabo durante el curso académico 2021/2022 en un colegio público de educación infantil y primaria de la provincia de Castellón (España). El propósito de la formación se centra en el fomento de la educación inclusiva a través del DUA y los procesos de investigación-acción centrados en la mejora y el cambio de las prácticas docentes. Se describe cómo se ha realizado la formación a lo largo de 15 sesiones y se comparten algunos resultados preliminares a partir de las dinámicas efectuadas. A modo de conclusión, la investigación-acción es una buena estrategia para introducir mejoras en las prácticas de aula, ya que permite a los docentes reflexionar, analizar y planificar sus prácticas a través de la detección de necesidades, llevar a cabo una propuesta de acción y evaluarla. De esta experiencia formativa se extraen algunas implicaciones para la formación permanente.

Palabras clave: educación inclusiva, educación universal, investigación aplicada, formación de docentes

Abstract: Responding to the heterogeneity of classrooms is a real challenge for active teachers. For this reason, lifelong learning should offer strategies and tools so that the more theoretical knowledge has direct repercussions on the improvement of teaching practices. This paper presents a training experience that has been carried out during the 2021/2022 academic year in a public school of primary and elementary education in the province of Castellón (Spain). The purpose of the training focuses on the promotion of inclusive education through universal design for learning (UDL) and action research processes focused on improving and changing teaching practices. We describe how the training was carried out over 15 sessions and share some preliminary results from the dynamics carried out. In conclusion, action research is a good strategy for introducing improvements in classroom practices, since it allows teachers to reflect, analyze and plan their practices through the detection of needs, carry out a proposal for action and evaluate it. From this formative experience some implications are drawn for lifelong learning.

Keywords: inclusive education, universal education, applied research, teacher education

INTRODUCCIÓN

Si queremos que la formación permanente ofrecida desde los centros de formación, innovación y recursos del profesorado (CEFIRE, en la Comunidad Valenciana) tengan repercusiones en las prácticas de aula se debe implementar un modelo formativo más activo por parte de los docentes. Es por ello, que resulta imprescindible que la formación permanente parta del análisis de situaciones-problema detectadas en el mismo contexto de la formación en centros (Imbernón, 2020) e integren buenas prácticas o experiencias que nos permitan avanzar hacia la educación inclusiva (Bataller, Pla-Viana y Villaescusa, 2020). Por ese motivo, se deben evitar las modalidades formativas enmarcadas en un carácter meramente expositivo (Nieto y Alfageme-González, 2017). Numerosos estudios (Botella y Ramos, 2019; Pérez-Van-Leenden, 2019; Sanahuja, Moliner y Benet, 2017; Sanahuja, Moliner y Benet, 2020, entre otros) demuestran los beneficios del uso de la investigación-acción como estrategia para la mejora de la práctica docente, lo que fomenta docentes más críticos y reflexivos (Domingo, 2020). Esta estrategia permite comprender y mejorar la práctica docente desde la sistematización de las experiencias (Bermúdez-Peña, 2018; Ghiso, 2011; Mera, 2019; Rodríguez, 2018).

El objetivo de esta comunicación radica en mostrar una experiencia de formación centrada en la revisión de las prácticas de aula desde el diseño universal para el aprendizaje (DUA) a través de un proceso de investigación-acción y extraer las implicaciones para la formación permanente del profesorado.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PERMANENTE

El proceso de formación se efectuó en un colegio público de educación infantil y primaria de la provincia de Castellón (España) durante el curso académico 2021/2022. Han participado 28 docentes de educación infantil, primaria, especialistas (inglés, educación física, pedagogía terapéutica y audición y lenguaje) y la psicopedagoga del centro. La formación se ha llevado a cabo a lo largo de 15 sesiones de 1 hora de duración cada una de ellas. En la primera parte de la formación se han compartido las bases teóricas y en la segunda parte se ha realizado un proceso de investigación-acción para la revisión de sus prácticas de aula desde el DUA. Seguidamente, se va a presentar lo que se ha trabajado en cada una de las diferentes sesiones.

Sesión 1 y 2: punto de partida y detección de necesidades

En las primeras sesiones de la formación se presentaron los contenidos y la organización de la formación. Posteriormente, se mostró una experiencia de análisis comunitaria de las prácticas inclusivas de aula desde la Investigación-acción participativa efectuada en un centro de la Comunidad Valenciana (Sanahuja, Moliner y Benet, 2020). A continuación, se realizó una dinámica de detección de necesidades. Para ello, se repartieron post-its a los participantes y se les formularon 3 preguntas: 1) *Transformar la práctica... ¿por qué? Razones/ motivos por las que queréis cambiar/mejorar vuestras prácticas de aula, 2) ¿Cuáles son las condiciones que pueden facilitar la mejora o el cambio de las prácticas escolares? (apoyos) y 3) ¿Cuáles son las condiciones que pueden dificultar la mejora o el cambio de las prácticas escolares? (barreras).*

Algunas respuestas centradas en los motivos o razones del cambio de las prácticas fueron: atender de una manera adecuada las necesidades del alumnado, respetar los diferentes niveles de aula, evitar etiquetas, favorecer el aprendizaje del alumnado con dificultades de aprendizaje, reciclar las prácticas docentes, incentivar la participación del alumnado, para motivar al alumnado, etc. Como apoyos al cambio y transformación de las prácticas argumentaron los siguientes: grupos heterogéneos, coordinación docente y docencia compartida, colaboración de las familias, las ratios con poco alumnado, entre otras. Finalmente, y como barreras al cambio mencionaron: la falta de recursos humanos, la falta de espacio dentro del aula, falta de medios digitales y tecnológicos, horarios fijos y falta de tiempo para organizarse, exceso de tiempo dedicado a reuniones y burocracia, etc.

Sesión 3 y 4: Bases teóricas

En la tercera y cuarta sesión se establecieron unas mínimas bases teóricas sobre los elementos clave y los principios que deben guiar una educación inclusiva: presencia, participación y progreso (aprendizaje y logros) de todos los estudiantes. Además, también se focalizó en los elementos de la diferenciación pedagógica desde una perspectiva inclusiva.

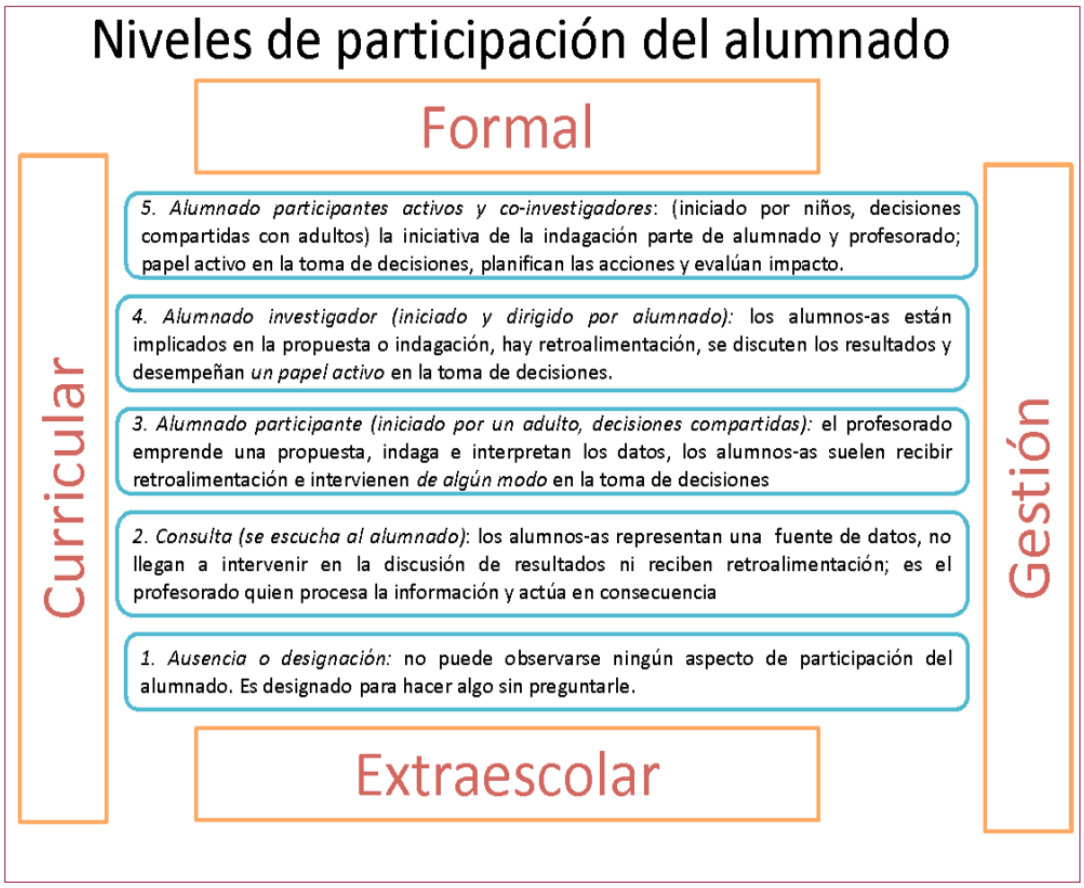
Se trabajó la parábola del invitado a cenar (Pujolàs, 2004), la cual ilustra de manera clara y sencilla el paso de la segregación y la integración hacia la inclusión escolar. Seguidamente, a través de la técnica simple de aprendizaje cooperativo 1-2-4 (Pujolàs y Lago, 2011) se definió como entendían el concepto de educación inclusiva. Se explicaron los cuatro enfoques propuestos por Sánchez-Serrano, Alba-Pastor y Zubillaga del Río (2021) para delimitar la inclusión. Asimismo, se explicaron los principales elementos de la diferenciación pedagógica (Prud'homme, *et al.*, 2016; Sanahuja, Moliner y Moliner, 2020; Spencer-Waterman, 2007; Tomlinson, 2008): las estructuras (agrupaciones, modalidades de trabajo, gestión de los tiempos, espacios y recursos: personales y humanos) el contenido (lo que el alumnado debe conocer, comprender y ser capaces de hacer. También engloba los medios a través de los cuales se muestra el contenido a trabajar), el proceso (cómo los docentes enseñan atendiendo a la heterogeneidad del alumnado) y el producto (cómo el alumnado demuestra los aprendizajes efectuados y las diferentes modalidades de expresión y éstos son evaluados). Se proporcionó un inventario de prácticas de aula como instrumento para la reflexión y el análisis de las prácticas docentes (Heacox, 2002). Finalmente, se presentó el trabajo de Griful-Freixenet, Struyven, Vantieghem y Gheyssens (2020) que explora la relación entre la diferenciación pedagógica y el DUA.

Sesión 5: escalera de participación

En las sesiones anteriores se focalizó en la importancia de fomentar la participación del alumnado. Por ese motivo se realizó la dinámica «Escalera de participación» de Hart, para la detección de necesidades, recogida en Aguirre *et al.* (2018). Se repartieron post-its a los participantes y se les solicitó que pensaran en situaciones de aula o de centro en las que los estudiantes participaban tanto en un ámbito curricular como de gestión y referente a aspectos formales o extraescolares. Se proyectó la escala de participación con sus cinco niveles (Ver Figura 1) y los participantes situaron los post-its comentando las diferentes situaciones escritas.

Figura 1

Escalera de participación



Fuente. Aguirre *et al.*, 2018, p. 41

Los resultados obtenidos a través de esta dinámica revelaron que la participación de los estudiantes se centraba en el eje curricular y principalmente en un nivel 3, es decir, alumnado participante, pero iniciado por el profesorado. Algunos ejemplos hacían referencia a la participación del alumnado en algunas prácticas de aula como: estaciones de aprendizaje, ambientes, proyectos, retos cooperativos, etc. También se recogieron algunas iniciativas llevadas a cabo en la escuela desde un ámbito de gestión, como: el consejo escolar, la junta de delegados o la asamblea municipal.

Sesión 6 y 7: DUA

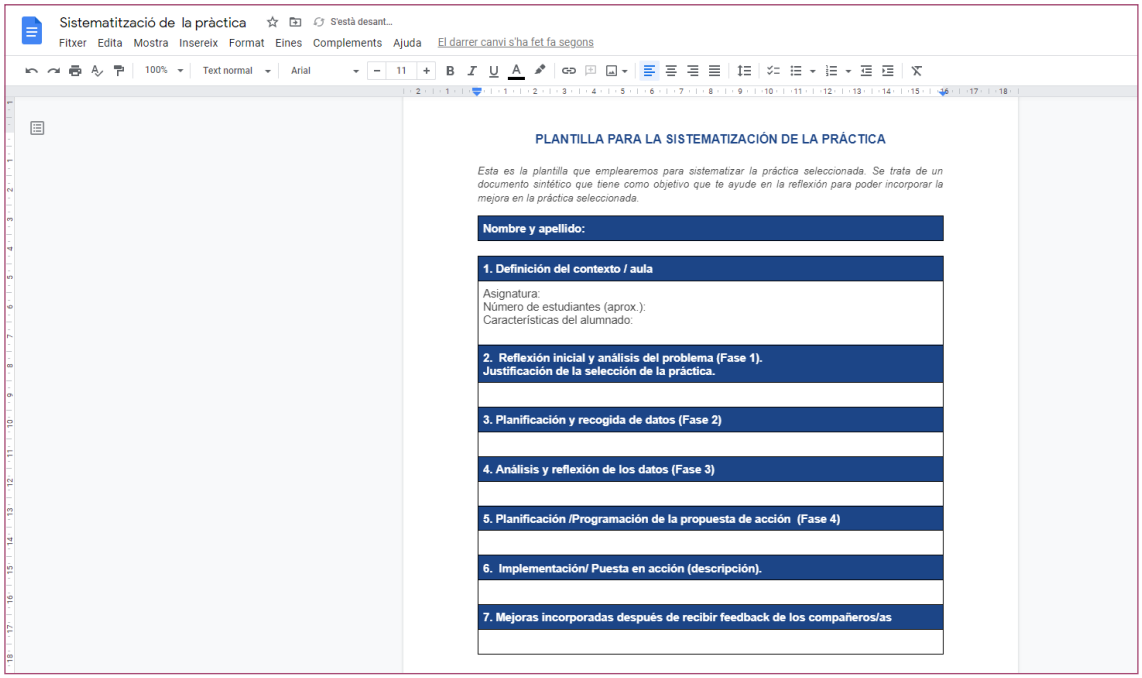
En la sexta y séptima sesión se presentó el origen del diseño universal para el aprendizaje (DUA) y sus implicaciones en la atención a la diversidad en el aula. Se explicaron de manera pormenorizada los 3 principios del DUA (proporcionar múltiples formas de representación, de acción y expresión y de implicación), sus 9 pautas y sus 32 puntos de verificación (Alba-Pastor, Sánchez-Serrano y Zubillaga, 2014). Se utilizó la técnica compleja de aprendizaje cooperativo denominada Puzle de Aronson o rompecabezas (Pujolàs y Lago, 2011) para trabajar el contenido, de esta manera cada docente se especializó en uno de los principios. Además, todo ello se ejemplificó a través de prácticas reales llevadas a cabo en un contexto próximo (Sanahuja, 2017). También, se enseñó el material de Villaescusa *et al.* (2022) centrado en el modelo DUA-A.

Sesión 8: Investigación-Acción

Se indicó la investigación-acción como un proceso de mejora educativa que nos permite desarrollar prácticas de aula más inclusivas (Moliner *et al.*, 2017). Se mostraron, de manera sucinta, la diferencia entre los métodos orientados a la comprensión y los métodos orientados al cambio y a la toma de decisiones (Sandín, 2003) y se introdujeron algunos hitos destacables y algunas definiciones ilustrativas de la IA. Seguidamente, se explicó la IA como proceso en espiral (sus diferentes fases) y las técnicas que se pueden emplear para la recogida de datos y evidencias de su propia práctica de aula. Se mostró la herramienta Themis (Azorín y Ainscow, 2018) y sus diferentes indicadores como instrumento que nos permite analizar las prácticas de aula. Se focalizó en la detección y análisis de barreras estructurales y organizativas en el aula, así como de barreras curriculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje vinculados a los principios, pautas y puntos de verificación del DUA. Se les presentó una plantilla para la sistematización de la práctica (Ver figura 2).

Figura 2

Plantilla para la sistematización de la práctica docente



Sesión 9, 10 y 11: grupos de trabajo

Se dedicaron tres sesiones para que los docentes, a través de grupos de trabajo, pudieran sistematizar la práctica seleccionada. También se aprovecharon estas sesiones para preparar la presentación de la práctica seleccionada.

Sesión 12, 13 y 14: presentación y análisis de experiencias

En las siguientes sesiones se crearon los denominados grupos de apoyo entre profesores (GAEP) o los grupos de apoyo Mutuo (GAM) (Gallego, Jiménez y Corujo, 2018) y se iban presentando las diferentes prácticas a medida que se generaban discusiones, fomentando la participación de todos los docentes que realizaron la formación. De tal manera que cada grupo explicó la práctica (por ejemplo: juegos y retos en educación física, proyectos de trabajo en infantil, proyectos de ciencias, problemas en matemáticas, aprendizaje servicio, tipología textual, entre

otras) que habían elegido revisar desde el DUA y a través del proceso de I-A. A lo largo de estas sesiones se reflexiona, problematiza y se presentan propuestas de mejora para cada una de las prácticas presentadas y revisadas.

Sesión 15: Cierre y reflexión final

En la última sesión se realizó una evaluación y reflexión sobre la importancia de revisar las prácticas de aula desde la investigación-acción para mejorarlas. Se utilizó la técnica felicito-critico-propongo (Aguirre *et al.*, 2018) con el propósito de que cada participante evaluara de manera anónima todo el proceso de formación y acompañamiento efectuado. También se realizó la dinámica del *folio en la espalda* con el propósito de que los participantes se dijeran mensajes de ánimo para la mejora de sus prácticas.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, la investigación-acción es una buena estrategia para introducir mejoras en las prácticas de aula, ya que permite a los docentes reflexionar, analizar y planificar sus prácticas a través de la detección de necesidades, llevar a cabo una propuesta de acción y evaluarla (Botella y Ramos, 2019; Pérez-Van-Leenden, 2019; Sanahuja *et al.*, 2020). De esta experiencia formativa se extraen algunas implicaciones para la formación permanente:

—El hecho de implicar al profesorado participante en la formación a través de un proceso de I-A tiene una repercusión directa en la mejora de sus prácticas (Imbernón, 2020). Esto requiere una implicación y compromiso por parte de los docentes. Se deben evitar las modalidades formativas con un carácter meramente expositivo (Nieto y Alfageme-González, 2017).

—Las sesiones de trabajo deben efectuarse a lo largo de todo el curso académico para que el elenco de docentes pueda detectar las necesidades de su aula, planificar o diseñar, poner en práctica y evaluar la propuesta.

—Crear grupos de apoyo mutuo (Gallego *et al.*, 2018), favorece espacios de reflexión pedagógica, que tanto reclaman los docentes y que no pueden efectuar por la falta de tiempo.

—Con la formación se ofrecen estrategias y herramientas que el docente puede seguir utilizando una vez finalizada esta. De este modo, el profesorado puede continuar con diferentes espirales de investigación-acción, reflexionando sobre su propia práctica de aula (Domingo, 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, A., Benet, A., Moliner, O., Sales, A., Sanahuja, A., y Traver, J.A. (2018). Técnicas para la participación democrática. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/173732/s132.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Alba-Pastor, C. Sánchez-Serrano, J.M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el curriculum.* https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Bataller, Mª J., Pla-Viana, L., y Villaescusa, MªI. (2020). Cómo movilizar al profesorado, desde la formación, para la transformación de los centros. En O. Moliner (Ed.) *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 81-89). Dykinson.

Bermúdez-Peña, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y Saberes*, (48), 141-151.

Botella, A. M., y Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, *41*(163), 127-141.

Domingo, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador: Propuestas y experiencias formativas.* Narcea.

Gallego, C., Jiménez, A., y Corujo, C. (2018) Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: los Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista de Investigación en Educación, 16*(2), 106-120.

Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Revista Decisio*, *28*(3), 3-8. http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber1.pdf

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheyssens, E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review, 29.* https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306

Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom.* Free Spirit Publishing.

Imbernón, F. (2020). La formación permanente del profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Crónica: Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 5, 103-112.

Mera, K. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *Rehuso,* 4(1), 99-108.

Nieto, J. M., y Alfageme-González, M. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, *21*(3), 63-81.

Pérez-Van-Leenden, M.J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, *12*(24), 177-192.

Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier-Dessemontet, R., et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive: quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 123–137).Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2011). *EL PROGRAMA CA/AC («Cooperar para Aprender /Aprender a Cooperar») PARA ENSEÑAR A APRENDER EN EQUIPO. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.* Universidad de Vic. https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf

Rodríguez, E. (2018). Sistematización de experiencias educativas en la pedagogía decolonial. *Nodos y nudos: revista de la Red de Calificación de educadores*, *5*(44), 101-124.

Sanahuja, A. (2017). *Diferenciación pedagógica y participación democrática en el aula inclusiva: estudio de casos múltiples* (Tesis Doctoral. Mención doctorado Internacional). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.

Sanahuja, A., Moliner, L., y Benet, A. (2020). Análisis de prácticas inclusivas de aula desde la investigación-acción participativa. Reflexiones de una comunidad educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(1), 125-143

Sanahuja, A., Moliner, O., y Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación, 31*(4), 497-506. https://doi.org/10.5209/rced.65774

Sanahuja, A., Moliner, O., y Benet, A. (2017). Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción. *Colección Sapientia, 127*, 35-56. https://doi.org/10.6035/Sapientia127

Sánchez-Serrano, J.M., Alba-Pastor, C. y Zubillaga del Río, A. (2021) La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación, 393,* 321-352 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496

Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones.* McGraw Hill

Spencer-Waterman, S. (2007). *The Democratic Differentiated Classroom.* New York: Eyes on education.

Tomlinson, C.A. (2008). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes.* Octaedro.

Villaescusa, MªI. *et al.* (2022). *Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Modelo DUA-A.* CEIFRE Educación inclusiva. GVA.

2990

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DIDÁCTICAS ALTERNATIVAS PARA PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CAMBIANTES

María Dolores Díaz Durán
Universidad de Málaga (España)

Resumen: La aparición de nuevas formas de atender a nuestro alumnado a través de aplicaciones online ha exigido una renovación didáctica por parte del profesorado universitario. La situación pandémica actual ha generado un debate sobre las mejores formas de atender a nuestro alumnado. Han surgido metodologías docentes nuevas y, algunas que ya se habían iniciado anteriormente han cobrado una mayor relevancia. Así podemos encontrar: metodologías creativas, aprendizaje en la naturaleza, aprendizaje servicio, aula invertida, modelos híbridos de aprendizaje, trabajo por proyectos, aprendizaje adaptativo, teatro social, neurociencia educativa, etc. En este trabajo se exponen las potencialidades teóricas y prácticas de las experiencias presenciales y online con discentes de centros educativos. Las experiencias que aquí presento son la que he llevado a cabo en la asignatura de Orientación Educativa del grado de Pedagogía como forma de adaptarme a las necesidades de mi alumnado logrando que adquieran las competencias requeridas para su correcta formación.

Palabras clave: método de enseñanza, práctica pedagógica, orientación educativa, enseñanza alternativa, innovación educativa

Abstract: The emergence of new ways of serving our students through online applications have required a didactic renewal by university teachers. The current pandemic situation has generated a debate about the best ways to serve our students. New teaching methodologies have emerged and some that had already been initiated previously have become more relevant. So we can find: creative methodologies, learning in nature, service learning, flipped classroom, hybrid models of learning, project work, adaptive learning, social theater, educational neuroscience, etc. This paper presents the theoretical and practical potentialities of face-to-face and online experiences with students from educational centers. The experiences that I present here are the ones that I have carried out in the subject of Educational Orientation of the Degree of Pedagogy as a way to adapt to the needs of my students getting them to acquire the skills required for their correct training.

Keywords: teaching methods, pedagogical practice, educational orientation, alternatives educational, educational innovations

2991

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Para Ausubel (1960) «Un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe; son necesarias al menos dos condiciones: en primer lugar, el material de aprendizaje debe poseer un significado en sí mismo, es decir, sus diversas partes deben estar relacionadas con cierta lógica; en segundo lugar, el material debe resultar potencialmente significativo para el alumno, es decir, que este posea en su estructura de conocimiento ideas inclusoras con las que pueda relacionarse el material» (p. 267).

La experiencia que presentamos en este congreso se llevó a cabo en el tercer curso del grado de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Consistió en la realización de diferentes tareas que requerían del alumnado una búsqueda de información y, con el continuo asesoramiento del docente a lo largo de todo el proceso, iban mejorando su desempeño al tiempo que ponían en juego sus conocimientos y competencias como futuros orientadores.

La enseñanza en el nivel universitario debería ser estudio de continuas reflexiones e investigaciones ya que nuestro alumnado está cambiando continuamente y requiere que los y las docentes vayamos evolucionando de forma paralela adaptándonos a las necesidades de la sociedad que va a exigirles un nuevo perfil de profesional de la educación.

Según Dámaris (1999) «Como tarea profesional, esta enseñanza más que en ningún otro nivel educativo, debe estar precedida por un conjunto de conceptualizaciones, reflexiones e interpretaciones de las teorías que la fundamentan, por cuanto además de estar inserta en una trama de aspectos ideológicos, conceptuales, metodológicos y operativos, abarca un conjunto de elementos y procesos que inciden en el desarrollo integral de la futura población profesional y en la construcción de la ciencia, la tecnología, y en consecuencia, apunta hacia las reconstrucciones sociales.»

Por un lado, debemos tener en cuenta que nuestros estudiantes necesitan una base teórica fundamental para poder comenzar, pero no debemos olvidar por otro lado, que necesitan conocer cómo aplicar esa teoría en la práctica real. Si creamos desafíos motivadores la enseñanza que ofrecemos a nuestros estudiantes será más enriquecedora.

Stone (1999) nos afirma que «Es importante poner el énfasis en la necesidad de que los alumnos comprendan conceptos clave de las disciplinas, desarrollen disposiciones intelectuales y hábitos mentales asociados con la investigación, comprendan su propia comprensión en lugar de limitarse a absorber el conocimiento creado por otros y vean conexiones entre lo que aprenden en la escuela y su vida cotidiana» (p.52).

DESARROLLO DE LAS EXPERIENCIAS

Durante el curso escolar 2021/2022 se llevaron a cabo estas experiencias con la finalidad, tanto de aumentar las competencias del alumnado con respecto a las futuras exigencias profesionales, como de mejorar la didáctica en las aulas universitarias.

Todas las experiencias parten de la necesidad real y de situaciones críticas que existen en los centros educativos actuales. Las tareas son realizadas en grupos de 4 o 5 alumnos/as. El docente se convierte en un *facilitador* entre la teoría y la práctica.

—*El factor sorpresa.* Un/una alumna/o infiltrado (previamente preparado por la tutora de la asignatura) irrumpe en el inicio de la clase con un brote de locura espontánea afirmando ver monstruos volando dentro del aula.

El alumnado de clase se queda en estado de shock sin saber qué hacer. La tutora le pide a la alumna que salga para relajarse y tomar aire. A continuación, los compañeros/as de clase hablan sobre lo ocurrido y qué podemos hacer para ayudarla. A continuación, les cuento que todo ha sido un teatro pero que estos casos ocurren con frecuencia y diseñamos un plan de intervención para dar solución a esta situación convirtiéndonos en parte del servicio de orientación del centro educativo.

El objetivo de esta primera experiencia es que el alumnado muestre interés por resolver un problema existente tras haberlo vivenciado en directo.

—*Competencia solidaria.* La siguiente experiencia parte de la llamada online de un alumno del nivel de secundaria con un problema de una compañera a la que quiere ayudar. Miguel es un antiguo alumno que llama a la docente para pedirle consejo con un problema que ha surgido en su aula. Una compañera se ha intentado cortar las venas en los aseos del instituto. Han podido acudir a tiempo y esta no ha sufrido daños irreparables pero sus compañeros/as no saben cómo pueden ayudarla.

El alumnado de pedagogía debe preparar una serie de preguntas previamente a la llamada en directo con Miguel para poder entrevistarlo entre todos/as.

Cuando Miguel se conecta online a través de la plataforma Meet con su móvil, este hace un breve resumen de la situación y a continuación los alumnos/as le hacen preguntas para intentar conseguir más información relevante sobre el tema.

Una vez que nos despedimos de Miguel diciéndole que le haremos llegar nuestras propuestas, comenzamos a realizar un plan de intervención para ayudar a Miguel y a sus compañeros/as para apoyar y cooperar de forma solidaria a la alumna afectada.

—*Un aula singular.* La tutora del aula de especial de un centro educativo público de Málaga nos solicita ayuda para atender las necesidades emocionales de sus alumnos/as ocasionados por la actual pandemia.

Tras buscar información sobre el tipo de alumnado para el que va dirigida la propuesta, los alumnos/as de pedagogía elaboran un proyecto de actividades que serán llevadas a cabo por ellos mismos de forma online con los estudiantes del aula de especial. No todos podrán participar de la misma forma por lo que deberán tener en cuenta las adaptaciones que tendrán que hacer uno según sus características individuales.

Nos ponemos de acuerdo previamente con la tutora para que tenga preparados los materiales necesarios para poner en práctica las actividades programadas por los/as alumnos/as.

—*Un problema de disciplina infantil.* El tutor de un aula de infantil nos solicita asesoramiento y ayuda para solucionar los problemas de disciplina existentes en su aula de 5 años.

—Nos ofrece los diarios/partes de incidentes críticos que tiene de clase donde se pueden observar el tipo de incidentes creados por su alumnado.

—El tutor nos rellena un cuestionario que previamente hemos elaborado entre todos/as en clase y que hemos validado con ayuda de expertos.

—Una vez recopilada toda la información necesaria realizamos un proyecto de mejora de la disciplina dentro del aula afectada. A través de juegos programados por los alumnos/as de pedagogía los discentes infantiles van a interiorizar la disciplina que deben tener dentro del aula.

—Se lleva a la práctica estas actividades con la colaboración del tutor de forma online.

—Una vez terminada la experiencia dejamos pasar un mes para saber si ha logrado conseguir los objetivos que nos propusimos y conocer si el tutor demandante se ha quedado contento con nuestra intervención.

—*Bulling y AACC*. La tutora de un aula de 5º de primaria nos envía un mensaje pidiéndonos colaboración para un caso de bulling que tiene en su aula con un alumno de altas capacidades.La profesora entra en online en la clase para darnos toda la información que tiene sobre el caso. —El alumnado realiza previamente una entrevista para hacerle a la profesora.

—Se realiza una búsqueda de información sobre el tema.

—Realizamos talleres de prevención del acoso escolar para llevarlo a cabo de forma online en el aula de 5º.

La siguiente experiencia se planea realizar para el siguiente curso como mejora del presente año académico y como innovación pedagógica.

—*Transferimos lo aprendido en una revista.* Tras llevar a cabo todas las experiencias ponemos en marcha la elaboración de una revista. Cada grupo deberá elaborar un artículo sobre uno de los temas trabajados en clase y lo expondrá a sus compañeros/as. Una vez terminados de exponer todos se llevará a cabo la unión de estos artículos dando forma a una revista que tendrá una edición anual.

CONCLUSIONES

Las metodologías didácticas en la Educación Superior deben ser auto-cuestionadas de forma continua de forma que nuestro alumnado logre alcanzar los aprendizajes y las competencias necesarias para ser buenos profesionales de la educación.

La posibilidad de realización de actividades de forma online con los centros educativos es algo que hasta hace muy poco tiempo era impensable. Debemos aprovechar las plataformas que se han creado debido a la reciente pandemia para llevar a cabo las clases de forma virtual en la enseñanza universitaria para abrir otras alternativas didácticas.

Convertirnos en profesionales eficaces y eficientes de la docencia en la Educación Superior debe ser nuestro propósito.

Todas estas experiencias han hecho que mi alumnado afronte la asignatura con un interés renovado cada clase. Según sus palabras «No es lo mismo aprender teoría sin saber cómo ni cuándo la vamos a necesitar en la práctica, que aprenderla mientras la visualizamos y vemos cómo podemos hacer realidad todo lo que vamos aprendiendo durante el transcurso de la asignatura».

Es preciso establecer nuevas condiciones en la docencia universitaria si queremos mejorar la calidad de nuestra enseñanza.

Si deseamos formar a pedagogos del futuro que sean innovadores y competentes tenemos que ser vanguardistas en nuestras clases creando así una mayor motivación.

Siguiendo las palabras de Tippe, (2021) la institución universitaria en general y la facultad de ciencias de la educación en particular debe adaptarse tanto a lo que exige el nuevo mercado educativo como a las características de los estudiantes de este tercer milenio.

2994

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Education Psychology, 51*, 267-272.

Dámaris-Díaz, H. (1999) La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2 (1)* [Disponible en http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm].

Stone-Wiske, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica.* Paidós.

Tippe, S., & Soto, S. (2021). Política educacional para una modalidad e-learning en la universidad a partir de la pandemia. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2), e1306. https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1306

2995

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES
EXPERIENCIAS
PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PÓSTERS

IV
Orientación y Formación Profesional

2996

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

TUTORING FOR UNIVERSITY STUDENTS

Lorenza Da Re
Roberta Bonelli
Andrea Gérosa
Angelica Bonin
Università degli studi di Padova (Italia)

Resumen: La tutoría universitaria puede ser un importante recurso de apoyo al desarrollo personal y educativo de los estudiantes, respondiendo a sus necesidades y favoreciendo el éxito académico. En particular, se propone en la Universidad de Padua (Italia) la «Tutoría Formativa» (TF), un programa de tutoría universitaria, basado en actividades y encuentros, dirigido a apoyar el camino formativo de los estudiantes a través de la potenciación de algunas competencias transversales fundamentales al éxito académico. El programa tiene su origen en el modelo español de la «Tutoria Formativa de Carrera» y se ha personalizado para satisfacer las necesidades del contexto italiano y paduano. El programa se acompaña de constantes iniciativas de investigación y evaluación, tanto ex ante como in itinere y ex post, encaminadas a monitorear los procesos y mejorar las actividades propuestas. En esta contribución presentamos algunos resultados con respecto a la participación, percepción de mejora de habilidades transversales y la satisfacción de los participantes.

Palabras clave: tutoría, tutor, *universidad, estudiante universitario, competencias para la vida*

Abstract: University tutoring is a powerful resource to support students' personal and educational development, responding to their needs and promoting academic success. In particular, the University of Padua (Italy) proposes the «Formative Tutoring» (FT), a university tutoring program based on activities and meetings, aimed at supporting students' educational pathway through the enhancement of some particularly important soft skills. The programme originates from the Spanish initiative «*Tutoria Formativa de Carrera*», and has been customised to meet the needs of the Italian and Padua contexts. The programme is accompanied by constant research and evaluation initiatives, both ex ante, in itinere, and ex post, aimed at monitoring the processes and improving the proposed activities. We present here some results from the assessment procedures about participation, soft skills enhancement and satisfaction rates.

Keywords: tutoring, tutor, university, university students, life skills

2997

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCTION

Tutoring activities present different characteristics depending on the purpose and context in which they are planned. In the educational field, these dynamics are generally associated with functions of support (Rossi & Bonfà, 2020) and facilitation (of learning, communication, relationships and cognitive facilitation) (Scandella, 2007). The tutoring figures act for the personal and educational develpment of the person, working as inspirers, motivators, counsellors, communicators and problem solvers (Holmes, 2002) and establishing a positive relationship, characterised by trust and respect (Wheeler & Birtle, 1993). In particular, the fundamental role of tutoring in the university environment has been identified both in the literature (Da Re, 2017; Kuresman, 2008; Ruiz & Fandos, 2014, Biasin, 2019) and in European documents, especially starting from the Bologna Process (1999); tutoring is now recognised as a resource that, if adequately enhanced, can play a substantial role in promoting the educational pathway of university students (Berta, Lorenzini & Torquati, 2008), responding to their needs and supporting their university pathway by promoting academic success, student retention and the full personal and educational development of the students (Rheinheimer *et al.* , 2010; Eleyan & Eleyan, 2011).

THE FORMATIVE TUTORING – University of Padua

In Italy, one of the several university tutoring initiatives supporting the academic pathway is the Formative Tutoring[1](FT) programme, promoted at the University of Padua. The experimentation started from the Spanish experience of the *Tutoria Formativa De Carrera* (Álvarez, 2002), a tutoring program based on the social cognitive approach (Lent, Brown, & Hackett, 1994) which works in a preventive and proactive logic by promoting the centrality of the student and his/her self-efficacy, responsibility and commitment, in order to support and encourage academic success. The Spanish proposal, before being tested in the Italian context from 2014, was customised in order to meet the needs of the specific context.

Currently, the Formative Tutoring in Italy consists in a series of activities and meetings, lasting one hour, aimed at facilitating the transition to university by working on some soft-skills particularly useful for the specific course of study and by accompanying students in the definition of their educational and professional path. The program objectives are pursued through specific activities carried out in small groups by Peer Tutors (students who already attended the first year) and Teacher Tutors (professors of the Course), or through activities in pleanary sessions with Service Tutors or Experts (experienced professionals who present their services or specific topics). There are also Coordination Tutors with organisational and management functions. In tab. 1 we present some examples of FT activities.

1 «Tutorato Formativo» in italian.

Tabella 1

List of the FT activities

Type of tutor	Activity Title
ST	Presentation of rules and opportunities for university fees, fellowships and other subsidies.
ST	Presentation of student administrative office
TT	«Did I choose the proper course of study?»: discussion on the course contents and perspective
PT	«Let us know our context»
ET	Introduction to the method of study at the university
TT	Opportunities of the course of study: how to choose courses
TT	Studying at the university: how to prepare for exams
ST	Presentation of the language study center, of library services and of international mobility programs
PT	How to prepare for exams: the student point of view
TT	«Are you feeling ready for the exams»?: introduction to self-evaluation
TT	«How has it gone the first session of exams? How can we improve for the next one?»
PT	«Team working: why is it important at university and at work?»
TT+PT	Problem solving
ST	Career service: support and opportunities to get in touch with world of work

PT= peer-tutor, TT = teacher tutor, ST = service tutor, ET = expert tutor

Figure 1 summarises the objectives of the FT and the soft-skills that the program wish to promote in the participants.

2999

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

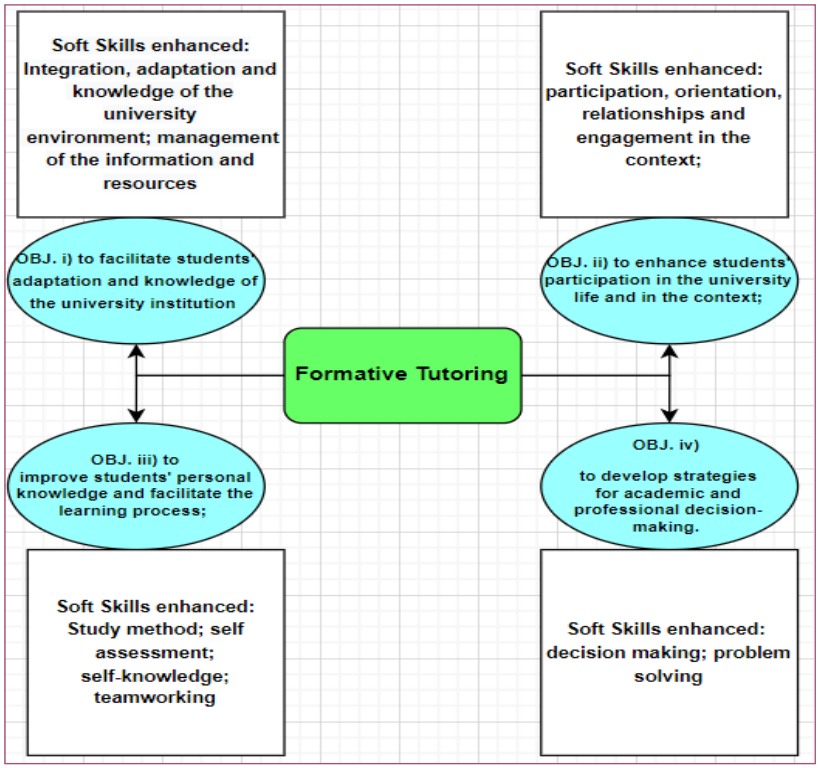
III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figure 1

FT objectives and transversal competences promoted

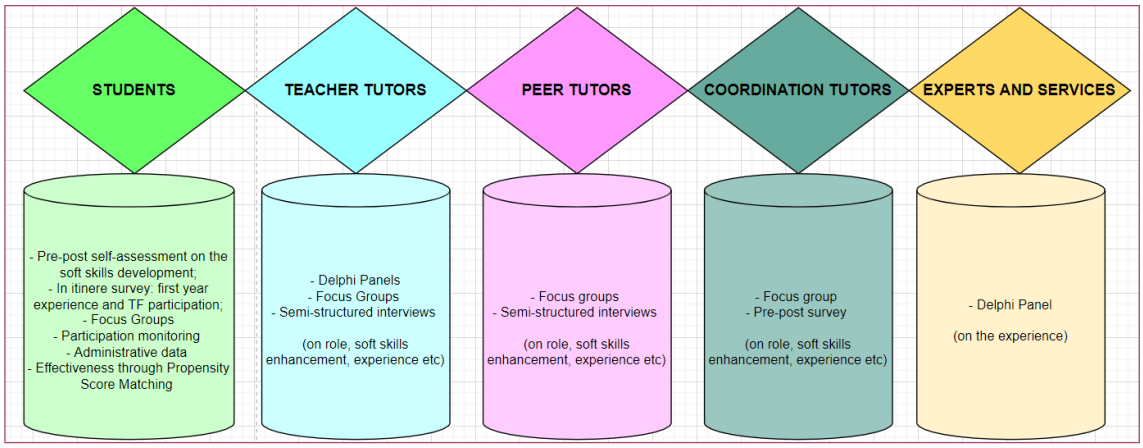


METHOD – Evaluation and research aspects in the Formative Tutoring (FT)

The FT activities are accompanied by specific research and evaluation initiatives, with the aim of monitoring the envolved processes and understanding and improving the program offer. The research and evaluation actions have a holistic perspective that is summarised in fig. 2. As it can be observed, these dynamics involved all the tututorial figures and students over the years.

Figure 2

FT research and evaluation actions



3000

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

RESULTS

With regard to the year 2020/21, we report below some of the research findings related to participating students:

—Participation (monitored through attendance reporting)

—Impact of FT on the soft-skills promoted (assessed by CAWI survey at the end of the course)

—Overall satisfaction (assessed by CAWI survey at the end of the course)

—Participation in Formative Tutoring (FT) 2020/21

As it can be observed in Table 2, the FT involved 1630 students of the University of Padua in the academic year 2020/21. The participation was voluntary, and the percentage of participating students compared to the total number of enrolled students varies from course to course. We can find for example courses with a not very high rate of participants compared to the total number of enrolled students, as in the Course of «Languages, literatures and cultural mediation» (13.3% of the enrolled students participated in the FT) or «Aerospace Engineering» (9.2% of the enrolled students participated in the FT), but we can also find courses with a very high participation rates, such as the Courses of Energy and Information Engineering where 81.9% and 83,0% of the enrolled students participated in the FT, respectively.

Table 2

Participation rates in FT 2020/21 and % of participating students compared to total enrolments

Study Course	N. of FT Participants	% of FT participants compared to total enrolments
Economy	140	25.6
Philosophy	46	21.5
Aerospace Engineering	36	9.2
Biomedical Engineering	224	66.3
CHEMICAL AND MATERIALS ENGINEERING	193	57.8
Civil Engineering	95	67.4
Energy Engineering	84	35.2
Information Engineering	131	81.9
Electronic Engineering	78	83,0
Information Engineering	195	73.9
Mechanical Engineering	114	27.3
Languages, literatures and cultural mediation	100	13.3
Education and Training Sciences	72	21,0
Sociological Sciences	45	26.6
Statistics for Economics and Business	56	23.6
Statistics for Technology and Sciences	21	19.8
TOTAL	1630	

—Impact of FT on the soft-skills promoted

3001

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

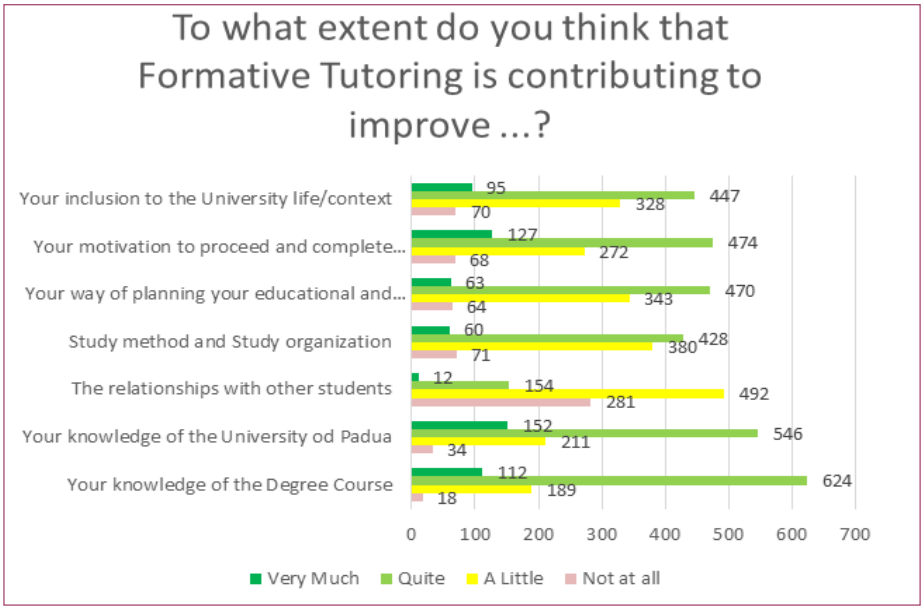
IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

With respect to the soft-skills enhanced by the programme, as presented in Graph 1, many participating students believe that the FT has contributed to improving their knowledge both of the degree course (112 «very much» and 624 «quite» improved), and of the University of Padua (152 «very much» and 546 «quite» improved). Among the least improved aspects we find the relationship with other students (492 students indicate «a little» and 281 «not at all» improved). In Chart 1, we can see all students' responses with respect to the improved competences.

Chart 1

Extent to which the FT has contributed to improving some transversal skills (2020-21)

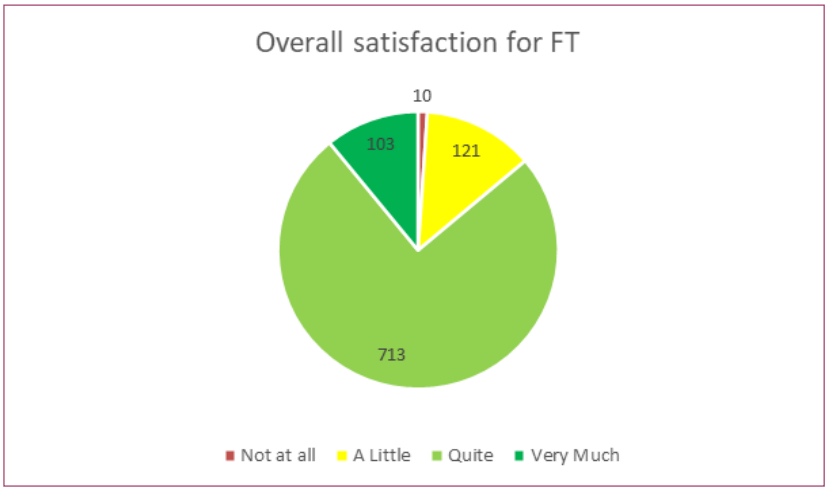


—Overall satisfaction

Overall, in the year 2020-21, satisfaction with the FT is positive in most cases (86% positive responses, of which 713 students are «quite» satisfied and 103 «very much» satisfied) as shown in Chart 2.

Chart 2

Overall satisfaction with the FT a.y. 2020/21



3002

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The Formative Tutoring (FT), proposed at the University of Padua, is a resource to support the students' pathway, providing information and resources useful for academic success and strengthening some important soft-skills (teamworking, study method, problem solving etc.). Various tools are used to assess and monitor the activities: from the data presented here, the large-scale involvement of the programme emerges: in 2020-21 more than 1600 students at the University of Padua were involved; however, with regard to participation, we can work towards an even greater involvement, especially in those contexts where the participating students are not so many compared to those enrolled. As far as the acquired soft-skills are concerned, it emerges that the FT has an important impact on the knowledge about the context and on aspects connected to study and inclusion in the university; conversely, the relational aspects between students need to be strengthened. The overall satisfaction for the program is positive, but the commitment to improve the offer remains high. In particular, the complex system of research and evaluation tools of the FT, on which constant reflection and experimentation continues, allows us to understand the processes and to work with awareness on the aspects to be strengthened.

REFERENCES

Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad: Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. EOS.

Berta, L., Lorenzini, V., & Torquati, B. (2008). *Una ricerca-azione sul tutorato nell'Ateneo di Perugia*. FrancoAngeli.

Biasin, C. (2019). Tutoring accademico: Limiti e possibilità del tutorato all'Università. Formazione, lavoro, persona, 25, 149-157.

Da Re, L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. PensaMultimedia.

Eleyan, D.; Eleyan, A. (2011). Coaching, Tutoring and Mentoring in the Higher Education as a solution to retain students in their major and help them achieve success. In *Proceedings of the International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education (*IACQA), Zarqa University, Zarqa, Jordan, 10–12 May 2011

Holmes, E. (2002*). The Newly Qualified Techer's Handbook*. Kogan Page Limited.

Kuresman, K. (2008). Personal Tutoring in Higher Education (review). *Journal of College Student Development*, 49(5), 511–513. https://doi.org/10.1353/csd.0.0027

Rossi, A. A., & Bonfà, A. (2020). I servizi UNIGE di tutorato matricole: Un intervento di sistema. *Lifelong Lifewide Learning*, *16*(35), 174-186. https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.508

Rheinheimer, D. C., Grace-Odeleye, B., Francois, G. E., & Kusorgbor, C. (2010). Tutoring: A Support Strategy for At-Risk Students. *Learning Assistance Review*, *15*(1), 23–34.

Ruiz, N., & Fandos, M. (2014). *The role of tutoring in higher education: Improving the student's academic success and professional goals*. https://doi.org/10.17345/RIO12.89-100

Scandella, O. (2007). *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*. FrancoAngeli. https://www.ibs.it/interpretare-tutorship-nuovi-significati-pratiche-libro-ornella-scandella/e/9788846484307

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, *45*(1), 79-122. https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027

Wheeler, S. & Birtle, J. (1993). *A Handbook for Personal Tutors*. ERIC

3003

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA ORIENTACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO OBJETO DE ESTUDIO[1]

Mercedes Torrado Fonseca
Alfredo Berbegal Vázquez
Pilar Figuera Gazo
Montse Freixa Niella
Sofía Isus Barado
Juan Llanes Ordoñez
Beatriz Malik Lievano
Arcadia Martín Pérez,
Cristina Miranda Santana
Mercedes Reguant Álvarez
María de la o Toscano Cruz
Andreu Curto Reverte
Antonio Gutiérrez
Elisenda Pérez Muñoz
Robert-Guerau Valls Figuera
Universidad de Barcelona (España)

Resumen: Se presenta el proyecto de investigación cuya finalidad principal es analizar cómo transita el alumnado de Formación Profesional y conocer las actuaciones de orientación profesional y desarrollo de las competencias socio-personales y de carrera desde una mirada triangulada interna y externa con todos los grupos de interés implicados. El estudio es una aportación significativa para la comunidad científica y para los responsables de las políticas en materia de FP y los diferentes agentes de formación y orientación en los centros, que venga a dar respuesta a nuevas demandas desde una perspectiva de inclusividad, equidad y justicia social. Se plantea un estudio de casos en el que participan siete universidades. Se utilizarán diversas estrategias de recogida de información (cuestionarios, narrativas (auto)biográficas, grupos focales, estrategias de metodología de las artes) que permitirán estudiar en profundidad la transición del alumnado de FP y diseñar colaborativamente planes integrados de orientación.

1 Proyecto titulado *Trayectorias hacia la Empleabilidad en estudiantes de Formación Profesional (CINE3): Retos y Propuestas de Orientación Profesional* con el código PID2020-115711RB-I00 financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033. Investigadores: Torrado, M.(IP1); Romero, S.(IP2); Arraiz, A.; Berbegal, A.; Boza, A.; Conde, S.; Delgado, M.; Figuera, P.; Freixa, M.; Isus, S.; Llanes, J.; Malik, B.; Martín, A.; Mateos, T., Miranda, C.; Reguant, M.; Sabiron, F.; Toscano, M de la O.; Venceslao, M.; Castellano, M.; Curto, A.; De Ormaechea, V.; Gutiérrez, E.; Gutiérrez, A.; Infante, C.; Moreno, C.; Moso, M.; Pérez, E.; Quiros, C.; Rodríguez, M.L.; Ruano, C.; Sánchez, I.; Valls, R-G.; Vidal, C.

Palabras clave: orientación profesional, formación profesional, estudio de caso, desarrollo de la carrera, empleabilidad

Abstract: The main purpose of this research is to analyse how vocational education and training (VET) students move and to find out about career guidance actions and the development of socio-personal and career skills from an internal and external triangulated viewpoint with all the stakeholders involved. The study is a significant contribution for the scientific community and for those responsible for VET policies and the different training and guidance agents in the centres, which responds to new demands from a perspective of inclusiveness, equity and social justice. A case study will be carried out involving seven universities in Spain. Various information gathering strategies (questionnaires, (auto)biographical narratives, interviews, focus groups, arts-based methodology) will be used in order to study in in-depth the transition of VET students and to collaboratively design integrated career guidance plans

Keywords: career guidance, vocational education, case study approach, career development, employability

INTRODUCCIÓN

La actualidad y relevancia del estudio de la formación profesional (FP) como objeto de estudio se hace patente en el crecimiento de la cantidad de investigaciones que se están desarrollando en torno a la FP y su vinculación con el abandono educativo temprano (García-Grácia y Sánchez-Gelabert, 2020; Salvá-Mut *et al.*, 2019) o abandono universitario (Figuera et. al, 2015). Otras investigaciones han analizado los motivos de elección de la FP en relación a las trayectorias educativas previas o al sesgo por orientación incorrecta (Castejón et. al, 2020; Tabarini et. al, 2020). Estas investigaciones refuerzan la necesidad de realizar estudios sobre la interacción de distintos factores desde una perspectiva sistémica. También se han realizado compilaciones de investigaciones internacionales (McGrath et al, 2019) y en el contexto español (Marhuenda, 2019), pero aun así se puede afirmar que es escaso el corpus científico desde la perspectiva educativa, en general y de la orientación, en particular Echeverría y Martínez Clares (2019).

El interés por el estudio de la FP se recoge, también, en las políticas públicas europeas y nacionales, donde se hace una llamada explícita a reforzar la investigación en este contexto que contribuya al desarrollo de una competitividad sostenible, la justicia social y la resiliencia. Investigaciones que ofrezcan evidencias que permitan desarrollar una FP que dote a las personas de las herramientas que les permitan construir su proyecto vital en un contexto de aprendizaje a lo largo de la vida. En los últimos años ha habido una proliferación de recomendaciones e informes que se están generando desde instancias políticas a nivel nacional e internacional. La Unión Europea, en la Recomendación (2020/C 417/01) sobre Educación y Formación Profesional para la competitividad sostenible, ha señalado que la FP debe equiparar a las personas jóvenes y adultas con los conocimientos y las competencias necesarias para desarrollarse en la evolución del mercado laboral y de la sociedad. La Declaración de Osnabrück (30/11/2020) opertativiza los objetivos estratégicos de la Recomendación anteriormente mencionada, considerando el nuevo rol que se otorga a la FP en la Agenda Europea de capacidades para la competitividad sostenible, la justicia social y la resiliencia (7/2020). Desde el Ministerio de Educación y FP, se aprueba el Plan de Modernización de la Formación Profesional (7/2020) que concreta los retos, objetivos y

estrategias que se plantearon el I Plan Estratégico de Formación Profesional (octubre 2019). Y recientemente la aprobación del Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional por el Congreso de los Diputados (16 de diciembre de 2021).

Todos los informes de la UE y del MEFP en relación con la modernización y mejora de la FP apuntan a la orientación como un elemento esencial para potenciar el aprendizaje de competencias de la carrera a lo largo de la vida. Autores como Olmos y Mas (2019) afirman la necesidad de mejorar los procesos de orientación para la FP y trabajos como el de Romero *et al.* (2020) van más allá y plantean una batería de retos y propuestas para la mejora de la orientación profesional en la FP. Es evidente que existe una necesidad de saber más sobre lo que acontece en los centros de FP tanto en el conocimiento de los procesos de transición como una cuestión de justicia social y equidad y, conocer cómo se trabaja la orientación como elementos fundamentales de la empleabilidad desde los propios agentes implicados.

El proyecto de investigación titulado *Trayectorias hacia la Empleabilidad en estudiantes de Formación Profesional (CINE3): Retos y Propuestas de Orientación Profesional* pretende los siguientes objetivos generales:

—Analizar, desde un enfoque sistémico, la configuración de las trayectorias académicas y vitales del alumnado de Formación Profesional (ISCD 3).

—Diseñar colaborativamente planes integrados de orientación y desarrollo de competencias socio-personales y para la gestión de la carrera.

MÉTODO

Para responder a los objetivos formulados en el proyecto, consideramos que la investigación de corte cualitativo es la más apropiada y en concreto, el método de estudio de casos. La complejidad del fenómeno se estudia desde una mirada global en torno a lo que sucede en el centro educativo con una combinación de informaciones cuantitativas y cualitativas en una secuencia lógica y en constate interacción. La riqueza de informaciones recopiladas desde la mirada de los diferentes participantes permitirá analizar de manera sistémica la realidad de la FP. Se seleccionarán siete casos (centros educativos de FP) distribuidos territorialmente entre las comunidades autónomas de las universidades participantes en el proyecto[2] atendiendo a un conjunto de criterios inclusivos de selección (tipología de centros, familias profesionales, etc.).

En el acercamiento sobre los procesos de transición (Objetivo 1) se conjugan dos fuentes de datos en dos niveles, un primer nivel de análisis «macro» que incluye a todo el alumnado de los centros educativos y un segundo nivel «micro» con la participación de un grupo reducido de estudiantes que nos aproximen a la comprensión de las transiciones académicas. Esta doble mirada permite establecer canales de conexión entre la explicación y la comprensión en el conocimiento del análisis de las trayectorias del alumnado de FP, cómo se desarrollan sus competencias hacia la empleabilidad y qué necesidades sienten y manifiestan en relación a la orientación profesional.

En relación al diseño de planes integrados de orientación y desarrollo de competencias socio-personales y para la gestión de la carrera (Objetivo 2) se toma como referencia la participación de los diversos agentes implicados directa e indirectamente en el desarrollo de estas

2 En la investigación participan siete universidades: Universidad de Barcelona, Universidad de Sevilla, Universidad de Huelva, Universidad de Las Palmas de Gran Canarias, Universidad de Lérida, UNED Y Universidad de Zaragoza de cinco comunidades autónomas.

3006

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

competencias mediante el establecimiento de grupos de diálogo participativos de co-producción inter y intra centros. Se utilizarán entrevistas semi-estructuradas, grupos focales de trabajo y estrategias propias de la metodología de las artes. Durante el momento concreto del diseño del plan de actuación se recurrirá, además, a una adaptación de la metodología de Design Thinking que quedará integrada dentro del proceso etnográfico colaborativo. El plan de trabajo previsto comprende siete fases.

RESULTADOS ESPERADOS

La investigación pretende obtener resultados relevantes, que supongan un avance significativo en el conocimiento de la realidad de la Formación Profesional y que sean de utilidad en relación a los objetivos planteados: analizar la configuración de las trayectorias académicas y vitales del alumnado de FP, y diseñar planes integrados de orientación para el desarrollo de las competencias socio-personales y de carrera. Específicamente, el listado de resultados previstos es:

—Mejorar los indicadores disponibles en la FP
—Creación de comunidades de investigación y de desarrollo de prácticas compartidas
—Describir perfiles de trayectorias académicas del alumnado de FP
—Identificación de sesgos y brechas de género, procedencia, comarca en la elección y desarrollo de trayectorias de FP
—Conocer cómo perciben y viven su formación en FP
—Identificación de necesidades de apoyo y orientación del alumnado de FP
—Identificación de buenas prácticas organizativas y curriculares para el desarrollo de competencias personales y sociales y de gestión de la carrera en la FP
—Creación de redes de comunicación entre centros de FP
—Planes estratégicos integrados de orientación profesional, validados a través del carácter colaborativo de la investigación

CONCLUSIONES

Estos resultados tendrán impacto, no solo en el plano científico y técnico, sino también en el plano social y económico, ofreciendo datos de interés para todas las audiencias incluida los responsables políticos. Todo ello, será posible gracias a la participación activa de todos los participantes en el proceso de co-elaboración de los informes y consenso de los planes estratégicos integrados.

El análisis de cómo transita el alumnado de Formación Profesional (FP) y conocer las actuaciones de orientación profesional y desarrollo de las competencias socio-personales y de carrera desde una mirada triangulada interna y externa con todos los grupos de interés implicados es, sin duda, una aportación relevante a la comunidad científica y a los responsables de las políticas en materia de FP y los diferentes agentes de formación y orientación en los centros.

3007

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castejón, A., Montes, A., Manzano, M. (2020). Mismos caminos, distintos destinos. Explorando el efecto de las trayectorias educativas y del origen social en las transiciones hacia la educación postobligatoria. *RASE*, 13(4), 507-525. https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18030

Echeverría, B. y Martínez Clares, P. (2019). *Diagnóstico de la investigación sobre la Formación Profesional Inicial en España.* Fundación Bankia por la Formación Dual. https://bit.ly/39ZYAj7

Figuera, P., Torrado, M., Freixa, M. y Dorio, I. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *REIFOP*,18(2),107-123. https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101

García, M. y Sánchez, A. (2020). La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers*,105(2), 235-257. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2775

Marhuenda, F. (Ed.) (2019). *The School-Based Vocational Education and Training System in Spain.* Springer.

McGrath, S., Mulder, M., Papier, J. y Suart, R. (eds.). (2019). *Handbook of Vocational Education and Training*. Springer.

Olmos, P. y Mas, O. (2019). Building Up a VET System: Formal VET. En F. Marhuenda, (Ed.) *The School-Based Vocational Education and Training System in Spain.* (pp. 21-40). Springer.

Romero, S., García, E., Mateos, T., y Moreno, C. (2020). *Orientación en la Formación Profesional Andaluza: Diagnóstico, retos y propuestas.* F. Bankia por la Formación dual.

Salvà, F., Pinya, C., Álvarez, N., Calvo, A. (2019). Dropout prevention in secondary VET from different learning spaces. A social discussion experience. *IRJVET*, 6(2), 153-173. https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.2.3

Tarabini, A., Jacovkis, J. y Curran, M. (2020). Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria. *RASE*, 13(4), 562-578. https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18047

3008

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

GLAS: ORIENTACIÓN PARA ADULTOS POCO CUALIFICADOS PARA LA EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS

Manuela Henriques de Freitas
Janire Adrián Rojo
Luis Carro Sancristóbal
Universidad de Valladolid (España)

Resumen: El proyecto GLAS surgió de la necesidad de adecuar los servicios existentes de orientación y las prácticas profesionales de los orientadores para atender la carencia de los adultos con baja cualificación resultante de los continuos cambios sociales. El objetivo del proyecto es desarrollar y validar las competencias básicas de las personas adultas con poca cualificación y mejorar las competencias de los profesionales de la educación y orientación de adultos a través de nuevas metodologías y herramientas de evaluación y orientación. Este objetivo se logrará con el desarrollo de un programa de formación para los profesionales de la orientación y la participación de los adultos poco cualificados en el proceso de validación de competencias.

Palabras clave: orientación, validación de competencias, competencias básicas, adultos poco cualificados, orientadores

Abstract: The GLAS project emerged from the need to adapt existing guidance services and professional practices of guidance counsellors to address the shortage of low-skilled adults resulting from the continuous social changes. The aim of the project is to develop and validate the basic competences of low-skilled adults and to improve the competences of adult education and guidance practitioners through new assessment and guidance methodologies and tools. This objective will be achieved through the development of a training programme for guidance practitioners and the participation of low-skilled adults in the competence validation process.

Keywords: guidance, competency validation, basic skills, low-skilled adults, guidance counsellors

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la sociedad se encuentra en un continuo cambio debido al aumento de las nuevas tecnologías y los cambios en el ámbito laboral. Ante esta situación es necesario que los ciudadanos estén preparados para afrontar las transiciones y adaptaciones a las nuevas situaciones. La formación de estas personas no sólo debe realizarse en el ámbito formal. El aprendizaje

no formal e informal puede llegar a ser tan importante como el formal para mantener un nivel adecuado de habilidades (Adrián, 2021).

El Consejo Europeo pretende que los Estados miembros apoyen a las personas en el proceso de validación y reconocimientos de sus aprendizajes formales, no formales e informales, con el fin de salvaguardar su empleo y mantener su empleabilidad. En la Resolución del Consejo sobre la orientación permanente alienta a los Estados miembro a que estudien nuevas formas de permitir que las personas se beneficien del apoyo necesario para obtener la validación y reconocimiento de sus resultados de aprendizaje formal, no formal e informal, con el fin de salvaguardar su empleo y mantener su empleabilidad, en particular durante la segunda parte de sus carreras (Consejo Europeo, 2008). En la recomendación del Consejo de 2012 (Consejo de la Unión Europea, 2012) sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, se señala que la información, la orientación y el asesoramiento son la piedra angular para el proceso de validación de competencias. CEDEFOP (2015) también ha establecido unas directrices para el desarrollo del proceso de validación de las competencias adquiridas en el ámbito no formal e informal.

Existen muchos instrumentos para identificar y evaluar los conocimientos no formales que han adquirido los adultos que son útiles a nivel europeo, pero los consultores no están familiarizados con ellos porque no existe un repositorio de herramientas que esté a disposición de estos profesionales de la orientación a nivel europeo. Además, en algunos casos, los profesionales de la orientación no reúnen los conocimientos suficientes no los instrumentos para evaluar el aprendizaje no formal o para interpretar los resultados obtenidos de los diferentes instrumentos para identificar las competencias. Además, necesitan de metodologías y marco de actuación comunes que mejoren sus competencias.

Partiendo de estas premisas, el proyecto Erasmus+ GLAS persigue el desarrollo de una metodología para la evaluación y validación de las competencias lingüísticas, matemáticas y digitales para los profesionales de la educación de personas adultas y de los servicios de orientación siguiendo las directrices europeas relacionadas con el procedimiento de evaluación y validación de competencias. Ha iniciado su actividad en noviembre de 2021 y tiene una duración de dos años. La Universidad de Valladolid tiene la oportunidad de trabajar con otros países como Reino Unido, Eslovenia y Bélgica donde organizaciones de distinta naturaleza aportan su conocimiento y experiencia para una buena ejecución de este.

En este proyecto también van a participar personas adultas poco cualificadas en el proceso de selección, evaluación y validación de sus competencias básicas. Después del procedimiento, estas personas recibirán un registro de las habilidades individuales, que incluirá su nivel de competencia de acuerdo con el Marco de Cualificaciones Europeo (EQF) y propuestas de acciones formativas.

Entre los objetivos que persigue este proyecto encontramos:

—Apoyar el establecimiento y el acceso a las vías de mejora para personas adultas con poca cualificación a través del proceso de validación de competencias.

—Ampliar las competencias de los profesionales de la educación de personas adultas y de la orientación mediante la mejora de sus métodos e instrumentos de orientación.

MÉTODO

El proyecto GLAS consta, en su primera fase, de una investigación para la recolección de herramientas de validación de competencias lingüísticas, matemáticas y digitales para crear un

3010

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

repositorio en línea disponible para los profesionales de la orientación. El repositorio contará con diferentes instrumentos para evaluar y validar las competencias en materia de lingüística, matemáticas y tecnología de la información y la comunicación. La herramienta permitirá agregar nuevos contenidos y ampliarlos a otros países, con la finalidad de compartir e intercambiar informaciones entre los profesionales de orientación. Posteriormente, los investigadores realizarán un mapa de diferentes herramientas para la validación y evaluación de las habilidades básicas y seleccionarán las más adecuadas para incorporar al repositorio en línea.

Para la fase de entrenamiento, los investigadores utilizarán metodologías y directrices para construir un marco metodológico para la validación de competencias. Posteriormente, se realizará la capacitación a los profesionales de la educación y la orientación de adultos para uso de la metodología para evaluación y validación de las competencias básicas y para mejorar sus métodos e instrumentos de enseñanza y orientación. Tras la ejecución y evaluación de la aplicación piloto, será creado por los expertos un manual de aplicación para profesionales sobre el terreno clave que trabajan en el proyecto.

Por último, se realizará una investigación y recopilación de informaciones sobre los marcos jurídicos de la Unión Europea en los sistemas y la evolución de la política europea de educación y orientación de adultos. Serán desarrollados objetivos y principios comunes para la integración del modelo propuesto en los servicios y sistemas de educación y orientación para adultos de la Unión Europea.

RESULTADOS

Con el desarrollo del proyecto, los diferentes socios participantes van a tener que trabajar en diversas tareas para conseguir los siguientes resultados:

—Repositorio online a nivel europeo mediante el cual se aportará una visión general de las herramientas de asesoramiento y ayudas para la identificación, evaluación y validación de las competencias básicas y se preparará una base de datos con herramientas de calidad que será accesible a todos los profesionales de la educación y orientación de personas adultas que se enfrentan a procesos de validación de competencias lingüísticas, matemáticas y digitales. También, a través de esta plataforma, se fomentará el intercambio de buenas prácticas con la creación de una sala de charla que va a permitir intercambiar opiniones, discutir sobre problemas encontrados en el proceso de orientación y proporcionar apoyo para la utilización de las herramientas disponibles en la base de datos. Enlace del repositorio: https://glas-project.eu

—Metodología innovadora y participativa para la evaluación y validación de competencias lingüísticas, matemáticas y digitales para los profesionales de la educación de adultos y servicios de orientación. Esta metodología se encuentra alineada con las directrices de identificación, evaluación y validación de las competencias adquiridas en el ámbito no formal e informal.

—Formación de 5 días para los profesionales de la educación y orientación de personas adultas en la que se formará sobre enfoques innovadores en la evaluación y validación de competencias básicas. En esta formación se trabajarán los principios comunes del proceso de validación de competencias, el apoyo a los adultos con poca formación ara identificación de su nivel de competencias, el informe del consejero sobre el nivel de

3011

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

competencias del adulto según el EQF y recomendaciones para participar en programas de formación.

—Aplicación de la metodología diseñada sobre la identificación, evaluación y validación de competencias en la que participarán un total de 60 personas, donde España deberá formar a 20 adultos. Estas personas estarán involucradas en el proceso de validación de competencias junto con profesionales de la orientación de adultos. Después del proceso, sus competencias serán registradas para la mejora del proyecto. Una vez finalizado el proyecto, los socios deberán mantener este servicio de validación a disposición de los adultos.

—Elaborar una recomendación política para la incorporación de la metodología en los servicios de educación y orientación de personas adultas de la Unión Europa en inglés, esloveno y español. Esto va a permitir el uso sostenible de la metodología innovadora en diferentes países de la Unión.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los adultos tienen un aprendizaje distinto de los jóvenes, pues se definen por las experiencias más importantes a lo largo de la vida. Por lo tanto, sus conocimientos, en su mayoría, son de forma intuitiva, adquiridos por las propias experiencias. Sin embargo, el problema es que estos conocimientos informales o no formales muchas veces no son registrados ni evaluados, aunque sean muy relevantes para la formación continua o empleabilidad.

Los ciudadanos deben adquirir las competencias básicas que les permitan participar en la sociedad y vivir en igualdad de oportunidades. Para ello es necesario dar importancia a los aprendizajes adquiridos en el ámbito no formal e informal y crear estrategias de validación de competencias básicas.

Los países de la Unión Europea cuentan con servicios de orientación para personas adultas y estrategias específicas que se centran en la orientación educativa. No obstante, estos servicios no llegan a los adultos que necesitan formación. Además, los servicios actuales se centran más en la búsqueda de empleo a corto plazo y menos a la identificación de las vías que conduzcan a un empleo más sostenible y a la inclusión social. Debido a esta falta de procedimientos relacionados con la identificación y validación de los conocimientos adquiridos en el ámbito no formal e informal, es difícil para los profesionales de educación de adultos y de la orientación guiar a estas personas hacia la educación superior y programas de formación.

De esta manera, con este proyecto los profesionales de educación y orientación de personas adultas tienen la posibilidad de aprender más acerca del proceso de validación y conocer herramientas que les facilite el proceso de identificación y evaluación de las competencias básicas lingüísticas, matemáticas y digitales.

El proceso de validación de competencias otorga importancia a los conocimientos y habilidades que han sido adquiridos a través de experiencias no formales e informales. Es un proceso que permite la acreditación de competencias adquiridas en contextos alternativos al formal. Esta vía posibilita la oportunidad de acreditar competencias a personas con poca formación.

3012

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adrián Rojo, J. (2021). *Promoting basic skills validation in low-skilled adults.* EPALE. https://epale.ec.europa.eu/en/blog/promoting-basic-skills-validation-low-skilled-adults

CEDEFOP. (2015). *European guidelines for validation non-formal and informal learning*. https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_en.pdf

GLAS project (2022) R*epositorio de herramientas de validación de competencias.* https://glas-project.eu

Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en Consejo, de 21 de noviembre de 2008, titulada «Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente», (Diario Oficial de la Unión Europea C 319/4 de 13 de diciembre de 2008) (2008). https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:ES:PDF

Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, (Diario Oficial de la Unión Europea C 398/1, de 22 de diciembre de 2012).

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES
EXPERIENCIAS
PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

COMUNICACIONES

V
Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

3014

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

IMPLANTACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN CIENCIAS JURÍDICAS

María del Mar Martín Aragón
Universidad de Cádiz (España)

Resumen: Partiendo de las metodologías activas de enseñanza y específicamente del trabajo colaborativo, se muestra aquí una experiencia de innovación docente desarrollada en la asignatura Técnicas de Investigación Operativa del Crimen Organizado del Grado en Criminología y Seguridad. En concreto se propuso al alumnado una serie de 4 actividades en las que tenían que trabajar de forma colaborativa para la asimilación del tema correspondiente al Agente Encubierto. Las actividades se desarrollaron fuera del aula de clase habitual, en las instalaciones que la biblioteca dispone en su planta superior denominadas «espacio de aprendizaje». De esta forma, se pretendía fomentar la participación activa en el aula y estimular al alumnado con el desarrollo de actividades lúdicas fuera de su entorno de aprendizaje habitual.

Palabras clave: metodologías activas, aprendizaje colaborativo, educación superior, ciencias jurídicas

Abstract: Taking active learning methods as the starting point and more specifically collaborative working, here we present an innovative teaching experience developed within the subject «Organized Crime Operational Investigation Techniques» in the Criminology and Security Degree. In particular we proposed our students a package of 4 activities where they needed to work together to get to the learning outcomes for the topic «undercover agent». The activities took place outside the regular class, in a place called «learning space» located in the library. Thus, we tried to promote active learning and to encourage the students with the performance of playful activities out of their usual learning environment.

Keywords: active methodologies, collaborative learning, higher education, legal sciences

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos, los sistemas de enseñanza y aprendizaje han experimentado grandes cambios en todos los niveles educativos. Ciertamente estos procesos deben entenderse como algo vivo y por tanto en constante adaptación a las nuevas circunstancias y tiempos. En este sentido y en el ámbito de la educación superior, la tradicional clase magistral, empleada por la mayor parte del profesorado universitario, parece estar quedándose atrás y resultar cada vez menos eficaz. Y es que parece complicado tratar de captar la atención de un aula entera durante 2 horas únicamente con la herramienta de nuestra palabra. Así la enseñanza del Derecho, que

3015

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

además se asocia tradicionalmente al «estudiar de memoria» adolece, en muchas ocasiones, de la implantación de mecanismos docentes innovadores que permitan al alumnado ser partícipe de su propio proceso de aprendizaje. La incorporación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior ha situado las técnicas docentes en el centro del debate, dando lugar a un modelo educativo en el que el foco de atención se sitúa en el aprendizaje más que en la enseñanza (Bauerová & Sein-Echaluce, 2007).

Por ello que en esta propuesta de innovación se apuesta por una metodología activa de enseñanza que permita que el alumnado se implique, que tome una postura activa, de acuerdo con el concepto de «aprender haciendo» (Méndez-Giménez et al., 2015). Convertir al alumnado en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje y convertirlo en la pieza fundamental del mismo permite el desarrollo de competencias fundamentales a través de elementos como la «reflexión, colaboración, implicación, motivación y mejora de los resultados» (Álvarez et al., 2020, p. 144). El alumnado se convierte en generador del conocimiento, siendo responsable de encauzar su propio proceso de aprendizaje según sus necesidades y tiempos, con ayuda del profesorado (Bauerová & Sein-Echaluce, 2007).

En concreto, se opta por un formato de trabajo colaborativo que permita al alumnado trabajar en pequeños grupos no solo para mejorar su aprendizaje sino también el del resto de las personas que lo integran, fomentando la autonomía y la responsabilidad en el proceso de aprendizaje (Duran, 2010). En este ámbito es de especial importancia atender a las diferencias individuales y distintas habilidades, lo que conduce al «aprendizaje a lo largo de la vida principalmente [...] la educación tiene hacia un diálogo abierto global» (Bauerová & Sein-Echaluce, 2007, p. 75). Además, este tipo de técnicas permiten que todo el grupo participe y se implique, a diferencia de otro tipo de métodos de aprendizaje en que un reducido número de personas, normalmente siempre las mismas, acaban monopolizando la clase (Domingo, 2008). De esta forma construimos aulas inclusivas, en la que se respetan los distintos ritmos de aprendizaje y se atienden las distintas necesidades de cada alumna y alumno. Así, podemos afirmar con Pujolàs Maset (2012) que solo pueden aprender juntos alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social...) en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades (p. 91).

En el aprendizaje de cuestiones relacionadas con el derecho, como es nuestro caso, coincidimos con (Talens Visconti, 2016) al entender que utilizar este tipo de técnicas resulta imprescindible como «técnica complementaria y alejada de los postulados de la enseñanza memorística tradicional» (p. 208). Y es que en numerosas ocasiones en las clases de ciencias jurídicas se acude al recurso de la clase magistral tradicional que puede llegar a resultar, en esta materia, algo tedioso por el gran número de preceptos jurídicos que se manejan para un mismo tema.

En este marco metodológico, la persona docente pasa de ser la única que genera conocimiento a ser una facilitadora de la enseñanza, una suerte de mediadora, de gestora de proceso de aprendizaje (Rodríguez Gómez et al., 2018). El aula se convierte así en un espacio de intercambio de conocimiento, donde el alumnado genera también información y la comparte con su grupo de iguales, generando unas sinergias altamente positivas para el proceso de aprendizaje, que se concibe como propio y no como algo impuesto por la persona docente.

3016

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

MÉTODO

Diseño

Este proyecto se desarrolló en el curso 2018/19 dentro de la asignatura «Técnicas de Investigación Operativas del Crimen Organizado», del Grado en Criminología y Seguridad. Se trata de una materia cuatrimestral optativa dentro del itinerario de seguridad y su objetivo fundamental es formar al alumnado en la materia desde una perspectiva eminentemente práctica, de hecho, el tema que se utilizó para esta propuesta es el único del temario que se imparte de forma teórica por parte del profesorado del área de Derecho penal, el resto lo imparte personal de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado.

Participantes

Del total del alumnado matriculado en la asignatura, 57 personas, la población de este proyecto se circunscribe exclusivamente a las 42 personas que asistieron a la sesión de la clase. Este alumnado era de cuarto curso, con lo cual contaba con un bagaje académico bastante asentado.

Procedimiento

Para llevar a cabo esta propuesta, lo primero que se hizo fue trasladar al alumnado al «espacio de aprendizaje» de la biblioteca. Esto se justifica por la distribución del entorno de dicho espacio, que fomenta el aprendizaje colaborativo y motiva al alumnado a trabajar con el resto de las personas en el aula. Así las mesas, de forma octogonal, dan cabida a 6 participantes y además se descomponen en tres partes, pudiéndose formar por lo tanto subgrupos dentro del grupo principal. Otro aspecto relevante es la iluminación, este espacio dispone de grandes ventanales donde recibe luz natural durante casi todo el día. También dispone de una pizarra electrónica en el centro del aula y de varias pizarras magnéticas situadas a lo largo de la clase. Así, se pidió al alumnado que se dividiera en grupos conforme a la capacidad máxima de las mesas, esto es 6 personas, lo que hizo un total de 7 grupos de 6 personas cada uno.

Finalizado el proceso de agrupación se les indicaba que el temario correspondiente al «agente encubierto» se iba a explicar mediante una serie de 4 actividades participativas, en las que tendrían que trabajar en grupos y que, en todo caso, disponían del archivo con los apuntes para su consulta posterior en el campus virtual.

Actividad 1 «El precipicio»: en esta actividad se le hacen al alumnado una serie de afirmaciones sobre cuestiones clave del tema y en función de si estaban de acuerdo o no, debían situarse a la izquierda o la derecha del aula. En caso de acierto, pasaban a la siguiente «fase», mientras que aquellas personas cuya respuesta había sido errónea «caían al precipicio» y debían sentarse en su sitio quedando eliminadas durante el resto de la actividad. Las personas que permanecían de pie al final de la ronda eran las «ganadoras».

Actividad 2 «El velocímetro»: cada grupo debía escoger una persona representante para la actividad. Cada una de las pizarras magnéticas se había dividido en cuatro partes y en cada una de ellas, había dos grupos de frases que había que unir para formar una aseveración relacionada con el temario. La persona representante debía acordar con el resto del grupo cómo ir enlazando las opciones, pero para consultar cualquier asunto debía acercarse a la mesa a preguntar, quedando totalmente prohibido gritar la respuesta desde la mesa. Tenían un tiempo máximo de 4 minutos para resolver toda la actividad. El grupo que terminara antes de unir de forma correcta todas las oraciones «ganaba».

3017

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Actividad 3 «Quién es quién»: se repartía a cada persona una tarjeta en la que se le asignaba un rol: Policía Nacional, Policía Autonómica, Guardia Civil y Policía Local. La profesora iba haciendo afirmaciones en primera persona sobre cuestiones relacionadas con las capacidades de estas instituciones en relación al agente encubierto y el alumnado debía levantar la mano si pensaba que se trataba de su cuerpo policial. Quien acumulaba un mayor número de aciertos «ganaba».

Actividad 4 «A mi manera»: cada grupo debía elaborar un supuesto práctico en el que se requiriera la actuación de un agente encubierto. Se pedía además que o bien en la tramitación o bien en la fase de averiguación del delito se incluyera algún fallo para poder comentarlo en clase. Tenían un tiempo máximo de 20 minutos para elaborar el caso. Una vez terminados todos los casos se leían en voz alta y se trataba de dar solución al mismo por parte del resto de los grupos.

RESULTADOS

Los resultados del aprendizaje fueron notorios, no solo en lo que respecta a las calificaciones finales de la materia, sino sobre todo en el dominio de la temática del agente encubierto. La utilización de este tipo de técnicas permite que el alumnado obtenga mejores calificaciones generales, como es nuestro caso si lo comparamos con años anteriores, dado el alto grado de motivación que supone para el grupo no solo la utilización de una técnica nueva sino también la posibilidad de interacción con el resto de las personas con las que comparten la experiencia universitaria. En este sentido Navarro Hinojosa et al. (2004) destacan la importancia de fomentar estos lazos sociales entre el alumnado que «pueden estar asistiendo a una misma clase durante un curso académico sin llegar a conocerse, perdiendo o desaprovechando oportunidades de desarrollo de habilidades en relación y de integración social» (p. 324).

El alumnado manifestó un gran interés durante la realización de la actividad y un alto grado de compromiso e implicación en la realización de las actividades. Así, por ejemplo, en la elaboración del caso práctico, todos los grupos incluyeron plantillas oficiales de la documentación necesaria para la tramitación del expediente del agente encubierto, adaptándolas a los datos de su propio supuesto (Figura 1).

Figura 1

Ejemplo de notificación de confirmación de identidad para el agente encubierto

GOBIERNO DE ESPAÑA — MINISTERIO DEL INTERIOR

NOTIFICACIÓN DE CONFIRMACIÓN DE IDENTIDAD PARA EL AGENTE ENCUBIERTO

Habiendo recibido el Ministerio de Interior la solicitud de nueva identidad para el agente de la Comandancia de la Guardia Civil de Almería FRANCISCO DELGADO GOMES con número de placa 785124 y miembro de la Policía Judicial para la infiltración en la organización criminal "SUPREME EIVE CONFRATERNITY" ante la sospecha de la existencia de un delito relativo a la prostitución (art. 188).

Se le concede la identidad como JOSEPH MOUSSA con los siguientes datos:

APELLIDOS: Moussa García

NOMBRE: Joseph

DNI 789623Q

SEXO: M

NACIONALIDAD: Español

FECHA DE NACIMIENTO: 8/03/1970

NUM SOPORT: BMN189947

VALIDEZ: 09/ 09/2015

DOMICILIO: C/Nuestra señora de la Esperanza P9 4. Almería, Almería 04003

LUGAR DE NACIMIENTO: Ceuta, Ceuta.

HIJO DE: Mohammed / María del Rosario

Con los datos anteriormente creados por el Ministerio de Interior, se procede a crear el documento de identidad para que el agente pueda desempeñar sus funciones. La siguiente notificación y el documento de identidad tienen una validez de **SEIS MESES.** Queda pendiente de notificar mediante auto judicial.

En Madrid a 1 diciembre del 2012

3018

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Con posterioridad a la actividad y a la evaluación de la asignatura, se les solicitó su opinión sobre esta metodología en una sesión de foro-clase, ante la que todo el grupo se mostró muy satisfecho, manifestando que les había resultado más fácil la asimilación del contenido que con la clase magistral tradicional. También señalaron la importancia de cambiar el escenario físico de desarrollo de las clases, que supuso en su caso un elemento de motivación extra. El alumnado se mostró unánime en su opinión de la importancia de realizar este tipo de actividades con mayor habitualidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta experiencia se ha puesto de manifiesto la importancia de implementar técnicas de metodologías activas en el aula en la educación universitaria. El alumnado se encontraba en un espacio de aprendizaje cómodo y relajado lo que redunda positivamente en su proceso de aprendizaje, ya que tal y como señala Domingo (2008) al alumnado le resulta más sencillo comunicarse entre iguales que con el profesorado; «el trabajo en grupo ofrece a los estudiantes la oportunidad de escribir para una audiencia que habla su mismo lenguaje» (p. 233).

El alto grado de participación y la calidad de los materiales producidos también se encuentra en estrecha relación con la relajación del ambiente y la relación entre iguales, así «si solo debe verlo el profesor es un producto de muy baja calidad pero si deben verlo los compañeros, es de calidad superior» (Domingo, 2008, p. 233). Esto redunda directamente en la integración de los conocimientos y por tanto en las calificaciones, que, en nuestro caso, se vieron notablemente incrementadas respecto a la de años anteriores.

La valoración positiva del alumnado con la experiencia se alinea con los resultados obtenidos en numerosas investigaciones que destacan las numerosas ventajas de este tipo de metodología en el aula universitaria como la «relación e integración social, seguida de la cognitiva, afectiva, de rendimiento y participación» (Navarro Hinojosa et al., 2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, J., Usán, P., Estrada, N., & Murillo, V. (2020). Inclusión de metodologías activas en el alumnado de enseñanza superior universitaria. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, *15*(3), 144-149.

Bauerová, D., & Sein-Echaluce, M. L. (2007). *Herramientas y metodologías para el trabajo cooperativo en red en la Universidad.* 15.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, *21*, 231-246.

Duran, D. (2010). Cooperative interactions in peer tutoring Patterns and Sequences in Paired Writing. *Middle Grades Research Journal*, *5*(1), 47-60.

Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Rolim Marques, R. J., & Calderón, A. (2015). Percepciones de estudiantes de máster en Educación Física acerca de los materiales autoconstruidos. Una mirada desde la teoría construccionista de Papert. *Educación XX1*, *19*(1). https://doi.org/10.5944/educxx1.15583

3019

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Navarro Hinojosa, R., Rodríguez Gallego, M., Barcia Moreno, M., Barroso Flores, P., & Corujo Vélez, C. (2004). El aprendizaje cooperativo como innovación para la mejora del rendimiento de los alumnos universitarios. En *La Universidad de Sevilla y la Innovación Docente, curso 2002-2003* (pp. 323-338). Universidad de Sevilla.

Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, *30*(1), 89-112.

Rodríguez Gómez, G., Ibarra Saiz, M. S., & Cubero Ibáñez, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XX1*, *21*(1), 181-208. https://doi.org/10.5944/educxx1.20184

Talens Visconti, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como vehículo de innovación docente en Ciencias Jurídicas. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, *4 bis extraordinario*, 203-216.

3020

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS EN PERSONAS REFUGIADAS: IMPLICACIONES PARA SU INTEGRACIÓN EN EL MERCADO LABORAL

Jesica Núñez García
Ígor Mella Núñez
Gabriela Míguez Salina
Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen: La validación de competencias académicas y profesionales es ahora una prioridad para los países de la Unión Europea ante el incremento del número de personas desplazadas forzosamente de sus países y que solicitan protección dentro de nuestras fronteras. En este sentido, en el contexto europeo, las instituciones han trabajado en la mejora del reconocimiento de las cualificaciones académicas y profesionales durante la última década con el fin de promover un enfoque común de la UE en materia de reconocimiento. Un ejemplo de ello es el proyecto *Espacio Europeo de Reconocimiento* (EAR) de 2012, siendo su principal resultado el Manual de Reconocimiento del Espacio Europeo, un documento práctico que contiene normas y directrices relativas al reconocimiento internacional de cualificaciones. En definitiva, la validación de competencias se considera una estrategia clave para garantizar la integración de las personas refugiadas en el mercado laboral de las comunidades receptoras.

Palabras clave: personas refugiadas, reconocimiento de cualificaciones, validación competencias, integración, Espacio Europeo de Educación Superior

Abstract: The validation of academic and professional competences is now a priority for EU countries in view of the increasing number of people forcibly displaced from their countries and seeking protection within our borders. In this regard, in the European context, the institutions have been working on improving the recognition of academic and professional qualifications over the last decade in order to promote a common EU approach to recognition. An example of this is the 2012 European Recognition Area (EAR) project, the main outcome of which is the European Recognition Area Handbook, a practical document containing standards and guidelines for the international recognition of qualifications. Ultimately, the validation of competences is seen as a key strategy to ensure the integration of refugees into the labour market of host communities.

Keywords: refugees, recognition of qualifications: validation of competences, integration, European Higher Education Area

3021

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

La educación y la formación representan una de las herramientas fundamentales para la integración de la población migrante y, más concretamente, de la refugiada, puesto que dotan a las personas de una perspectiva de desarrollo personal, movilidad social, mejores perspectivas laborales y una nueva red social. Además, el empleo y el acceso a la formación profesional son cruciales en el proceso de integración, puesto que facilitar el acceso al mercado de trabajo, a través de la formación profesional o la empleabilidad, es un esfuerzo en beneficio mutuo para los nacionales de terceros países y las comunidades de destino. En este sentido, insertarse laboralmente es fundamental para formar parte de la vida social y económica de la sociedad de acogida. Al mismo tiempo, también puede favorecer las crecientes necesidades de competencias específicas en la Unión Europea y mejorar notablemente la sostenibilidad de los sistemas de bienestar de los Estados miembros (Cheung y Phillimore, 2013). En definitiva, el conocimiento del idioma, la adquisición de competencias básicas y la comprensión del marco normativo, la cultura y los valores de la sociedad receptora son los cimientos para un mayor aprendizaje y la puerta de entrada al empleo y la integración social (Taylor y Sidhu, 2012).

En este marco, debemos destacar que una gran parte de la población refugiada que huyen de sus países no poseen los documentos oficiales necesarios para certificar su formación académica o sus competencias laborales. Esto supone una gran desventaja en su esfuerzo por integrarse socialmente en los países de destino. Teniendo en cuenta que desde 2015 el número de personas refugiadas que entrada en Europa no ha dejado de incrementarse (CEAR, 2021). Es en este contexto, cuando las instituciones responsables del reconocimiento de cualificaciones pueden enfrentarse a desafíos clave en el proceso de evaluación y reconocimiento. Estos a menudo se asocian con la falta de procedimientos y políticas de reconocimiento establecidos para las calificaciones indocumentadas, evidencia documental de las credenciales académicas y las calificaciones del solicitante e información sobre las obligaciones legales. Por ello, la Agencia Noruega para la Calidad de la Educación (NOKUT) y el Centro Nacional de Información de Reconocimiento Académico (NARIC) propusieron establecer un Pasaporte Europeo de Cualificaciones para refugiados y el Consejo de Europa abordó el desafío que condujo al exitoso proyecto piloto *European Qualifications Passport for Refugees* (EQPR) implementado en Atenas en 2017 y al lanzamiento de una nueva fase en el período 2018-2020.

Partiendo de esta premisa, este trabajo tiene como objetivo analizar los procedimientos de reconocimiento de las cualificaciones de educación superior, tanto a nivel académico como profesional, en todo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de las personas refugiadas, así como examinar la influencia de la validación de competencias para la integración en el mercado laboral.

MÉTODO

El proceso metodológico responde a una revisión teórica de la literatura científica más representativa en este objeto de estudio, que nos ha permitido interrelacionar diferentes descriptores de búsqueda: personas refugiadas, validación de competencia, reconocimiento de cualificación y educación superior, entre otros, teniendo mayor consistencia en el estudio. Es por eso que, desde una perspectiva teórica y tras la realización de una revisión exhaustiva a través de un proceso analítico-reflexivo, se ha consultado una amplia variedad de documentación encontrada tanto

3022

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

en bibliografía específica como en base de datos especializadas. Cabe destacar que, no se introdujo ninguna restricción en los años de búsqueda, ni en el tipo de documento.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las personas refugiadas representan un grupo heterogéneo con diferentes competencias, experiencias y antecedentes, por lo que el sistema educativo debe, desde un enfoque holístico y dinámico, responder positivamente a esta diversidad y enriquecer el entorno escolar en base a las diferencias que se aúnan en él (Brown y Krasteva, 2013).

Debido al elevado número de llegadas de personas desplazadas forzosamente, se hizo evidente la necesidad de encontrar estrategias de integración para los Estados miembros (EM) de la UE. Al principio, las estrategias de integración de los países de la UE se centraron en facilitar el acceso a la educación y al mercado laboral. Sin embargo, la situación puso de manifiesto deficiencias en los procedimientos de reconocimiento y evaluación de las cualificaciones de las personas refugiadas, sobre todo cuando no podían presentar documentos que acreditaran sus credenciales profesionales o académicas.

Aunque existe legislación específica sobre el reconocimiento de credenciales académicas y competencias profesionales para personas en situación similar a la de las personas beneficiarias de protección, se ha informado de que la aplicación de tales procedimientos sigue constituyendo un problema importante en la UE. Existen acuerdos europeos ratificados que abordan especialmente el reconocimiento de las cualificaciones de los refugiados, como es el caso de la Sección VII del Convenio de Lisboa sobre Reconocimiento de la Unesco (1997).

Con todo, un estudio publicado por la UNESCO y el Consejo de Europa en 2017 mostró que alrededor del 70% de los Estados miembros han tomado pocas medidas, o ninguna, para aplicar el artículo VII del *Convenio de Lisboa sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea* (1997) poseídas por las personas refugiadas que no pueden ser plenamente documentadas. Según la Agencia Noruega para la Calidad de la Educación (NOKUT) (2016) los principales problemas en este sentido son: (a) muchas personas refugiadas huyen de sus países de origen antes de completar sus cualificaciones, (b) debido a las condiciones de guerra, la credibilidad de la documentación de los solicitantes de los principales países de refugiados es escasa, (c) las personas refugiadas carecen de la competencia lingüística requerida en inglés y/o en el idioma del país de reubicación, (d) muchas personas refugiadas pasan mucho tiempo en centros de acogida antes de que se complete su solicitud de asilo.

Por las razones expuestas, resulta pertinente analizar las normativas y procedimientos nacionales de la UE vigentes en materia de reconocimiento y evaluación de cualificaciones extranjeras. Es más, la OCDE (2016) considera que una pronta integración en el mercado laboral es clave para garantizar que la población refugiada llegue a ser económicamente independiente y un recurso para sus países de acogida. Por lo tanto, la evaluación de las cualificaciones es un elemento importante en la integración de las personas beneficiarias de protección, ya que mostrará si es necesaria una educación complementaria, una autorización para ejercer una determinada profesión o una facilitación específica para la formación lingüística, y ayudará a acceder más rápidamente al mercado laboral. La OCDE (2016) afirma que la compleja situación actual de la inmigración crea la necesidad de medidas más adaptadas y globales en las políticas de integración.

Una evaluación eficaz de las cualificaciones académicas y profesionales en el país de acogida puede dar lugar a las siguientes acciones: autorizar al solicitante a ejercer una profesión

3023

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

regulada; mejorar el acceso del solicitante al mercado laboral; recomendar a los solicitantes que completen su formación para ejercer una profesión u obtener una cualificación y dar acceso al solicitante a continuar sus estudios en un centro de enseñanza superior. Todo ello es fundamental para su integración en la sociedad de acogida y repercute positivamente en la economía de esta (Mozetič, 2018).

En este contexto, se desarrolla una herramienta de perfil de competencias para nacionales de terceros países, con el fin de apoyar la elaboración temprana de perfiles de competencias y cualificaciones de los refugiados, solicitantes de asilo y otros migrantes. En relación a esto, para mejorar el reconocimiento de cualificaciones académicas de los nacionales de terceros países se publica un Manual sobre el Reconocimiento de Cualificación (Espacio Europeo de Reconocimiento – EAR), centrado en el reconocimiento de la educación superior de los refugiados; el Proyecto Erasmus + ENIC-NARIC que recoge las herramientas para un mejor reconocimiento de la educación superior de este colectivo; al igual que el proyecto Unintegra (FAMI-Comisión Europea, 2019) que propone un protocolo de validación de títulos y competencias académicas de los nacionales de terceros países. Finalmente, sobre la base de la actividad de aprendizaje desarrollada entre pares con las oficinas nacionales de reconocimiento (ENIC y NARIC) se impulsa el reconocimiento y homologación de títulos académicos de los refugiados y solicitantes de asilo (Comisión Europea y Dirección General de Migración y Asuntos de Interior, 2020).

Más concretamente, la iniciativa de EQPR se puso a prueba mediante un proyecto piloto en 2017 en Atenas-Grecia, en tres fases: marzo, junio y septiembre de 2017. Para 92 candidatos, se expidieron 73 EQPR. Tras el éxito del proyecto piloto, el Consejo de Europa lanzó una nueva fase (2018-2020) del EQPR. Al comienzo de esta nueva fase, se evaluaron las cualificaciones de 90 refugiados en Grecia e Italia (junio-julio de 2018) y se expidieron 54 EQPR. El EQPR describe las cualificaciones en un formato que facilita el uso de la evaluación tanto dentro como fuera del país de acogida de las personas refugiadas, incluyendo tres secciones: la parte de evaluación, la parte explicativa y consejos sobre el camino a seguir.

El método en el que se basa el proyecto piloto corresponde a la propuesta realizada por NOKUT y UK NARIC de un Pasaporte Europeo de Cualificaciones para Personas Refugiadas El método se presentó a la Comisión Europea y a otras organizaciones internacionales en septiembre de 2015.

La adopción del EPQR en toda Europa puede establecer un marco multinacional de calidad garantizada para el reconocimiento de las competencias de las personas beneficiarias de protección, dotándolas de un documento utilizable más allá de las fronteras nacionales europeas. Sin embargo, hasta ahora, el EQPR expedido no constituye un reconocimiento oficial de los estudios previos y, por tanto, no garantiza la admisión a estudios o empleo posteriores.

Específicamente, en España, la convalidación parcial de estudios universitarios extranjeros sólo cubre la licenciatura y el máster. No existen procedimientos de convalidación relativos a la continuación de estudios de doctorado. La autoridad competente son las Universidades, donde la convalidación de estudios universitarios extranjeros como estudios universitarios españoles parciales depende de la universidad que reciba tu solicitud. Al igual que en Portugal, el reconocimiento total es sólo a efectos académicos. Es el reconocimiento como equivalente a un título y a un nivel académico oficial, siendo el Ministerio de Educación y Formación Profesional el encargado de expedirlo. Además, existe una diferencia entre el pleno reconocimiento de fines académicos y el pleno reconocimiento de fines profesionales y académicos. En esta ocasión, hablamos de reconocimiento pleno profesional y académico, siendo la autoridad competente es el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

3024

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Es más, España, al igual que Portugal, no tiene normas específicas sobre el reconocimiento de títulos de refugiado. El sistema de reconocimiento español exige un mayor número de documentos originales y/o traducidos. Además, deben adjuntar como documentos, la transcripción de las actas debidamente traducidas y legalizadas y el plan de estudios. Sin embargo, en el Manual de Gestión de la Secretaría General de Inmigración y Emigración (2017), perteneciente al Ministerio de Empleo y Seguridad Social, abordan el ofrecimiento de ayudas económicas a personas que residan o no en un centro de migraciones para la obtención de documentos: expedición, homologación y tramitación.

Centrándonos en la educación de personas adultas, debemos aludir a la Nueva Agenda de Capacidades para Europa y al Marco Europeo de Cualificaciones, puesto que promueven la mejora de las competencias de personas poco cualificadas (a través del programa *Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults*) y mejoran la comprensión de las cualificaciones adquiridas en terceros países con una nueva hoja de ruta que posibilite realizar un mejor uso de todas las habilidades disponibles en el mercado laboral europeo.

Así pues, la duración de la residencia y la competencia lingüística amplía las redes sociales, aunque no son suficientes para mejorar el acceso al empleo. No obstante, la ausencia de un entorno social estable y vínculos con la comunidad sí tiene un efecto perjudicial en la inserción en el mercado de trabajo. Específicamente, las variables más influyentes para la integración laboral son la adquisición de la lengua del país receptor, las cualificaciones y ocupaciones laborales previas al desplazamiento forzoso, y el tiempo de residencia en el país (Bevelander y Pendakur, 2014; Bloch, 2008).

Desde la Comisión Europea y Dirección General de Migración y Asuntos de Interior (2020) se recogen acciones concretas que han sido desarrolladas y completadas para mejorar la integración laboral en las comunidades receptoras de todos los Estados miembros.

- Divulgación de actividades hacia jóvenes refugiados que no se encuentran trabajando ni estudiando y presentan una situación vulnerable: el programa de Garantía Juvenil y la Iniciativa de Empleo Juvenil examina las medidas tomadas por los Estados miembros para mejorar el alcance de las actividades diseñas dirigidas a los solicitantes de asilo y los refugiados que se encuentran más alejado de la educación, el empleo y la formación, sobre los cuales debe recaer un mayor esfuerzo. En relación con esto, se ha procedido a revisar el marco Europass y realizar una modificación, a fin de simplificar y modernizar el *Curriculum Vitae Europass* y otras herramientas de evaluación de competencias, para hacer más visibles las cualificaciones y competencias, ayudando a los responsables políticos a anticipar las necesidades del mercado de trabajo y sus tendencias.
- Intercambio de buenas prácticas sobre la integración laboral a través de redes y programas existentes y elaboración de un repositorio en línea de prácticas exitosas sobre la integración en el mercado laboral de nacionales de terceros países.
- Diseño de una guía de emprendimiento para migrantes: con el propósito de promover y apoyar el espíritu empresarial de los nacionales de terceros países y financiar proyectos piloto para su difusión entre los Estados miembros.
- Establecimiento del Pacto Europeo para la Juventud, Erasmus +, Educación y Formación: a fin de fomentar el intercambio de prácticas sobre la integración en la Formación Profesional y el aprendizaje entre iguales.
- Vincular a refugiados y solicitantes de asilo con formación universitaria y científica con puestos en instituciones de educación superior y o de investigación de la UE: se crea el proyecto Science4Refugee, un portal que permite conectar a nacionales de terceros países con instituciones científicas receptivas de cualquier Estado miembro.

3025

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Aunque este trabajo aborda cuestiones relacionadas con el reconocimiento de las cualificaciones que poseen las personas refugiadas con el fin de promover su integración en Europa, es importante recordar que el reconocimiento de las cualificaciones extranjeras no sólo afecta a este colectivo, sino que es un problema general. Todavía existen muchos obstáculos para el reconocimiento de las cualificaciones, algunos incluso entre los Estados miembros pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En consecuencia, las barreras son aún mayores en lo que respecta al reconocimiento obtenido en terceros países (independientemente de si el solicitante está documentado o no). Es decir, la cuestión específica que afecta actualmente a los refugiados es la circunscrito a las pruebas documentales de sus cualificaciones. Por lo demás, el mismo problema afecta a cualquier persona procedente de un país extranjero.

Todo lo expuesto debe ser entendido desde el marco del empleo como medio clave para una incorporación segura, la autosuficiencia y, en algunos casos, la elegibilidad para la residencia a largo plazo y la ciudadanía. Indudablemente, permite a los nacionales de terceros países contribuir a la economía y a la prosperidad de la comunidad de acogida con sus competencias y cualificaciones. Asimismo, desde una perspectiva familiar, el empleo de los progenitores incrementa los ingresos del hogar y permite que los niños alcancen niveles educativos más altos. Sin lugar a dudas, el apoyo al reconocimiento de las cualificaciones profesionales y académicas, y los métodos de evaluación alternativos ofrecen a los beneficiarios de protección internacional una mejor oportunidad de conseguir un empleo acorde con su nivel de competencia (Wolffhardt *et al.*, 2019).

En conclusión, el reconocimiento y la evaluación de las cualificaciones extranjeras son una cuestión apremiante para la integración de las personas en la sociedad de acogida. Aunque en la última década se han producido importantes mejoras en materia de reconocimiento, ahora es necesario encontrar un enfoque común en relación con los elementos clave (como el tipo, los requisitos, el coste, la duración y las autoridades competentes) a nivel nacional y de las instituciones de educación superior para garantizar su transparencia y accesibilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Noruega para la Calidad de la Educación - NOKUT (2016). NOKUT's Qualifications Passport for Refugees. Recuperado de https://www.nokut.no/globalassets/nokut/artikkelbibliotek/kunnskapsbasen/rapporter/ua/2016/malgina_marina_skjerven_stig_arne_nokuts_qualifications_passport_for_refugees_1-2016.pdf

Bevelander, P. y Pendakur, R. (2014). The labour market integration of refugee and family reunion immigrants: a comparison of outcomes in Canada and Sweden. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *40*(5), 689-709.

Bloch, A. (2008). Refugees in the UK Labour Market: The Conflict between Economic Integration and Policy-led Labour Market Restriction. *Journal of Social Policy*, *37*(1), 21-36.

Brown, E. L. y Krasteva, A. (2013). *Migrants And Refugees: Equitable Education for Displaced Populations*. Carolina del Norte: Information Age Publishing

CEAR - Comisión Española de Ayuda al Refugiado. (2021). *Informe CEAR 2021. Las personas refugiadas en España y en Europa.* Recuperado de https://www.cear.es/wp-content/uploads/2021/06/Informe-Anual-CEAR-2021.pdf

Comisión Europea y Dirección General de Migración y Asuntos de Interior. (2020). *European Website on Integration (EWSI).* Recuperado de https://ec.europa.eu/migrant-integration/home_en

3026

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Cheung, S. Y. y Phillimore, J. (2013). Refugees, social capital, and labour market integration in the UK. Sociology, 48(3), 518-536.

FAMI-Comisión Europea. (2019). *Development of a protocol of validation of academic competences and credentials of third country nationals*. Recuperado de https://unintegra.usc.es/media/uploads/1550224218_D%201.1%20Analysis%20of%20the%20state%20of%20play.pdf

Mozetič, K. (2018). Validar los títulos de los refugiados con estudios superiores. Revista Migraciones Forzosas, *58*, 37-39.

OECD. (2016). Making Integration Work Refugees and others in Need of Protection. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264251236-en.pdf?expires=1673457682&id=id&accname=guest&checksum=F3B6A8B10AAD66251052C8AD9E2F88A1

Secretaría General de Inmigración y Emigración. (2017). *Sistema de Acogida e Integracion para Solicitantes y Beneficiarios de Protección Internacional. Manual De Gestión*. Recuperado de https://extranjeros.inclusion.gob.es/ficheros/subvenciones/anos_anteriores/area_integracion/2016/sociosanitaria_cetis/manuales_comunes/Manual_de_Gestion_Sistema_acogida_2016.pdf

Taylor, S. y Sidhu, R. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, *16*(1), 39-56, http://dx.doi.org/10.1080/13603110903560085.

UNESCO. (1997). Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea (Lisboa, 11 de abril de 1997). Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265298_spa

UNESCO y Consejo de Europa. (2017). *Monitoring the implementation of the Lisbon recognition convention. The Committee of the Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. Final report.* Recuperado de https://www.enic-naric.net/fileusers/Monitoring_Implementation_LRC-Final_Report.pdf

Wolffhardt, A., Conte, C., y Huddleston, T. (2019). *The European benchmark for refugee integration: A comparative analysis of the national integration evaluation mechanism in 14 EU countries*. Institute of Public Affairs y Migration Policy Group.

3027

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA AGENDA DE LOS ODS COMO PALANCA PARA LA FORMACIÓN EN CIUDADANÍA GLOBAL DE FUTUROS DOCENTES[1]

Adelina Calvo Salvador
Calvo Rodríguez Hoyos
Ana Castro Zubizarreta
Universidad de Cantabria (España)

Resumen: En esta comunicación se presentan los resultados de un proyecto dirigido a formar profesionales de la educación desde las claves de la Ciudadanía Global en clave de género. Para ello, se documentan dos prácticas de aula en dos materias del Grado en Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Cantabria (España). Tras el diseño colaborativo de prácticas de aula que abordaron la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en clave de género, el proceso de documentación de dichas prácticas se desarrolló recogiendo evidencias con técnicas cualitativas de datos (observación, diario de campo, entrevista con el docente y grupo de discusión con el alumnado). Desde los retos que hoy se les plantea a los futuros docentes en sociedades cada vez más globalizadas y fracturadas por la desigualdad social, nuestra investigación muestra la necesidad de trabajar temas socialmente relevantes con perspectiva global en los procesos de formación del profesorado, toda vez que su figura se concibe como un agente de cambio social a nivel local y global.

Palabras clave: enseñanza superior, educación global, investigación acción

Abstract: This communication presents the results of a project aimed at introducing gender based training for education professionals within the Global Citizenship approach. To this end, two classroom practices have been documented in two subjects of the Bachelor's Degree in Infant Education at the University of Cantabria (Spain). Following the collaborative design of classroom practices that addressed the Sustainable Development Goals (SDGs) agenda from a gender perspective, the process of documenting these practices was developed by collecting evidence using qualitative data techniques (observation, field diary, interview with the teacher and a focus group with students). Given the challenges that future teachers face today in societies that are increasingly globalised and fractured by social inequality, our research shows the need to work on socially relevant issues with a global perspective in teacher training processes, as teachers are conceived as local and global agents of social change.

Keywords: higher education, global education, action research

1 Investigando nuevos escenarios socioeducativos para la construcción de la ciudadanía global en el siglo XXI (Proyecto PID2020-114478RB-C21 financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033).

3028

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

Los retos que plantean las sociedades actuales vinculados la globalización (movimientos migratorios, desmaterialización de nuestra existencia, xenofobia, cambio climático, etc.) y que se han hecho si cabe más evidentes en la actual situación de pandemia, requiere repensar la formación inicial del profesorado. Parece urgente considerar que la formación de profesionales críticos y reflexivos (Zeichner, 2010) necesita de marcos formativos que permitan comprender el momento histórico que estamos viviendo, lo que supone, entender cómo afecta la globalización a nuestras vidas (Bourn, 2020). El enfoque de la Educación para la Ciudadanía Global Crítica (ECG), heredero en España de la evolución de la Educación para el Desarrollo de sexta generación (Boni *et al.*, 2020) se presenta como un marco adecuado.

A nivel internacional y desde la conocida como definición de Maastricht de 2002, el término *Global Education* o *Global Learning* ha ido tomando cuerpo en investigaciones y prácticas formativas en todos los niveles educativos (Bourn, 2020). Es un enfoque promovido por las instituciones de la Unión Europea, conscientes de la importancia de fortalecer la identidad europea entre la ciudadanía que reside en este continente y de crear un sentimiento de comunidad y solidaridad entre territorios y países situados en el Norte y Sur global del planeta (véase, por ejemplo, las propuestas de *GENE: Global Education Network Europe*: https://www.gene.eu).

La investigación a nivel nacional e internacional sustenta la adecuación del enfoque de la ECG crítica para promover una formación del profesorado como agente de cambio social y como promotor de una justicia social global (Bourn, 2015; Calvo, 2017). Esto requiere introducir cambios en su formación inicial, orientando los contenidos hacia cuestiones que aborden las desigualdades sistémicas de nuestras sociedades, el valor de la diversidad y los desafíos de la actual crisis ambiental, así como buscando metodologías participativas que permitan movilizar aprendizajes a nivel cognitivo, emocional, social y conductual (UNESCO, 2019).

Investigaciones previas muestran que el marco general dibujado por la Agenda de los ODS es un escenario propicio para introducir cambios en la formación inicial universitaria de profesionales en general y de futuros docentes en particular (Calvo y Castro, 2020; Martínez Lirola, 2020), pues la propuesta de Naciones Unidas condensa los retos actuales a los que nos enfrentamos como humanidad para un futuro sostenible, próspero y centrado en el cuidado de las personas y el planeta. En este sentido, la educación superior en general y la formación de futuros docentes en particular está llamada a jugar un papel central en hacer posible la consecución de estos objetivos (Red Española para el Desarrollo Sostenible, 2017).

MÉTODO

Esta investigación tiene una clara inspiración cualitativa y se asienta en los pilares de la Investigación-Acción (I-A) en la que un grupo de docentes diseña colaborativamente una innovación educativa, la desarrolla y recoge evidencias con diferentes técnicas de recogida de datos que le permiten evaluar la experiencia e iniciar un nuevo ciclo de planificación-acción (Zuber-Skerritt, 2018). Se describen aquí las fases propias de una I-A (Planificación-Acción/Observación-Reflexión/Evaluación) con las adaptaciones que fue necesario realizar en nuestra investigación.

Fase 1. Contexto general de la experiencia y Planificación

Las experiencias se han desarrollado en dos asignaturas del Grado en Magisterio en Educación

Infantil de la Universidad de Cantabria, (España) durante el curso académico 2021-2022. Las asignaturas son «Fundamentos teóricos de la Educación Infantil» (1er curso) y «Las TIC aplicadas a la educación» (3er curso).

A partir del marco general que propone la Agenda de los ODS e incorporando de manera transversal la dimensión de género, se diseñó de forma colaborativa dos prácticas de aula (una en cada materia) para trabajar con el alumnado estos contenidos a través de diversos lenguajes (texto e imagen fija y en movimiento) y con metodologías participativas.

Durante la fase de planificación colaborativa, se crearon parejas de trabajo (responsable de asignatura y observado externo). En sucesivas reuniones (entre 2 y 3) se planificó en cada asignatura una práctica evaluable de aula que quedó consignada en una ficha con los siguientes apartados: (1) Asignatura, curso y cuatrimestre, (2) Profesor responsable y observador externo, (3) Descripción general de la práctica, (4) Producto(s) esperados, (5) ODS que se trabaja, (6) Calendario para la recogida de datos en la fase de acción/observación.

Tabla 1

Prácticas diseñadas colaborativamente

	Práctica	**Lenguajes**	**ODS**
Asig 1. Fundamentos	Trabajo escrito y video: Trabajar los ODS en el aula de educación infantil	Escrito y audiovisual	Todos (el alumnado elige 2)
Asig 2. TIC	Narrativa transmedia: material fotográfico y cortometraje. Documentación a través de un blog	Escrito, visual y audiovisual	ODS 5. Igualdad de género

Fase 2. Acción/Observación

En esta fase el profesor responsable de la asignatura es quien desarrolla la práctica de aula, mientras el observador/amigo crítico acude al aula para recoger evidencias sobre su desarrollo. Esta recogida de datos se concibió como un proceso de documentación.

Se diseñaron e implementaron las siguientes técnicas de recogida de datos: observación de aula y redacción del diario de campo (Zabalza, 2004), entrevista semi-estructurada con el docente (Kavale, 2019) y grupo de discusión con el alumnado (Barbour, 2019). La recogida de datos se desarrolló durante el desarrollo de la práctica y a su finalización.

Las entrevistas y GD fueron grabados en audio, transcritos y devueltos a sus participantes para su revisión final. Se mantuvo en todo momento la confidencialidad de los datos y el alumnado firmó un consentimiento informado al inicio de las asignaturas. Este consentimiento se construyó teniendo en cuenta las instrucciones del comité de ética en la investigación de la Universidad de Cantabria.

La entrevista sirvió para explorar los objetivos que los docentes perseguían al diseñar sus prácticas (combinando los contenidos propios de las materias y la Agenda de los ODS en clave de género), cómo habían experimentado su puesta en marcha (barreras y ayudas percibidas, agencia y posición del alumnado, utilidad de los materiales, formas de evaluación, etc.) y en qué medida creían que la práctica había servido para generar aprendizajes relevantes entre el alumnado, fututos docentes de educación infantil.

En los GD se recogieron las visiones del alumnado a partir del siguiente esquema general: (1) Descripción con sus propias palabras de la práctica realizada, (2) Formas de trabajo en los

3030

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

grupos, (3) Barreras y ayudas para el aprendizaje, (4) Justificación de la toma de decisiones para realizar la práctica, (5) Impacto y relevancia en su formación inicial y en su futuro profesional.

Tabla 2

Técnicas de recogida de datos

	Observación y diario	Entrevista	GD
Asig 1. Fundamentos	2 sesiones	Semiestructurada: 1 Al finalizar la práctica	2 de 4 estudiantes Al finalizar
Asig 2. TIC	2 sesiones	Semiestructurada: 1 Al finalizar la práctica	2 de 4 estudiantes Al finalizar

Fase 3. Reflexión/Evaluación

En esta fase se analizaron las evidencias recogidas para valorar en qué medida las prácticas de aula habían logrado formar a los futuros docentes desde el enfoque de la ECG crítica, partiendo de la Agenda de los ODS en clave de género.

Para finalizar las prácticas y a modo de cierre, en ambos casos hubo una exposición pública de los trabajos realizados en cada aula. A la sesión asistieron otros miembros del equipo de investigación y a partir de un trabajo por rincones, los estudiantes de cada aula pudieron conocer y valorar (a través de unos post-its) el trabajo del resto de compañeros. A una de estas sesiones, además, acudió la técnica de la Oficina de Acción Solidaria (OAS) de la propia universidad como amiga crítica, observadora externa y experta en ODS.

RESULTADOS

Producciones de los estudiantes

Los primeros resultados hacen referencia a las producciones (en grupo) que han elaborado los estudiantes en el marco de cada asignatura, tal y como refleja la tabla siguiente:

Tabla 3

Producciones del alumnado

	N.º trabajos	Temáticas	Formato
Asig 1. Fundamentos	10	Varios ODS y perspectiva de género transversal. Los más trabajados: ODS 4. Educación de calidad, ODS 13. Acción por el clima y ODS 10. Reducción de las desigualdades	Video corto y trabajo escrito
Asig 2. TIC	8	ODS Igualdad de género. Las metas del ODS dan forma a los trabajos	Material educativo: tres imágenes fijas y corto. Blog para documentación

Proceso de documentación

La recogida de datos nos ha permitido recoger, tanto el punto de vista del profesorado implicado como el punto de vista del alumnado sobre las prácticas de aula, su utilidad e impacto.

En el caso de la primera asignatura, la docente señala que ha sido un desafío vincular la Agenda con los contenidos clásicos de la materia y «superar la mera introducción de contenido teórico para generar una propuesta teórico-práctica que involucrase a todo el alumnado» (Entrev_1), pues la asignatura tiene una orientación netamente teórica y un tanto abstracta.

Se recogen propuestas de actuación viables, adaptadas al ámbito de educación Infantil que buscan el protagonismo de la infancia, pero también, la colaboración de las familias generando alianzas con el entorno sociocomunitario. «Percibo que el alumnado se ve como agente de cambio, como impulsores de la implementación de los ODS en su campo de actuación, las aulas de Educación Infantil. Se sienten responsables y a la vez comprometidos con la agenda» (Entrev_1).

En la segunda asignatura, el docente valora muy positivamente el desarrollo de un pensamiento crítico sobre los medios que consumen como vía para entender el impacto en su forma de ver la realidad: «Es importante que desarrollen estrategias que les ayuden a proponer experiencias de análisis crítico de los medios, debido a la importancia que tienen en la construcción del imaginario de cualquier ciudadano o ciudadana» (Entrev_2).

Los estudiantes han valorado positivamente la práctica porque, por un lado, consideran que han trabajado temas de gran actualidad (acción por el clima, igualdad de género o educación de calidad) y, por otro, porque consideran que no se trata de un ejercicio abstracto, de un ejercicio de reflexión, sino que la práctica les ha obligado a pensar cómo trabajar estas temáticas, en origen difíciles y abstractas, con los más pequeños: «Al principio piensas que esos objetivos [los ODS] son muy grandes, y que tú no puedes hacer gran cosa por ello. […] Sí que te das cuenta de que puedes hacer bastantes cosas para cambiar eso. Y en el trabajo en el aula te das cuenta de que la Agenda está muy relacionada con el ámbito educativo» (GD_1).

Además, se plantea como una fortaleza del trabajo que obliga a cierto nivel de reflexión y que se aprende haciendo: «Sobre todo que nos hace también reflexionar. Cada una con su tema, pero como reflexionar más profundo sobre temas que después en clase se pueden tratar y se puede enseñar a los niños… para que la sociedad vaya evolucionando y volviéndose algo mejor (…). Y no es lo mismo que un profesor venga y te cuente: pues con los niños tienes que trabajar eso, el machismo, los roles de género […] hemos tenido que investigar nosotras, hemos tenido que crear las fotos y el corto» (GD-4).

También señalan que el trabajo propuesto les ha permitido establecer vínculos y relaciones con los contenidos de otras materias: «Nosotros somos estudiantes de educación y en nuestro caso estábamos trabajando la educación de calidad y el hambre cero y también hemos podido aplicar contenidos que hemos visto en otras clases […] aplicarlo en el trabajo, y ha sido como muy enriquecedor, porque hemos visto que eso que hemos aprendido lo podemos aplicar de alguna manera en el aula» (GD_2).

La principal dificultad o reto que han encontrado está vinculada al uso del formato audiovisual del trabajo de aula propuesto, bien porque se considera complicado en sí mismo, bien porque se espera otra cosa de la asignatura. En el primer caso: «Al principio nos pareció difícil la idea de cómo hacer un video en el que se reflejase todo lo que habíamos hecho en el trabajo, era un trabajo muy extenso y ponerlo en un video era como…, no sabíamos cómo hacerlo. Al final hemos optado por realizar un diálogo y mostrar fotos y videos sobre ambos temas [ODS seleccionados]. Pero al principio nos preguntábamos… ¿cómo lo hacemos? «(GD_1). En el segundo caso: «Igual en esta asignatura que es TIC yo lo que me esperaba de una asignatura así

es que me enseñen a utilizar diferentes herramientas, yo qué sé, por ejemplo, un PowerPoint, u otras herramientas que sean más para hacer videos, para hacer montajes y cosas así, que puedas utilizar en clase, que te enseñen a manejarlo» (GD_3).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación muestra la necesidad de introducir el enfoque de la ECG crítica en la formación inicial de maestros/as. Los resultados muestran que la Agenda adquiere pleno sentido cuando se trabaja con el alumnado en titulaciones sobre educación y que es capaz de generar procesos reflexivos entre los estudiantes, así como el reto de pensar cómo trabajar la Agenda en los niveles educativos inferiores. Esto resulta especialmente significativo si, como ha señalado la literatura sobre el tema, son escasas las experiencias que trabajan ciudadanía global en educación infantil (Bell *et al.*, 2015), por lo que se requiere mayor investigación y prácticas educativas en la formación inicial y permanente del profesorado de este nivel educativo.

Por otro lado, es importante seguir trabajando en la introducción del lenguaje visual y audiovisual en la formación de docentes que, combinado con la lectura y escritura, permitirán a los jóvenes ensayar la creación de sus propios materiales educativos a partir de temas sociales relevantes como son los ODS (Barrero-Barrero y Baquero-Valdés, 2020). Tal y como los propios estudiantes han planteado, trabajar la Agenda ha dado un pequeño giro al currículum universitario que se percibe ahora más anclado al presente, a los retos que tienen las actuales sociedades globalizadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbour, R. (2019). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. Morata.

Barrero-Barrero, D., y Baquero-Valdés, F. (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible: un contrato social posmoderno para la justicia, el desarrollo y la seguridad. *Revista Científica General José María Córdova. Revista colombiana de estudios militares y estratégicos, 18*(29), 113-137.

Bell, D., Jean-Sigur, R., y Kim, Y. (2015). Going global in Early Childhood Education. *Childhood Education, 91*, 90-100.

Boni, A, Belda-Miguel, S., y Calabuig, C (2020). *Educación para la ciudadanía global crítica.* Síntesis.

Bourn, D (2015). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning, 7*(3), 63-77.

Bourn, D. (2020). The emergence of Global Education as a distinctive pedagogical field. En D. Bourn (Ed.) *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (pp.11-22). Bloomsbury.

Calvo, A. (2017). The state of development education in Spain: Initiatives, trends and challenges. *International Journal of Development Education and Global Learning, 9*(1),18-32.

Calvo, A., y Castro, A. (2002). Tendencias en la formación del profesorado sobre los ODS. En T. Solá, S. Alonso, M. G. Fernández y J. C. De la Cruz (Ed). *Estudios sobre innovación e investigación educativa* (pp. 844-855). Dykinson.

GENE. (2007-2009). *Globlal Education Network (GENE).* https://www.gene.eu

Kavale, S. (2019). Las entrevistas en investigación cualitativa. Morata.

Martínez Lirola, M. (2020). Diseño e implementación de actividades enmarcadas en la educación para la ciudadanía global y la educación para el desarrollo en la educación superior. *Sinergias-Diálogos educativos para a transformaçao social, 10*, 43-58.

Red Española para el Desarrollo Sostenible (2017). Cómo empezar con los ODS en las universidades. Una guía para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico. Melbourne: SDSN, ACTS, Secretaría Global de SDSN.

UNESCO (2019). Educational content up close. Examining the learning dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Zabalza, M. A. (2004). Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Narcea.

Zeichner, K. M. (2010). La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. Morata.

Zuber-Skerritt, O. (2018). An educational framework for participatory action learning and action research (PALAR*). Educational Action Research, 26*(4), 513-532.

3034

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

ANÁLISIS DE LA FUNCIÓN PRAGMÁTICA DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS CONVERSACIONALES EN ESPAÑOL

Valeska Concha Díaz
Magdalena Fernández Pérez
Universidad de Valencia (España)

Resumen: La siguiente contribución pretende presentar una investigación realizada para analizar las funciones pragmáticas asociadas al uso de los marcadores discursivos conversacionales y la relación con las variables extralingüísticas (sexo y procedencia geográfica). Para ello se llevó a cabo el análisis discursivo de cinco influyentes (influencers) españoles, se analizaron los marcadores discursivos utilizados con el fin de identificar las particularidades de cada uno y sus variaciones, pudiendo reconocer de esa manera las diferentes etapas de producción e interpretación discursiva que poseen los influyentes analizados e identificar las características presentes en el discurso que reciben los receptores en las redes sociales. Los hallazgos encontrados en cuanto a la distribución de marcadores conversacionales según las particularidades del hablante evidencian que la mayor proporción de marcadores conversacionales guarda relación con el tema que están exponiendo. Por otro lado, los resultados obtenidos nos permiten crear un panorama genérico sobre como la variabilidad de residencia de las influyentes no tiene una gran relevancia en su manera de desarrollar los discursos, sino más bien, son las particularidades de cada una las que podrían condicionarlo.

Palabras clave: marcadores discursivos, variación lingüística, español, influyentes

Abstract: This research aims to analyze the pragmatic functions associated with the use of conversational discursive markers and the relationship with extralinguistic variables (sex and geographic origin). For this, the discursive analysis of five Spanish influencers will be carried out, the discursive markers used will be analyzed to identify the particularities of each one and their variations, thus being able to identify the different stages of production and discursive interpretation. possessed by the analyzed influencers and identify the characteristics present in the discourse received by the recipients in social networks. The findings regarding the distribution of conversational markers according to the particularities of the speaker show that the highest proportion of conversational markers is related to the topic they are presenting. On the other hand, the results obtained allow us to create a generic panorama on how the variability of residence of the influencers does not have a great relevance in their way of developing the discourses, but rather, it is the particularities of each one that might condition it.

Keywords: discursive markers, linguistic variation, spanish, influencers

INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda la metodología de análisis de discurso como vía para entender la comunicación oral de un grupo de influenciadoras, también denominados influencer/instagramers, las cuales fueron elegidas por la cantidad de seguidores que poseen en la red social Instagram.

Para establecer un contexto en el que poder hablar de metodología lo primero es exponer brevemente quienes son los influenciadores. Los denominados influenciadores son personas que, de algún modo, han logrado destacar en los canales digitales, especialmente en las redes sociales, como Facebook o Instagram, así como en plataformas de vídeo como YouTube. Son personas que han conseguido crear un personaje de gran éxito en el mundo digital, el cual es seguido por miles de seguidores y suscriptores, que en algunos casos llegan a superar el millón. Estos suelen ser integrantes de una comunidad digital establecida en páginas web que surgieron alrededor de 2009 en los países anglosajones (Pates, 2015) y cuyas practicas se fueron imitando alrededor del mundo.

La siguiente investigación, sin embargo, no busca entender a los influenciadores como personajes relevantes para el área de la comunicación digital, sino que aspira a entender sus mecanismos de comunicación, específicamente los relacionados con la comunicación verbal, y cómo influyen en sus espectadores para que sigan sus recomendaciones.

Un ámbito de estudio que se ha enriquecido enormemente gracias a estas nuevas miras de la lingüística es el de los marcadores discursivos, que atrae a muchos estudiosos del análisis del discurso y de la lingüística textual. Ésta es la razón de que, en un corto intervalo de tiempo (poco más de treinta años), el estudio de los marcadores discursivos, en el ámbito hispánico, se haya convertido en un campo de investigación en continua expansión. Dentro de las definiciones más frecuentes para entender la idea de marcadores discursivos, es que son «unidades lingüísticas invariables que señalan (marcan) la relación que se establece entre dos segmentos textuales, con ámbito supra-oracional, que facilitan la cohesión textual y la interpretación de los enunciados» (Fraser 1999, citado por Salameh, 2018, p. 317).

La presente investigación se centra en el análisis de los marcadores discursivos presentes en la lengua española, concretamente en el español usado en España. Para ello, se propone como objetivo abordar las siguientes preguntas: ¿Existen diferencias en el uso de los marcadores según las particularidades de los influenciadores analizados? ¿Cambian los marcadores según el lugar de residencia de los influyentes?

MÉTODO

a. Procedimiento de la investigación

En base a la planificación de la investigación relacionada con los objetivos y preguntas de investigación, estas son las fases en torno a las cuáles se ha desarrollado el trabajo de investigación:

Fase 1. Elaboración del marco teórico y exploración de las fuentes sobre el concepto de marcadores discursivos.

Esta fase se divide en dos pasos:

1. Realizar una exploración de libros, documentos, informes acerca de la definición y categorización de los conceptos relacionados con el concepto de marcadores discursivos.

2. Búsqueda bibliográfica sobre la clasificación de los marcadores discursivos que permita crear una categorización propia de los que se desean identificar posteriormente.

Fase 2. Contextualización sobre la muestra analizada

Se llevó a cabo una contextualización sobre los personajes escogidos para el análisis de un discurso oral, con el cual se pretende realizar una identificación de los marcadores discursivos más empleados en sus discursos. También se definirán conceptos básicos y claves para entender el fenómeno de las influyentes dentro de las redes sociales.

Fase 3. Datos analizados

Se llevó a cabo una selección de un video de 10 minutos, de cada una de las personas seleccionadas de la muestra, en el cual estuvieran comentando algún tema relevante y que les identifique. Se realizó una transcripción de su discurso para los análisis pertinentes.

Fase 4. Hallazgos y conclusiones

Posterior al análisis de cada uno de los videos de las distintas Instagrammers, se realizará una clasificación según los marcadores más utilizados y con ello se establecerán criterios para crear conclusiones sobre la información recabada y así crear un panorama genérico sobre la comunicación oral con la que los influyentes españoles se expresan con sus seguidores.

b. **Procedimiento de análisis**

A continuación de caracterizar los cinco discursos orales que constituyen el corpus de esta investigación se procederá a clasificar los marcadores discursivos que hemos registrado. Así pues, este estudio llevó a cabo un análisis descriptivo en el que se empleó una metodología cualitativa-cuantitativa que consistió en examinar el corpus para identificar los marcadores discursivos, contabilizar sus frecuencias y determinar sus funciones pragmáticas.

En primer lugar, se transcribieron los mensajes orales a textos escritos, para así poder resaltar todas las partículas extraoracionales que tuvieran relación con la función de conexión, modalización, focalización o control entre las influenciadoras y los receptores. Luego de ello, se proseguirá con la clasificación de los marcadores con base en la propuesta.

El género oral de las influenciadoras seleccionadas permitió identificar ciertos recursos que tienden a una mayor espontaneidad y una menor elaboración en sus discursos orales, lo que es una característica típica de las conversaciones informales o coloquiales. Algunas evidencias se observan en el uso frecuente de verbos modales volitivos conjugados en primera persona del singular.

Después de examinar el discurso de la muestra y de identificar y contabilizar los marcadores discursivos, se buscará identificar a los marcadores de uso más frecuente.

RESULTADOS

Después de haber revisado la clasificación que se utiliza con mayor frecuencia para los marcadores discursivos (Portolés, 2016) consideramos que los seres humanos organizamos el discurso adecuándolo y acomodándolo a los conocimientos contextuales de los interlocutores. Ciertamente, la persona que quiere hacerse entender por otros es capaz de organizar su discurso, no solo partiendo de un objetivo comunicativo, sino que también de los «estados mentales» que prevé en sus posibles interlocutores, esto es tanto en lo que conocen como en aquello que desconocen, lo que les gusta y lo que les podría gustar, intereses, etcétera.

Por ello, se ha decidido considerar cinco discursos de las influenciadoras españolas que seleccionamos por cantidad de seguidores según las comunidades con mayor cantidad de

habitantes en España y así poder conocer como es el discurso oral con la que ellas se comunican con sus interlocutores.

Cabe señalar, que los discursos analizados serán de no más de 10 minutos, esto es porque serán de más de un sujeto y donde la finalidad es poder identificar los marcadores más recurrentes en su dialecto.

Análisis comparativo de los resultados

A continuación, en la *Tabla 1*, se muestran los datos extraídos en cada uno de los vídeos analizados. Hemos incluido las palabras analizadas, los marcadores encontrados y los casos en las diferentes categorías analizadas.

Tabla 1

Análisis datos obtenidos

Marcadores discursivos	María Pombo	Dulceida	Mery Turiel	Rocío Osorno	Verdeliss
Total de palabras del discurso	1771	2086	1073	1005	824
Total de marcadores utilizados	221	165	102	90	65
Estructuradores de la información	4%	3,03%	2,94%	7,78%	20%
Conectores	60%	75,15%	80,39%	75,56%	60%
Re-formuladores	4%	1,21%	0,98%	0%	4,62%
Operadores argumentativos	0%	0%	0,98%	2,22%	0%
Marcadores conversacionales	33%	20,61%	14,71%	14,4%	15,38%

Nota. Elaboración propia

El número total de marcadores discursivos empleados en el corpus de influenciadoras es de 643 palabras. A simple vista resulta obvio que existe una diferencia importante en el uso de los MD en las diferentes personas analizadas. Si se observa la frecuencia de manera individual se puede observar que la influenciadora María Pombo es la que más marcadores utilizó dentro de su discurso, teniendo en cuenta que el total de palabras empleadas en 9 minutos fue de 1771.

Le sigue la influenciadora Dulceida, la cual en su discurso tuvo un total de 2086 palabras identificadas, de las cuales 165 corresponden a MD, por su parte Mery Turiel, en su discurso se contaron 1073 palabras de las cuales 102 son marcadores discursivos. Rocío Osorno se posiciona en el cuarto lugar con un uso de 90 MD en 1005 palabras identificadas en su discurso. En el último lugar se encuentra la influenciadora Verdeliss, quien en su discurso logro utilizar 824 palabras, siendo 65 pertenecientes a la clasificación de MD.

De la misma manera, se puede visualizar que los marcadores que más se utilizan corresponden a la clasificación de conectores, con un porcentaje mínimo de 60% de frecuencia de las influenciadoras María Pombo y Verdeliss y un máximo de 80,39% por Mery Turiel, con un 75,56% de Rocío Osorno y un 75,15% de Dulceida. Es importante mencionar que los MD menos utilizados corresponden a la opción de operadores argumentativos, los que por su significado condicionan la posibilidad argumentativa de quien emite el discurso.

Otro de los MD más utilizados fueron los que corresponden a la clasificación de marcadores conversacionales, donde la influenciadora Dulceída tuvo un 20,61% de frecuencia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación permitió identificar algunas cuestiones de intereses dentro de la manera de comunicarse de ciertos personajes influyentes a nivel social y como la comunicación verbal es relevante a la hora de llevarlo a cabo.

Como referencia para este apartado, tomaremos como punto inicial responder a los objetivos propuestos de nuestro trabajo:

a) Determinar el uso de los marcadores dependiendo de la producción oral de los cinco influyentes analizados.

Normalmente, en el análisis de discurso, la atención se centra más en las palabras, en este caso específico, a través del uso de marcadores discursivos de la estructura de la argumentación y la relación de ambos recursos en argumentaciones analíticas monológicas orales, producidas por un grupo elegido de influenciadoras españolas.

Dentro de los hallazgos más relevantes que se pudieron identificar es que el uso de los Marcadores discursivos por parte de los participantes es predominantemente canónico en cuanto a funciones –categorías, subcategorías y subcategorías específicas– en diferentes modalidades de producción y entre modalidades.

Es evidente que el tratamiento analítico de un tema, de manera oral, requiere del uso de distintas funciones comunicativas. Por esta razón, los participantes han construido discursos conformados por movimientos argumentativos y no argumentativos, donde la argumentación es entendida como «actividad de pensamiento» (Plantin, 1998, p. 29).

El panorama lingüístico actual ha demostrado que los marcadores discursivos son elementos de gran utilidad en la prosecución de los discursos, ya que son piezas discursivas que han permitido aplicar un conjunto de instrucciones vinculadas a su uso.

A la hora de hablar, y analizar, la comunicación verbal de un discurso es muy importante relacionarla con el aspecto no verbal del mismo pues son dos aspectos que están relacionados y, por lo tanto, para hacer un análisis completo es necesario estudiar los dos.

b) Identificar la función que cumple cada uno de los marcadores presentes en el discurso de los personajes analizados.

En este caso, nos centramos en identificar el aspecto oral, pero sin dejar de lado injerencias claves que son parte de un lenguaje no verbal, ya que en su mayoría están relacionadas a gestos y mecanismos de persuasión.

De esta manera se puede sostener que el uso de marcadores discursivos de parte de las influenciadoras seleccionadas es de baja frecuencia. En general sus discursos solo contemplan un promedio de un 10% del uso de estos elementos del lenguaje. Y donde los conectores son aquellos que se posicionan en los primeros puestos de uso y frecuencia.

Se debe tener en cuenta que los conectores son herramientas de la lengua, que permiten unir de forma lógica las distintas partes de un texto. Por ello, el uso adecuado de los conectores es fundamental para asegurar la cohesión y la coherencia de un discurso. La principal característica de los discursos analizados, en relación con el empleo de los marcadores discursivos, es la subutilización de tales recursos de cohesión oral. En general, para cada categoría, existe un repertorio conformado por varios elementos cercanos en cuanto a la indicación de procesamiento que proveen; no obstante, las influenciadoras utilizan muy pocos de ellos. En no pocas ocasiones, se recurrió prácticamente a un solo conector de la categoría para expresar la mayoría de las relaciones discursivas del mismo tipo (y, además). De igual manera, se respondieron las preguntas de investigación planteadas anteriormente:

¿Existen diferencias en el uso de los marcadores según las particularidades de los influenciadores analizados?

En cuanto a la distribución de marcadores conversacionales según sus particularidades, es posible que la mayor proporción de marcadores conversacionales esté relacionada con el tema que están exponiendo, existe un desequilibrio en el uso de éstos y esto se puede deber a las temáticas que abordan cada una en su discurso. De igual manera, resulto interesante poder comprender si el lugar de residencia tenía alguna influencia en la manera de comunicarse de las influenciadoras y los discursos que desarrollan, por lo que para la pregunta:

¿Cambian los marcadores según el lugar de residencia de los influyentes?

Los hallazgos encontrados nos permiten crear un panorama genérico sobre como la variabilidad de residencia de las influyentes no tiene una gran relevancia en su manera de desarrollar los discursos, sino más bien, son las particularidades de cada una las que podrían condicionarlo. Finalmente son sus características personales las que crean patrones comunicacionales y si bien, el uso de modismos y palabras puede estar relacionado a su lugar de residencia, son otros elementos como el timbre o tono de voz los que se ven presentes de manera más evidente.

Asimismo, cabe señalar algunas limitaciones importantes. En primer lugar, la revisión bibliográfica en cuanto a marcadores discursivos y marcadores conversacionales hubiera podido ser más completa, puesto que es un ámbito con mucha investigación, sobre todo desde la lingüística y desde la enseñanza de lenguas extranjeras, pero existen pocos estudios que estén relacionados con el análisis de discursos orales como tal, y así poder ahondar en el concepto de marcador dentro de un discurso oral.

En segundo lugar, los resultados presentados no pueden ser extrapolables, ya que nos hemos centrado en una sola interacción de cada una de las participantes. Sin embargo, se podrían contrastar con un trabajo más específico en el que comparen el uso e interpretación de marcadores conversacionales por parte de una muestra más amplia de hablantes. En tercer lugar, las interacciones de las participantes estaban muy condicionadas a ritmos y tonos de voz muy desiguales. Por lo que los tiempos de una intervención y otra no arrojaron la misma cantidad de palabra, lo que produjo un desequilibrio de los corpus.

Finalmente, es importante señalar que este tipo de personajes no lleva a cabo interacciones orales que permitan hacer un análisis más acabado, sino que solamente hablan en historias de 15 segundos intentando acotar de la manera más precisa sus mensajes, por lo que se dificulto el análisis y lo que quería lograr identificar. De igual manera, se considera interesante crear una investigación referente a esto con un poco más de detalles. Ya sea aumentando la muestra de análisis o considerando otros patrones

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jiménez, S. S. (2018). Marcadores discursivos: apréndelos y tradúcelos. *Foro de profesores de E/LE*, (14), 315-325.

Pates, G. (2015). ¿Los jóvenes no leen? Experiencias de lecturas en booktubers. *Revista Letras*, 1, 125-131.

Portolés, J. (2016). *Los marcadores del discurso. Enciclopedia lingüística Hispánica*. Routledge.

3040

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

APRENDIZAJE COOPERATIVO CON TELÉFONOS MÓVILES Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA: ANÁLISIS PRELIMINAR[1]

Patricia Gómez Hernández
Universidad Complutense de Madrid (España)
Carlos Monge López
Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
Héctor Del Castillo Fernández
Universidad de Alcalá (España)
Mónica de Carvalho Magalhães Kassar
Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil)

Resumen: Esta investigación se caracteriza por unificar en un mismo diseño curricular el aprendizaje cooperativo como metodología, el teléfono móvil como herramienta de aprendizaje y la convivencia escolar como factor de mejora en los centros educativos. En este sentido, el principal objetivo de este estudio fue comprender cómo una innovación basada en el aprendizaje cooperativo y en el uso de teléfonos móviles en aulas de Educación Infantil y Primaria favoreció la convivencia escolar en un contexto de vulnerabilidad socio-económica y diversidad cultural. Para ello, se realizó un estudio de caso donde se utilizó un conjunto de técnicas cualitativas para la recogida de información (observación participante, entrevistas semi-estructuradas y grupo de discusión) y, tras su análisis a partir de la Teoría Fundamentada, surgió un sistema categorial emergente. Un análisis preliminar evidenció una serie de mejoras visibles en la convivencia escolar, especialmente en torno a la disminución de la disrupción, de la desafección y de la exclusión. En definitiva, la planificación docente se contempla como un factor clave para el éxito educativo que, unido con otros elementos como el aprendizaje cooperativo y el teléfono móvil, puede conllevar, como vienen demostrando provisionalmente los datos, a la mejora de la convivencia escolar.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, clima escolar, teléfono móvil

Abstract: This research is characterized by unifying in the same curricular design cooperative learning as a methodology, the smartphone as a learning tool and coexistence as factors for improvement in school environments. In this regard, the main aim of this study was to understand how an innovation programme based on cooperative learning and the use of smartphones in kindergarten and primary school classrooms enhanced school coexistence in a context of socio-economic vulnerability and cultural diversity. For this purpose, a case study was carried out using a set of qualitative techniques for data collection (participant observation, semi-struc-

1 Esta investigación se enmarca dentro del Proyecto «*TIC e innovación en los procesos de escolarización en la educación inclusiva: diferentes contextos en Brasil y España*» (MCTIC/CNPq nº 28/2018), financiado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Brasil.

tured interviews and discussion groups). From a Grounded Theory based analysis, an emerging categorical system raised. A preliminary analysis revealed a set of visible improvements in school coexistence, especially with regard to the decrease in disruption, disaffection and exclusion. To sum up, teacher planning is seen as a key factor for educational success together with other factors such as cooperative learning and the role of smartphone, which, as the data have tentatively shown, can lead to a real improvement in school coexistence.

Keywords: aooperative learning, organizational climate, telephone

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje cooperativo puede definirse como la situación de aprendizaje donde los objetivos de los estudiantes se encuentran estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de los estudiantes solamente puede alcanzar sus metas si sus compañeros logran alcanzar las suyas, creando una interdependencia social positiva y mejorando la convivencia participativa (Johnson y Johnson, 2018). El aprendizaje cooperativo incide en la reducción del acoso entre iguales (León *et al.*, 2012; Polo *et al.*, 2017), favorece la construcción educativa de la paz (Jenkins y Jenkins, 2010), favorece la disminución de la exclusión de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (Alonso *et al.*, 2019; Langher *et al.*, 2016; Muñoz *et al.*, 2020). En este último sentido, el aprendizaje cooperativo se convierte en una herramienta para la inclusión educativa, considerando que la exclusión se considera un conflicto de convivencia escolar (Lata y Castro, 2016; Putman, 2008).

Concretamente, en el caso del aprendizaje cooperativo a través de Tecnologías de la Información y la Comunicación, se puede incluir el aprendizaje cooperativo como un elemento constituyente del marco protector de la convivencia escolar desde un modelo integrado en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (González y Zariquiey, 2012; Monge *et al.*, 2014). Algunas experiencias muestran que la implementación del aprendizaje cooperativo con videojuegos y teléfonos móviles en las aulas contribuye a la mejora del clima de convivencia (Saura y Valle, 2011), a la reducción de la desafección académica (Gómez *et al.*, 2017), al fomento del bienestar docente (Gómez *et al.*, 2018) y a la prevención del acoso entre iguales (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018).

Por todo ello, el objetivo principal de este trabajo es comprender cómo una innovación basada en el aprendizaje cooperativo y en el uso de teléfonos móviles en aulas de Educación Infantil y Primaria favorece la convivencia escolar en un contexto de vulnerabilidad socio-económica y diversidad cultural.

MÉTODO

Se desarrolló un estudio de caso para el análisis de una propuesta de innovación educativa, la cual se basaba en la metodología cooperativa con teléfonos móviles. Dicha propuesta se estructuró en distintas actividades para el logro de los siguientes objetivos en el segundo ciclo de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria: (a) disminuir las conductas discriminatorias y la exclusión en las aulas; (b) desarrollar habilidades sociales, lingüísticas y comunicativas en el alumnado; (c) sensibilizar en base a las diferencias culturales, sociales y eco-

nómicas; (d) adquirir contenidos curriculares relacionados con las habilidades tecnológicas y el uso adecuado de dispositivos digitales; (e) impulsar valores inclusivos y destrezas cooperativas en las aulas. La experiencia innovadora consistió en el diseño, implementación y evaluación de un programa en el que el teléfono móvil era uno de los recursos principales de aprendizaje, dentro de un contexto de aprendizaje cooperativo como metodología inclusiva centrada en la convivencia escolar. Durante un mes se realizaron tres actividades cooperativas diarias con el teléfono móvil, concretamente con la aplicación POU (mascota virtual). El inicio de la sesión de clase, en la asamblea, dos alumnos seleccionados por el docente encendían el teléfono móvil y daban los primeros cuidados a su mascota (p. e.: encender la luz, desayunar o hacer deporte). Mientras realizaban esta tarea, narraban a sus compañeros lo que acontecía y éstos aconsejaban y preguntaban a los responsables de ese día acciones con su mascota. Esta actividad diaria tuvo una duración aproximada de 5-10 minutos. En la jornada escolar, el docente permitía ir al rincón del teléfono móvil a grupos de alumnos para que cuidaran a la mascota y jugaran a los diferentes deportes que presentaba la aplicación, siempre teniendo en cuenta los elementos básicos del aprendizaje cooperativo. Esta actividad tenía una duración aproximada de 5 minutos por pareja. Un aspecto importante fue que siempre eran grupos rotatorias y que, entre los alumnos, tenían que negociar cómo utilizar el teléfono móvil, ya que en el momento en el que hubiera una disputa por su utilización se terminaba el tiempo en ese rincón. Al irse a casa dos alumnos seleccionados por el docente acudían a dar los últimos cuidados a la mascota (p. e.: alimentar, apagar la luz para que duerma o desarrollar actividades de higiene personal) mientras narraban a sus compañeros qué ocurría y qué hacían con la mascota. Esta secuencia concluía cuando dejaban el teléfono móvil apagado. Además, de forma complementaria, se realizaron cinco actividades semanales con una duración de aproximadamente 45 minutos por sesión. Estas sesiones consistieron en sacar de la virtualidad a la realidad las acciones que hacían los alumnos con la mascota (p. e.: sesiones deportivas, pirámide de los alimentos o seguridad vial).

El centro educativo donde se desarrolló la experiencia fue una escuela municipal de Corumbá (Mato Grosso do Sul, Brasil), la cual se sitúa a pocos kilómetros de Puerto Suárez (Santa Cruz, Bolivia) con una alta tasa de inmigración, diversidad lingüística y desigualdades socio-económicas. Concretamente, participaron 52 alumnos de dos aulas de Educación Preescolar II (5 años) y sus respectivas tutoras y 55 alumnos de dos aulas de Educación Fundamental I (6-7 años) y sus respectivas tutoras.

Para el análisis de la experiencia se recurrió a un conjunto de técnicas cualitativas para la recogida de información: observación participante (registrando los acontecimientos más significativos de cada sesión y las interpretaciones en un diario de campo), entrevistas semi-estructuradas (con las cuatro tutoras participantes) y grupo de discusión (con las mismas tutoras para ampliar, complementar y confirmar algunos datos). La información fue analizada mediante el *software* Atlas.ti siguiendo los principales procedimientos de la Teoría Fundamentada, quedando un sistema categorial emergente definido por las siguientes familias: aprendizaje cooperativo con teléfonos móviles, elementos restrictores de la propuesta, elementos favorecedores de la propuesta y mejora de la convivencia escolar. Concretamente, en este trabajo se recogen los resultados de un análisis preliminar sobre la mejora de la convivencia favorecida por la propuesta de intervención.

RESULTADOS

Los principales conflictos de convivencia escolar que se redujeron hacían referencia a las siguientes tipologías: disrupción, desafección y exclusión. La disminución de conductas disruptivas en las aulas se debió especialmente a la responsabilidad individual, al uso de destrezas cooperativas (especialmente, destrezas de formación) y a la interdependencia positiva de recompensas como elementos del aprendizaje cooperativo.

Por su parte, la desafección escolar se vio especialmente influenciada por la interdependencia positiva como uno de los elementos cooperativos básicos, siendo de gran relevancia la interdependencia positiva de metas.

La disminución de la exclusión se produjo en base a varios elementos cooperativos. Los principales fueron los agrupamientos heterogéneos, la interdependencia positiva de identidad, la interacción promotora y la utilización de destrezas cooperativas. Los agrupamientos heterogéneos se constituyeron como una oportunidad para romper con algunas situaciones de exclusión por cuestiones de sexo, lengua y procedencia geográfica. La promoción de la identidad grupal contribuyó a reducir la exclusión en cuanto que, con ella, se fomentó un sentimiento de pertenencia tanto a nivel de grupos cooperativos como a nivel de aula.

En definitiva, los conflictos de convivencia se vieron disminuidos por los elementos cooperativos puestos en marcha durante la intervención mediada por el uso educativo del teléfono móvil.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta intervención basada en el aprendizaje cooperativo a través del teléfono móvil se constituye inicialmente como una estrategia al servicio de la convivencia escolar.

En este caso, la disminución de las conductas disruptivas se debe especialmente a la responsabilidad individual y a la interdependencia positiva de recompensas como elementos cooperativos de esta intervención con teléfonos móviles. Como se evidencia aquí y en otros estudios previos (Gómez y otros, 2017), la incorporación del teléfono móvil y del aprendizaje cooperativo suelen mejorar la motivación del alumnado hacia las actividades académicas y, con ello, reducir la desafección escolar como uno de los tipos de conflicto de convivencia.

Otra de las contribuciones de esta propuesta para reducción de los conflictos de convivencia escolar es su impacto en la exclusión. El uso inadecuado del teléfono móvil en las aulas puede ser un promotor de la exclusión, por lo que cabe favorecer un uso educativo del teléfono móvil que ayude a potenciar aquellos elementos cooperativos que se vienen demostrando promotores de la inclusión (Alonso y otros, 2019; Langher y otros, 2016; Muñoz y otros, 2020).

En definitiva, se puede llegar a concluir que el uso educativo de teléfonos móviles con una metodología cooperativa, en este caso, viene mejorando la convivencia escolar desde edades tempranas.

No obstante, todas estas consideraciones han ser tomadas con cautela y considerando las debilidades metodológicas de esta investigación. En líneas generales, las limitaciones presentes en la metodología de esta investigación se centran en que se trata de un análisis preliminar en el que hay que profundizar en diferentes vertientes para comprender el efecto producido en la convivencia escolar y sus futuras líneas de intervención para continuar con la mejora educativa.

3044

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, F.T., Gañete, A.P., y Barnárdez-Gómez, A. (2019). Juan, uma criança com Síndrome de Asperger: estudo de caso de uma boa prática de inclusão educacional por meio da aprendizagem cooperativa. *Revista Brasileira de Educação Especial, 25*(1), 85-100. http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000100006

Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2018). Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: The cyberprogram 2.0 program and the cooperative cybereduca 2.0 videogame. *Frontiers in Psychology, 16*, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745

Gómez, P., Del Castillo, H., y Kassar, M.C.M. (2017). El teléfono móvil como instrumento mediador en la inclusión educativa. En A. Rodríguez (Coord.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 997-1004). Universidad de Oviedo.

Gómez, P., Del Castillo, H., y Kassar, M.C.M. (2018). Impacto de una innovación con teléfonos móviles en el desarrollo profesional docente. En C. Monge y P. Gómez (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp. 219-244). Editorial Síntesis.

González, E., y Zariquiey, F. (2012). Las TIC y el aprendizaje cooperativo. En J.C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 207-238). Alianza Editorial.

Jenkins, K., y Jenkins, B. (2010). Cooperative learning: A dialogic approach to constructing a locally relevant peace education programme for Bougainville. *Journal of Peace Education, 7*(2), 185-203. https://doi.org/10.1080/17400201.2010.502371

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (2018). Aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión: el impacto de la interdependencia social. En J.C. Torrego y C. Monge (Coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 155-174). Editorial Síntesis.

Langher, V., Ricci, M.E., Propersi, F., Glumbic, N., y Caputo, A. (2016). Inclusion in Mozambique: A case study on a cooperative learning intervention. *Culture and Education, 28*(1), 42-71. https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120447

Lata, S., y Castro, M.M. (2016). El aprendizaje cooperativo: un camino hacia la inclusión. *Revista Complutense de Educación, 27*(3), 1085-1101. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441

León, B., Gozalo, M., y Polo, M.I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje, 35*(1), 23-35. https://doi.org/10.1174/021037012798977494

Monge, C., Gómez, P. y Torrego, J.C. (2014). Modelo integrado de mejora de la convivencia en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje: consideraciones para su implementación. En Miranda, G.L., Monteiro, M.E., y Brás, P.T. (Orgs.), *Aprendizagem online* (pp. 421-426). Universidade de Lisboa.

Muñoz, Y., Monge, C., y Torrego, J.C. (2020). Teacher education in cooperative learning and its influence on inclusive education. *Improving Schools, 23*(3), 277-290. https://doi.org/10.1177/1365480220929440

Polo, M.I., Mendo, S., Fajardo, F., y León, B. (2017). Una intervención en aprendizaje cooperativo sobre el perfil del observador en la dinámica bullying. *Universitas Psychologica, 16*(1), 1-13. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.iacp

Putman, J.W. (2008). Cooperative learning for inclusion. En Hick, P., Kershner, R., y Farrell, P. (Eds.), *Psychology for inclusive education. New directions in theory and practice* (pp. 81-95). Routledge.

Saura, D., y Valle, J. (2011). Aprendizaje cooperativo: mejora del rendimiento académico y el clima de convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. En A. Hernández y S. Olmos (Eds.), *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías* (pp. 95-104). Universidad de Salamanca.

3046

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PERFILES FORMATIVOS Y EMPLEABILIDAD DE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD O EXCLUSIÓN SOCIAL[1]

Mercedes López-Aguado
Lourdes Gutiérrez-Provecho
Universidad de León (España)

Resumen: Las instituciones y organismos que participan en la lucha para la inclusión total de la población han partido siempre de la idea de que el empleo es una de las mejoras estrategias para incrementar la inclusión de las personas y, por lo tanto, han diseñado sus políticas de inclusión en torno a la formación para el empleo. Sin embargo, la realidad no siempre es así. Además de las posibles reflexiones sobre la capacidad del trabajo, por sí mismo, para reducir los niveles de exclusión, la formación para el empleo estandarizada no parece la mejor herramienta. En este trabajo se describen algunos resultados de una encuesta realizada a 1125 personas en situación de vulnerabilidad o exclusión que ponen de manifiesto la brecha formativa existente en esta población respecto a la población general. Los datos también indican la necesidad de que las intervenciones socioeducativas realizadas se adapten a la situación y las necesidades concretas de cada persona para conseguir los objetivos para los que fueron diseñadas.

Palabras clave: exclusión/inclusión, empleabilidad, formación

Abstract: Institutions and agencies involved in the fight for the full inclusion of the population have always started from the idea that employment is one of the best strategies to increase people's inclusion and have therefore designed their inclusion policies around training for employment. However, this is not always the case. Apart from possible reflections on the capacity of work itself to reduce levels of exclusion, uniform job training does not seem to be the best tool. This paper describes some results of a survey of 1125 people in vulnerable or excluded situations that highlight the training gap that exists in this population with respect to the general population. The data also indicate the need for socio-educational interventions to be adapted to the specific situation and needs of each person in order to achieve the objectives for which they were designed.

Keywords: exclusion/inclusion, employability, training

INTRODUCCIÓN

Las características y situaciones de la población más vulnerable son complejas y afectan a múltiples ámbitos. Se requieren, por esta razón, estrategias de intervención educativa a largo plazo,

3 Observatorio Municipal para la Inclusión Social de XXXX.

con un enfoque multidimensional y cercano a las personas, lo que supone la implicación del conjunto de los actores del entorno, especialmente del ámbito local. Es necesario apostar por la continuidad de las medidas como condición necesaria para que consigan los resultados e impactos deseados. La valoración de las situaciones de exclusión y de las posibilidades reales de mejora es una parte imprescindible del proceso de intervención educativa, marcando decisivamente los resultados obtenidos y la evaluación de los mismos.

Una de las estrategias empleadas para conseguir la inclusión de las personas en situación de exclusión o vulnerabilidad es la formación para el empleo. Sin embargo, las intervenciones que tradicionalmente se están llevando a cabo no siempre son las más acertadas, ya que se tiende a utilizar los mismos patrones de actuación que, aunque en algunos casos puedan resultar eficaces, no son idóneos para todas las personas. El objetivo debe ser identificar las necesidades formativas concretas de *cada* persona en situación de desempleo. Este matiz, que puede parecer poco importante, representa todo un cambio en la manera de entender y abordar el fenómeno, pasando de una visión estática a una visión más real y dinámica de la persona y sus necesidades.

Este análisis individualizado incidirá positivamente en el desarrollo, eficacia y eficiencia del conjunto de actuaciones formativas para el fomento de la empleabilidad de las personas en situación de desventaja en el acceso, vulnerabilidad o exclusión social. Por tanto, incidirá directamente en un servicio de interés general y social, orientando hacia acciones de inserción más eficaces.

Aunque el acceso al empleo se ha asociado tradicionalmente como una variable de gran importancia para la inclusión social, no puede definirse la exclusión o la pobreza partiendo como única referencia de la posibilidad de acceso al empleo. Según el informe de 2018 sobre El estado de la Pobreza en España,

> *... los datos obligan, nuevamente, a cuestionar la idea, amplia e insistentemente difundida, de que el mejor antídoto contra la pobreza es el trabajo, cualquier trabajo. Si, desde que ha comenzado la recuperación, la tasa de pobreza de las personas trabajadoras se ha incrementado drásticamente (al menos en 2,4 puntos porcentuales), ello no puede interpretarse más que con una frase que ya se ha utilizado en informes anteriores: «no cualquier trabajo protege de la pobreza»* (Llano, 2018, 32)

Desempleo, pobreza y exclusión social pueden darse de forma paralela, aunque no necesariamente unidas. Sin embargo, sin perder de vista este dato, la práctica totalidad de las personas participantes en el estudio se encuentran en situación de desempleo o en empleo precario o inestable, y, sin olvidar que la exclusión social tiene un carácter claramente multidimensional, se parte de una consideración del empleo como elemento *facilitador* de inclusión, en contraposición a la situación de desempleo como factor que incide negativamente en cualquier situación de vulnerabilidad, pudiendo incluso suponer el inicio de una situación de exclusión social.

La empleabilidad es un concepto complejo y resulta difícil de definir, en primer lugar, porque se trata de una idea relativa que depende tanto de factores personales como externos a la persona, por ejemplo, la oferta y la demanda laboral, entre otras (Brown, Hesketh, & Williams, 2003; Gamboa, 2013; Lowden, Hall, Elliot, & Lewin, 2011; Moreau y Leathwood, 2006).

En segundo lugar, se trata de un concepto dinámico (Forrier & Sels, 2003; Rentería & Malvezzi, 2008), es decir, no sólo se refiere al hecho de conseguir un empleo, sino también la capacidad de conservarlo una vez conseguido, a la capacidad de sintonizar con el mercado de trabajo y ser capaz de mejorar profesionalmente, etc.

En tercer lugar, cabe destacar el papel que juega la formación en la empleabilidad. Aunque, de forma sistemática se han relacionado ambas variables (Formichela & London, 2005; Moreau & Leathwood, 2006; Thijsen, 2000) hay diferentes autores que matizan esta relación, postura que comparten las autoras de esta comunicación. Algunos autores señalan que la formación que adquiere una persona no implica una empleabilidad automática como Brown *et al.* (2003) que afirman que la empleabilidad está más influida por las características temporales del mercado laboral que por las del individuo, o Moreau y Leathwood (2006) que señalan que la empleabilidad es un «significante descontextualizado» en la medida en que no se tienen en cuenta aspectos como el género, raza, clase social o discapacidades, que también interactúan con las oportunidades del mercado laboral. Este es un aspecto muy importante, ya que gran parte de las actuaciones fallidas se han basado en el aumento de competencias como única vía de acceso al empleo, pero, como se ha visto, el mero hecho de «aumentar la empleabilidad» entendida como adquisición de habilidades, formación, aptitudes y actitudes, no garantiza el acceso al empleo y por tanto no puede suponer por sí misma la salida de una situación de exclusión social.

Como consecuencia, es necesario que las políticas educativas, especialmente las dirigidas a colectivos más vulnerables, contengan una mayor carga inclusiva (Subirats, Alfama y Oradors, 2009), y se basen de las necesidades individuales, lo que conducirá a procesos educativos más eficaces e integradores. Por lo tanto, resulta imprescindible tener un conocimiento más preciso sobre la formación y el acceso al empleo de las personas en situaciones de vulnerabilidad, recabando de forma exhaustiva las circunstancias subjetivas, ligadas a sus propios procesos vitales, estructurales y/o culturales que favorecen o impiden el acceso a unas condiciones adecuadas de empleabilidad. Este conocimiento permitirá diseñar alternativas reales y adaptadas a la realidad partiendo de un conocimiento integral de cada caso concreto, ligando los procesos de investigación e intervención con su transferencia a la práctica, recogiendo aquellas variables subjetivas, que están presentes en las situaciones de vulnerabilidad o exclusión, y relacionándolas con otras de carácter objetivo.

El Proyecto «Valoración del grado de empleabilidad y perfiles formativos de las personas en situación de vulnerabilidad o exclusión social» pretende completar el conocimiento de las necesidades, dificultades y competencias para el acceso al empleo y la formación de las personas en situación de exclusión social, con el propósito de orientar de manera más eficaz la intervención socioeducativa.

MÉTODO

Metodología

La investigación se realiza mediante una metodología descriptiva por encuesta

Participantes

La población seleccionada está formada por las personas entre 18 y 64 años que perciben la Renta Garantizada de Ciudadanía (titulares y beneficiarios) en el momento de la recogida de información. Esta población está formada por unas 1.600 personas. La muestra invitada coincide con la población, sin embargo, dada la dificultad de acceso a la muestra, se planteó como objetivo que la muestra estuviera formada por más de 1000 participantes (de ahí el nombre del estudio, Valora 1001). Finalmente, la muestra quedó constituida por 1125 personas, con edades

comprendidas entre los 18 y los 64 años, con una edad media de 41,44 años, de las cuales 637 (56,5%) son mujeres y 489 (46,5%) hombres.

Instrumentos

Para recoger la información se ha utilizado la Entrevista Semiestructurada, recogiendo las entrevistadoras las respuestas a las preguntas que fueron diseñadas específicamente para esta investigación tras el análisis y valoración de diferentes instrumentos y textos teóricos sobre las características de la empleabilidad (Camps, Torres, & Rodríguez, 2011; Córdoba y Martínez, 2011; Díaz, Hernández, Isla, Delgado, Díaz, & Rosales, 2014; Llinares, Córdoba, & Zacarés, 2012; Zacarés, Llinares, & Córdoba, 2012) así como de un trabajo de reflexión grupal sobre las necesidades concretas de información para los objetivos de este trabajo. Consta de 96 preguntas (cerradas y abiertas) y contiene varias preguntas filtro, de forma que cada entrevista realizada es diferente en función de las respuestas de los sujetos a las diferentes preguntas.

Está estructurado en las siguientes dimensiones: situación socioeconómica, acceso a las tecnologías, salud y discapacidad, formación, ámbito laboral y se incluyó el apartado otros datos para recoger información sobre la situación de renta garantizada, la nacionalidad y situación legal en España, violencia de género y antecedentes penales.

Procedimiento

Por las dificultades de acceso asociadas a la población diana, el diseño del proceso de contacto ha sido especialmente cuidado. Se comenzó mediante carta, con las personas que no contestaron o cuyas cartas fueron devueltas se intentó telefónicamente, y, por último, con aquellas con las que no fue posible localizar de esta manera se intentó contactar a través de mediadores. Para la realización de las entrevistas, se ha segmentado la población por CEAS (Centros de Acción Social), buscando la mayor proximidad posible como estrategia para obtener una mayor respuesta al facilitar la asistencia.

RESULTADOS

El nivel de estudios de la muestra (Tabla 1) es claramente inferior a la de la población general española, el 80.1% de los encuestados (entre 18 y 64 años) tiene un nivel de formación correspondiente a la educación secundaria o inferior, mientras que este porcentaje fue del 40.2% de los hombres y del 34.1% de las mujeres de la población general (entre 25 y 64 años) según datos de 2020 del INE. También se observa una gran diferencia en relación a los estudios superiores, mientras en la muestra el porcentaje ronda el 4%, en la población general este porcentaje asciende al 36.7% en los hombres y al 42.7% en las mujeres (INE, s.f.).

Cabe también destacar que algo más del 18.6% de la muestra no tiene ningún estudio –frente al 4.9% de la población general- y que el 2.7% no saben leen ni escribir y/o tienen dificultades para ello– mientras que este porcentaje es del 1.3% en la población general (INE, s.f.).

Tabla 1

Nivel máximo de formación alcanzado

	Porcentaje
No sabe leer ni escribir	2.7%
Sin ningún estudio	18.6%
Primarios (sin concluir)	30.4%
Graduado escolar (primaria)	21.0%
Graduado en ESO	7.4%
Bachillerato	8.2%
Formación profesional	7.6%
Universitarios	3.9%
Ns/nc	0.3%

Para compensar este bajo nivel educativo, distintas entidades ofrecen formación en diferentes especialidades, con la intención de mejorar las opciones de acceso al empleo.

El 79.5% de la muestra opina que la formación ayuda a encontrar empleo y el 72% de la muestra ha realizado algún tipo de formación complementaria, sin embargo, el 76,4% de quienes lo hicieron (n=810) no ha encontrado trabajo relacionado con la misma (Tabla 2).

Tabla 2

Relación formación empleo

	1	2	3
No	27.5%	76.4%	14.3%
Sí	72.0%	23.1%	79.5%
Ns/nc	0.4%	0.5%	6.1%

Nota. 1. Has realizado algún tipo de formación complementaria; 2. Has encontrado empleo relacionado con la formación realizada; 3. Crees que la formación ayuda a encontrar empleo

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque la formación para el empleo ha sido siempre vista como una poderosa herramienta para la empleabilidad y ésta, a su vez, la mejor vía para incrementar la inclusión de las personas, la realidad no siempre es así. Las intervenciones socioeducativas realizadas por los organismos o entidades deben partir de las necesidades concretas de cada persona, ya que las intervenciones estandarizadas no son idóneas para todas las personas.

Tal y como reflejan los datos analizados en este trabajo existe un claro déficit formativo en la población vulnerable o excluida, resultados que confirman los encontrados en el mismo colectivo a nivel nacional (FOESSA, 2018), y es evidente que precisa de una intervención socioeducativa que reduzca esta brecha formativa. Pero, parece también que las intervenciones realizadas

no están consiguiendo los fines para los que se diseñaron, ya que más de tres cuartas partes de las personas que realizaron formación para el empleo en organismos públicos o entidades colaboradoras no ha conseguido empleo relacionado con dicha formación.

Las instituciones deben reflexionar sobre estos datos para proponer intervenciones socioeducativas más ajustadas a las necesidades concretas de cada persona y así conseguir una mayor inclusión de las personas en situación de vulnerabilidad o exclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of Education and Work, 16*, 107-126.

Camps, J., Torres, F., & Rodríguez, H. (2011). Medición de la empleabilidad entre los trabajadores del sector de servicios y análisis de su relación con el desempeño individual. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa, 20* (3), 25-38.

Córdoba, A., & Martínez, I. (Coord.) (2011). Trabajo, empleabilidad y vulnerabilidad social: Condicionantes y potencialidades de la integración a través de las empresas de inserción social. Servicio de Publicaciones de la Universitat de Valencia.

Díaz, D., Hernández, E., Isla, R., Delgado, N., Díaz, L., & Rosales, C. (2014). Factores relevantes para aumentar la precisión, la viabilidad y el éxito de los sistemas de evaluación del desempeño laboral. *Papeles del Psicólogo, 35*(2), 115-121.

FOESSA (2018). *Exclusión estructural e integración social. Análisis y perspectivas.* Madrid: Fundación FOESSA. https://www.caritas.es/producto/exclusion-estructural-e-integracion-social/

Formichela, M.L., & London, S. (2005). Reflexiones acerca de la noción de empleabilidad. *Anales de la AAEP*, 1-22.

Forrier, A., & Sels, L. (2003). The concept of employability: a complex mosaic. *Journal of Human Resources Development and Management, 3*(2), 102-124.

INE (s.f.). *Nivel de formación de la población adulta.* https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925481659&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888

Llano, J.C. (2018). El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España, 2008-2017. 8º Informe. EAPN.

Llinares, L.I., Córdoba, A.I., & Zacarés, J.J. (2012). La medida de la empleabilidad en las empresas de inserción en el País Vasco: de la exclusión a la inserción sociolaboral. *Zerbitzuan, 51*, 83-94.

Lowden, K., Hall, S., Elliot, D. & Lewin, J. (2011). *Employers' Perceptions of the Employability of New Graduates.* Edge Foundation.

Moreau, M.P., & Leathwood, C. (2006). Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work, 19*(4), 305-324.

Rentería, E., & Malvezzi, S. (2008). Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales del trabajo. *Universitas Psychologica, 7*(2), 319-334.

Subirats, J., Alfama, E., & Obradors, A. (2009). Ciudadanía e inclusión social frente a las inseguridades contemporáneas. La significación del empleo. *Documentos de Trabajo (Fundación Carolina), 32*, 133-142.

Thijssen, J.G.L. (2000). Employability in the focus. Starting to clarify a diffuse phenomenon. *Tijdschrift voor HRM, 3*(1), 7-34.

Zacarés, J.J., Llinares, L.I., & Córdoba, A.I. (2012). Las herramientas de evaluación en las empresas de inserción según las fases del itinerario: un ejemplo en el País Vasco. *Zerbitzuan, 51*, 141-152.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

¿QUÉ ESTAMOS OLVIDANDO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SOBRE LOS ESPACIOS DE JUEGO DE LA INFANCIA?[1]

Noelia Ceballos López
Ángela Sáiz Linares
Teresa Susinos Rada
Universidad de Cantabria (España)

Resumen: Presentamos los resultados iniciales de una investigación más amplia que se interroga acerca de ¿Qué estamos olvidando en la educación ecoinclusiva? Más concretamente, focalizamos en el análisis de los espacios exteriores de juego de la infancia (dentro y fuera de la escuela). Metodológicamente, encontramos un proceso ordenado de análisis basado en practitioner research, donde 180 futuros docentes de cuatro asignaturas de los grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Cantabria, emprenden 63 procesos de indagación para analizar los espacios exteriores de juego de la infancia de escuelas y entornos locales (diversidad de tipos de centros educativos y localidades, tanto ciudades como zonas rurales). Los resultados muestran que los espacios analizados están altamente intervenidos por los adultos, con equipamientos de juego que no promueven las relaciones (predominan los equipamientos de juego individual y competitivo) y que están muy alejados del juego en la naturaleza (la vegetación es escasa y decorativa). En conclusión, hay que revisar cómo los niños se relacionan con los espacios naturales y el papel de la escuela. Por ello, es imprescindible repensar los procesos de formación del profesorado desde una perspectiva ecosocial.

Palabras clave: espacio de juegos, infancia, ecología, formación de docentes, justicia social

Abstract: We present the initial results of a broader research that explores the question: What are we missing in inclusive education? More specifically, we focus on the analysis of children's outdoor play spaces (in and out of school) in an eco-inclusive way. Methodologically, we found an orderly process of analysis based on practitioner enquiry, in which 180 future teachers, from four subjects of the Teacher Training Degrees in Early Childhood and Primary Education at the University of Cantabria, undertook 38 processes of enquiry to analyse children's outdoor play spaces in schools and local environments (a diversity of types of schools and places, both cities and rural areas). The results show that the spaces analysed are highly intervened by adults, with play equipment that does not promote relationships (individual and competitive

1 Proyecto I+D+i: ¿QUÉ ESTAMOS OLVIDANDO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?: UNA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA EN CANTABRIA Y EL PAÍS VASCO (PID2019-108775RB-C42/ AEI / 10.13039/501100011033) Dirigido por Teresa Susinos y Susana Rojas Proyecto convocatoria de acciones de internacionalización de la Universidad de Cantabria: Análisis transnacional de los espacios educativos con un enfoque eco-inclusivo: intercambio de postales virtuales entre estudiantes del Grado de Educación de la Universidad de Cantabria y la Universidad de Catania (EUNICE). Coordinaras: Noelia Ceballos López y Ángela Saiz Linares. Financiado por el Vicerrectorado de internacionalización y compromiso global.

play equipment predominates) and that are distant from nature space (vegetation is scarce and decorative). In conclusion, it is necessary to review how children relate to natural spaces and the role of the school. It is therefore essential to rethink teacher training processes from an eco-social perspective.

Keywords: playground, childhood, ecology, teacher education, social justice

INTRODUCCIÓN

La forma hegemónica en que se organizan las sociedades en la actualidad se hace a costa de la base material que sustenta la vida. Son varias las manifestaciones de la crisis ecológica y humanitaria; el cambio climático, el agotamiento de los recursos, el exceso de residuos, la crisis de los cuidados y la profundización de las desigualdades, son solo algunos ejemplos.

Asumiendo este reto, hemos desarrollado una propuesta para la formación inicial del profesorado desde una perspectiva de justicia ecosocial (Herrero y Rodríguez, 2007) y del profesor como investigador (Cochran-Smith y Lytle, 2009). Esta propuesta formativa en clave ecosocial se organiza en torno a dos conceptos claves: ecodependencia e interdependencia.

La ecodependencia alude al hecho de que nuestra supervivencia depende de los recursos naturales existentes. Unos recursos que son finitos y no pueden ser creados ni acelerados por el ser humano (minerales, materias primas, energía, ciclos naturales como la fotosíntesis, etc.). Sin embargo, el actual modelo económico y social actual actúa contra la naturaleza y, por tanto, contra lo que sostiene la vida. Consumimos recursos a una velocidad mayor que su generación o producimos residuos que la naturaleza no puede absorber.

La interdependencia se refiere a la necesidad de los seres humanos de ser cuidados por otros en diferentes momentos de la vida (infancia, enfermedad o vejez). En contraposición, nuestra sociedad promueve el individualismo y la falsa creencia de autosuficiencia, relegando las tareas de cuidado a otros, casi en su totalidad, «otras» que viven condiciones laborales deplorables.

Frente a esta realidad, nos preguntamos acerca de cómo afronta la escuela estos retos, qué presencia tiene en la configuración de los asuntos escolares: currículum, espacios, propuestas….

Por ello, en esta propuesta formativa indagamos sobre un aspecto clave: los espacios exteriores de juego de la infancia. Los espacios de naturaleza han funcionado tradicionalmente como lugares de encuentro de niños y niñas de diversas edades que cuidaban los unos de los otros, y como espacios de exploración y aprendizaje sobre la vegetación y la fauna existente. Sin embargo, nos encontramos en la actualidad con lo que Freire (2020) define como un déficit de naturaleza, en tanto que los niños y niñas no disponen de estos espacios naturales en sus entornos locales ni en la escuela.

MÉTODO

El objetivo es analizar espacios exteriores de juego de la infancia (dentro y fuera de la escuela) en clave ecoinclusiva. Para ello, se adopta la perspectiva del Practitioner research que se define por la asunción por parte de los docentes de un enfoque de investigación para su aprendizaje profesional (Cochran-Smith y Lytle, 2009). De este modo, los docentes, en este caso en la formación inicial, inician procesos de indagación que responden a los principios de la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2017).

3055

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

En este proyecto participan 180 estudiantes y 3 profesoras de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de educación de la Universidad de Cantabria. Esta propuesta se enmarca en dos asignaturas obligatorias de dichos planes de estudio y una optativa de la mención de Pedagogía Terapéutica.

La indagación emprendida se define por ser un proceso ordenado que responde a las siguientes fases o momentos:

- Fase de deliberación. En el marco de cada una de las asignaturas se presenta al alumnado la pregunta de consulta: ¿Qué caracteriza una propuesta, en este caso, un espacio de juego exterior, en clave ecoinclusiva? Tras un momento de aproximación individual, se inicia un diálogo deliberativo en el que se definen las características y dimensiones de dichas propuestas. En este diálogo deliberativo hacemos uso de fotografías como elementos de elicitación que muestran una amplia variedad de espacios externos de juego de dentro y fuera de nuestra comunidad autónoma.
- Fase de conformación de grupos y elección del espacio. Este segundo momento, se define por la creación de los grupos de indagación, en torno a 4-5 personas, y la elección por parte de sus miembros del espacio a analizar respondiendo a: espacio escolar o local; edad de los niños y niñas de destino del espacio; localidad de ubicación.
- Fase de análisis de los espacios elegidos. Atendiendo a las dimensiones que surgieron, los grupos analizan los espacios. Los estudiantes realizaron datos visuales y audiovisuales con los que analizaron el espacio. Usaron a modo de categorías de análisis las dimensiones de la fase anterior. En total se analizaron 63 espacios.
- Fase de movilización del conocimiento. Con el propósito de encontrar espacios de encuentro, diálogo y movilización, más allá de las asignaturas, cada grupo construye una postal virtual en la que se recogen las ideas centrales del análisis y que son publicadas en la siguiente web: educaexchangeunict.unican.es

De manera paralela a todo el proceso, las profesoras recogieron información relativa al proceso a través de: observaciones sistemáticas, notas de campo, grupos de discusión, y el análisis de las producciones de texto y visual del estudiantado.

RESULTADOS

Entre los resultados encontrados, podemos destacar:

La preferencia de los espacios externos a la escuela.

El primero de los resultados que queremos destacar es el relativo a la elección de los espacios. Los futuros docentes, bajo la consigna, definida en términos amplios, de elección de un espacio exterior de juego, han seleccionado de manera mayoritaria espacios del entorno local, parques infantiles de sus barrios o pueblos. De los 63 espacios analizados, apenas 10 corresponden con patios escolares.

Espacios de juego alejados de la naturaleza

Una constante en los espacios de juegos exteriores, locales y escolares, analizados es que se definen por no configurarse alejados de los elementos naturales.

En los espacios locales, los más numerosos, hay escasos elementos de vegetación o está es decorativa. Los parques locales cuentan con algunos árboles que se ubican en los límites como

3056

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

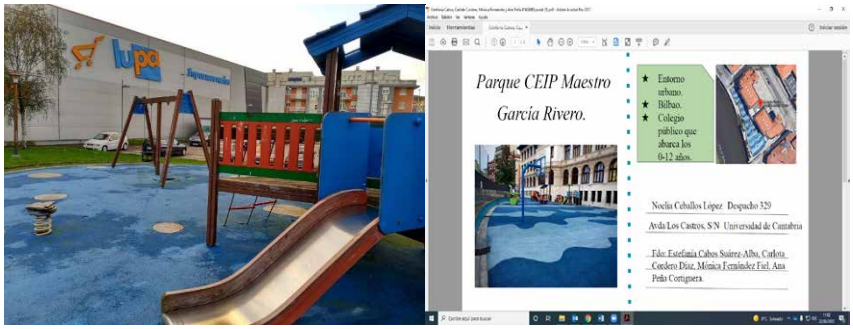
IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

elementos decorativos, pero no con opciones de juego o de favorecerlo. Asimismo, prevalecen los espacios cuyo suelo está diseñado con material de goma para prevenir el daño de las caídas. La falta de tierra o arena limita el juego, pues los suelos de goma no permiten cavar, construir, etc.

Figura 1

Espacios exteriores alejados de la naturaleza (local y escolar)



Son muy escasos los ejemplos analizados que rompan con esta tendencia. Encontramos dos espacios que, aunque aún existen cambios pendientes, tratan de ofrecer elementos de juego caracterizados por la ósmosis entre espacios, donde los espacios naturales conectan con las instalaciones de juego, y donde los materiales y propuestas se aproximan a los naturales (arena, hierba, etc.). Encontramos estos espacios en diferentes contextos, tan urbanos como rurales.

Figura 2

Espacios exteriores en contacto con la naturaleza

Cuando ponemos el foco en los espacios exteriores escolares, encontramos algunas conclusiones comunes a las anteriores. La naturaleza es una propuesta escasa o, relegada a una pequeña zona dentro del patio escolar. Los patios se caracterizan por un suelo donde predomina el cemento o, donde hay alguna instalación, el suelo de goma.

Por último, hay que señalar que, ambos casos, no existen oportunidad de juego con la tierra o la vegetación que les permita acercarse a la fauna que habitualmente acompañan los juegos (lombrices, caracoles, pájaros, etc.)

Espacios de juego altamente intervenidos por los adultos

Por último, debemos reseñar que los resultados del análisis muestran que estos espacios, tanto los espacios locales como los escolares, están altamente intervenidos por los adultos, con equi-

pamientos de juego que no fomentan las relaciones (predominan los equipamientos de juego individual y competitivo). En el caso de los patios escolares prevalecen las pistas de deporte competitivo, fútbol y baloncesto. En el caso de los espacios locales, estas pistas son menos frecuentes pues prevalecen las instalaciones de columpios, toboganes, etc.

Figura 3

Espacios exteriores de juego altamente intervenidos

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados antes expuestos nos llevan a las siguientes conclusiones:

La preferencia de los espacios fuera de la escuela nos invita a pensar que, en el imaginario docente, los espacios de juego se vinculan a lugares externos a la escuela. La escuela parece ser un espacio donde el juego, y el juego en contactos naturales, es una acción no presente actualmente, pero tampoco promovida. Esto nos lleva a proponer que el diseño del entorno exterior, las actividades que se realizan en él y el uso que los niños hacen de él deberían tener mayor peso en el proyecto educativo (Miranda, Larrea, Muela y Barandiaran, 2016).

Encontramos que, tal y como señala Freire (2020), los niños y niñas tienen un déficit de naturaleza a la luz de los espacios de juego de los que dispone en su entorno local y escolar. En consecuencia, se hace indispensable desde la escuela pensar en cómo renaturalizar los espacios escolares para que la infancia vuelva a configurarlo como espacios de juego, de riesgo y de relación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation. Teachers College

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2017). *The Sage handbook of qualitative research.* Sage.

Freire, H. (2020). Patios vivos para renaturalizar la escuela. Octaedro.

Herrero, Y., & Rodríguez, V. (2017). Un nuevo currículo para afrontar la crisis civilizatoria. *Cuadernos de pedagogía, 477*, 62-65

Miranda, N., Larrea, I., Muela, A., & Barandiaran, A. (2017). Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment. *Early Education and Development, 28*, 525-540.

3058

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

LA EDUCACIÓN MUSICAL INFORMAL EN UN ENTORNO FORMAL: ESTRATEGIAS Y RETOS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL PIANO FLAMENCO A TRAVÉS DE LA INTERPRETACIÓN DE OÍDO

M. Carmen López Castro
Universidad de Sevilla (España)

Resumen: Existe un interés cada vez más creciente en la educación musical por la integración de estrategias de aprendizaje informales en entornos formales. El flamenco, música tradicional oral por excelencia, está incorporándose a dichos contextos formales de aprendizaje. En esta investigación abordamos el aprendizaje de oído del piano flamenco dentro de un conservatorio de música. Los autores que anteceden este trabajo son: Casas-Mas (2013), que estudia las diferencias de aprendizaje musical entre músicos clásicos y flamencos; Green (2002) y Folkestad (2006), quienes describen las características propias del aprendizaje formal e informal; Woody y Lehman (2010), Green (2008,2012), Baker y Green (2013) y Pacheco-Costa (2019), que reflejan los beneficios y desarrollo de habilidades que se obtienen al tocar de oído; Molina (2011), quien ha desarrollado un método de enseñanza-aprendizaje basado en la improvisación y el análisis musical. El objetivo de la investigación es explorar qué prácticas de enseñanza-aprendizaje condicionan el desarrollo de las habilidades auditivas en la interpretación musical. El método utilizado es cualitativo, un estudio de casos múltiples embebidos. Los resultados muestran que el trabajo de oído, junto con el análisis musical, desarrollan la capacidad auditiva, la concentración y la memoria. Las conclusiones reflejan que las estrategias de enseñanza-aprendizaje del flamenco son idóneas para trabajar en un contexto de aprendizaje formal.

Palabras clave: Educación musical, música tradicional, aprendizaje informal, método de aprendizaje.

Abstract: In recent years there has been an increasing interest in the integration of informal learning approaches into formal learning contexts. Research on this subject has described the music learning of informal musicians (Green, 2002, 2008; Folkestad, 2006), or the strategies carried out by students learning to play by ear (Woody & Lehman, 2010; Green, 2012; Baker & Green, 2013; Pacheco-Costa, 2019), among other topics. At the same time, learning method based on improvisation and musical analysis have been developed (Molina, 2011). Flamenco, traditional music learnt by ear, is becoming more present in formal learning institutions in Spain, and the differences of music learning traditions between classical and flamenco musicians have been addressed by Casas (2013). The current research approaches the flamenco piano and its learning strategies carried out in a music school in Seville, in the South of Spain. Our aim is to explore the teaching-learning strategies determining the development of aural skills. We have applied a qualitative method, the research design being a case study in which an intervention was implemented, assessed through a pre-test and post-test design. Data gathering

has been carried out through interviews and the analysis of the intervention's lessons. Results show that the cooperation of learning to play by ear and music analysis contribute to the development of aural skills. Conclusions point to the suitability of flamenco music to be taught in formal learning contexts.

Keywords: Music education, traditional music, informal learning, learning method.

INTRODUCCIÓN

El interés creciente en la educación musical por integrar las estrategias de aprendizaje informales en entornos formales ha llevado a la incorporación de estilos musicales como el jazz o el flamenco en los conservatorios de música. El flamenco, estilo del que nos ocupamos en esta investigación, es una música de tradición oral por excelencia, en cuyo aprendizaje interviene fundamentalmente el trabajo auditivo. Sin embargo, esta capacidad tan necesaria para la formación de cualquier músico no está apenas desarrollada en los alumnos, que terminan los estudios musicales sin desenvolverse auditivamente como se espera. Nuestra investigación trata de recoger la experiencia de enseñar piano flamenco dentro de nuestro centro de trabajo. Hemos centrado el interés en las distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje necesarias para aprender una pieza flamenca, así como los recursos que favorecen un aprendizaje constructivo y creativo.

Marco teórico

La enseñanza del flamenco requiere de estrategias distintas a las que se han utilizado, por tradición, en un entorno formal, y necesita de un entrenamiento auditivo al que los alumnos de conservatorio no están acostumbrados, ya que la partitura es el recurso principal de aprendizaje musical (Bautista y Pérez-Echeverría, 2008; Herrera, 2014; Marín Oller, 2013). Tocar de oído es un recurso que se trabaja muy poco en general en las clases de instrumento, dejando a cada alumno la iniciativa y la responsabilidad de practicar esta habilidad (Woody y Lehmann, 2010). Mientras existe en los centros formales la creencia de que tocar de oído es una capacidad innata, poco adquirida, esta competencia es la base de aprendizaje de músicas como el flamenco o el jazz (Casas-Mas, 2013; Green, 2002, 2008). Woody y Lehmann (2010), describen estas diferencias de práctica auditiva en los alumnos que practican música clásica o vernácula. Baker y Green (2013), Casas-Mas (2013), Feichas (2010), Folkestad (2006), Green (2012) y Pacheco-Costa (2019) exploran la relación entre el aprendizaje musical en entornos formales e informales, así como las aportaciones de la práctica musical de oído al desarrollo integral del músico.

Al practicar de oído, no sólo se desarrolla esta destreza, sino que también se contribuye a un aprendizaje más creativo, pues junto con el análisis musical, es una de las estrategias fundamentales que se utilizan en la práctica constructiva en la enseñanza de un instrumento (Molina, 2011). El contenido de la enseñanza sea de cualquier estilo, no debe dirigirse exclusivamente a interpretar piezas musicales, como ha ocurrido siempre, sino que debe enfocarse a comprender el proceso de construcción de las mismas, al objeto de capacitar al alumno para la creación de obras propias o recreación de piezas musicales de otros autores. Este rasgo de creatividad es uno de los atributos que se esperan en la enseñanza de la interpretación musical en los conservatorios, que viene estando sometida a cambios y reformas curriculares gracias al desarrollo de la investigación en este dominio (Pozo, Bautista y Torrado, 2008). Casas-Mas, Pozo y Torrado (2005), exponen tres teorías o concepciones de enseñanza y aprendizaje musical, similares a las que se

3060

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

observan en otros dominios: teoría directa, interpretativa y constructiva, siendo esta última la que fomenta la utilización de estrategias metacognitivas al promover la reflexión.

Objetivos

Dado que tocar de oído es una característica propia del estilo flamenco y una habilidad que apenas se trabaja en los centros formales, nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- Averiguar en qué medida el significado atribuido al aprendizaje auditivo en nuestras instituciones puede prolongar la carencia que muestran los alumnos en el desarrollo de esta habilidad.
- Explorar qué prácticas y estrategias de enseñanza-aprendizaje condicionan el desarrollo de las habilidades auditivas y memorísticas en la interpretación musical.
- Aprender auditivamente piezas flamencas en el piano, cuyo fin no sea replicar al autor, sino conseguir la recreación de «toques» basados en músicos flamencos. Con el término recreación nos referimos a la capacidad de interpretar una pieza utilizando material musical de diferentes compositores, adquiriendo la competencia de elaborar o crear uno nuevo.

MÉTODO

Nuestro método es cualitativo, siendo el diseño de investigación un estudio de casos múltiples embebidos (Yin, 2014), focalizado en tres alumnos de piano. Los alumnos fueron informados acerca de la naturaleza de la investigación y estuvieron de acuerdo en participar, firmando un consentimiento informado.

Muestra

La investigación presentada aquí se ha desarrollado en nuestro centro de trabajo, el Conservatorio Profesional de Música Francisco Guerrero de Sevilla (Andalucía). Este centro público ofrece un amplio grupo de instrumentos musicales de tradición clásica, en el que no está incluido el flamenco, siendo la duración de los estudios de 4 años para el Grado Elemental, y de 6 para el Grado Medio. Para poder desarrollar nuestro trabajo, hemos creado en el último curso del Grado Medio una asignatura optativa llamada «Piano flamenco», de esta manera, se les ha facilitado a los alumnos la compatibilidad horaria y además se les permite que su esfuerzo invertido en nuestra investigación sea recompensado con horas reconocidas por la Junta de Andalucía. El criterio de selección para la muestra fue el siguiente: alumnos de piano de sexto de grado medio matriculados en esta asignatura. Han participado dos hembras y un varón, de entre 18 Y 19 años, y ninguno de ellos tenía experiencia previa en tocar de oído música flamenca, y muy poco o nada de otras músicas.

Procedimiento

Para poder evaluar el desarrollo auditivo antes y después de nuestra investigación, hemos realizado un pretest, la intervención educativa y un postest. De esta manera, se pueden identificar las estrategias de aprendizaje puestas en marcha a raíz del trabajo realizado. Las audiciones utilizadas como medidas de pre y post tratamiento fueron iguales para los tres participantes, y consistieron en un fragmento de unas bulerías para piano de José Romero para el pretest, y un fragmento de la introducción de las bulerías del pianista Sergio Monroy. En la sesión pretest, los participantes realizaron la prueba auditiva de unos 40 seg, cuyo fragmento se repitió 3-4

veces, pidiéndoles que reprodujeran de oído lo escuchado. La intervención fue aplicada por la investigadora durante los meses de octubre a diciembre de 2020 y 2021. Consistió en una sesión de práctica de 1 hora por cada semana. La secuencia de instrucción consistió en todos los casos en la presentación de un fragmento de piano flamenco a trabajar en ese día, y la descripción de la estrategia de entrenamiento mediante instrucción directa. En cada sesión, excepto en la 1ª, se hizo un repaso de lo aprendido en el día anterior antes de continuar con el material nuevo. La sesión postest se realizó en la última semana del primer trimestre, repitiéndose el mismo procedimiento que en el pretest.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Ya que la investigación cualitativa trabaja sobre todo con dos clases de datos, los datos verbales y visuales (Flick, 2004) los datos han sido recogidos a través de tres técnicas distintas: entrevistas, sesiones videograbadas y observación. Las dos entrevistas, que fueron semiestructuradas, se realizaron en la primera sesión de práctica y en la última respectivamente. Se han centrado en la experiencia de los alumnos en tocar de oído, sus opiniones acerca de esta habilidad, el contenido de las clases y la utilidad que le conceden a esta práctica. Han sido grabadas en vídeo y transcritas por la investigadora.

Análisis de datos

Tanto las entrevistas como las sesiones han sido transcritas en dos fases. En la primera fase los datos verbales y visuales se han transformado en textos, y en la segunda fase se comenzó del texto a la teoría y viceversa, dándose paso al proceso de construcción de nuestra realidad investigada (Merlinsky, 2006).

El contenido del texto se ha analizado partiendo de categorías existentes en estudios anteriores, como Green (2012) y Pacheco-Costa (2019), y han sido las siguientes: ´Experiencia previa del alumno tocando de oído´, ´Utilización de la práctica auditiva en el conservatorio´ y ´Significado atribuido a la práctica auditiva´.

Las categorías de análisis de las sesiones grabadas han sido dos: ´Estilo de aprendizaje´ y ´Estrategias de aprendizaje´.

El pretest nos ha servido para identificar el estilo de aprendizaje de cada alumno al interpretar de oído un fragmento de una grabación sonora, mientras que el postest ha reflejado si ha habido cambios significativos en el desarrollo de la habilidad después de nuestra intervención.

La validez y fiabilidad se ha conseguido a través de tres medios:

- La información proveniente de tres fuentes distintas: entrevistas, sesiones de vídeo grabadas y observación.
- El envío de las transcripciones de las entrevistas a los participantes para que corrijan o comenten lo que consideren oportuno.
- Los datos obtenidos son concordantes con investigaciones previas.

RESULTADOS

El análisis de las grabaciones y las entrevistas ha reflejado la variedad de estrategias de aprendizaje desarrolladas por los participantes, que era uno de nuestros objetivos de investigación.

Las percepciones y significados atribuidos a la práctica auditiva de los participantes han evolucionado, partiendo de la idea de que tocar de oído tiene que ver más con un talento natural,

y llegando a otra, mucho más compleja y rica en cuanto a los aspectos que intervienen en el desarrollo de esta habilidad.

Se ha apreciado una relación directa entre el desarrollo auditivo alcanzado y las horas de práctica auditiva invertidas en el proceso de aprendizaje.

Los participantes desarrollan habilidades propias de los músicos flamencos de manera similar a ellos cuando se les enseña mediante el oído, sin partitura. Son capaces de recrear la pieza estudiada y crear material musical nuevo, observando que no se limitan a interpretar exactamente igual a como el compositor concibió su obra.

Los resultados muestran que el trabajo de oído, junto con el análisis musical, desarrollan la capacidad auditiva, la concentración y la memoria.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados presentados indican cómo los procesos de aprendizaje de los participantes van cambiando como resultado del trabajo auditivo. Éste ha incluido como material nuevo fundamentalmente, el manejo de estructuras musicales características de las bulerías, así como algunas también utilizadas en la música clásica tonal. La naturaleza de esta innovación puede considerarse clave para el cambio que han experimentado los sujetos en sus creencias, pues han transformado la idea de que la habilidad auditiva tiene que ver más con la capacidad de reproducir los aspectos sonoros externos. En su lugar, han experimentado que tiene más relación con la capacidad de reconocer y conectar con un conocimiento previo dichos aspectos sonoros, el cual forma parte de estas estructuras musicales trabajadas en las clases.

Los alumnos de conservatorio, más acostumbrados al aprendizaje a través de la escritura, al aprender música flamenca de oído, van a encontrar una nueva situación de aprendizaje que puede desafiar sus patrones mentales de entrenamiento y experiencia, de tal manera que con la intervención de este proyecto esperamos que desarrollen nuevas vías de comunicación con la experiencia musical.

Una de las futuras líneas de investigación interesantes podría ser explorar los resultados de aprender cierto repertorio de música clásica de oído, para poder comparar la interpretación aprendida de esta manera, en relación a la aprendida mediante partitura.

Las conclusiones reflejan que las estrategias de enseñanza-aprendizaje del flamenco son idóneas para trabajar en un contexto de aprendizaje formal, al objeto de conseguir la verdadera formación de un músico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baker, D., y Green, L. (2013). Ear playing and aural development in the instrumental lesson: Results from a «case-control» experiment. *Research Studies in Music Education, 35* (2), 141–159. https://doi.org/10.1177/1321103X13508254

Bautista, A., y Pérez-Echeverría, M.P. (2008). «¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases?» *Cultura y Educación, 20* (1), 17-34.

Doi: 10.1174/113564008783781477.

Casas-Mas, A., Pozo, J.I., y Torrado, J.A. (2005). Las culturas de la educación musical: aprendiendo a interpretar un instrumento. *Estudios de Psicología, 26* (2), 259-269.

Doi: /10.1174/0210939054024858

Casas-Mas, A. (2013). *Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en Clásico, Flamenco y Jazz*. Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14310/66884_casas_mas_amalia.pdf?sequence=1

Feichas, H (2010). Bridging the gap: Informal learning practices as a pedagogy of integration. *British Journal of Music Education, 27* (1), 47-58. https://doi.org/10.1017/S0265051709990192

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education, 23* (2), 135-145 https://doi.org/10.1017/s0265051706006887

Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Ashgate Press.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.

Green, L. (2012). «Musical 'Learning Styles' and 'Learning Strategies' in the Instrumental Lesson: Some Emergent Findings from a Pilot Study.» *Psychology of Music 40* (1), 42–65.

Herrera, M. (2014). *Valoración de las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas en la adquisición de la memoria musical en estudiantes de piano*. Universidad Autónoma de Chihuahua.

Marín Oller, C. (2013). *¿Qué aprendo, cómo aprendo? Concepciones sobre el aprendizaje y uso de la notación musical en estudiantes de instrumentos de viento-madera*. Universidad Autónoma

Merlinsky, G. (2006). La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado. *Cinta Moebio, 27*, 27-33

Molina, E. (2011): *Aportaciones del análisis y la improvisación a la formación del intérprete pianista: El modelo de los Estudios op. 25 de Chopin*. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.

Pacheco-Costa, A. (2019). Teachers' strategies for playing by ear in one-to-one instrumental lessons: a case-study in Spain. *Music Education Research, 21* (2), 161–173. https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1553943

Pozo, J. I., Bautista, A., y Torrado, J.A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación, 20* (1), 5-15. 10.1174/113564008783781495

Woody, R. H., y Lehmann, A. C. (2010). Student musicians' ear-playing ability as a function of vernacular music experiences. *Journal of Research in Music Education, 58* (2), 101–115. https://doi.org/10.1177/0022429410370785

Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. Sage.

3064

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

(DES)PLUGA: UMA PESQUISA-AÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA ATRAVÉS DE ATIVIDADES PLUGADAS E DESPLUGADAS

Lucas Pinheiro Alves
Aline Silva De Bona
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (Brasil)
Natália Bernardo Nunes
Universidade de Passo Fundo (Brasil)

Resumo: Na última década, o mundo deparou-se com o termo «nativos digitais», caracterizando estudantes que não diferenciam mais sua vida física de sua vida virtual. Autores defendem que quando estes indivíduos não utilizam o pensamento computacional, uma metodologia baseada nos pilares de decomposição, abstração, algoritmos e reconhecimento de padrões, fazem o uso limitado dos recursos tecnológicos do seu tempo. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo utilizar da metodologia de pesquisa-ação para investigar métodos que mobilizem a aprendizagem para a educação formal através de atividades (que podem ser classificadas em plugadas ou desplugadas) de recursos digitais, adequando-se ao mundo digital e suas inovações atreladas à Ciência da Computação, e também **às** condições socioeconômicas brasileiras. Estudantes e professores envolvidos no estudo apontam diferentes maneiras de resolver um mesmo problema, a interdisciplinaridade, os contextos que uma atividade pode abordar e a necessidade de uma formação constante em professores na área.

Palavras chaves: educação, informática naeducação, pesquisa ação

Abstract: In the last decade, the world has come across the term «digital natives», characterizing students who no longer differentiate their physical life from their virtual life. Authors argue that when these individuals do not use the computational thinking, a methodology based on the pillars of decomposition, abstraction, algorithms and pattern recognition, they don't use all of the technological resources of their time. In this sense, the present research aims to use the action research methodology to investigate methods that mobilize learning for formal education through activities (which can be classified as plugged or unplugged) of digital resources, adapting to the digital world and its innovations linked to Computer Science, and also to Brazilian socioeconomic conditions. Students and teachers involved in the study point out different ways of solving the same problem, the interdisciplinarity, the contexts that an activity can address and the need for constant training of teachers in the area.

Keywords: education, computer uses in education, action research

INTRODUÇÃO

Nativos digitais, ou geração Z, são indivíduos que não diferenciam mais a sua vida física de sua vida virtual, já que ambas estão altamente atreladas e não existe mais justificativa para pensar cada uma separadamente (Palfrey & Gasser, 2011). Considerando esta geração presente nas escolas, as tecnologias apresentam-se como recurso essencial diante do atual cenário educacional e social. Contudo, diante das múltiplas transformações decorrentes das novas tecnologias, professores das instituições de educação (educação básica, adequando-se à nomenclatura brasileira) encontra-se em uma situação de readaptação do sistema de ensino, já que é possível notar estudantes com dificuldades em permanecer em sala de aula por longos períodos ou mesmo de aprender em ambientes com aulas meramente expositivas (Mühlbeier, Mozzaquatro, Oliveira & Monteiro, 2012).

Analisando o referencial acima, evidencia-se a necessidade de implementar uma metodologia inovadora que trabalhe a realidade dos estudantes. Neste cenário, a metodologia chamada de pensamento computacional uma representação de uma atitude ou conjunto de habilidades universalmente aplicáveis, não apenas para cientistas da computação (Wing, 2006), adentra-se como caminho para esta adequação e foi incluída na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que reúne as aprendizagens essenciais que se esperam para os estudantes da Educação Básica no Brasil, incluindo utilizar o recurso como uma forma de explorar fluxogramas e algoritmos (Brasil, 2018). Ademais, é fortemente perceptível atrelado ao pensamento computacional a metodologia investigativa que pode ser descrita como «descoberta de relações entre objetos conhecidos ou desconhecidos, procurando identificar suas respectivas propriedades» (Ponte, Brocardo & Oliveira, 1999).

O presente artigo traz o relato de experiência de uma pesquisa-ação realizada com professores da região de execução da pesquisa, abordando o desenvolvimento e o uso em sala de aula de atividades com o pensamento computacional diante de suas realidades. Vale ressaltar que o presente artigo não tem por objetivo mudar completamente a maneira que estes mediam suas aulas, nem mesmo ditar a maneira certa de ensinar, e sim tem por trazer para a discussão uma alternativa que desperte um maior interesse dos estudantes na disciplina utilizando materiais condizentes com as suas realidades.

MÉTODO

Pensamento Computacional

O termo «pensamento computacional» pode ser definido, segundo Vicari (2015) como uma metodologia com conceitos de Ciência da Computação, que pode ser utilizado de maneira interdisciplinar. Sua aprendizagem passa por uma criança inteligente «ensinar» um computador burro e não o contrário (Papert, 1985, p. 9). Diversos países pelo o mundo utilizam conceitos da metodologia do pensamento computacional, como é o caso da Finlândia, Espanha e Portugal (Almeida & Valente, 2019).

A metodologia pode ser dividida em quatro pilares sendo eles:

— Decomposição: Dividir um problema complexo em pequenas partes visando simplificar sua solução;

— Abstração: Dar atenção aos detalhes importantes ignorando informações irrelevantes.
— Algoritmos: Sequência de passos lógicos e bem definidos para solucionar um problema.
— Reconhecimento de Padrões: Analisar e encontrar pontos em comum em tarefas buscando replicar as mesmas ações para a resolução.

A Sociedade Brasileira de Computação ressalta que o Pensamento Computacional empodera e dá autonomia no exercício da cidadania e no contexto digital, ajudando a explicar e criando condições de mudar o cenário atual do mundo (SBC, 2017). Palfrey e Gasser (2011) defendem que um estudante nativo digital que não utiliza o pensamento computacional está limitando-se diante da utilização dos recursos tecnológicos de seu tempo.

E as atividades que utilizam esta metodologia podem ser classificadas em dois tipos, desplugadas, atividades que não utilizam o computador ou qualquer aparelho eletrônico, e plugadas, que podem ser executadas por meio de recursos tecnológicos com o uso preferencialmente do computador (Nunes, Bobsin, Kologeski & Bona, 2021).

A investigação aliada ao Pensamento Computacional

Conforme salientado por Ponte, Brocardo e Oliveira (1999), atividades investigativas promovem maior abertura para inserir situações do cotidiano ou em qualquer profissão/ área do conhecimento. Bobsin, Nunes, Kologeski e Bona (2020) defendem a importância da valorização dos problemas investigativos pelos docentes de Matemática que utilizam o pensamento computacional, pois isso permite o desenvolvimento de habilidades e competências em diferentes contextos. A investigação matemática trabalha a identificação de «propriedades que são desenvolvidas intimamente em torno de qualquer problema oriundo da matemática, buscando sua resolução mesmo sem solucioná-lo.» (Ponte, Brocardo e Oliveira, 1999).

Diante da aprendizagem investigativa, vale ressaltar a importância da mobilização da aprendizagem atrelada a problemas investigativos, pois, segundo Bona (2010), «problemas investigativos são situações propostas em contexto (preferencialmente) na forma de atividade que valorizam a ação do estudante, individual e em grupo, e não apenas uma pergunta afirmativa, direta, com única resposta e resolução esperada» e segundo Greff (2019), associar à Ciência da Computação na Educação Básica justifica-se como uma necessidade, pois «podem ajudar na evolução do conhecimento de um usuário midiático para o de um estudante leitor».

Objetivos

Diante das circunstâncias levantadas e encontradas na literatura, o presente artigo é um recorte de um estudo que visa elaborar alternativas educacionais que auxiliam professores a desenvolverem e aplicarem metodologias inovadoras para seus estudantes. Para isso, foram elaborados materiais multimídia contendo atividades e vídeos que abordam o pensamento computacional aliado à investigação em atividades.

Desta forma, especificamente, a pesquisa pretende construir um material didático, elaborado com as atividades mencionadas acima e com o auxílio de professores da região em que a pesquisa é realizada, por meio da metodologia de pesquisa-ação para a realização de testagens da eficiência dos materiais, para assim ajudar a alcançar uma inovação nos métodos educacionais.

Metodología

Para alcançar os objetivos acima propostos, foi escolhida a metodologia de pesquisa-ação, que constitui uma forma alternativa à pesquisa tradicional (Thiollent, 2011), sendo assim uma metodologia de grande interesse nas universidades por proporcionar interação entre a pesquisa e a

extensão (Thiollent, 2014). Esta metodologia tem como finalidade direcionar a pesquisa através de testes e ajustes de forma colaborativa, iniciando, então, de uma investigação educativa, no caso do presente estudo, que refletem em ações educacionais. Estas, por sua vez, são pontos de partida para investigações retroativas (Thiollent, 2014).

Na Figura 1, apresenta-se um fluxograma da metodologia da pesquisa-ação adaptada aos objetivos da presente pesquisa, que são explicadas abaixo.

Figura 1

Fluxograma utilizado na pesquisa-ação deste estudo.

Fonte: Autoria própria (2022)

A metodologia foi dividida nas seguintes etapas:

— Pesquisa por recursos com a busca por materiais e plataformas que trabalhassem computação desplugada, além de trabalhos com a mesma temática. Já para as atividades plugadas foi realizada uma busca similar, porém foi encontrado certa limitação uma vez que grande parte das plataformas e *softwares* encontrados limitam-se somente a resolver uma situação problema específica apresentada na atividade, não servindo assim como material de apoio.

— Coleta de dados e informações para que as atividades plugadas e desplugadas venham a ser eficientes para o público-alvo, tanto docentes, para as adequações com as suas metodologias e que atendam ao proposto na BNCC, quanto discentes, em seus desenvolvimentos cognitivos e que sintam-se mobilizados pela aprendizagem.

— Elaboração de atividades de Pensamento Computacional divididas em dois grupos: plugadas e desplugadas, utilizando materiais de baixo custo e tabuleiros (desplugadas); e jogos digitais e *softwares* como *Geogebra*[1], *Khan Academy*[2] e *code.org*[3] entre outros, (plugadas).

— Testagem das atividades através de videochamadas e encontros presenciais com professores da educação básica, tendo como finalidade apresentar as atividades aos mesmos. Esses encontros eram realizados na oportunidade de um curso remoto de formação docente, onde as atividades eram discutidas para aulas presenciais, remotas e o ensino híbrido,

5 Disponível em: https://www.geogebra.org/?lang=pt
6 Disponível em: https://pt.khanacademy.org/
7 Disponível em: https://code.org/

sendo as possibilidades existentes em decorrência do COVID-19, e em encontros presenciais, adequando-se, também, ao retorno de professores e estudantes nas salas de aula.

RESULTADOS

Diante do embasamento teórico norteador da pesquisa e da metodologia de pesquisa escolhida, foi possível perceber por parte dos estudantes e professores uma mobilização quanto às atividades e o envolvimento dos responsáveis dos estudantes, uma vez que estes ajudavam com as questões realizadas em casa. É válido destacar o questionamento dos professores quanto às metodologias após a grande inserção digital dos estudantes.

Cada atividade contém diversas resoluções, contemplando uma diversidade de argumentos e conceituações, ficando claro o pilar da abstração, e com isto cada estudantes pode desenvolver seu próprio arcabouço lógico para chegar à sua resolução, assim construindo o seu conhecimento de forma investigativa.

Ressalta-se que os professores têm dificuldade de entender que explorar e usar um recurso apenas, seja tecnológico digital ou não, não é como apenas usar a calculadora ou um jogo em sala de aula, precisa ter uma metodologia de trabalho docente atrelado ao recurso, isto é, precisa ter uma concepção pedagógica de trabalho (dialogada/colaborativa) ancorada em ações do tipo investigativas (como atividades contextualizadas/aplicadas), para assim promover a compreensão do método de resolução de atividades investigativas, ou problemas ou situações através do pensamento computacional. Desta maneira, a lógica é potencializar a resolução de atividades com estes recursos, em que o método de resolver, a forma de pensar, se organize com os pilares do pensamento computacional, pela aproximação da realidade da Geração Z.

Até janeiro de 2022 foram ministrados 13 cursos de formação no modelo presencial e remoto, todos com professores da escola básica, da educação infantil ao superior, professores de toda as áreas e demais interessados, totalizando 907 pessoas. Além disso, até a data anteriormente mencionada através das atividades e cursos de formação foram alcançados cerca de 5170 estudantes da educação básica.

Exemplo de questão criada durante o tempo vigente da pesquisa:

A questão citada a seguir foi retirada do livro (Des)pluga: O pensamento Computacional atrelado a Atividades Investigativas e a uma Metodologia Inovadora.[4]

Esta atividade foi aplicada com estudantes da educação básica, gerando diversos desdobres por parte dos professores, que utilizando a questão abaixo como base, criaram novas questões.

Enunciado: Algo essencial para o bom funcionamento de um mercado é que o código de barras dos produtos esteja em boas condições. Você sabia que os códigos de barras seguem um padrão? Imagine o código de barras do salgadinho Doritos, da empresa Elma Chips:

8 Retirado de https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/442/123456789442.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Figura 2

Código de barras do salgadinho Doritos

Nota. Autoria própria (2021)

Laranja: Identifica o país em que o produto foi cadastrado;
Azul: Identifica a empresa que criou;
Vermelho: Identifica o produto;
Verde: Dígito verificador. Serve para avaliar se a leitura do código foi correta. Para isso o computador faz diversas operações matemáticas com o código de barras onde o resultado final deve ser o dígito verificador;
Agora que você sabe o que cada uma destas sequências de números quer dizer, ajude a consertar os códigos de barras de salgadinhos, substituindo os pontos pelos números correspondentes:
a)

Figura 3

Código de barras com números faltando

Nota. Autoria própria (2022)

b)

Figura 4

Código de barras com números faltando

Nota. Autoria própria (2022).

c)

Figura 5

Código de barras com números faltando

Nota. Autoria própria (2022)

Resolução: Com as informações sobre os códigos de barras fornecidos no enunciado da questão, o aluno consegue notar um padrão nos códigos de barras. Logo, basta que eles substituam os pontos pelos números corretos no código de barras. chegando aos resultados mostrado abaixo:

a)

Figura 6

Código de barras com sem faltando

Nota. Autoria própria (2022)

b)

Figura 7

Código de barras sem números faltando

Nota. Autoria própria (2022)

c)

Figura 8

Código de barras sem números faltando

Nota. Autoria própria (2022)

Esta atividade tem por objetivo, além de ensinar o funcionamento de um código de barras, trabalhar o pilar do Pensamento Computacional de Decomposição e Reconhecimento de Padrões e também desenvolver no estudante a interpretação de texto, tudo isso de forma simples e contextualizada com o cotidiano do mesmo, já que um código de barras é algo comum ao cotidiano das pessoas.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A pesquisa surge da necessidade de adequação dos métodos de ensino, considerando que não admite-se mais que as práticas em sala de aula não se modernizem digitalmente. Para alcançar isto, a pesquisa utilizou da resolução de problemas investigativos integrados a atividades desplugadas e plugadas, mobilizando o processo de aprendizagem e desmistificando aos poucos a matemática, seja disciplina ou projetos integrados. Tal ação vem sendo construída através de diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão, desde 2010, como Bobsin, Nunes, Kologeski e Bona (2020) discorrem.

Diante das atividades elaboradas e os retornos recebidos pelos professores parceiros, percebe-se a grande diversidade de resolução de problemas, elaboração de métodos e diferentes

formas de chegarem a um mesmo resultado. A pluralidade é um recurso essencial para o desenvolvimento do indivíduo, tanto cognitivo, como enquanto cidadão (Vygotsky, 1996), e abrir espaços através dos recursos tecnológicos existentes na realidade projetam um futuro de maior inclusão e qualidade de ensino para as escolas do Brasil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M. E. B., & Valente, J, A., (2019). Pensamento Computacional nas Politicas e nas práticas em alguns países. *Revista Observatório* (5). Palmas. https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4742/14697

Bobsin, R. S., Nunes, N. B., Kologeski, A. L., & Bona, A. S. D. (2020) O Pensamento Computacional presente na Resolução de Problemas Investigativos de Matemática na Escola Básica. *Anais do XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação.* Online, Brasil, 2020. https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2020.1473

Bona, A. S. D. (2010) *Portfólio de matemática: um instrumento de análise do processo de aprendizagem.* Tese de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. cia e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Porto Alegre. Porto Alegre, RS, Brasil. https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27897

Brasil, 2018. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.* Brasília, DF: Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio.

Greff, G. V. (2019) *Pensamento computacional na educação* ***básica:*** *uma proposta interdisciplinar de mobilização para o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa.* Tese de mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Porto Alegre. Porto Alegre, RS, Brasil. http://documentos.poa.ifrs.edu.br/index.php/pensamento-computacional-na-educacao-basica-uma-proposta-interdisciplinar-de-mobilizacao-para-o-processo-ensino-aprendizagem-da-lingua-portuguesa

Mühlbeier, A. R. K., Mozzaquatro, P. M., Oliveira, L. C., Monteiro, T. B., & Lopes. V. (2012). eNIGMA e M-Learning: jogo educativo trabalhando o raciocínio lógico através de dispositivos móveis. *Revista Brasileira de Computação Aplicada.* http://seer.upf.br/index.php/rbca/article/view/2450.

Palfrey, J., & Gasser, U. (2013). *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais.* Artmed.

Papert, S. (1985). *LOGO: Computadores e Educação.* Editora Brasiliense. Tradução e prefácio de José A. Valente, da Unicamp, SP.

Ponte, J. P., Brocardo, J., & Oliveira, H. (2006). *Investigações matemáticas na sala de aula.* Autêntica.

Sociedade Brasileira De Computação (SBC)., (2017). *SBC participa da Audiência Pública da BNCC.* Brasília, Son., color. https://www.sbc.org.br/noticias/10-slideshow-noticias/2007-sbc-participa-da-audiencia-publica-da-bncc-em-brasilia-df

Thiollent, M. (2011). Action research and participatory research. An overview. *International Journal of Action Research*, 7 (2), 160-174. https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2011/11/THIOLLENT-Michel-Action-Research-and-Participatory.pdf

Thiollent, M., & Collete, M. M. (2014). Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 36 (2), 207-216. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307332697009

Vicari, R., Freitas, M. A., & Blauth, M. P. F. (2018). *Pensamento Computacional - Revisão Bibliográfica.* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2011/11/THIOLLENT-Michel-Action-Research-and-Participatory.pdf

Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente.* Martins Fontes.

Wing, J. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM, 49* (3), 33-35.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

EL DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO: UNA VÍA PARA AVANZAR EN EL EJERCICIO DE LA PARTICIPACIÓN ACTIVA E INCLUSIVA DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN LOS MUNICIPIOS[1]

Marta Sabariego Puig
Ana Belén Cano-Hila
Ana María Novella Camara
Marta Esteban Tortajada
Ferran Crespo Torres
Universidad de Barcelona (España)

Resumen: Este trabajo expone el proceso y los resultados de un diagnóstico participativo sobre el ejercicio de la participación de la infancia y la adolescencia en cuatro municipios de Cataluña. Se enmarca en la segunda fase de un proyecto de investigación I+D, con el objetivo de obtener el relato y la reflexión acerca de los marcos representacionales de los cargos electos, las figuras técnicas y los agentes socioeducativos en materia de ciudadanía de la infancia y la adolescencia, así como de sus formas de participación en el plano local. La implicación de los diferentes agentes en el proceso investigador aporta un modelo de intervención en el territorio para avanzar en la toma de conciencia de la ciudadanía activa de la infancia y la adolescencia, y aumentar, así, sus oportunidades de participación en la comunidad. Más concretamente, el diagnóstico se evidencia como una vía de innovación para crear red en el municipio, y estimular acciones que generen el liderazgo y la gestión de iniciativas y proyectos dentro del área de la participación infantil y juvenil en la comunidad, las instituciones y la gobernanza.

Palabras clave: participación juvenil, participación social, investigación participativa, infancia, adolescencia

Abstract: This paper presents the process and results of a participatory diagnosis on the exercise of child and adolescent participation in four municipalities in Catalonia. It is part of the second phase of an R&D research project with the aim of obtaining an account and reflection on the representational frameworks of socio-educational agents in the field of citizenship of children and adolescents, as well as their forms of participation at the local level. The involvement of the different agents in the research process provides a model of intervention in the territory to advance in the awareness of active citizenship of children and adolescents, and thus increase their opportunities for participation in the community. More specifically, the diagnosis is seen as an opportunity to create a network at the local level and to stimulate actions that generate

1 Este trabajo forma parte de la investigación «Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza» (RTI2018-098821-B-I00), desarrollado con la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Agencia Estatal de Investigación.

leadership and the management of initiatives and projects in the area of children's participation in the community, institutions and governance.

Keywords: youth participation, social participation, participatory research, childhood, youth

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación se enmarca en una investigación orientada al avance de la participación infantil y su inclusión como ciudadanía activa en los municipios que forman parte de la red de Ciudades Amigas de la Infancia (CAI-Unicef) y/o a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE). Concretamente, se sitúa en la segunda fase, aún en proceso, consistente en el desarrollo de un diagnóstico participativo en los municipios de cuatro comunidades autónomas (Cataluña, Madrid, Andalucía y Galicia) para identificar los marcos representacionales de los cargos electos, las figuras técnicas municipales y otros agentes socioeducativos de la comunidad local sobre la ciudadanía de la infancia y su participación en la ciudad. Los resultados que se aportan a continuación se delimitan, específicamente, a la experiencia desarrollada en cuatro municipios de la comunidad autónoma de Cataluña.

La participación se concibe como un derecho que debe ser atendido para que todas las personas a lo largo de la vida puedan disfrutar de él y ejercerlo en las mejores condiciones. Es la expresión del derecho a codecidir sobre aquello que como colectivo o comunidad nos afecta (Pozo, 2014). La participación es un proceso ciudadano político y educativo que impacta en la construcción de la identidad de los niños, niñas y adolescentes (NNyA, a partir de ahora) de forma sistémica e integral y requiere de un acompañamiento socioeducativo complejo. Otro de los rasgos fundamentales de la participación es su dimensión activa y política (anonimizado, 2018) que posibilita a la infancia y la adolescencia amplificar su potencial de ciudadanía activista, tomar parte en su comunidad y aprender a participar participando en ella. Cobra gran importancia la incorporación de estos colectivos en los procesos de participación social, en la medida en que supone incluir su mirada, su saber y la atención a sus necesidades en la municipalidad.

Desde estos referentes, la comunicación describe el proceso metodológico de un diagnóstico participativo desarrollado en Lleida, Tiana, Sant Feliu de Llobregat y Figueres para investigar con y desde el ámbito local, en una dinámica de corresponsabilidad y construcción colectiva, con tres objetivos específicos:

- Conceptualizar las diferentes formas de representación que los agentes directamente implicados en la potenciación de la participación infantil tienen de la infancia, de su ciudadanía y sus formas de participación.
- Analizar las estrategias, iniciativas e innovaciones que en materia de participación infantil han desarrollado los municipios en su agenda política
- Reforzar y facilitar en los participantes locales su capacidad de reflexionar y actuar en un trabajo en red para potenciar las oportunidades participativas de los NNA, las instituciones y la gobernanza.

MÉTODO

El diagnóstico participativo se refiere al diagnóstico del contexto o la comunidad y sirve como enfoque estratégico para la acción y transformación social (Ander-Egg 2003; Villasante 2010). En este trabajo, el diagnóstico se entiende como una oportunidad para crear red en los municipios y estimular acciones, iniciativas, estrategias y proyectos en el área de la participación de la infancia y la adolescencia que ya se están haciendo desde la municipalidad. Es una fase de aprendizaje, reflexión y construcción colectiva de orientaciones que fortalezcan la cultura participativa de la infancia y de los agentes para impulsar la agenda política.

El encuadre metodológico ha requerido la constitución de un grupo motor (GM, a partir de ahora) de carácter intermunicipal e interprofesional, integrado por los siguientes miembros participantes de los cuatro municipios implicados:

- Figuras técnicas municipales que dinamizan el consejo infantil u otro grupo infantil.
- Cargos electos vinculados a las políticas participativas con la infancia.
- Otros actores sociales y agentes socioeducativos de la comunidad local.

Utilizando terminología de Villasante y Martí (2007), se puede afirmar que la creación y la consolidación de un grupo motor es el resultado de un proceso de diálogo y negociación en cada territorio alrededor de interrogantes necesarios para la innovación social: ¿de dónde partimos? ¿responde el tema objeto de estudio a una necesidad sentida por la comunidad, por nosotras/os o por la administración? ¿cómo podemos colaborar con la administración? ¿qué papel ocupamos en la red comunitaria? ¿qué capacidad de acceso tenemos al colectivo de estudio que nos interesa?

La descripción de los *cómos* inherentes a este proceso centra el contenido de la presente comunicación y permite ilustrar las siguientes tareas diseñadas con sus correspondientes actividades metodológicas (anomimizado, 2018), al servicio de la mejora de la ciudadanía activa de la infancia en el plano local:

A) **Primera. Constitución del GM**

En esta primera etapa se asume el reto de identificar los municipios y los actores sociales participantes para construir un proyecto común. La selección de los municipios respondió a los siguientes criterios:

- accesibilidad, desde el apoyo y el aval de las administraciones y los técnicos;
- relevancia, al ser municipios con políticas sólidas vinculadas a la infancia y con trayectoria de ser miembros de AICE y/o CAI-Unicef, y
- voluntad política explícita de participar.

En enero 2021 se iniciaron las primeras reuniones para presentar el proyecto de investigación a las figuras técnicas y los cargos electos de los municipios, y debatir el significado y el valor del diagnóstico participativo ante una necesidad común, impulsar la participación de la infancia. También se presentaron los resultados esperados, la dedicación que implicaría este proceso, el alcance de la propuesta en el municipio, el perfil de los participantes, y el marco de trabajo a desarrollar- reuniones mensuales, duración y periodicidad, negociación de responsabilidades y roles, y acogida de todas las valoraciones.

B) **Segunda. Delimitación de su organización y dinámica interna para garantizar la viabilidad de la investigación.**

Desde marzo de 2021 se han programado siete sesiones de trabajo de carácter formativo para facilitar la reflexión de los participantes en una dinámica en red, con el objeto de compartir experiencias y potenciar las oportunidades participativas de NNyA en los territorios. Debido a la situación de pandemia, se ha desarrollado una dinámica interna vía online. Todos los encuen-

tros han sido grabados, previo consentimiento informado por parte de las y los asistentes, y su convocatoria formal también ha permitido el registro del acta de cada sesión.

El equipo de investigación ha asumido las funciones de coordinación, organización y dinamización de las acciones más específicas, como las formativas. Los roles de los participantes se establecieron en términos de participar en estas reuniones, así como de actuar como plataformas y foros en el contexto local, para crear red y extender el proceso de mejora del ejercicio de la ciudadanía de la infancia al resto de la comunidad.

C) **Tercera. La selección del contexto**

Si bien el contexto de la investigación es el municipio, hay que ubicarlo en unos espacios más específicos (qué consejos, qué infancias y adolescencias participarán, desde qué otros espacios no organizados de participación, etc.). La clave es entender y comprender el contexto local de la acción en los municipios desde la mirada de los actores sociales participantes como expertos comunitarios.

D) **Cuarta. El codiseño de las técnicas previstas para desarrollar el diagnóstico participativo en los municipios.**

Resultaba esencial recuperar la perspectiva participativa para acercar lenguajes y núcleos representacionales en el diseño de las técnicas de obtención de la información, igual que en el proceso de su validación, desde la lógica de la validez respondente (García, 2002), íntimamente unida a la utilidad de las técnicas buscando el contraste y la opinión de las y los participantes, para su mayor validez social (anonimizado, 2021). Con este propósito, una de las tareas metodológicas desarrolladas por el equipo investigador fue el codiseño de las técnicas, a fin de adaptarlas a cada y desde cada realidad.

Se han aplicado las siguientes técnicas de recogida de datos con los adultos participantes (NNyA también son miembros del GM para coplanificar, validar y articular técnicas- por limitaciones de espacio se presentarán en otros trabajos):

- Entrevistas en profundidad a las figuras políticas, técnicas y dinamizadoras de los municipios para obtener el relato, la experiencia y la reflexión sobre las dimensiones del diagnóstico. Se han realizado once entrevistas a los participantes de los cuatro municipios.
- Talleres participativos con los técnicos municipales que dinamizan la participación infantil y los políticos vinculados con la infancia. Se han desarrollado diez talleres en tres de los cuatro municipios, y bajo dos formatos diferentes:
    1. Seminarios analíticos de escenarios presentes y futuros. Se han desarrollado 9 talleres de este tipo (tres talleres en tres municipios) para la reflexión conjunta en torno a los marcos conceptuales sobre la infancia, la ciudadanía de la infancia y la participación infantil en los municipios; el mapa de actores y escenarios implicados en las políticas de participación de la infancia municipales; y los retos de futuro para fomentar e impulsar la participación de NNyA en el territorio.
    2. Taller de codiseño de innovaciones proyectivas para formular ideas propositivas de carácter innovador y proyectivo (un taller en un municipio).

En estos momentos también se está procediendo al análisis de contenido y la elaboración de conclusiones, a través de informes parciales para su devolución en los encuentros periódicos a dos niveles: en cada municipio y de forma intermunicipal en el grupo motor, y en el marco del equipo de investigación del proyecto.

Metodológicamente, se ha realizado un análisis cualitativo de la información extraída de las entrevistas y los talleres con el soporte del programa informático QSRNVIVO 11 a partir de un sistema de categorías consensuado por el equipo investigador en el marco del GM.

RESULTADOS

El objetivo de la comunicación no es tanto presentar los resultados obtenidos en cada una las técnicas anteriores (aún en proceso) sino, los resultados y el valor del diagnóstico participativo en los municipios como vía de innovación y desarrollo comunitario**,** considerando las dos dimensiones centrales de este diagnóstico participativo:

— Las diferentes formas de representación de la infancia, de su ciudadanía y sus vías de participación en el municipio. Se observa un reconocimiento de las infancias como actores sociales y agentes que supera la visión tradicional de las infancias como agentes pasivos y en proceso de devenir (Qvortrup, 1994). Esta condición de sujetos se expresa en relatos que consideran como válidas sus construcciones, actuaciones e interpretaciones del conocimiento y la experiencia (Skelton, 2008: 26): «*Yo pienso que NNyA también pueden aportar su saber y que esto es parte de la participación*». (Municipio 1); «*Son sujetos con saberes, con conocimientos, con capacidad de toma de decisiones con presente*» (Municipio 2). Esta mirada no adultocéntrica de la infancia es coherente con un concepto de participación infantil implicativa y activista, que permite poner en acción sus competencias participativas, tomar conciencia de sus recursos y de cómo y dónde los han desarrollado, esto es, tomar conciencia de su inteligencia participativa: «*Participar quiere decir dar voz y sobre todo escuchar y actuar en consecuencia, la participación de niños es un primer paso importante por las políticas públicas y que incluyan las aportaciones a los varios colectivos» (Municipio 1)*

— En cuanto al mapa de escenarios y actores para fomentar la participación de NNyA en los municipios, el diagnóstico dibuja unos escenarios con oportunidades y dificultades comunes: entre los puntos fuertes, destacan la implicación y motivación del personal técnico y dinamizador responsables en este ámbito, junto con una oferta amplia de espacios, actividades e iniciativas para el impulso de la participación de NNyA en el municipio. En el otro extremo, se apuntan limitaciones asociadas a la falta de formación en participación y políticas públicas por parte de los profesionales implicados, y también a formas de trabajar poco colaborativas y comunitarias que no facilitan llegar a todas las NNyA.

A la luz de estas necesidades se proponen retos asociados al trabajo de forma transversal en la administración, implicando a la globalidad de las áreas municipales y la recuperación de más espacios de coordinación: «*Hay más formas, aparte de los consejos, de buscar una participación implicativa. Quizás se puede buscar desde Deportes, Cultura, Medio Ambiente, etc. de crear espacios de participación por niños y jóvenes de las entidades que actúen en cada una de estas temáticas o áreas. Hay que reforzar la vertiente comunicativa y de transversalidad*» (Municipio 3).

Igualmente, se sugiere el fomento de más y mejores estrategias de comunicación en las actividades de participación para llegar a un número mayor de NNyA en los municipios, así como de la comunidad educativa en la participación de la infancia y las actividades que se ofrecen.
Fruto de este diagnóstico, en estos momentos en cada municipio se está avanzando en el codiseño estratégico de propuestas e iniciativas municipales a la luz de los retos señalados que por limitaciones de extensión no podemos detallar en este trabajo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El diagnóstico participativo ha acontecido como una oportunidad para crear red y estimular acciones que generen el liderazgo y la gestión de iniciativas y proyectos en materia de participación de la infancia. De forma específica se pueden destacar tres aportaciones clave de esta fase de la investigación en los cuatro municipios implicados:

- La creación de espacios de encuentro con otros representantes municipales de otros municipios para compartir experiencias y conocimientos.
- La oportunidad de trabajar colaborativamente y de forma reflexiva y dialógica entorno la participación de NNyA en la municipalidad.

La posibilidad de establecer un convenio de colaboración con la Universidad para reconocer y acreditar este espacio formativo.

La dimensión comunitaria y el carácter participativo e inclusivo del proceso desarrollado en cada municipio permite concluir que es posible construir propuestas para una ciudadanía infantil activa e implicativa en la comunidad, las instituciones y la gobernanza reinterpretando las representaciones sociales que las instituciones y los actores sociales proyectan sobre la idea de participación infantil. La introducción de encuentros reflexivos entre agentes socioeducativos y ciudadanía fortalece e impulsa no sólo un número más elevado de iniciativas participativas sino también su sostenibilidad para impulsar la agenda política en materia de participación de la infancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa.* Grupo editorial Lumen Hvmanitas.

Cano-Hila, A.B., Sabariego Puig, M., y Ruíz Bueno, A. (2018). Youth participation in Spanish urban periphery: its concept, spheres and conditioning factors. *Youth Voice Journal*, *8*. http://hdl.handle.net/2445/133440

Folgueiras-Bertomeu, P., y Sabariego-Puig, M. (2018). Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *11*(1), 16-25. http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119047

García, S. (2002). La Validez y la Confiabilidad en la Evaluación del Aprendizaje desde la Perspectiva Hermenéutica. *Revista de Pedagogía*, *23*(67), 297-318. https://bit.ly/2PyrHTT

Mata, P. (2011*). Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora: propuestas educativas desde el enfoque intercultural.* Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). http://bit.ly/2PJszW8

Pozo, J.M. (2014). *Educacionari.* Edicions 62. Llibres a l'Abast.

Qvortrup, J. (1994). Introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (pp. 1-24). Avebury.

Sabariego-Puig, M., Izquierdo-Montero, A., Ruiz Bueno, A., y Noguera Pigem, E. (2021). Validación por expertos del cuestionario «infancia y participación». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *38*, 33-46. DOI:10.7179/PSRI_2021.02

Skelton, T. (2008). Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation. *Children's Geographies*, *6*(1), 21-36.

Villasante, T. (2010). *Historias de enfoques de una articulación metodológica participativa.* CIMAS Cuadernos. http://www.redcimas.org

Villasante, T., y Martín, P. (2007). Redes y conjuntos de acción: Para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social. *Política y Sociedad*, *44*(1), 125-140.

3080

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

SAÚDE MENTAL NAS ESCOLAS: IMPACTO DO CURRÍCULO PROMEHS EM PORTUGAL

Celeste Simões
Equipa Promehs
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
Instituto de Saúde Ambiental/Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa (Portugal)

Resumen: Vivemos num tempo com imensos desafios e numa sociedade que se encontra em profunda transformação. Atualmente a escola tem um papel fundamental não só na criação de oportunidades de aprendizagem académica, mas também na criação de oportunidades de descoberta de si próprios, dos outros e do mundo, oportunidades para aprenderem a lidar com desafios que a vida coloca e para se sentirem resilientes face a esses desafios, e oportunidades para que os jovens se tornem agentes da sua vida e promotores de mudança social.

Neste âmbito será apresentado o Currículo PROMEHS O PROMEHS – Promoting Mental Health at Schools, um Projeto Erasmus + Ação-Chave 3, cofinanciado pela Comissão Europeia (2019 – 2022), que pretendeu desenvolver, implementar e avaliar um currículo universal para a promoção da saúde mental dos alunos com idades entre os 3 e os 18 anos, em sete países europeus, nomeadamente, Itália, Croácia, Grécia, Letónia, Malta, Portugal e Roménia. Os resultados do piloto realizado em Portugal com mais de 1500 alunos serão apresentados e discutidos tendo por base a evidência científica neste domínio.

Palabras clave: saúde mental, competências socioemocionais, resiliência, prevenção

Abstract: We live in a time with immense challenges and in a society in profound transformation. Currently the school plays a key role not only in creating academic learning opportunities, but also in creating opportunities for discovering themselves, others and the world, opportunities to learn how to deal with life challenges and to feel resilient in the face of these challenges, and opportunities for young people to become agents of their lives and promoters of social change. In this context, the PROMEHS curriculum - Promoting Mental Health at Schools is presented, a Erasmus + Key Action 3 project, co-financed by the European Commission (2019 - 2022), which intended to develop, implement and evaluate a universal curriculum for the promotion of mental health in students aged 3 to 18 years, in seven European countries, namely Italy, Croatia, Greece, Latvia, Malta, Portugal and Romania. The results of the pilot conducted in Portugal with more than 1500 students will be presented and discussed based on scientific evidence in this field.

Keywords: mental health, socioemotional competences, resilience, prevention

3081

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

Vivemos num tempo com imensos desafios e numa sociedade que se encontra em profunda transformação. Preparar as gerações futuras é fundamental, não só para os desafios de hoje e para os de amanhã, mas também para os que desde sempre estiveram presentes, pois a vida em si é um enorme desafio. Como tal a promoção da saúde mental nos principais contextos de vida tem cada vez mais se tornado uma questão fundamental a considerar para o desenvolvimento positivo e saudável das crianças e jovens (Cefai, Simões, & Caravita, 2021). Entre os vários contextos mais significativos na vida das crianças e dos adolescentes encontra-se a escola. Todos os recentes acontecimentos, de entre os quais se destaca a pandemia, têm chamado a atenção para a necessidade da escola contemporânea ter um papel mais ativo na promoção de competências que ajudem as crianças e os jovens a lidar com os desafios sociais, mas também com os desafios associados ao próprio desenvolvimento (Simões, *et al.*, 2020). Neste campo, a promoção de competências socioemocionais e da resiliência em contexto escolar, como a capacidade de tomada de decisão responsável, a capacidade de desenvolver e manter relações saudáveis, a consciência social, a autorregulação e o autoconhecimento, ou a capacidade de lidar com desafios desenvolvimentais e com adversidades significativas, constitui uma prioridade.

Um dos projetos europeus recentes que se centrou sobre a questão da saúde mental nas escolas foi o projeto PROMEHS. O PROMEHS é um Projeto Erasmus + Ação-Chave 3, cofinanciado pela Comissão Europeia (2019 – 2022), que pretendeu desenvolver, implementar e avaliar um currículo para a promoção da saúde mental nas escolas, fazendo a ponte entre programas escolares baseados em evidências e instituições de educação, promovendo políticas inovadoras ao encorajar a cooperação entre entidades públicas nacionais e internacionais e instituições em toda a Europa.

Este projeto surge como o primeiro currículo de saúde mental a ser desenvolvido em colaboração com investigadores, decisores políticos e instituições científicas de 20 Instituições de sete países Europeus, nomeadamente, Itália, Croácia, Grécia, Letónia, Malta, Portugal e Roménia.

Os objetivos do projeto incidiram não só na avaliação do impacto do currículo na saúde mental dos alunos e professores, mas também nas políticas. De uma forma geral os objetivos do PROMEHS foram os seguintes:

- Melhorar a saúde mental dos alunos e professores;
- Desenvolver um currículo baseado em evidências para promover uma saúde mental positiva nas escolas;
- Fornecer um enquadramento sistemático para o desenvolvimento e implementação de um currículo universal de saúde mental baseado em evidências nas escolas, e oferecer uma formação de elevada qualidade para os agentes educativos, nomeadamente os professores;
- Partilhar novas práticas e recomendações com os pais, professores, comunidade escolar e decisores políticos, sobre a promoção da saúde mental nas escolas;
- Promover a inovação nas políticas educacionais em colaboração com autoridades públicas nacionais e internacionais;
- Integrar o PROMEHS nas políticas nacionais de educação e saúde.
- Para além dos objetivos referidos acima, existem objetivos específicos para a população-alvo. Para os professores os objetivos situaram-se na:
- Melhoria da saúde mental e competências socioemocionais dos professores;
- Promoção da motivação, satisfação com o trabalho, a relação com os alunos, as suas competências para a resiliência, e redução possíveis problemas de saúde mental, stress e burnout.

3082

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

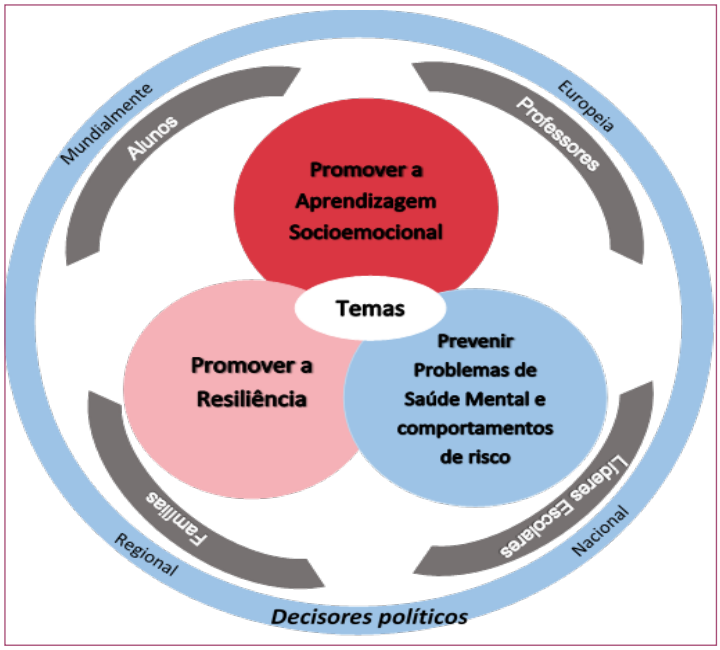
V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Para os alunos os objetivos foram os seguintes:

- Melhorar a saúde mental e competências socioemocionais dos estudantes;
- Melhorar as atitudes para com o próprio e os outros;
- Melhorar o rendimento académico e competências de aprendizagem;
- Reduzir problemas de comportamento e sintomas associados a perturbações emocionais, como a ansiedade.

Figura 1

Modelo conceptual do Projeto PROMEHS



Na base do desenvolvimento do Projeto PROMEHS encontra-se o modelo conceptual apresentado na Figura 1 que se fundamenta na importância da abordagem sistémica e que apresenta três temas centrais: a promoção da aprendizagem socioemocional, a promoção da resiliência, e a prevenção de problemas de saúde mental e comportamentos de risco (Cavioni, Grazzani e Ornaghi (2020). O primeiro tema, aprendizagem socioemocional, tem como subtemas a consciência de si, a autorregulação, a consciência social, as competências relacionais e a tomada de decisão responsável. O segundo tema, resiliência, é composto pelos subtemas lidar com desafios psicossociais e lidar com experiências traumáticas. Por último, o terceiro tema, problemas de comportamento, é composto pelos subtemas lidar com problemas de internalização, lidar com problemas de externalização e lidar com comportamentos de risco.

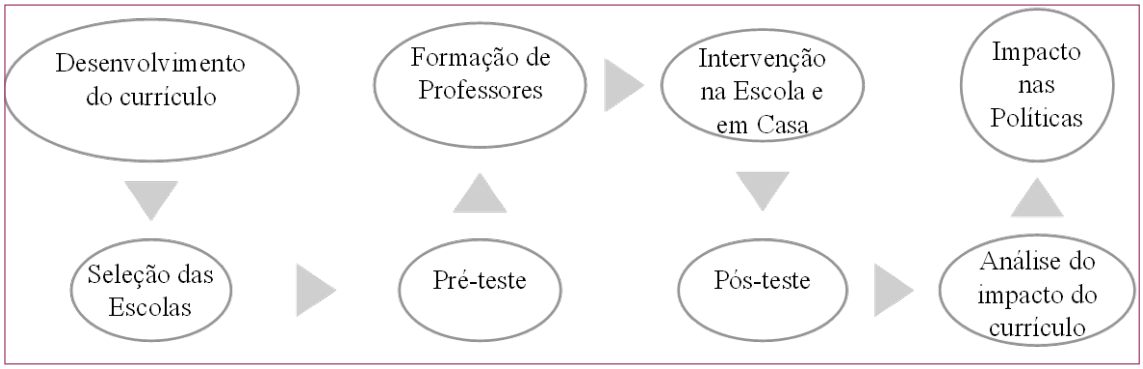
O projeto PROMEHS englobou um conjunto de etapas consecutivas, entre 2019 e 2022, que permitiram o desenvolvimento dos materiais de apoio à implementação do currículo, a avaliação inicial (pré-teste), a formação de docentes, a avaliação final (pós-teste), e a análise de dados para aferir o impacto da implementação do currículo em seis países europeus (ver Figura 2). O Currículo PROMEHS engloba um conjunto de manuais para apoio à implementação e para a promoção da saúde mental de alunos e de professores, nomeadamente dois manuais de atividades para os professores desenvolverem com os alunos em contexto de sala de aula (para alunos dos 3 aos 10 anos e para alunos dos 11 aos 18 anos), dois manuais de atividades para os alunos (para alunos dos 3 aos 10 anos e para alunos dos 11 aos 18 anos), um manual para os pais

promoverem a saúde mental dos seus filhos em casa, um manual para a promoção de saúde mental dos professores, e um manual com diretrizes para os decisores políticos. Durante a implementação do currículo tiveram lugar três momentos de supervisão, conduzidos por técnicos especializados, com os diretores das escolas, professores e pais, para aferir a qualidade da implementação. As condições de pré e pós-teste foram circunscritas por um período de cinco meses de implementação do currículo, com o grupo experimental que compreendeu quatro faixas etárias: pré-escolar (4 e 5 anos); 1º Ciclo (8 e 9 anos); 2º Ciclo (11 e 12 anos); e Secundário (15 anos). Para além do grupo experimental foi constituído um grupo em lista de espera que aplicou o protocolo de avaliação nas fases pré-teste e pós-teste, sem intervenção no âmbito do currículo PROMEHS entre os dois momentos. Após a recolha de dados do pós-teste, os professores do grupo em espera tiveram oportunidade de realizar a formação no âmbito do currículo PROMEHS.

No âmbito desta apresentação serão apresentados os resultados do impacto da implementação do piloto do currículo PROMEHS nas escolas portuguesas no ano letivo 2020/21.

Figura 2

Etapas do Projeto PROMEHS



MÉTODO

O estudo utiliza um desenho quase experimental, coletando dados longitudinais nas fases de pré e pós-teste da implementação comparando os resultados de dois grupos: experimental e em lista de espera. Os docentes receberam 16 horas de formação para implementar o currículo de saúde mental na sua sala de aula, complementadas com 9 horas de supervisão que decorreram em três sessões ao longo do processo de implementação. A recolha de dados reuniu informações de professores, alunos e pais utilizando o Questionário de Forças e Dificuldades (SDQ), Social Skills Improvement System, Social Emotional Learning Edition (SSIS-SEL) Brief Scales e Connor Davidson Resilience Scale (CDRisc10) (resultados do aluno). O piloto consistiu na implementação de 12 sessões (quatro sessões de cada um dos temas centrais do currículo PROMEHS).

Em Portugal, a avaliação por parte dos docentes permitiu a recolha de dados de 1771 alunos (45,8% do género masculino e 49,5% do género feminino), 63,6% pertencendo ao grupo experimental e 34,8% ao grupo em lista de espera. No que diz respeito ao ano de escolaridade, 20,3% frequentavam o ensino pré-escolar, 34,2% o 1.º ciclo de escolaridade, 36,6% o 2.º/3.º ciclo de escolaridade, e 8,8% o ensino secundário. A avaliação por parte dos pais permitiu a recolha de dados de 1645 alunos, 62,4% pertencendo ao grupo experimental e 37,6% ao grupo em lista de espera. No que diz respeito aos alunos foram obtidas 1624 respostas, 64% pertencendo ao grupo experimental e 36% ao grupo em lista de espera.

RESULTADOS

Os resultados do impacto do currículo de saúde mental em alunos mostraram melhorias significativas entre os momentos pré-pós de acordo com a perspetiva dos professores, nomeadamente ao nível da aprendizagem socioemocional (Consciência de si: F1, 1432=21.05, p<.001, η^2=.02; Autorregulação: F1, 1426=8.87, p<.01, η^2=.01; Consciência Social: F1, 1420=6.29, p<.05, η^2=.00; Competências Relacionais: F1, 1432=16.87, p<.001, η^2=.01; F1, 1435=10.08, p<.01, η^2=.01; Tomada Decisão Responsável: F1, 1435=10.08, p<.01, η^2=.01; Comportamento pró-social: F1, 1428=6.12, p<.05, η^2=.00), bem como ao nível da redução de problemas (Hiperatividade: F1, 1437=11.01, p<.01, η^2=.01; Problemas de relacionamento colegas: F1, 1429=30.68, p<.001, η^2=.02; Total Dificuldades: F1, 1435=12.04, p<.01, η^2=.01).

Quando questionados no final da intervenção sobre a medida em que os seus alunos melhoraram no âmbito das várias temáticas promovidas pelo currículo, os professores indicaram que a maioria dos seus alunos melhorou (Lidar com experiências traumáticas: 54%; Autorregulação: 88%), sendo que pelo menos cerca de 30% dos alunos melhoraram bastante ou muito em todas as áreas.

Os resultados obtidos por parte dos pais e dos alunos não mostram evoluções significativas entre os momentos pré-pós, mas quando questionados sobre a perceção de melhoria no final do programa, revelam uma perceção semelhante à dos professores.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

O projeto PROMEHS permitiu o desenvolvimento de um currículo para a promoção da saúde mental nas escolas europeias. O currículo PROMEHS é um programa universal inovador para a promoção sistémica da saúde mental em ambientes educativos.

Os resultados do piloto mostram resultados promissores ao nível da aprendizagem socioemocional, resiliência e prevenção de problemas sociais, emocionais e comportamentais de crianças e jovens que frequentam a escolaridade obrigatória. Este estudo apresenta o valor adicional de avaliar longitudinalmente o impacto da pandemia de Covid-19 em diferentes aspetos da saúde mental de alunos de escolas portuguesas. No entanto, e uma vez que a implementação do currículo teve lugar sob condições excecionais, chama-se a atenção para a necessidade de novos estudos que permitam recolher novas evidências do impacto do currículo na saúde mental dos alunos portugueses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2020). Mental health promotion in schools: A comprehensive theoretical framework. *International Journal of Emotional Education, 12*(1), 65-82.

Cefai, C., Simões, C. & Caravita, S. (2021). A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU' NESET report, Executive Summary. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/50546.

Simões, C., Santos, M., Lebre, P., Canha, L., Santos, A., Fonseca, A. M., Santos, D., Murgo, C. S., & Matos, M. G. (2020). PROJETO PROMEHS - Promover a saúde mental nas escolas. *Omnia, 10*, 41-50.

3085

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

IDENTIFICACIÓN DE PRÁCTICAS DEL MODELO DE INNOVACIÓN SOCIAL DESDE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

Daniela Camila León Muñoz
Clara Isabel López Gualdrón
Ruth Zárate Rueda
Grupo de Investigación para la Gestión de la Innovación Tecnológica y del Conocimiento
INNOTEC, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga (Colombia)

Resumen: El objetivo del estudio consiste en identificar las prácticas en el modelo de innovación social realizado en la Universidad Industrial de Santander enfocado a víctimas de minas antipersona. Metodológicamente se realizó un análisis de contenido en el software Nvivo de las investigaciones ejecutadas en el modelo desde las áreas gestión y social, donde emergieron categorías y subcategorías para responder a la identificación de las prácticas. Por lo tanto, las categorías planteadas se relacionan entre sí para responder la identificación conjunta de prácticas para un diseño de servicio con la integración de los componentes social, gestión, integrando la estrategia de Rehabilitación Basada en Comunidad. Se concluye, la importancia de un proceso de gestión para una mejor ejecución de los modelos de innovación social con prácticas conjuntas desde el inicio del proceso.

Palabras clave: prácticas, innovación social, rehabilitación basada en comunidad, apropiación social de conocimiento, diseño de servicio

Abstract: The objective of the study is to identify the practices in the social innovation model carried out at the Universidad Industrial de Santander focused on landmine victims. Methodologically, a content analysis was carried out in the Nvivo software of the research carried out in the model from the management and social areas, where categories and subcategories emerged to respond to the identification of practices. Therefore, the categories raised are related to each other to respond to the joint identification of practices for a service design with the integration of the social and management components, integrating the Community Based Rehabilitation strategy. It is concluded, the importance of a management process for a better execution of social innovation models with joint practices from the beginning of the process.

Keywords: practices, social innovation, community-based rehabilitation, social appropriation of knowledge, service design

INTRODUCCIÓN

El conflicto armado en Colombia se ha caracterizado por ser uno de los más largos en el mundo, desde la década de los sesenta el país ha estado inmerso en esa problemática que ha dejado miles de víctimas (Calderón, 2016). Una de las estrategias por parte de los grupos armados ha sido el uso de minas antipersona (MAP), las cuales son armas no convencionales como mecanismo al que apelan las fuerzas con mayores limitaciones de medios, lo que no se contempló fue que la población civil saldría afectada con los campos minados, donde transcurría la vida cotidiana. El uso de estas armas se encuentra prohibido por el Derecho Internacional Humanitario y desencadena una serie de hechos victimizantes que afecta la integridad física, psicológica y emocional de los actores involucrados (Fajardo, 2014).

Las víctimas MAP han sufrido afectaciones físicas, como amputaciones de miembros inferiores y superiores, pérdida de visión o audición, entre otras, incluso víctimas que perdieron la vida. Esto afecta la autonomía del individuo, desde la identidad de su imagen corporal, su proyecto de vida y su forma de relacionarse con el medio externo (Ocampo, Henao, & Vásquez, 2010). En el ámbito psicológico, desde la depresión, la ira, la nueva forma de relacionarse con su cuerpo y la comprensión del proceso de duelo compuesto por procesos cognitivos presentes en el individuo que ha experimentado la pérdida de un miembro (Ocampo *et al.*, 2010).

En el ámbito físico, las víctimas MAP son pacientes que deben ser asistidos con dispositivos médicos protésicos hechos a la medida, para mitigar la ausencia del miembro faltante y asimismo iniciar su proceso de rehabilitación. Es importante que para iniciar este proceso debe estar diagnosticado por un profesional de la salud mental en la etapa de reconciliación del duelo y su miembro residual tenga una maduración de mínimo seis meses (Noguera & Pérez, 2014).

Sin embargo, existen algunas barreras que le impiden a las víctimas tener acceso a estos dispositivos, de tal manera se trabajó en un modelo de innovación social (IS) enfocado a crear un diseño de servicio que pueda proporcionarles facilidad de acceso a las víctimas en su proceso de rehabilitación y acceder a un dispositivo protésico hecho a la medida. Para la realización de este enfoque se ejecutó desde la estrategia de la Rehabilitación Basada en Comunidad (RBC) y la integración de sus componentes, salud, social, educación, subsistencia y fortalecimiento.

El estudio planteado se realizó desde un marco referencial con las investigaciones realizadas en el proyecto macro titulado «*Modelo de Innovación Social Orientado a Víctimas de Minas Antipersonal (MAP) con Amputación del Miembro Inferior, Integrando la Estrategia de Rehabilitación Basada en Comunidad (RBC) y el Modelo de Servicio Fundamentado en Tecnologías Virtuales para el Desarrollo de Sockets*» financiado por Colciencias y la Universidad Industrial de Santander (UIS). Las investigaciones realizadas como tesis de maestría y de pregrado en las áreas de gestión y social se analizaron en el software Nvivo, con el objetivo de identificar conjuntamente las prácticas del modelo de IS para un diseño de servicio integrando los componentes gestión y social.

MÉTODO

Para la identificación del estudio se realizó el análisis de contenido, el cual es un método de investigación sistémico con el objetivo de describir y cuantificar fenómenos (Ashley *et al.*, 2011), permite probar cuestiones teóricas para mejorar la comprensión de los datos (Elo *et al.*, 2007). El análisis de contenido se realizó en el software Nvivo desarrollado para el análisis de datos cualitativos, el software proporciona un espacio de trabajo para que los investigadores almacenen, administren, consulten y analicen datos no estructurados (Phillips & Lu, 2018).

El proyecto matriz planteado anteriormente dispone de distintas áreas donde se integran los conocimientos de distintos profesionales, con el objetivo de brindar un proceso de rehabilitación integral y un dispositivo protésico a las víctimas MAP que no tienen los recursos para acceder a ellos. Las disciplinas involucradas son: Ingeniería Industrial, Diseño Industrial, Trabajo Social, Fisioterapia, Ortopedia y Física, desde estas áreas se realizaron distintos proyectos con el propósito de dar soluciones a los objetivos del proyecto matriz.

Para el objetivo de este estudio se analizaron las investigaciones que incluían aportes a las áreas de gestión y social (tabla 1). Desde este ámbito los estudios incluyen temáticas referentes en derechos humanos, apropiación social del conocimiento y diseño de proceso y de servicio. La finalidad de este análisis es identificar las prácticas involucradas para integrar un diseño de servicio desde el modelo de IS.

Tabla 1

Investigaciones analizadas en el software Nvivo

Proyecto	Área
Estrategias de Rehabilitación Basada en Comunidad con víctimas de minas antipersonal en el marco del conflicto armado en Colombia. Una perspectiva desde el enfoque basado en los derechos humanos.	Maestría en Derechos Humanos
Diseño del servicio de rehabilitación integral a pacientes con amputación de miembro inferior desde la Universidad Industrial de Santander	Ingeniería Industrial
Diseño de estrategias de apropiación social del conocimiento para un modelo de servicio dentro de la metodología de Rehabilitación Basada en Comunidad (RBC)	

RESULTADOS

Respecto a las investigaciones anteriormente mencionadas y por medio del análisis en el software Nvivo se estableció una nube de palabras (Fig. 1) donde se representan las palabras de mayor frecuencia en los estudios. De esta manera se puede visualizar que el presente trabajo está enfocado en la temática social, gestión y rehabilitación, desde el ámbito de víctimas de minas antipersona.

3088

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

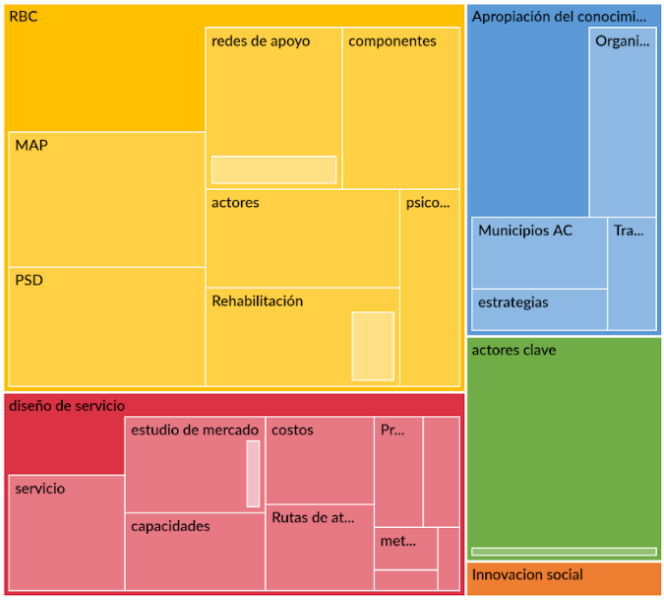
Figura 1

Nube de frecuencia de palabras

Por medio del análisis de contenido sobresalieron las categorías de interés, la categorización fue emergiendo respecto al avance de la revisión de los estudios mencionados, en el proceso surgen nuevas categorías donde se establecen relaciones jerárquicas (Fig. 2) según las asociaciones y relaciones identificadas en el proceso. Las categorías definidas fueron (1) Innovación social (2) Apropiación social del conocimiento (3) Diseño de Servicio (4) RBC (5) Actores Clave, conteniendo algunas subcategorías.

Figura 2

Mapa Jerárquico - categorías y subcategorías



La IS se centra en nuevas ideas para trabajar y cumplir objetivos sociales, desde actividades y servicios que se desarrollan y se difunden desde actores y prácticas (Correia *et al.*, 2018). Se

presenta como una solución efectiva, eficiente y sostenible a un problema social, generando mayor valor a las prácticas existentes y dando un valor creado principalmente a la sociedad (Phills *et al.*, 2008).Los modelos de IS han sido generados para satisfacer las necesidades sociales, esto busca fomentar la inclusión y el bienestar a través de un proceso de empoderamiento, por medio de la distribución de transferencia de habilidades, permitiendo que los destinatarios aseguren un bienestar básico (Wong, 2016).

En el modelo de IS ejecutado por la UIS se plantearon cuatro componentes principales donde se categorizan cada una de las disciplinas trabajadas (Tabla 2). Las investigaciones analizadas se enfocaron principalmente en los componentes de gestión y social con el objetivo de integrar las prácticas realizadas para configurar un diseño de servicio que aporte al bienestar e inclusión de las victimas MAP.

Tabla 2

Componentes del Modelo de Innovación Social

Componente	Descripción
Gestión	Desde la investigación tecnológica, vigilar, modificar y definir el modelo de roles de los actores para establecer un modelo de servicio que responda las necesidades de la víctima.
Social	Orientado a dinamizar la evolución psicosocial y socio-comunitaria, empoderando a las víctimas MAP y sus redes para el diseño de procesos inclusivos de integración social.
Técnico	Implementación y validación de las técnicas actuales para mejorar el proceso de los sockets, usando tecnologías asistidas por computador y articulado con el ciclo de vida del producto.
Salud	Orientado a la atención médica, rehabilitación de las víctimas MAP y acceso de dispositivos de asistencia, con un proceso de enseñanza en rehabilitación integral.

Identificación de Prácticas

Las prácticas se establecen para fomentar el desarrollo de innovaciones, incrementando el desempeño de los proyectos que representan una contribución interesante a la población que va dirigida (Oke, 2006). Se identificaron tres tipos de prácticas desde el análisis documental de las investigaciones, (1) Rutas de atención, (2) Apropiación social del conocimiento y (3) Propuesta de servicio. El anterior orden depende de la estructura determinadas en el proceso del modelo de IS.

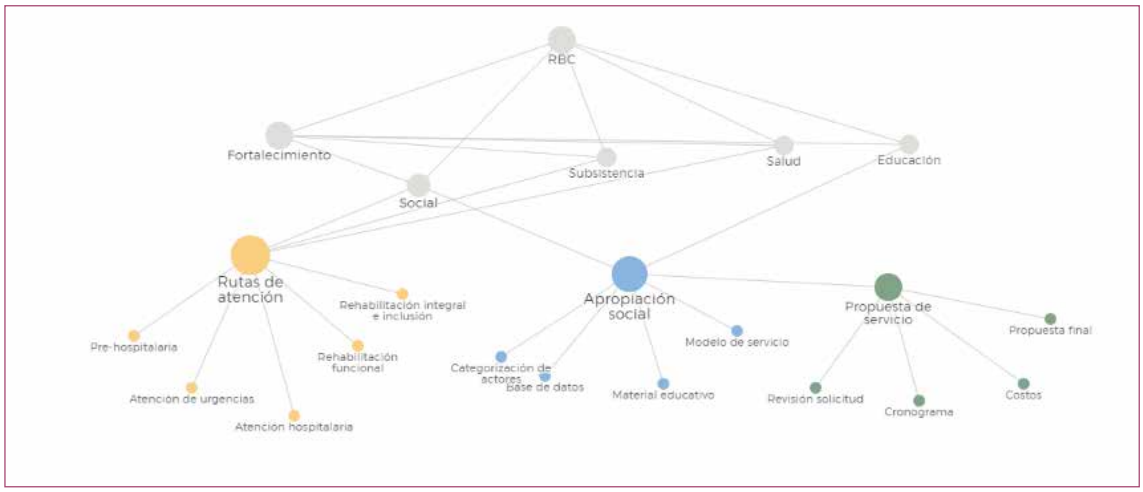
Desde el análisis se plantea un mapa de prácticas (Fig. 3), donde se identifican las tres prácticas mencionadas y propuestas desde la RBC, identificada como una guía práctica para el proceso del modelo de IS desde la integración de sus componentes (1) Salud, (2) Social, (3) Educación, (4) Subsistencia y (5) Fortalecimiento. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) esta estrategia se centra en mejorar la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad y sus familias, atender las necesidades básicas, velar por su inclusión y participación en la sociedad (OIT, 1994).

Desde este ámbito el modelo de IS se centra en las víctimas MAP direccionado desde la RBC con procesos de rehabilitación integral que contribuya a la inclusión social y goce efectivo de sus derechos (Ortega *et al.*, 2018). La RBC tiene cinco componentes que la integran (Becerra *et al.*, 2018).

- Salud: Contribuye al bienestar y mejoramiento de la salud de la víctima. (1) Estado inicial del paciente, (2) Recuperación, (3) Rehabilitación funcional, (4) Rehabilitación integral e inclusión.
- Social: Direccionado para que la víctima pueda reintegrarse a la sociedad, aceptando y adaptándose a su nueva condición. (1) Acompañamiento psicosocial, (2) Afrontamiento de duelos, (3) Resiliencia de aceptación de la nueva condición, (4) Reintegración social.
- Educación: Su objetivo es poner al alcance de las víctimas MAP servicios de educación, de manera que puedan desarrollar sus conocimientos que les permitan construir proyectos de vida sustentables para sí mismos y sus familias.
- Subsistencia: Su finalidad es que las víctimas logren los medios para subsistir, tengan acceso a medidas de protección social y puedan tener ingresos para vivir una vida digna, contribuyendo económicamente a sus familias.
- Fortalecimiento: Hace referencia a las actividades que fomenten las capacidades participativas de las víctimas y sus familias.

Figura 3

Mapa de prácticas



Desde los componentes de la RBC se vinculan las prácticas destacando la relación conjunta y fortaleciendo el proceso del diseño de servicio, (1) Rutas de atención, enfocada en la atención de la víctima MAP desde su accidente, atención hospitalaria, rehabilitación funcional e integral y su inclusión en la sociedad. La vinculación se da desde los componentes salud, social y subsistencia. De esta manera, la *Ruta integral del Ministerio de Salud y Protección social* orienta las acciones que se deben implementar durante la atención a partir del accidente hasta la inclusión de la víctima en su situación de discapacidad.

Posteriormente, se da la perspectiva de (2) Apropiación social del conocimiento, enfocándose desde un sentido práctico, interdisciplinar y humano (Becerra, *et al.*, 2018), desde una categorización de actores para enlazar posibles aliados estratégicos para el proyecto, consolidando una base de datos para facilidad de comunicación y manejo de datos de la comunidad, fortaleciendo la línea de participación ciudadana, material informativo y educativo al acceso de la comunidad para facilitar la comprensión a los pacientes y el modelo de servicio e información transmitido a través de personas en su misma condición con el conocimiento respectivo. De esta manera, la apropiación social del conocimiento se conecta con los componentes social y educación.

Finalmente, (3) Propuesta de servicio, consolidándose en el modelo de servicio de la apropiación social, por lo cual, es importante remitir una solicitud, para esto se deben realizar ciertos pasos: revisión de la solicitud de servicio, cálculo preliminar de costos, estimar un cronograma y enviar propuesta de servicio (Camargo *et al.*, 2019). Para la fijación del diseño de servicio es importante organizar de manera detallada y la propuesta de servicio da las bases para este resultado (Rivera *et al.*, 2018).

El componente fortalecimiento de la RBC integra los cuatro anteriores, reforzando la calidad de vida de la víctima MAP, desde su proceso psicosocial y de rehabilitación, promoviendo su capacidad para integrarse en la sociedad desde el ámbito educativo o laboral.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las prácticas planteadas se destacan en distintas etapas del modelo de IS, la ruta de atención es la primera etapa necesaria a ejecutar, donde se aclara el proceso a iniciar por la victima MAP en atención en salud y en su proceso de rehabilitación, se permiten conocer características para una mejor atención para las víctimas MAP, proponiendo elementos para un mejor desarrollo y fortalecimiento a la propuesta de servicio desde la universidad.

La Estrategia Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación es una herramienta que permite que la Apropiación Social del Conocimiento sea un fundamento para la innovación y la investigación (Becerra *et al.*, 2018). De este modo, es importante que la víctima MAP tenga la confianza frente a las personas o la institución encargada para su proceso de rehabilitación e inclusión en la sociedad, brindándoles herramientas de información frente a su situación. Al igual que, implica la intervención de actores clave como «conocedores, intérpretes y agentes de transmisión de sus propias realidades, este conjunto de características constituye la llamada metodología de construcción participativa» (Lora & Rocha, 2016).

Desde la integración de los componentes del modelo de IS se construye una articulación en equipo para conformar prácticas relevantes en el proceso de dar un seguimiento concreto al modelo desde la gestión interna al apoyo de las victimas MAP. De este modo, es importante integrar un proceso de gestión para una mejor ejecución de los modelos de IS con prácticas conjuntas desde el inicio del proceso en que la víctima MAP tiene su accidente hasta el fortalecimiento en su vida cotidiana. El diseño de servicio se apoya por medio de un equipo de trabajo con profesionales desde distintas áreas en salud, social, gestión y técnico. Asimismo, para futuros estudios se destacar la identificación profunda de los actores clave en la participación de los modelos de IS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ashley, C., Noble, S., Donthu, N., & Lemon, K. (2011). Why customers won't relate: Obstacles to relationship marketing engagement. *Journal of Business Research*. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2010.07.006

Becerra, M., Rojas, K., Zárate, R., & López, C. (2018). Diseño de estrategias de Apropiación Social del Conocimiento para un modelo de servicio dentro de la metodología de Rehabilitación Basada en Comunidad.

Calderón, J. (2016). Stages of the armed conflict in Colombia: towards post-conflict. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericano.*

Camargo , M, Martinez, J., & López, C. (2019). Estrategia PLM para la Gestión de Información Durante las Etapas del BOL de Prótesis para Miembro Inferior.

Correia, S., Oliveira, V. de, Feitosa, M., & Goméz, C. (2018). Inovação Social para o Desenvolvimento Sustentável: um caminho possível. *Administração Pública e Gestão Social*. https://doi.org/10.21118/apgs.v1558/v10i3.1441

Elo, S., & Kyngas, H. (2007). The qualitative content analysis process. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Fajardo, D. (2014). Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana Contenido. *Universidad Externado de Colombia Noviembre*. https://doi.org/10.1007/s10269-006-0508-x

Lora, P., & Rocha, D. (2016). Promoción de la innovación social a través de la utilización de metodologías participativas en la gestión del conocimiento. *Equidad y Desarrollo*.

Noguera, N., & Pérez, C. (2014). La situación de enfermería: «un milagro de vida» en la aplicación integral del concepto de duelo. *Avances En Enfermería*. https://doi.org/10.15446/av.enferm.v32n2.46245

Ocampo, M., Henao, L., & Lorena, V. (2010). Amputación de miembro inferior : cambios funcionales, inmovilización y actividad física. *Univercidad Del Rosario. Facultad de Rehabiltación y Derechos Humanos*.

OIT, U., & O. (1994). Rehabilitación basada en la comunidad con y para personas con discapacidad : ponencia conjunta / Organización Internacional del Trabajo, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Organización Mundial de la Salud. https://apps.who.int/iris/handle/10665/63970

Oke, A. (2006). Innovation types and innovation management practices in service companies.. https://doi.org/10.1108/01443570710750268

Ortega, C., Zárate, R., & López, C. (2018). Estrategias de Rehabilitación Basada en Comunidad con víctimas de Minas Antipersonal, en el marco del conflicto armado en Colombia. Una perspectiva desde el Enfoque Basado en Derechos Humanos.

Phillips, M., & Lu, J. (2018). A quick look at NVivo, *1278*. https://doi.org/10.1080/1941126X.2018.1465535

Phills, J., Deiglmeier, K., & Miller, D. (2008). Rediscovering social innovation. *Stanford Social Innovation Review*.

Rivera, J., Sánchez, Y., Castro, G., & López, C. (2018). Diseño del servicio de rehabilitación integral a pacientes con amputación de miembro inferior desde la Universidad Industrial de Santander.

Wong, K. (2016). 3D-printed patient-specific applications in orthopedics. *Orthopedic Research and Reviews*. https:/doi.org/10.2147/ORR.S99614

3093

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

POKÈMON GO: UNA OPORTUNIDAD PARA APRENDER A MEDIR LA BIODIVERSIDAD DESDE CASA

Diana Margarita Reyes Armella
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo, UNAM (México)

Resumen: Durante el confinamiento por la pandemia de Covid-19, se tuvieron que repensar y rediseñar las actividades para la enseñanza. Tal es el caso del tema Tipos de Biodiversidad. La aplicación Pokèmon Go fue una buena alternativa para la enseñanza del tema antes mencionado y el cumplimiento de los aprendizajes esperados en alumnos de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Las características de la aplicación simulan las condiciones de una colecta de especies y toma de datos para su análisis, lo cual logró que las y los estudiantes midieran la biodiversidad de Pokèmon en sus alrededores sin salir de casa, así como de relacionar los tipos de biodiversidad con el término megadiversidad. Aunado a esto, la actividad despertó la curiosidad de los alumnos para el uso de estas técnicas para el conocimiento y uso de la biodiversidad que los rodea.

Palabras clave: enseñanza, vida cotidiana, biodiversidad

Abstract: During the confinement due to the Covid-19 pandemic, teaching activities had to be rethought and redesigned to adapt to the situation. Such is the case with the teaching of Biodiversity Types. The Pokèmon Go application was a good alternative for the teaching of the aforementioned topic and the fulfillment of the expected learning in high school students of the College of Sciences and Humanities. The characteristics of the application simulate the conditions of a species collection and data collection for analysis, which allowed the students to measure the biodiversity of Pokèmon in their surroundings without leaving home, as well as to relate the types of biodiversity with the term megadiversity. In addition, the activity awakened the curiosity of the students to use these techniques for the knowledge and use of the biodiversity that surrounds them.

Keywords: teaching, daily life, biodiversity

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

La pandemia de Covid-19 nos dejó, entre otras cosas, la búsqueda de alternativas para la enseñanza de temas diversos, pasando de lo presencial a lo virtual, del salir libremente a realizar las actividades desde casa. Por esta razón, la necesidad de buscar y adaptar propuestas educativas innovadoras fue esencial para atraer la atención y curiosidad de las y los estudiantes y que se mantuvieran las actividades de docencia.

En la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH), a partir de mediados de marzo de 2020, se trabajó completamente a distancia y en línea, siendo esto un reto el lograr lo dicho por el modelo educativo del Colegio (CCH, 2018), y procurar la inclusión de quienes que no tenían los recursos suficientes para conectarse a clases a través de una videollamada diaria.

Es por ello, que una de las experiencias educativas derivadas de la pandemia es la que se describe a continuación, para la asignatura de Biología IV de la ENCCH, que se imparte en el sexto semestre. En la Unidad 2 «¿Por qué es importante el conocimiento de la biodiversidad de México?», el Tema I se titula Caracterización de la Biodiversidad, donde el subtema 3 es Tipos de Biodiversidad, el aprendizaje conceptual correspondiente dice de manera textual:

«Relaciona los tipos y la medición de la biodiversidad con el concepto de megadiversidad»[1], asimismo dentro de los aprendizajes procedimentales se encuentran:

«Desarrolla procedimientos en investigaciones escolares documentales, experimentales, virtuales o de campo sobre los temas del curso, que incluyan:

- La búsqueda, selección e interpretación de información.
- La identificación de problemas, formulación de hipótesis y formas de comprobación.
- El manejo de los datos y análisis de los resultados para su comunicación individual o por equipo»[2].

Y en los aprendizajes actitudinales:

«Muestra actitudes de colaboración, respeto, tolerancia y responsabilidad durante las actividades individuales y colectivas, en el estudio de la caracterización de la biodiversidad»[3].

«Expresa actitudes ante el conocimiento científico (creatividad, curiosidad, pensamiento crítico, apertura y la toma de conciencia, entre otras) en la solución y análisis de problemáticas correspondientes a la caracterización de la biodiversidad»[4].

Entre las alternativas encontradas para trabajar la temática descrita, se contó con Pokèmon Go, un juego de realidad aumentada, alojada en una aplicación para móviles compatible con dispositivos Android y iOS, en la aplicación diferentes Pokèmon se encuentran a los alrededores y el trabajo de quien lo juegue es en primer lugar, atrapar a los más posibles. El juego usa la localización GPS del móvil y mientras quien juegue se mueva por sus alrededores, aparecen diferentes «especies» de Pokèmon, dependiendo de la hora del día, el tiempo atmosférico o los eventos especiales. (Inge Wang & Skjervold, 2021).

Pokèmon Go, se había utilizado con anterioridad en las aulas para lecciones sobre conservación de especies (Dorward, Mittermeier, Sandbrook, & Spooner, 2017) (Livingston, 2022), como una oportunidad para la enseñanza de temas diversos de STEM (Bartholomew, 2017), para colecta de datos y enseñanza de ecología (Lupton, 2017). Donde se encontraron buenos resultados usando Pokèmon Go en el aula y haciendo una relación con la vida cotidiana, la ecología y la conservación de especies.

Durante la pandemia, las reglas del juego para Pokèmon Go cambiaron para incentivar a las y los jugadores a jugar desde casa (Macák, 2020). Por lo anterior, se usó Pokèmon Go para la enseñanza de los Tipos de Biodiversidad a las y los estudiantes de Biología IV durante el periodo de confinamiento durante la pandemia de Covid-19.

1 Programa de Estudio 2016 de Biología IV de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM) Fuente especificada no válida..
2 Ídem.
3 Ídem.
4 Ídem.

3095

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Se trabajó con un grupo de sexto semestre del turno vespertino de la ENCCH plantel Vallejo en la asignatura de Biología IV, con un horario de martes y jueves de 15:00 a 17:00 horas. Las sesiones síncronas se realizaron a través de videollamada por la aplicación *Zoom* y los materiales y actividades se subieron a la plataforma *Microsoft Teams*. Las y los estudiantes se organizaron en equipos de trabajo y desarrollaron estrategias para el trabajo colaborativo a distancia. La experiencia se desarrolló en dos sesiones sincrónicas de 100 minutos cada una y actividad extra clase.

En videollamada, se dio la parte teórica del tema y se realizaron ejercicios prácticos. Posteriormente, se dieron las indicaciones de la actividad «Identificando biodiversidad con Pokèmon Go»[5], una semana antes de revisar el tema se le preguntó al alumnado si tenían un dispositivo móvil Android o iOS donde se pudiera usar la aplicación, así como la disponibilidad de jugar. Al tener una respuesta afirmativa, se procedió a realizar la actividad.

Cada integrante del equipo jugó Pokèmon Go durante una hora por 5 días, atrapando los diferentes Pokèmon, diario se realizaba una captura de pantalla de las especies de Pokèmon atrapadas. Una vez terminados los cinco días, compararon los Pokèmon obtenidos por cada uno, el lugar donde se capturaron se tomó en cuenta como una Unidad Geográfica Operativa (UGO) y determinaron los tipos de diversidad. Una vez calculados, realizaron una discusión sobre qué significan sobre la diversidad de los Pokèmon en nuestros alrededores. Al término de la semana, realizó una exposición de los resultados para conocer los trabajos.

Resultados

Los resultados obtenidos en cada equipo fueron variados, ya que las y los estudiantes jugaron en diferentes horarios y periodos de tiempo, además de que la zona geográfica en la que viven y el tiempo atmosférico fue variado. Esto permitió tener una riqueza de resultados que fue bueno para la actividad señalada.

Por cada equipo se tuvieron entre 3 y 4 UGOs, se contabilizó el número de diferentes especies con lo que se obtuvo la diversidad gamma, la cual es la diversidad de especies a nivel regional; con el número de individuos capturados en relación con el número de UGOs, se obtuvo la diversidad alfa, la cual es la diversidad de especies a nivel local; y la diversidad beta se calculó con la relación de la diversidad gamma entre la alfa, lo cual nos da el cambio de la composición biológica entre cada una de las comunidades estudiadas. Estos índices ayudan a la identificación de la biodiversidad y a tomar decisiones para la conservación de los sitios estudiados.

Las y los integrantes de los equipos pudieron identificar qué zona tuvo mayor y menor biodiversidad, así como especies de Pokèmon únicas. Pudieron llegar a la conclusión después de las exposiciones por equipo que la Ciudad de México y la Zona Metropolitana de la Ciudad de México son lugares donde se encuentra una gran diversidad de especies, por lo que se considera megadiverso en Pokèmon, y las especies que solo se encontraron en alguna zona las consideraron como endémicas.

5 Diseño propio.

Tabla 1

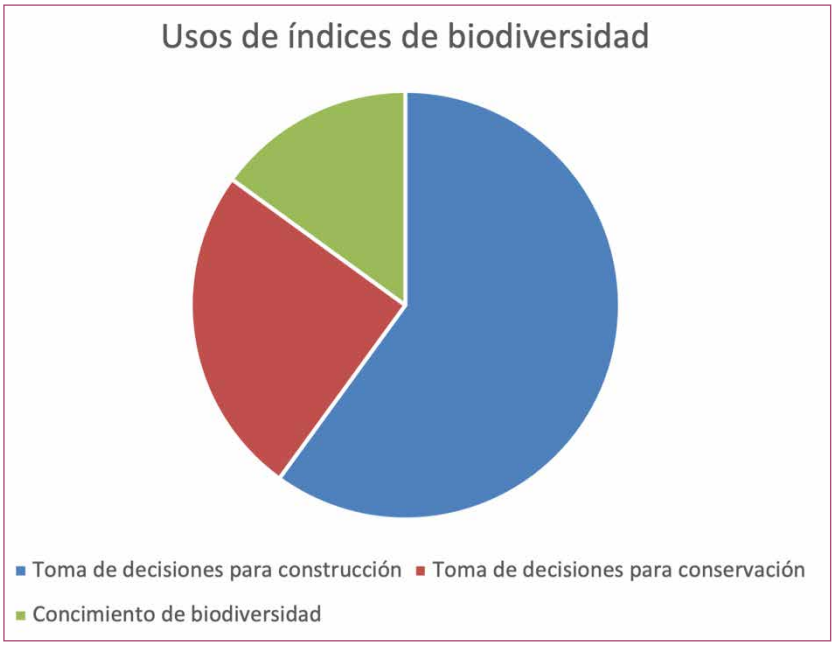
Ejemplo del cálculo de índices de biodiversidad de uno de los equipos

Diversidad	Región 1	Región 2	Región 3
Alfa	60/5=12	60/5=12	60/5=12
Gamma	40	34	30
Beta	60/12=5	34/12=2.83	30/12=2.5

Al finalizar las exposiciones, se les preguntó a los estudiantes si esto se puede realizar en la vida real y cómo y para qué se usarían, entre las respuestas dadas, se encontró que el 60% de las y los estudiantes mencionaron que estos estudios se pueden hacer para tomar decisiones en la construcción de infraestructura de cualquier tipo, para realizarlo donde menos se afecte especies, el 25% mencionó que sirven para la toma de decisiones para la creación y conservación de áreas naturales protegidas y sus especies y el 15% mencionó que para conocimiento y divulgación de la biodiversidad de nuestro país o estado (Figura 1).

Figura 1

Usos de los índices de biodiversidad mencionados por las y los estudiantes



CONCLUSIONES

Pokèmon Go fue una herramienta adecuada para el estudio de los tipos de biodiversidad y el cálculo de índices de la misma en el contexto del confinamiento por la pandemia de Covid-19, permitió que las y los estudiantes Biología IV lograran el aprendizaje conceptual propuesto. Lo cual se reflejó al abordar los temas subsecuentes donde las y los estudiantes ya conocían el término de megadiversidad y fue sencillo que pudieran explicar algunas razones por la que México se considera un país megadiverso usando estos índices.

Adicionalmente, se cumplió con el aprendizaje procedimental, coincidiendo lo dicho por Lupton, 2017, donde Pokèmon Go es una buena alternativa para que los alumnos aprendan a realizar colectas de tipo científica y analizar los datos obtenidos. Los aprendizajes actitudinales también se cumplieron. Además, se mostraron curiosos y críticos ante el uso de esta información para actividades en la vida cotidiana.

Dorwar y colaboradores en el 2017 y Livingston en 2022, indican que Pokèmon Go es una buena herramienta para dar lecciones sobre la conservación, por lo que, un logro importante de esta experiencia fue que el alumnado fue capaz de ver el potencial del uso del conocimiento de la caracterización y medición de la biodiversidad en problemas actuales y cotidianos, como el cuestionamiento de los estudios para la construcción del Tren Maya y la refinería Dos Bocas-Olmeca en México, así como de pequeñas obras y construcciones en sus comunidades y realizar la relación entre este tema y la pérdida de la biodiversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CCH. (2018). *Modelo Educativo*. Recuperado el mayo de 2021, de Colegio de Ciencias y Humanidades: https://www.cch.unam.mx/modelo

Livingston, A. S. (2022). Technology that Inspires a Connection to Nature: Reframing the Role of Technology in Outdoor Engagement and Conservation. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership, 14*(1), 87-94.

Lupton, Q. (2017). Pokémon in the Midst: Collecting and Using Data from within the Pokémon GO Ecosystem to Facilitate Ecology and Wildlife Biology Education. *The American Biology Teacher, 79*(7), 592-593.

Bartholomew, S. R. (Febrero de 2017). Using Pokémon Go to teach integrative STEM. *Technology and engineering teacher*, 24-27.

Dorward, L. J., Mittermeier, J. C., Sandbrook, C., & Spooner, F. (2017). PokémonGo:Benefits,Costs,andLessonsfortheConservation Movement. *Conservation Letters, 10*(1), 160-165.

ENCCH. (2021). *Mapa curricular del plan de estudios 2016*. Recuperado el marzo de 2022, de Colegio de Ciencias y Humanidades: https://www.cch.unam.mx/programasestudio

Inge Wang, A., & Skjervold, A. (Agosto de 2021). Health and social impacts of playing Pok´emon Go on various player groups. *Entertainment Computing, 39*, 100443.

Macák, M. (2020). How pokémon go deals with covid-19: the lockdown conundrum. *Marketing Identity: Covid 2.0*, 374380.

UM ESTUDO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL ATRELADO AOS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO)[1]

Natália Bernardo Nunes
Aline Silva De Bona
Universidade de Passo Fundo (Brasil)

Resumo: O Ensino Médio Brasileiro passa, em 2022, por uma alteração significativa em seu novo currículo, alterando desde a sua carga horária até a maneira como as disciplinas serão abordadas aos estudantes, bem como o uso do pensamento computacional. Uma das justificativas para esta reforma é a maior adequação do currículo à realidade dos discentes. Desta forma, o presente artigo realiza uma análise através de tabelas com informações dos livros didáticos de Matemática, uma das grandes áreas do conhecimento, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passarão a ser utilizados no próximo ano letivo, analisando os contextos que os conteúdos estão inseridos, a forma de abordagem dos temas contemporâneos transversais e como o pensamento computacional está atrelado à metodologia adotada para a disciplina. Foram analisados 12 livros didáticos, divididos em duas coleções de editoras distintas, onde foi evidenciado o uso de softwares que introduzem conceitos de linguagens de programação para a abordagem de conteúdos, e isto ocorre de forma independente à contextualização com assuntos do cotidiano. Por esta razão, evidencia-se a necessidade de uma formação docente em conceitos relacionados ao pensamento computacional para que este seja abordado de maneira eficiente, e apresentado como uma situação presente na realidade do estudante.

Palavras-chave: educação, informática na educação, ensino de matemática

Abstract: In 2022, Brazilian High School undergoes a significant change in its new curriculum, changing from its workload to the way in which the subjects will be addressed to students, as well as the use of computational thinking. One of the justifications for this reform is the greater adequacy of the curriculum to the reality of the students. In this way, this article performs an analysis through tables with information from Mathematics textbooks, one of the great areas of knowledge, according to the National Common Curricular Base (BNCC), which will be used in the next academic year, analyzing the contexts that the contents are inserted, the way of approaching the transversal contemporary themes and how the computational thinking is linked to the methodology adopted for the discipline. Twelve textbooks were analyzed, divided into two collections from different publishers, where the use of software that introduces concepts

1 Trabalho desenvolvido com fomento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Osório, Brasil.

of programming languages to approach content was evidenced, and this occurs independently of the contextualization with everyday subjects. For this reason, the need for teacher training in concepts related to computational thinking is evident so that it can be approached efficiently and presented as a situation present in the student's reality.

Keywords: education, computer uses in education, mathematics teaching

INTRODUÇÃO

A partir da Lei Nacional Brasileira nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o Ensino Médio Brasileiro passa por uma reforma chamada de «Novo Ensino Médio», que prevê o aumento da carga horária anual de 800 para 1000 horas (ou seja, 3000 horas considerando os três anos de Ensino Médio); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como elemento norteador para a abordagem dos conhecimentos trabalhados no referido nível de ensino; e a possibilidade de escolher um itinerário formativo para se aprofundar entre as quatro áreas de conhecimento contempladas na BNCC, além de formação técnica e profissional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) é um documento de caráter normativo que tem como objetivo reunir as aprendizagens essenciais que se esperam para os estudantes da Educação Básica no Brasil. Ela direciona estas aprendizagens através de competências, definidas pelo documento como «a mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.» (BRASIL, 2018). Desta forma, ela divide-se em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Estas áreas serão abordadas nos conteúdos obrigatórios, que representam 1800 das 3000 horas durante todo o Ensino Médio. O restante da carga horária é preenchida pelos chamados itinerários formativos, que são escolhidos pelos estudantes e abrangem diferentes arranjos curriculares, de acordo com a viabilidade do sistema de ensino e da relevância com a localidade da instituição (BRASIL, 2018). Estes itinerários são as quatro áreas do conhecimento já trabalhadas de forma obrigatória, possibilitando o estudante de se aprofundar em uma delas, além da formação técnica e profissional, auxiliando na inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, ao adentrar nos assuntos que esperam ser trabalhados no Novo Ensino Médio previstos na BNCC, encontra-se o Pensamento Computacional, que o documento explicita como objetivo da área de Matemática e suas Tecnologias desenvolver este conceito, de forma que os estudantes sintam-se estimulados a desenvovê-lo com a interpretação e elaboração de fluxogramas e algoritmos, além de utilizar diferentes recursos da área (BRASIL, 2018).

Conceituações teóricas

Contudo, a literatura conceitua o Pensamento Computacional como «uma metodologia que se adquire aprendendo conceitos da Ciência da Computação e, portanto, não se caracteriza como uma disciplina por si» (Vicari et. al., 2018). Desta maneira, o Pensamento Computacional diferencia-se do pensamento humano, utilizando o computador como uma ferramenta que permite ampliá-lo de forma cognitiva e operacional (Blikstein, 2008). Para que seja possível trabalhar o Pensamento Computacional na Educação Básica, será utilizada a Ciência da Computação, pois é ela que promove esta metodologia no ambiente educacional.

Diante da presente situação, as mudanças no sistema educacional e a flexibilização na grade curricular, o grande interesse deste estudo é responder a seguinte pergunta: «como mobilizar os estudantes a aderirem a estas novas metodologias de ensino utilizando os recursos disponíveis?» Desta maneira, direcionando à ótica dos estudantes, entende-se a importância do corpo docente responder a pergunta «onde que vou utilizar este conteúdo na minha vida?». Cabe ainda destacar que a conceituação da mobilização de Bona (2016), está intimamente atrelada a lógica de abordar problemas investigativos segundo a metodologia do pensamento computacional.

Assim, problemas investigativos são situações propostas em contexto (preferencialmente) na forma de atividade que valorizam a ação do estudante, individual e em grupo, e não apenas uma pergunta afirmativa, direta, com única resposta e resolução esperada, conforme aponta Bona (2016). A escolha por uma prática docente ancorada em problemas investigativos busca do estudante a mobilização em aprender a aprender (Bona, 2021, p.48)

Por esta razão, este artigo é uma análise do novo material didático que será utilizado pelos professores de matemática no ensino médio nas escolas brasileiras, entendendo a articulação de atividades que envolvem o pensamento computacional e como é abordada a presença dos temas contemporâneos transversais nos conteúdos, ou seja, aplicações no cotidiano ou em diferentes profissões dos assuntos presentes na BNCC e que se espera que os estudantes entendam nas aulas de matemática. Cabe destacar que todo esse processo de apropriação conceitual e metodológica dos temas contemporâneos transversais não são de hoje, eles vem sendo construídos desde os parâmetros curriculares nacionais (PCN).

Com este contexto, pretende-se entender como pode-se utilizar o pensamento computacional para mobilizar a aprendizagem, conforme defende Greff (2019), Bona (2021), Pasqual (2020), Brackmann (2017), além de atrelar aos temas contemporâneos transversais, e, dessa maneira, implementar os pontos fortes do Novo Ensino Médio e amenizar os fracos por meio de ações curriculares adequadas (Groenwald & Panossian, 2021). E para isso, optou-se por analisar os livros didáticos, pois são materiais presentes na grande maioria das instituições de ensino.

METODOLOGIA

Para a análise dos materiais didáticos, duas editoras foram selecionadas dentre as que estarão nas instituições de ensino a partir do ano de 2022: os livros da Coleção Prisma, da editora FTD (Bonjorno, 2020) e Matemática Interligada, da editora Scipione (Andrade, 2020). Cada uma dessas coleções é composta por seis livros diferentes divididos por conteúdos, cujos foram analisados nos quesitos organização dos assuntos; suas aplicações em temas contemporâneos transversais; e como o pensamento computacional está abordado.

Ao realizar a análise dos livros didáticos, os dados levados em consideração foram tabelados e comparados entre as diferentes editoras e foram realizadas reflexões acerca das informações encontradas para a elaboração dos resultados.

RESULTADOS

Após a realização da análise, as informações das tabelas foram evidenciadas, e são apenas um recorte, pois a tabela tem mais de 50 páginas de dados tabuladas. A título de apresentar a pesquisa ilustra-se três conteúdos de matemática: Função Quadrática e Logarítmica, e Corpos Redondos,

com alguns exemplos na tabela a seguir. Seleciona-se tais conteúdos por serem complexos no olhar dos estudantes pela sua aplicabilidade, e funcionalidade na vida prática, além de serem perguntarem a razão de aprender tais? (BONA, 2010). Na ocasião, foram comentadas as formas com que foram apresentadas as atividades envolvendo o pensamento computacional e também como os temas contemporâneos transversais estão associados ao conteúdo e à matemática em geral.

Tabela 1

Análise dos dados obtidos a partir dos livros didáticos de Matemática para o Novo Ensino Médio da Coleção Matemática Interligada (ANDRADE, 2020)

Volume	Conteúdo	Atividade com o uso do pensamento computacional	Tema contemporâneo transversal
	Função quadrática	Atividade plugada com o uso do Geogebra, realizando a construção de gráficos dos dois tipos de função e com 4 perguntas para serem respondidas com o auxílio da construção através do software.	Aplicação em gestão de resíduos, após introduzir os conceitos de valor máximo e mínimo, imagem da função, exercícios e a atividade plugada. Possui 3 atividades, mas nenhuma envolve cálculos ou estimula o estudante a desenvolver na prática o uso da função quadrática naquele assunto. Aplicação na divisão celular após introduzir investigação do comportamento de variáveis. Sugere ao educador explicar que é um conceito introdutório para função exponencial
	Função logarítmica	Atividade desplugada utilizando calculadora científica para manipular funções logarítmicas com atividades para serem desenvolvidas com o uso dos conceitos aprendidos para trabalhar com esta ferramenta. Atividade plugada com o auxílio do software Geogebra para a construção do gráfico da função logarítmica com 3 perguntas para serem respondidas com o auxílio da construção através do software.	Aplicação na saúde (uso de medicamentos) com três atividades e somente uma envolvendo cálculos e o conceito de função para resolvê-la.
	Corpos redondos	Atividade plugada com o auxílio do software Scratch e um passo a passo para calcular o volume de um cilindro, com duas atividades para serem resolvidas utilizando adaptações do programa criado, uma para calcular a área do cilindro e uma para calcular o volume do cone.	Introdução do capítulo exemplificando com a arquitetura de Oscar Niemeyer Aplicação na água (pegada hídrica) logo após abordar o volume de um cone e exercícios, com uma atividade que não envolve cálculos nem o conceito de corpos redondos, além de não explicar como o conteúdo está inserido nesse tema.

Tabela 2

Análise dos dados obtidos a partir dos livros didáticos de Matemática para o Novo Ensino Médio da Coleção Prisma (BONJORNO, 2020)

Volume	Conteúdo	Atividade com o uso do pensamento computacional	Tema contemporâneo transversal
	Função quadrática	Atividade plugada com o auxílio do software Geogebra e um passo a passo para a construção de gráficos da função quadrática, com 2 atividades para serem realizadas o auxílio do software.	Introdução do capítulo contextualizando com energia heliotérmica com duas perguntas que não envolve conceitos matemáticos para serem respondidas. Aplicação em corpos em queda livre com três atividades envolvendo cálculos e o conceito de função quadrática. Introdução do conceito de imagens em pixels com informações explicativas sobre o tema e duas perguntas que sugerem que o estudante contextualize o tema com o conceito de função afim.
	Função exponencial e função logarítmica	Atividade desplugada com um passo a passo para o uso da calculadora científica para realizar o cálculo do logaritmo decimal, sem atividades diretas, mas com exercícios logo em seguida, seguindo a lógica de utilizá-la para a resolução dos exercícios.	Aplicação da função logarítmica nos juros compostos, radioatividade, pH e abalo sísmico, com exemplos de cálculos e como são construídos, mas sem atividades para o estudante entender na prática o funcionamento. Aplicação no equilíbrio ácido-base corporal, com três atividades e duas envolvendo cálculos e os conceitos de funções. Introdução do conceito de epidemia globalizada com informações explicativas sobre o tema e duas perguntas que sugerem que o estudante contextualize o tema com o conceito de funções exponencial e logarítmica.
	Corpos redondos	Atividade plugada com o auxílio da plataforma Scratch e um passo a passo para criar um programa que calcula o fatorial de um número e 4 perguntas de análise do programa desenvolvido.	Introdução do capítulo com aplicação nos equipamentos de mergulho. Atividade com projeções cartográficas e suas diferentes maneiras de representar o planeta. Aplicação nos motores de automóveis com três atividades envolvendo os conceitos de corpos redondos.

Analisando as duas coleções é possível perceber o uso de atividades desplugadas e plugadas, com recursos que se repetem muito como Geogebra e Scrach, que necessitam de laboratório de informática para uma prática que contemple o pensamento computacional e seja possível

proporcionar aos estudantes a construção dos conceitos de matemática, e não apenas serem ilustrados pelos professores. Um outro ponto é o tempo que se faz necessário para a apropriação dos estudantes quanto ao recurso tecnológico escolhido, então deve ser usado, explorado em diferentes momentos ao longo do ano para transposição didática do estudante quanto ao recurso e sua compreensão. Além disso, são atividades muito simples e diretas, pouco investigativas, para trabalhar a curiosidade do estudante. Sendo então, talvez, uma sugestão ao docente explorar, complementar e valorizar a investigação dos estudantes.

Os eixos parecem estar inicialmente atrelados a aplicações e o pensamento computacional associado a uma nova forma de resolver apenas o problema, no entanto, não é tão nova assim esta nova forma, pois a matemática desde muito tempo aborda padrão, generalização, sequenciamento lógico, uma representação e escrita codificada. O que destaca-se como mobilizador e pouco se encontra nos livros didáticos analisados é a problematização, que envolve o estudante a pesquisar, e a buscar em recursos tecnológicos digitais, desde as informações e dados, até a possibilidade de simulações para entender suas próprias hipóteses de solução. E em seguida, a possibilidade de apropriação e compartilhamento, segundo diferentes mídias, da sua resolução ao problema valendo-se de conceitos da matemática e de estruturas da informática como um algoritmo e um fluxograma assim representado além da linguagem.

A pesquisa segue, e se faz necessário, muito aprimorar os livros didáticos que ainda são fonte de pesquisa, segundo Blumm, Bona, Garcia (2021); Neto, Blumm, Bona (2021) e estudo aos professores da escola básica, para que a escola se aproprie da metodologia do pensamento computacional e dos eixos transversais. Além da formação docente diversificada e interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo trata-se de um recorte de uma análise bibliográfica que se direciona aos conteúdos de Matemática abordados no Novo Ensino Médio e como eles estão atrelados ao Pensamento Computacional e aos temas contemporâneos transversais. Os livros didáticos são os elementos mais recorrentes nas salas de aula e sua análise se faz necessária para compreender a abordagem dos conteúdos neste nível de ensino.

As duas coleções deixam a compreensão que as atividades envolvendo pensamento computacional limitam-se, quando desplugadas, ao uso da calculadora, e, quando plugadas, ao GeoGebra e planilhas eletrônicas. Desta maneira, reflete-se a necessidade ou não de explorar diferentes plataformas e metodologias para estes conteúdos.

Em contrapartida, esta mudança de metodologias e recursos utilizados pelos docentes pode ser um obstáculo devido à falta de formação para estes profissionais em assuntos relacionados ao Pensamento Computacional. A formação docente viabiliza a conexão com os temas contemporâneos transversais, utilizando desta metodologia para fazer com que os estudantes sejam mobilizados para desenvolver a compreensão e como ela está inserida na sua realidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blikstein, P. O. (2022). *Pensamento Computacional e a reinvenção do computador na educação.* http://www.blikstein.com/paulo/documents/online/ol_pensamento_computacional.html.

Bona, A. S. D. (2010). *Portfólio de matemática: um instrumento de análise do processo de aprendizagem.* Tese (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

Bona, A. S. D. (2021). (DES)pluga: *O Pensamento Computacional aplicado em atividades inovadoras.* Pragmatha

Brackmann, C. P. (2017). Desenvolvimento do Pensamento Computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

Brasil, 2017. Lei nº 13.415/2017. Governo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm . Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

Brasil. 2018. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação.* http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio. Acesso em 25 de fevereiro de 2022.

Blumm, A. L., Bona, A. S. de., & Garcia, C. M. C. A. (2022). *Utilização do Livro Didático pelos professores de Matemática em sala de aula.* https://moexp-2021.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2021/Anais%20MoExP%202021.2103.pdf. Acesso em: 27 de janeiro de 2022.

Greff. G. V. (2019). *Pensamento computacional na educação básica: Uma proposta interdisciplinar de mobilização para o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa.* Tese (Mestrado). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre. Porto Alegre, RS.

Groenwald & Panossian (2021). *Reflexões sobre o Novo Ensino Médio: possibilidades e desafios. Anais da RIPEM.* http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/revista/index.php/ripem/article/view/2686/1872.

Neto, L. P. L., Blumm, A. L., & Bona, A. S. de (2021). Os contextos e os libros didáticos para a matemática: práticas investigativas. In: *Escola de Inverno de Educação Matemática e Escola de Inverno de Ensino de Física*, VII I, 2021, Santa Maria. Anais eletrônicos. [...] Santa Maria: UFSM.

Pasqual, P. (2020). *Pensamento Computacional e Tecnologias: Reflexões sobre a educação no século XXI. Caxias do Sul*: UCS.

Vicari, R. et. al. (2017). *Pensamento Computacional: Revisão Bibliográfica.* Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

3105

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EMPRENDIMIENTO SOCIAL Y EMPLEABILIDAD DE LA JUVENTUD: APROXIMACIONES DESDE UN PROGRAMA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA

Ana Vázquez-Rodríguez
Jesús García-Álvarez
Daniel Sáez-Gambín
Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen: El escenario español contemporáneo se caracteriza por amplias cotas de desigualdad social y precariedad laboral, especialmente en el colectivo de jóvenes. En este contexto, son distintas las instancias políticas que, en el marco de sus agendas, han incorporado los programas de emprendimiento social como acciones clave por su papel en la integración laboral, la creación de empleo y el impulso de un crecimiento inclusivo y sostenible. Particularmente, este trabajo se centra en el programa de emprendimiento social *Iniciativa Xove* de la Comunidad Autónoma de Galicia, orientado a la dinamización de la participación juvenil con el consiguiente soporte en términos de empleabilidad. Precisamente, el objetivo de este trabajo es analizar el impacto del programa en la mejora de la empleabilidad de la juventud. Los resultados informan de una mejor situación laboral posterior a la implicación, una conexión de las acciones con su preferencia en cuanto a ámbitos ocupacionales, así como un incremento de competencias genéricas vinculadas con la autogestión de la carrera, las relaciones sociales y el emprendimiento. Todo ello permite reiterar su contribución en el desarrollo integral de la juventud, su mejora en la empleabilidad y sus posibilidades como agentes de cambio social para potenciar el desarrollo comunitario.

Palabras clave: emprendimiento, juventud, educación no formal, programas de empleo, inclusión

Abstract: The contemporary Spanish scenario is characterized by high levels of social inequality and job insecurity, especially among young people. In this context, there are several political bodies that have incorporated social entrepreneurship programs as key actions in their agendas, due to their role in labor integration, job creation and the promotion of inclusive and sustainable growth. This paper focuses on the social entrepreneurship program *Iniciativa Xove* of the Autonomous Community of Galicia aimed at boosting youth participation with the consequent support in terms of employability. Precisely, the aim of this work is to analyze the impact of the program on the improvement of youth employability. The results report a better employment situation after involvement, a connection of the actions with their desired occupational fields, as well as an increase in generic competencies linked to self-management, socio-relational and entrepreneurship skills. It allows us to reiterate its contribution to the integral development of youth, the improvement of their employability and their potential as agents of social change to enhance community development.

Keywords: entrepreneurship, youth, nonformal education, employment programs, inclusion

INTRODUCCIÓN

En una sociedad cambiante, plena de múltiples incertidumbres y desafíos, es necesario indagar en aquellas iniciativas de carácter socioeducativo que se dirigen a potenciar la inclusión en un mundo globalizado e interconectado y, al mismo tiempo, con claras necesidades de afrontamiento de desigualdad social (Santos Rego *et al.*, 2018). En este marco, debemos considerar las características del contexto español que, desde luego, plantean serios retos para la juventud en términos de su formación y adaptación a un mundo laboral y social cada vez más volátil y complejo. Ello pone en evidencia la necesidad de disponer de una perspectiva amplia de la empleabilidad de la juventud centrada en «las capacidades que debe tener la persona para contribuir a los distintos contextos en los que actúa en el curso de toda su vida, incluyendo el compromiso social y cívico, y las interacciones sociales y económicas a través de su trabajo y su carrera profesional» (García-Álvarez *et al.*, 2022, p. 2).

Desde este enfoque, está claro que debemos seguir trabajando hacia fórmulas políticas, sociales y educativas en el territorio nacional que promuevan un escenario más esperanzador para la juventud ante el riesgo de una «generación perdida» (Santos Rego *et al.*, 2018; Verd *et al.*, 2019). Apoyo de este argumento son su elevada tasa de desempleo (28.3% frente al 12.5% de la UE-27) y riesgo de pobreza y exclusión social (28.6% frente al 25.4% de la UE-27) (Eurostat, 2020, 2022). Además, en tales coordenadas, no pueden obviarse las consecuencias de la crisis de la COVID-19, que han redundado en una creciente precariedad laboral en el colectivo juvenil junto con el riesgo añadido de pérdida de empleo por trabajar en sectores vulnerables con acusada temporalidad (Instituto de la Juventud, 2020). Así pues, los anteriores han de ser indicadores suficientes para destacar en la juventud el emprendimiento social como una contribución sustancial a su empleabilidad a través de la que, además, pueden convertirse en agentes de cambio (OCDE y Comisión Europea, 2016).

Precisamente, el emprendimiento social puede definirse como el conjunto de acciones de emprendimiento dirigidas a afrontar los retos y necesidades sociales de forma innovadora, sirviendo al interés general y bien común en beneficio de la comunidad (OCDE y Comisión Europea, 2016). Hasta el momento, son diversas las instancias políticas que han destacado los programas de emprendimiento social para facilitar la integración laboral, posibilitar la creación de empleo e impulsar el crecimiento inclusivo y sostenible (Comisión Europea, 2021). De hecho, su notable interés se evidencia en las recientes estrategias institucionales nacionales, caso de la *Estrategia Española de Apoyo Activo al Empleo 2021-2024* (Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2021) que establece como medida específica el impulso de políticas de activación del emprendimiento desde las oportunidades que abre la economía social.

En concreto, los programas de emprendimiento social contribuyen a la empleabilidad de la juventud mediante una doble dimensión. La primera tiene que ver con su capital humano, al desarrollar competencias genéricas vinculadas con el emprendimiento, caso de la innovación, la creatividad, el liderazgo, el trabajo en equipo o la asunción de riesgos. La segunda dimensión se vincula con su capital social, al posibilitar el establecimiento de una red de contactos valiosa para su inserción social y laboral. Asimismo, ambas dimensiones, en combinación, permiten contemplar el emprendimiento social como una opción atractiva para su futuro profesional (gestión de la carrera), así como posibilitan su compromiso social a través de propuestas innovadoras

dirigidas al desarrollo comunitario, especialmente de colectivos vulnerables (Abu-Saifan, 2012; Bridgstock, 2009; Leadbeater, 1997; OCDE y Comisión Europea, 2016; Santos Rego *et al.*, 2018).

Particularmente, en este estudio nos centramos en el programa *Iniciativa Xove* de emprendimiento social liderado y gestionado por la Administración Pública de la Comunidad Autónoma de Galicia. Se trata de una iniciativa pionera destinada a la promoción de la participación de la juventud en el ámbito de la educación no formal a través de la financiación de ideas innovadoras sociales a través de dos modalidades: grupos informales y asociaciones y/o entidades juveniles. Desde su creación en 2010, el programa supuso la puesta en marcha de un nuevo modelo de participación juvenil en el marco de la renovación de las políticas autonómicas en Galicia hacia actuaciones que facilitan la empleabilidad y el emprendimiento social (Xunta de Galicia, 2015).

Considerando lo anterior, este trabajo tiene por objetivo analizar el impacto del programa *Iniciativa Xove* en la mejora de la empleabilidad de la juventud gallega. Para ello, se estudia la situación anterior y posterior a su implicación en el programa, su relación con las aspiraciones profesionales, así como el nivel de desarrollo percibido de competencias genéricas después de su participación en el programa.

MÉTODO

Considerando el objetivo planteado, se ha optado por una investigación no experimental, de carácter exploratorio y descriptivo. Para ello, se ha hecho uso de un cuestionario diseñado *ad hoc* dirigido a participantes en el programa de emprendimiento social en las convocatorias comprendidas entre 2010 y 2016.

La muestra del programa *Iniciativa Xove* está formada por 106 sujetos, de los cuales el 48.1% son hombres y el 51.9% mujeres, con una media de edad de 28 años (M=28.35; DT=5.06). Fundamentalmente, son jóvenes con estudios universitarios (42.7%). La mayoría de los y las jóvenes se habría involucrado, durante los últimos 12 meses anteriores a la realización de la encuesta (aplicada doblemente en 2016 y 2018), en alguna organización juvenil o entidad de acción voluntaria (86.2%), lo que deja claro su elevado compromiso con la sociedad. En el marco del programa, los y las jóvenes participantes han desarrollado predominantemente actividades en las siguientes áreas de atención: el emprendimiento (generación de ideas innovadoras), inclusión y accesibilidad de jóvenes vulnerables y en proyectos de actitudes creativas e innovadoras con la comunidad (12,5%, 28,1% y 38,3% respectivamente).

RESULTADOS

Considerando el impacto de la implicación de los y las participantes jóvenes en el programa de emprendimiento social, puede afirmarse que su situación educativa y laboral ha mejorado notablemente (véase Tabla 1).

Tabla 1

Situación educativa y laboral antes y después de la participación en el programa Iniciativa Xove (%)

Situación	Estudiante	Contrato de prácticas	Trabajador/a Autónomo/a	Trabajador/a Asalariado/a	Desempleado/a
Antes	38	3	13	27	19
Después	22.8	-	17.8	43	16.4

En concreto, se observa una clara disminución del porcentaje de participantes desempleados, que baja a más de la mitad, así como el considerable incremento de quienes afirman estar trabajando por cuenta ajena. Además, si bien existe una reducción en la condición de estudiante, todavía una parte importante de la muestra sigue contemplando su formación como una vía activa de desarrollo integral. Del mismo modo, por su importancia en forma de economía social como resultado de la implicación en estas acciones, se observa un pequeño incremento de los/as trabajadores/as autónomos/as. No obstante, hay que tener presente la importancia de esta situación antes de su implicación en el programa, lo que puede indicar la intención previa de los/as participantes por trabajar como autónomos/as en entidades sociales o juveniles, o potenciar la creación propia de empresas de carácter social.

Lo anterior se apoya también en la conexión de las actividades realizadas con los intereses profesionales de los y las jóvenes participantes. Para ello, les solicitamos que valorasen por medio de una pregunta escalar cuyos valores oscilaban del 1 al 5, si las actividades desarrolladas estaban en conexión con el trabajo que les gustaría desempeñar en un futuro. Al respecto, los datos evidencian que las tareas que realizaron están en línea con sus aspiraciones profesionales (M=3.41; DT=.879), lo que nos lleva a plantear que son jóvenes interesados/as por el emprendimiento social.

Por último, en términos de capital humano, les solicitamos a los y las implicados/as que indicasen el nivel de competencias genéricas desarrollado mediante su participación en el programa de emprendimiento social con una escala de autoevaluación de cuatro opciones de respuesta (1= En total desacuerdo, 4= Totalmente de acuerdo). Ahí, los datos son inequívocos, el colectivo de jóvenes participante considera que el programa ha contribuido al desarrollo de competencias fundamentales para su inserción social y su empleabilidad (ver Tabla 2).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de competencias genéricas según la participación en el programa Iniciativa Xove

	M	DT
1. Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales	3.38	.704
2. Soy consciente de mis capacidades y actitudes	3.27	.729
3. Me resulta fácil adoptar una posición ante un problema	3.09	.720
4. Me resulta fácil evaluar y aceptar las consecuencias de mis decisiones	3.15	.642
5. Siempre soy honesto conmigo mismo y con los demás	3.22	.673
6. Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los demás	2.87	.705
7. Puedo comunicarme en una lengua extranjera	2.84	.808

	M	DT
8. Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista…)	3.28	.697
9. Soy capaz de encontrar alternativas a los obstáculos y dificultades	3.25	.688
10. Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico	3.15	.735
11. Me siento cómodo en un ambiente internacional	3.01	.759
12. Me gusta trabajar en equipo	3.29	.754
13. Me relaciono fácilmente con otras personas	3.30	.774
14. Soy capaz de coordinar a un grupo de personas	3.32	.777

Como se evidencia, los y las jóvenes de *Iniciativa Xove* obtienen, en general, medias elevadas en la autoevaluación de sus competencias genéricas. En especial, las 5 competencias genéricas que consideran más desarrolladas por su implicación en el programa son: «1. Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales», «2. Soy consciente de mis capacidades y actitudes», «8. Soy capaz de generar nuevas ideas», «13. Me relaciono fácilmente con otras personas» y «14. Soy capaz de coordinar a un grupo de personas». Ello lleva a definir un grupo de participantes con: habilidades de autogestión de su carrera profesional (adaptabilidad y consciencia de las propias habilidades y actitudes para moverse efectivamente en la vida profesional y personal); habilidades socio-relacionales (relación con otras personas y trabajo en equipo) necesarias para establecer una red de contactos valiosa en el apoyo social y emocional de la persona; y habilidades orientadas hacia el emprendimiento en la combinación de su manifestado liderazgo con su creatividad e innovación (García-Álvarez *et al.*, 2022; Santos Rego *et al.*, 2018).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo ha sido analizar los efectos del programa de emprendimiento social *Iniciativa Xove* en la mejora de la empleabilidad de la juventud. En general, los hallazgos ponen de manifiesto la importancia de estas acciones en la gestión de trayectorias laborales estables, junto con su manifiesto impacto en el desarrollo de competencias genéricas asociadas a una mayor inclusión social y laboral (Santos Rego *et al.*, 2018).

Con todo, si se realiza un análisis pormenorizado de los resultados obtenidos puede apreciarse la complejidad que emana del trabajo juvenil en el mundo laboral contemporáneo. En primer lugar, en cuanto a su posición profesional anterior, que informen de su situación de desempleo junto con su participación en el programa, explica su preocupación por potenciar el capital personal, seguramente con el propósito de «no quedarse atrás» ante un mercado laboral competitivo. En concreto, estas prácticas podrían ser contempladas por los y las jóvenes como parte de su «economía de la experiencia», al permitirles aumentar sus opciones de entrada al mundo del trabajo (Brown y Hesketh, 2004). De este modo, su implicación en el programa podría ser una decisión meditada en términos de gestión de la carrera profesional (Bridgstock, 2009).

Al mismo tiempo, en lo que a la posición previa se refiere, llama la atención la proporción de participantes que declararon ser trabajadores/as autónomos/as (13%) o asalariados/as (27%), datos que aumentaron de forma notable después de su implicación. Ello significa que los y las participantes disponen de mayor predisposición para trabajar de forma autónoma e interés laboral hacia actividades propias de la economía social, lo que sugiere que se trata de jóvenes «emprendedores sociales» (Abu-Saifan, 2012; Leadbeater, 1997).

Este último hallazgo se apoya en que las tareas que han desempeñado se encuentran en línea con el trabajo que les gustaría desarrollar en un futuro. Se sostiene, por tanto, que el involucramiento en estas experiencias ha sido un cauce propicio de desarrollo para lograr experiencia profesional en correspondencia con los ámbitos ocupacionales deseados. En este sentido, la participación en el programa habría contribuido además al estímulo de la resiliencia de las generaciones jóvenes, potenciando su capacidad para adaptarse a entornos laborales y circunstancias profesionales marcadas por la complejidad y la inestabilidad (García-Álvarez *et al.*, 2022; Souto-Otero, 2016).

En último lugar, que los y las participantes en *Iniciativa Xove* demuestren un mayor desempeño en competencias genéricas vinculadas con la autogestión de la carrera, las relaciones sociales y el emprendimiento, permite reiterar su magnífica contribución en cualidades para el liderazgo y la innovación en entornos sociales (García-Álvarez *et al.*, 2022). Así pues, estos/as jóvenes se implican en tales iniciativas no solo con la voluntad de ejercer «como líderes», sino también para desarrollar sus competencias en liderazgo, que también son esenciales para su empleabilidad en el mercado de trabajo del siglo XXI (Santos Rego *et al.*, 2018).

En síntesis, los resultados obtenidos permiten afirmar la relevancia del programa de emprendimiento social que, como acción de educación no formal, posibilita la mejora de la empleabilidad de la juventud. Así, tales experiencias han contribuido a clarificar potenciales líneas de inserción laboral, desarrollar competencias genéricas y establecer redes esenciales tanto para la inserción social, como en términos de empleo, para los procesos de contratación. Con todo, no debemos obviar los aprendizajes obtenidos que van más allá de la empleabilidad, convirtiendo a sus participantes en agentes de cambio social en el camino hacia un mundo más justo y sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abu-Saifan, S. (2012). Social Entrepreneurship: Definition and Boundaries. *Technology Innovation Management Review*, *2*(2), 22-27. http://doi.org/10.22215/timreview/523

Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, *28*(1), 31-44. https://doi.org/10.1080/07294360802444347

Brown, P., y Hesketh, A. (2004). *The Mismanagement of Talent. Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. Oxford University Press

Comisión Europea. (2021). *Building an economy that works for people: an action plan for the social economy*. Publications Office of the European Union. http://dx.doi.org/10.2767/12083

Eurostat. (2020). *People at risk of poverty or social exclusion by age and sex - new definition*. https://bit.ly/3tWZEya

Eurostat. (2022). *Youth unemployment rate by sex, age and country of birth*. https://bit.ly/3CNOsbd

García-Álvarez, J., Vázquez-Rodríguez, A., Quiroga-Carrillo, A., y Priegue, D. (2022). Transversal Competencies for Employability in University Graduates: A Systematic Review from the Employers' Perspective. *Education Sciences*, *12*(3), 1-36. https://doi.org/10.3390/educsci12030204

Instituto de la Juventud. (2020). *Juventud en riesgo. Análisis de las consecuencias socioeconómicas de la COVID-19 sobre la población joven en España*. https://bit.ly/3tgMPjh

Ministerio de Trabajo y Economía Social. (2021). *Real Decreto 1069/2021, de 4 de diciembre, por el que se aprueba la Estrategia Española de Apoyo Activo al Empleo 2021-2024*. https://bit.ly/3KR03J8

OCDE y Comisión Europea. (2016). *Inclusive Business Creation: Good Practice Compendium.* OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264251496-en

Santos Rego, M. A., Lorenzo, M. M., y Vázquez-Rodríguez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud.* Síntesis.

Souto-Otero, M. (2016). Young people's views of the outcomes of non-formal education in youth organisations: its effects on human, social and psychological capital, employability and employment. *Journal of Youth Studies*, *19*(7), 938-956. https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1123234

Verd, J. M., Barranco, O., y Bolíbar, M. (2019). Youth unemployment and employment trajectories in Spain during the Great Recession: what are the determinants? *Journal for Labour Market Research*, *53*(4), 1-20. https://doi.org/10.1186/s12651-019-0254-3

Weerawardena, J., y Mort, G. (2006). Investigating social entrepreneurship: A multidimensional model. *Journal of World Business*, *41*(1), 21-35. https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.001

Xunta de Galicia. (2015). *Iniciativa Xove: O reto da educación non formal.* Consellería de Traballo e Benestar, Direccion

CAPITALES COMUNITARIOS COMO MARCO CONCEPTUAL Y DE ANÁLISIS PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD EN LA LENGUA PROPIA

Inazio Marko
Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (España)

Resumen: El objetivo principal de este proyecto ha sido configurar un nuevo marco interpretativo en el área de normalización lingüística, centrado no en análisis de la situación de la lengua, y sí, en cambio, enfocado en la comunidad que interpreta su realidad actual y futura con una perspectiva de desarrollo social en euskara, en base al siguiente interrogante: ¿qué activos posee la comunidad que quiere desarrollarse en euskara para empoderarse como comunidad en esa voluntad colectiva y progresar en sus objetivos? el proyecto se ha estructurado en dos ciclos, con perspectiva de acción-investigación colaborativa, recogiendo referencias del desarrollo comunitario y aplicando metodologías de pensamiento de diseño, indagación apreciativa y marco de capitales de la comunidad. resultado de este proyecto ha sido el desarrollo de una metodología específica para el análisis basado en los activos de la comunidad que se ha denominado kohikoga. finalmente, planteamos una serie de interrogantes para la reflexión.

Palabras clave: comunidad lingüística, desarrollo comunitario, capitales comunitarios, indagación apreciativa

Abstract: The main objective of this project has been to configure a new interpretative framework in the area of language normalisation, focusing not on analysis of the language situation, but rather on the community that interprets its current and future reality with a perspective of social development in basque, based on the following question: *what assets does the community that wants to develop in basque possess in order to empower itself as a community in this collective will and make progress in its objectives*? the project has been structured in two cycles, with a collaborative action-research perspective, gathering references of community development and applying design thinking, appreciative inquiry and community capital framework methodologies. the result of this project has been the development of a specific methodology for community asset-based analysis called kohikoga. finally, we pose a series of questions for reflection.

Keywords: linguistic community, community development, community capitals, appreciative inquiry

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

La Sociedad de Estudios Vascos, sociedad científico-cultural que opera en todo el País Vasco, en colaboración con la UPV/EHU y en el marco del centenario de su creación, impulsó en 2017, junto a otra serie de proyectos, un proyecto de investigación relacionado con el futuro del euskara, nominado como «e5» (*Euskararen Etorkizuneko Eszenarioak Elkarrekin Eraikitzen – Construyendo conjuntamente los escenarios futuros del euskara).*

A pesar de que en el nombre que este proyecto (desarrollado entre los años 2017 y 2019) adoptó en su inicio se mencionan los 'escenarios del euskara', la principal característica y aportación conceptual del proyecto ha sido que el foco del análisis no se centró en el euskera y en su proceso de revitalización, sino en la comunidad (Urla & Burdick, 2018, Kasares, 2014) que quiere desarrollarse en euskera, es decir, en los escenarios futuros de dicha comunidad. Es decir, un cambio de posicionamiento conceptual y de análisis. Además, y en consonancia a lo anterior, se propuso un nuevo marco interpretativo que toma como referencia, no la situación de la lengua, sino el análisis de los capitales comunitarios (Emery & Flora, 2006) y los activos (o recursos) que posee esta comunidad para su desarrollo en euskara. Y, por último, el modelo metodología de análisis utilizado en el proyecto se ha basado no en un análisis de problemas, sino en un enfoque apreciativo desde el reconocimiento de los activos comunitarios desde una óptica de Indagación Apreciativa (Cooperrider & Whitney, 2005).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El proyecto se desarrolló en dos ciclos consecutivos. El primero, el ciclo de construcción y diseño del proyecto, que se llevó a cabo en el Grupo Motor; y el segundo, el ciclo de ejecución, que se validó y desarrolló en los talleres participativos abiertos. El objetivo del primer ciclo fue definir y diseñar el proyecto de la mano del grupo motor. Para ello, se llevó a cabo un proceso de reflexión y creación de co-posicionamiento y co-construcción en grupo tomando como referencia la metodología Design Thinking (Brenner & Uebernickel, 2016; Péché *et al.*, 2013) y orientando los siguientes pasos: comprender, definir, prototipar y validar.

El paso de definición fue el siguiente en el proceso de co-construcción del grupo motor. Se utilizaron diferentes dinámicas y técnicas de grupo en el proceso de clarificación y concreción de la definición y existencia del proyecto, tales como el análisis para qué y por qué, o la lluvia de ideas mapeadas para la reflexión sobre los capitales. En este análisis se definieron los siguientes conceptos como principal idea de fuerza del proyecto: comunidad, complejidad, policentrismo y sincronización (Marko, 2019). Asimismo, y de cara al objetivo principal marcado, se definieron los objetivos específicos del proyecto:

Posteriormente, en la fase de prototipado y validación, de cara a la ejecución del proyecto, se definió la metodología y el procedimiento prototipándolo como modelo metodológico adaptado. A partir de los modelos del Marco de Capitales de la Comunidad (Community Capitals Framework) y de la Indagación Apreciativa (Appreciative Inquiry), se construyó el diseño del proyecto, estructurando el modelo posteriormente denominado KOHiKoGa (Desarrollo de la Comunidad Lingüística Basada en Capitales).

Con el prototipo en las manos, se inició el ciclo de ejecución del proyecto siguiendo el formato de la Apreciative Inquiry Summit o Cumbre de Indagación Apreciativa (Whitney y Troston-Bloom, 2010), a través de tres talleres participativos que se llevaron a cabo con dife-

rentes agentes sociales entre los años 2017 y 2018: Taller Apreciativo, Taller Creativo y Taller de Diseño. En estos Talleres participaron un total de 289 personas, algunas de forma continuada a lo largo de todo el proceso y otras de forma más puntual. Así, treinta y tres miembros (18,2%) participaron en tres sesiones, cuarenta y dos (23,2%) en dos sesiones y ciento seis (58,6%) en una sola sesión. De todas ellas, el porcentaje de mujeres fue del 45% y el de hombres del 55%. Respecto a la edad, el grupo menor de treinta años representó el 21,2% del total de participantes. En cuanto a la procedencia, procedían de Araba el 22,5%, de Bizkaia el 20,8%, de Gipuzkoa el 34,9%, de Iparralde el 3,8%, de Navarra el 8,3% y no especificaron el origen el 9,7%. Por último, y a modo de cierre, se organizó un cuarto seminario especial en forma de Congreso, donde se dio cuenta del trabajo realizado a lo largo del proceso, se recogieron diferentes comunicaciones de aportaciones cualificadas en relación con los diferentes capitales y se aprobó una Declaración final.

El modelo de Capitales de la Comunidad (capital humano, capital social, capital de infraestructuras, capital económico, capital político y capital cultural) fue la base de categorización utilizado en la reflexión y análisis desarrollados en los diferentes talleres, en los que se aplicaron diversas técnicas participativas, visuales y creativas. Por otro lado, el esquema de las cuatro fases de la Indagación Apreciativa configuró la estructura de organización de los talleres y congreso final, y el enfoque de desarrollo de cada uno de ellos a partir de una interrogante apreciativa concreta en cada uno, como se indica en la siguiente tabla.

Taller	Fase	Objetivo	Pregunta apreciativa
1) Taller Apreciativo	Descubrir	Crear un mapa de activos actuales de la comunidad que quiere desarrollarse en euskara	¿Cuáles son los principales activos actuales de la comunidad que quiere desarrollarse en euskera en cada capital comunitario?
2) Taller Creativo	Soñar	Imaginar una constelación de escenarios futuros	En función de tu visión y sueño, ¿cuáles son, los principales activos que la comunidad que quiere desarrollar en euskera debe tener en cada capital en el año 2040?
3) Taller Diseño	Diseñar	Diseñar la hoja de ruta para llegar a los escenarios futuros	Para construir la constelación de capitales (y activos) representados para el año 2040, ¿qué acciones claves podemos definir?
3) Congreso Final	Ajustar	Recoger aportaciones de conocimiento para la arquitectura estratégica y conclusiones y propuestas para la construcción futura	

Los productos generados en los talleres fueron diversas representaciones gráficas y espaciales y los diferentes Mapas específicos derivados de las mismas. Así, el resultado del primer Taller como Taller Apreciativo fue el Mapa de Activos Actuales de cada capital comunitario (Eusko Ikaskuntza, 2017), el resultado del segundo Taller de Creación fue el Mapa de Constelaciones de Escenarios de Futuro (Eusko Ikaskuntza, 2018b), y el tercer Taller de Diseño dio como resultado del Mapa de Iniciativas Clave de Construcción de Constelaciones (Eusko Ikaskuntza, 2018c). Finalmente, en el cuarto seminario del día del Congreso se elaboró y suscribió la Declaración del proyecto para su posterior incorporación a un Libro Blanco.

CONCLUSIONES

El planteamiento del proyecto tuvo una muy buena aceptación por parte de los participantes en los talleres. En el contraste realizado para la validación de la propuesta en los dos primeros talleres, las valoraciones recogidas fueron positivas tanto en las puntuaciones cuantitativas recibidas como en las aportaciones cualitativas. Así, en la media de una escala de 1 a 5, los participantes valoraron los siguientes aspectos: grado de comprensión del proyecto en el primer seminario 3,5 y 4,2 en el segundo; idoneidad del proyecto 3,6 y 4,2 respectivamente; y mérito para impulsar el proyecto 4,5 en el primer taller y 4,6 en el segundo. En las valoraciones cualitativas los participantes destacaron cuatro ideas principales: en primer lugar, la innovación en el planteamiento, la teorización y la metodología que conllevaba el proyecto; en segundo lugar, el valor de las ideas fuerza básicas del proyecto; en tercer lugar, un modelo positivo basado en las fortalezas; y finalmente, el carácter sistémico y abierto del proyecto.

En este sentido, y en relación con el objetivo principal del proyecto, el modelo teórico-metodológico desarrollado nos ha ofrecido un nuevo marco interpretativo para profundizar en la lectura de la realidad social del euskera. Este modelo supone un cambio de enfoque en las formas de hacer análisis y proyecciones de futuro de la situación de la revitalización de la lengua, principalmente en dos aspectos: 1) el sujeto y foco del análisis de la situación y de la definición de los retos futuros no es la lengua en sí, sino la comunidad referenciada a ella (la comunidad que quiere desarrollarse en ella) y 2) los análisis de las proyecciones de futuro no parten de problemas, sino de los activos de la comunidad en los diferentes capitales comunitarios, para crear nuevos activos y reforzar siempre en perspectiva. Así, se han recogido referencias de los modelos ya conocidos de Indagación Apreciativa y Desarrollo Domunitario basado en activos de la comunidad y de han adaptado de manera conjunta para su aplicación en el ámbito del euskera, para, a partir de ahí dar forma a un nuevo marco interpretativo-metodológico que hemos denominado Modelo KOHiKoGa (desarrollo de la comunidad lingüística en base a capitales comunitarios).

El alcance de este proyecto abarcó al conjunto del País Vasco y se situó y focalizó en ese nivel sistémico macro, sin otro despliegue geográfico o socio-funcional. Esto enriqueció los puntos de vista de las reflexiones, pero al mismo tiempo dificultó también las posibilidades de llegar a cierto nivel de concreción. Por otra parte, el objetivo de este proyecto tampoco fue el de llevar a cabo las acciones diseñadas para llegar a los escenarios soñados, ya que ni el proyecto tenía capacidad para hacerlo, ni se planteaba su posibilidad. Teniendo esto en cuenta, creemos que el Modelo KOHiKoGa puede ser de especial interés para planificaciones y proyectos comunitarios a nivel micro, locales o en entidades, es decir, en espacios naturales propios que tengan capacidad para ejecutar la fase de construcción. La hipótesis de cara al futuro es que su ejecución a un nivel más micro puede hacer factible y eficaz la ejecución de la fase de construcción del modelo.

A MODO DE EPILOGO

Desde ya hace algunos años se está dando en el País Vasco un acercamiento entre la reflexión teórica y práctica del ámbito del feminismo y la del área del pensamiento y la praxis relacionados con la normalización del euskara. Cada vez son más numerosas las reflexiones que se están realizando, así como las investigaciones en las que a diferentes aspectos relacionados con el desarrollo de la lengua se les está añadiendo enfoque de género.

Por otro lado, está aceptado que la investigación con enfoque feminista o de género tiene sus propias características que la definen en cuanto a la forma de acercarse a la realidad, los métodos que utiliza o las formas de interpretación de los datos. Siendo esto así, reflexiones posteriores al proyecto nos llevan a plantearnos diferentes interrogantes: ¿Cumple este proyecto con las características metodológicas de una investigación con enfoque de género? Si no fuera así, ¿Qué sería lo que le falta?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brenner, W. & Uebernickel, F. (ed.). (2016). *Design thinking for innovation. Research and practice*. Springer International Publishing.

Cooperrider, D., Whitney, D.D. (2005). *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers

Emery, M., Fey, S. y Flora, C. (2006). Using Community Capitals to Develop Assets for Positive Community Change. *CDPractice, Issue 13*, 1-19

Eusko Ikaskuntza. (2017). *Euskaraz garatu nahi duen komunitatearen egungo aktiboen mapa. e5 proiektuko 1. mintegiko eta delphiko emaitzak. Geroa Elkar-Ekin*. Eusko Ikaskuntza. https://www.eusko-ikaskuntza.eus/files/galeria/files/e5_Egungo_Aktiboen_Mapa_01.pdf

Eusko Ikaskuntza. (2018b). *Etorkizunerako irudikatutako komunitatearen kapitalen eszenarioen konstelazioa. 2040ko jomugan irudikatutako aktibo nagusiak.e5 proiektuko 2. mintegiko emaitzak. Geroa Elkar-Ekin*. Eusko Ikaskuntza. https://www.eusko-ikaskuntza.eus/files/galeria/files/e5_Etorkizuneko_Eszenarioen_Konstelazioa_02.pdf

Eusko Ikaskuntza. (2018c). *2040 urterako irudikatutako kapitalen (aktiboen) konstelazioak eraikitzeko ekibide gakoen mapa. e5 proiektuko 3. Mintegiko emaitzak. Geroa Elkar-Ekin*. Eusko Ikaskuntza. https://www.eusko-ikaskuntza.eus/files/galeria/files/e5_Ekinbide_Gakoen_Mapak_03.pdf

Kasares, P. (2014). *Euskaldun hazi Nafarroan: euskararen belaunez belauneko jarraipena eta hizkuntza sozializazioa familia euskaldunetan*. Euskaltzaindia.

Marko, I. (2019). e5 proiektua: zer izan den eta nola egin den. e5 >> e3+L. In *Eusko Ikaskuntzaren XVIII. Kongresua Geroa Elkar-Ekin: Mendeurreneko Kongresua* (261.-267. or.). Eusko Ikaskuntza.

Péché, J. P., Mieyeville, F. & Gaultier, R. (2013). Design Thinking: le design en tant que management de projet. *Entreprendre & Innover*, *19*, 9-20.

Urla, J. & Burdick, C. (2018). Counting matters: quantifying the vitality and value of Basque. *International Journal of the Sociology of Language*, *252*, 73-96. https://doi.org/10.1515/ijsl-2018-0015

Whitney, D. & Trosten-Bloom, A. (2010). *The power of appreciative inquiry. A practical guide to postive change*. Berret-Koehler Publishers.

CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA SOBRE CÓMO ES UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA. PRÁCTICAS Y CREENCIAS, UN ESTUDIO FENOMENOGRÁFICO[1]

Jon Martínez-Recio
Reyes Hernández-Castilla
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen: Este estudio se enmarca dentro del proyecto I+D+i sobre la democracia en las escuelas como fundamento de la Justicia Social. Es un subestudio cuyo objetivo es conocer y comprender las concepciones de los docentes, en este caso de Educación Artística, sobre la democracia, la democracia en la escuela y las prácticas democráticas en la Escuela. Para lograr el objetivo se llevaron a cabo 15 entrevistas que se ajustaron al discurso de los participantes. Estas entrevistas, una vez transcritas, fueron analizadas según el «criterio de proximidad del discurso», propuesto por Marton (1986) y sus siete pasos. Según los docentes de Educación Artística entrevistados, hay tres capacidades esenciales en un aula democrática que tienen que desarrollar los estudiantes para que estos puedan ser ciudadanos responsables y democráticamente comprometidos: a) desarrollo del pensamiento crítico; b) la reflexión y, c) la escucha. Dichas capacidades les facilitará ser alumnos críticos que trabajen para la Justicia Social.

Palabras clave: democracia en la escuela, valores, prácticas educativas, fenomenografía

Abstract: This study is part of the R+D+i project on Democracy in schools as the foundation of Social Justice. And it is a sub-study whose objective is to know and understand the conceptions of the teachers, in this case that we present are the teachers of Art Education, about democracy, democracy at the school, and democratic practices in the School. To achieve the objective, 15 interviews were carried out that were adjusted to the discourse of the participants. These interviews, once transcribed, were analysed according to the «discourse proximity criterion» proposed by Marton (1986) and his seven steps. According to the Art Education teachers interviewed, there are three essential skills in a democratic classroom that students must develop so that they can be responsible and democratically committed citizens: a) critical thinking; b) reflection and c) listening. These capacities will make it easier for them to be critical students who work for Social Justice.

Keywords: democracy at school, values, educational practices, phenomenography

1 ¡Proyecto I+D+i «La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la Justicia Social». Ref. EDU2017-82688-P.

INTRODUCCIÓN

Este estudio se centra en la democracia en las escuelas como un elemento fundamental para la educación en y a través de la Justicia Social (Proyecto I+D+i «La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la Justicia Social»; ref. EDU2017-82688-P). Aquí solo aludimos una parte del proyecto marco, estos los resultados del subestudio fenomenográfico, cuyos objetivos específicos son conocer y comprender las concepciones sobre democracia, así como sobre la democracia en la escuela, que tienen los docentes de las diferentes áreas del conocimiento. En esta comunicación, presentamos los resultados de las entrevistas realizadas a profesores del ámbito de la Educación Artística.

La democracia en la educación podría llamarse educación para la ciudadanía democrática y definirse como parte del plan de estudios sobre cómo ser un buen ciudadano (Dewey, 1937). Este conocimiento puede ser explorado bajo cuatro ángulos de la política democrática: la comunidad política y los límites del orden político, la dinámica de los procesos, el estado del sujeto democrático y las prácticas democráticas. Las ideas de Chantal Mouffe y Jacques Rancière (Biesta, 2011) han planteado las preguntas clave sobre la concepción de la socialización para la ciudadanía y el aprendizaje cívico como una concepción de la subjetivación de la educación para la ciudadanía. Algunos autores describen la democracia en las escuelas vinculándola al clima escolar (Feu *et al.*, 2017).

Otro enfoque resume la base de la educación democrática, argumentando que la ciudadanía democrática necesita diferentes estrategias educativas (Grøtting, 2021). Según este modelo, la educación para la democracia se puede dividir en tres niveles: educación sobre la democracia, conocer el sistema político democrático; educación a través de la democracia, aprender experimentando; y educación para la democracia, desarrollando habilidades y valores (Sant, 2019).

De ahí que la democracia en las escuelas suele implicar el desarrollo de valores vinculados a la ciudadanía, a la institucionalización de asambleas no solo de estudiantes, sino también a la participación de familias, consejos estudiantiles, el voto de delegados, la selección de equipos directivos, como ejercicio de democracia en la escuela. Se describe que una escuela democrática tiene una serie de atributos principales: libre flujo de ideas permite a las personas estar lo más informadas posible; la fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear condiciones que permitan resolver los problemas; uso de la reflexión y el análisis críticos para evaluar ideas, problemas y políticas; preocupación por el bienestar de los demás y el bien común; la preocupación por la dignidad y los derechos de las personas y las minorías; un conjunto de valores que deben ser vividos y que deben guiar nuestras vidas; y la organización de instituciones sociales para promover y extender el modo de vida democrático (Collins *et al.*, 2019; Moliner *et al*, 2021). La investigación de *Demoskole* sobre democracia y participación destaca el desafío de expandir la participación estudiantil (Feu *et al.*, 2017).

Este proyecto estudia la mejora de la calidad democrática en las escuelas, a través de prácticas diarias y el apoyo a la comunidad. La comunidad escolar tiene voz en el desarrollo del currículo, valorando a la sociedad como capital cultural de la escuela (Feu-Gelis, *et al.*, 2020). Entre estas prácticas cotidianas, la evaluación debe ser considerada como un medio fundamental hacia la democracia. Por lo tanto, la evaluación no solo puede ser democrática, sino que puede ayudar a construir la democracia (Belavi y Murillo, 2016; Sanahuja *et al.*, 2020). Se utilizan diferentes herramientas para evaluar democráticamente, como la autoevaluación o la revisión por pares (Wanner y Palmer, 2018) o una evaluación del aprendizaje basada en competencias (Muñaz y Araya, 2017). Cualesquiera que sean las herramientas utilizadas, la evaluación debe: dar poder

a los estudiantes; incluirlos no sólo como objetos de evaluación, sino como sujetos evaluadores; ser crítico y justo; y pretenden transformar la sociedad (Murillo y Hidalgo, 2016).

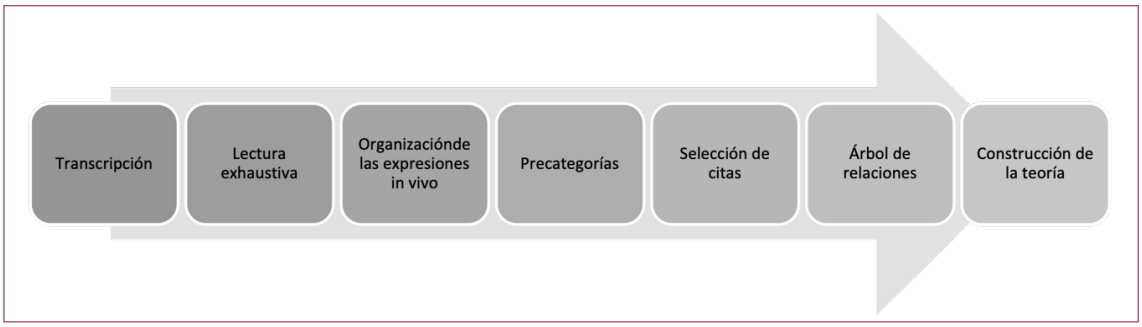
La educación artística promueve un cambio, desde la contemplación del arte y su creación, hacia la acción (Huerta, 2014). También debería permitir llamar la atención y valorar la diversidad de las culturas, con su propia moral y artefactos artísticos. Esto llevaría a un reconocimiento de la idiosincrasia de las familias y sus alumnos (Saura-Pérez, 2019). Además, la educación artística permite experiencias de evaluación y gestión del proceso de aprendizaje que asisten a la participación democrática de los estudiantes (Hernández-Hernández y Gaitán, 2019). Así, la creatividad, la cultura y la resignación ética se entrelazan en la práctica de la Educación Artística en favor de una educación democrática y por la Justicia Social (Escaño *et al.*, 2019).

MÉTODO

Para lograr los objetivos de este estudio se ha utilizado la fenomenografía y se han recogido los datos mediante la entrevista fenomenográfica. Este tipo de estudio es ideal para conocer y comprender las concepciones, ya que permite conocer diferentes ideas basadas en experiencias y conocimientos (Mahncke, 2010). Las concepciones se construyeron conjuntamente entre el entrevistador y el entrevistado, a través de una conversación sobre la democracia y la democracia en la escuela (Kvale, 1996, p. 125). Este tipo de entrevista consistió en muy pocas preguntas, que se ajustaron al discurso de los participantes. Todas las entrevistas duraron aproximadamente 20 minutos. Estas entrevistas, una vez transcritas, fueron analizadas según el «criterio de proximidad del discurso», propuesto por Marton (1986), que consta de siete pasos (Fig. 1).

Figura 1

Pasos del discurso del criterio de proximidad. Elaboración propia



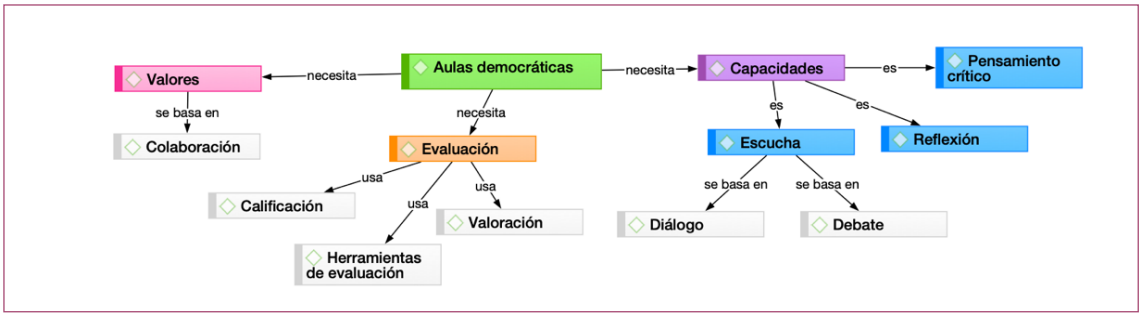
Los docentes seleccionados para esta investigación procedían de centros públicos y privados, de todos los niveles educativos, desde la educación infantil hasta la universidad (prioritariamente). Cada individuo enseña materias relacionadas con la Educación Artística. En total se han analizado quince entrevistas. Siguiendo los siguientes pasos: a) Transcripción, b) Lectura exhaustiva, c) reorganización de las citas «In vivo», d) Elaboración de Precategorías, f) Selección de las citas más expresivas de la categoría, g) elaboración del mapa de relaciones semánticas, y, h) construcción de la teoría emergente.

RESULTADOS

Las concepciones de los profesores que participaron en este estudio sobre las aulas democráticas se agrupan en tres macrocategorías: los valores que se transmiten, cómo la evaluación apoya la democracia y las capacidades que se desarrollan (Fig. 2). Aquí presentamos una de ellas por la potencialidad y porqué emerge con fuerza en el análisis a posteriori.

Figura 2

Mapa semántico sobre las concepciones de la Democracia en la Escuela. Fuente: Elaboración propia



Según los docentes entrevistados, hay tres capacidades que son fundamentales a desarrollar con los alumnos, para que estos puedan ser ciudadanos responsables y democráticamente comprometidos: a) desarrollo del pensamiento crítico; b) la reflexión y, c) la escucha.

a) **Pensamiento crítico**

La realidad con la que se encuentra el profesorado es que ni en alumnado ni al contexto son propicios para fomentar el pensamiento crítico. Por un lado, el alumnado está acostumbrado a no ser crítico ni a cuestionar el modelo de aprendizaje y evaluación que se propone. Por otro lado, el mismo sistema no permite que se dé ese cuestionamiento ni facilita al profesorado que lo promueve, ya que modifica en algunos casos las reglas de juego establecidas.

> *«El problema es que el alumnado no termina de asimilar las reglas del juego de verdadera libertad de expresión «. PEDP1*
> *«Pero luego, salirte de la estructura puede perjudicar, porque te has salido de la estructura estándar» PESP3*

Sin embargo, los profesores entrevistados hacen esfuerzos para romper con esa dinámica, ya que «*tener pensamiento crítico, intentar comprender al otro*» es fundamental para la democracia. Este pensamiento crítico lo enfocan desde diferentes puntos de vista, bien sea eligiendo el tema sobre el que trabajar, de una manera consensuada, eligiendo la manera de desarrollar la asignatura o considerando diferentes modos y herramientas de evaluación.

> *«Se deja espacio para escuchar su opinión: se les permite cambiar el planteamiento de la asignatura, se les permite que puedan opinar sobre notas, …». PEU3*
> *«Que no haya alguien, se supone, que habla por ti y decide por ti. Todos podemos participar en las decisiones» PESP2*

b) **Reflexión**

Pero el pensamiento crítico carece de significado o sentido si no se promueven procesos de reflexión entre el alumnado. Pero ¿qué significa promover procesos reflexivos? Primero, dar lugar y espacios para ello en el aula. Segundo, propiciar herramientas que permitan esos procesos reflexivos.

> *«Procesos de autoconocimientos que posibilitan emerger lo genuino de cada persona» PESP2*
> *«Cuanto mejor te conoces a ti mismo, más sentido crítico tienes» PESP3*

Las asignaturas artísticas permiten estos procesos porque tienen más facilidad en «desmontar la normatividad del aula». Por lo tanto, en el aula es más fácil propiciar esos momentos. Además, el mismo contenido de las asignaturas, el arte, permite profundizar en estos procesos tan internos.

> *«El arte también libera, saca lo que llevas dentro. Ayuda a entender a la humanidad, a entenderte a ti mismo. tienes iniciativa ante las cosas» PESP3*
>
> *«Cuando vemos una obra de arte que refleja las cosas, te quedas obnubilado: te paras, paras el mundo y percibes, emocionándote.» PESP1*
>
> *«Genuinidad. Aparece el individuo como tal.» PESP1*

c) **Escucha**

La escucha, a pesar de ser otro pilar fundamental de la democracia, no es una capacidad que se trabaje mucho en las aulas. En ocasiones porque el profesorado se posiciona en un lugar por encima del alumnado, no permitiendo a éste expresarse con libertad ni sentirse escuchado. Tampoco se dan procesos reales de escucha entre el alumnado, ya que no existe realmente esa horizontalidad o igualdad.

> *«Todos tienen que estar en la misma posición y es todo lo contrario en la universidad.» PESP2*
> *«Falta educación democrática, generando que los que menos merecen consideren que están por encima de otros.» PEUP1*

Frente a esto, es necesario generar en clase dinámicas de confianza, de conocimiento y de apreciación, que están en la base del debate y del diálogo. Así, se permite que las decisiones se tomen de manera consensuada, que se puedan argumentar ideas y propuestas para el desarrollo de las asignaturas, como la evaluación o el desarrollo de los proyectos que se plantean.

> *«Conocer a mis alumnos, y de estar pendiente de todos, de cómo es cada uno y cómo cada uno puede aportar al grupo» PEUP1*
>
> *«Escucho, si hay ritmos que no son adecuados, intentamos llegar a acuerdos»*
>
> *«La evaluación es bastante complicada, pero que al menos sea transparente. Establecer unas rúbricas y fechas consensuadas con el grupo.» PEUP2*

Igualmente, es importante que haya un diálogo a lo largo de la asignatura, no solo para llegar a acuerdos con respecto al desarrollo de la asignatura, sino también como base para una construcción dialógica del conocimiento.

> *«Tenemos una visión del currículum como un espacio de negociación de identidades. Construcción colectiva del conocimiento» PESP3*

«Aporta un espacio en el que todo el mundo tiene voz, porque para hacer arte, hay que dejar al otro expresarse» PESP2

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La democracia es un elemento esencial, troncal, en las escuelas para la Justicia Social. Teniendo en cuenta que la participación en la escuela es uno de los elementos básicos de la Justicia social de acuerdo con el pensamiento de Nancy Fraser, la retomamos como elemento de identidad en la gobernanza escolar. La distribución de las responsabilidades es un elemento crítico imprescindible para que la Justicia Social se genere de manera proactiva y colaborativa. Si aterrizamos en lo que sucede en el aula, sin duda hemos de poner sobre la mesa la importancia de un currículum crítico y participativo, que genere unos valores democráticos tal y como lo perciben los propios docentes.

En este sentido, es fundamental generar prácticas democráticas de reconocimiento y participación como expresión de una cultura democrática de la escuela y como parte de los procesos de mejora. Es decir, si partimos del concepto entendido como la triple R (Redistribución, Reconocimiento y Representación; Murillo y Hernández-Castilla, 2011), se justifica la necesidad de que las escuelas que trabajen para la Justicia Social sean, de forma simultánea, escuelas que aborden en sus procesos de enseñanza temáticas y enfoques que desarrollen una educación en Democracia y escuelas con una organización y funcionamiento democrático (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Los comportamientos y valores de estas escuelas han de trabajar por el cambio cultural de la escuela profundamente democrática, capaz de potenciar el desarrollo de todos los miembros de la comunidad escolar y de favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje participativos que representen a toda la comunidad escolar. Y así, promover la colaboración entre la escuela y la familia y expandir el capital social de los estudiantes, mediante los procesos democráticos en la escuela y la sociedad (Biesta, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belavi, G., y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, *5*(1), 13-34.

Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and education*, *30*(2), 141-153. https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4

Collins, J., Hess, M. E., y Lowery, C. L. (2019). Democratic spaces: How teachers establish and sustain democracy and education in their classrooms. *Democracy and Education*, *27*(1), 3.

Dewey, J. (1937). Education and social change. *Bulletin of the American Association of University Professors* (1915-1955), 23(6), 472-474.

Escaño, C., Maeso, A., Mañero, J., y Rodríguez, J. (2019) Maneras de hacer mundos. Cooperación, educación y artes en India. En Z. Calzado -Almodóvar, G. Durán Domínguez, y R. Espada-Belmonte, R. (Eds) *Arte, educación y patrimonio del siglo XXI* (pp 551-565). Universidad de Extremadura, Facultad de Educación de Badajoz

Feu-Gelis, J., Casademont-Falguera, F. X., Serra -Salamé, C., y Torrent-Flores, A. (2020) Democracia y Educación. ¿De qué hablamos? En E. J. Díez Gutiérrez, J. R. Rodríguez Fernández (coord.) *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 219-229). Octaedro.

Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Làzaro, L., y Simó-Gil, N. (2017). Democracy and education: a theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. *Studies in Philosophy and Education, 36(6),* 647-661. https://doi.org/10.1007/s11217-017-9570-7

Grøtting, I. F. (2021). Contemporary Art as Democracy Education. *Nordic Journal of Art and Research, 10*(2).

Hernández-Hernández, F., y Gaitán, J. (2019). Entrecruzar miradas: Aprender a partir de proyectos de indagación en un curso de Visualidades Contemporáneas. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 12(1),* 1–11 http://doi.org/10.1344/reire2019.12.121191

Huerta, R. (2014). La educación artística como motor de cambio social. *Cuadernos de Pedagogía, 449*, 46-50

Kvale, S. (1996). The 1,000-page question. *Qualitative inquiry, 2(3),* 275-284. https://doi.org/10.1177/107780049600200302

Mahncke, M. (2010). *Enfoques de aprendizaje y de estudio de los estudiantes universitarios* (Tesis Doctoral). Universitat Ramon Llull

Marton, F. (1986). Phenomenography—a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of thought, 21*(3), 28-49.

Moliner, O., Lozano, J., Aguado, T., y Amiama, J. (2021). Building inclusive and democratic schools in Spain: strategies for mobilizing knowledge in inclusive education through participatory research. International *Journal of inclusive education,* https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956604

Muñoz, D. R., y Araya, D. H. (2017). The challenges of competence-based assessment in the educational field. *Educação e Pesquisa, 43*, 1073-1086.

Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. H. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(4), 7-23.

Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* (2), 6-26

Sanahuja, A., Moliner, O., y Moliner, L. (2020) Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain, *Educational Research, 62:1,* 111-127, DOI: 10.1080/00131881.2020.1716631

Sant, E. (2019) Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of educational research, 89(5),* 655-696. https://doi.org/10.3102/0034654319862493

Saura-Pérez, A. (2019). Aportaciones de la educación artística al aprendizaje sobre democracia. Un desafío para la formación en Justicia Social. En J. Rodríguez-Moreno (Coord.), *Las nuevas fórmulas docentes: contenidos.* Barcelona: Pirámide.

Wanner, T., y Palmer, E. (2018). Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment y Evaluation in Higher Education, 43(7),* 1032-1047.

3124

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN (CME). REVISIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS[1]

Tamara Valladares De Vera
Álvaro Dosil Rosende
Stefany Sanabria Fernandes
Silvana Longueira Matos
Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen: Este trabajo sintetiza el análisis de materiales educativos diseñados e implementados por la Campaña Mundial por la Educación (CME) desde 2011 a la actualidad, realizado por el Grupo de Investigación Terceira Xeración (TeXe) de la Universidad de Santiago de Compostela en el marco de un proyecto de investigación realizado para la CME y financiado por la Dirección General de Relaciones Exteriores y con la UE de la Xunta de Galicia a través de la convocatoria de subvenciones para proyectos de Educación para la Ciudadanía Global (ECG) de 2021. El objetivo de esta comunicación es conocer cuál ha sido la evolución de los materiales elaborados por la coalición desde el punto de vista de las características y atributos de la ECG, así como las implicaciones del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4). En el análisis se señalan elementos fuerza y retos que podrán ser tenidos en cuenta en el diseño de nuevas propuestas.

Palabras clave: derecho a la educación, educación para la ciudadaníagGlobal, material didáctico, campaña mundial por la educación (CME)

Abstract: This paper synthesizes the analysis of educational materials designed and implemented by the Global Campaign for Education (CME) from 2011 to the present, carried out by the Terceira Xeración Research Group (TeXe) of the University of Santiago de Compostela within the framework of a research project carried out for the CME and financed by the General Directorate of Foreign Affairs and with the EU of the Xunta de Galicia through the call for grants for Global Citizenship Education (ECG) projects in 2021. The objective of this communication is to know what the evolution of the materials has been produced by the coalition from the point of view of the characteristics and attributes of the ECG, as well as the implications of the fourth Sustainable Development Goal (SDG4). The analysis points out strong elements and challenges that may be taken into account in the design of new proposals.

Keywords: education rights, education for global citizenship, educational material, global campaign for education (GCE)

1 Campaña Mundial por la Educación. Proyecto financiado por Cooperación Galega, Dirección General de Relaciones Exteriores y con la UE de la Xunta de Galicia, a través de la convocatoria de subvenciones para proyectos de ECG.

3125

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INTRODUCCIÓN

Las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) han sido las principales impulsoras en el crecimiento de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en España, creando programas cada vez más complejos y discursos cada vez más elaborados de ECG que han dado a lugar a la producción de propuestas de intervención editadas en diferentes formatos.

Además de esto, el marco de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) han reforzado la necesidad de trabajar en línea de la ECG, poniendo el foco en un horizonte más esperanzador y justo para las personas y el planeta. En concreto, el ODS 4, centra la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas (UN, 2015). En la consecución de este objetivo trabaja desde sus inicios la Campaña Mundial por la Educación (CME), desarrollando programas y materiales educativos dedicados a esta tarea.

El principal fin de la CME es la defensa de la educación como derecho humano básico y universal, extensible a todo el mundo de forma gratuita, como servicio público y de calidad. En la actualidad la CME tiene presencia en 125 países, y reclama el cumplimiento íntegro de los compromisos internacionales asumidos por los gobiernos para garantizar el acceso a una educación de calidad para todas las personas.

El movimiento de la Campaña Mundial por la Educación (CME) se funda en 1999 en el marco del Foro Mundial por la Educación de Dakar, con el fin de proporcionar una plataforma que unifique y coordine las voces de la sociedad civil con relación a la agenda educativa mundial. Desde ese momento ha ido creciendo mediante la expansión y consolidación de coalicionas nacionales de la sociedad civil, formadas por ONG, sindicatos del entorno educativo, centros escolares y otros movimientos sociales. Cada coalición es independiente y todas están unidas por el compromiso con el derecho a la educación y con el logro del cambio mediante la movilización de la ciudadanía y la sociedad civil (CME, 2020).

En Galicia, el equipo territorial de la CME está activo desde el año 2003 y en la actualidad está integrado por las siguientes organizaciones: Fundación Ayuda en Acción, Fundación Educación y Cooperación (EDUCO), Fundación Entreculturas, Fundación Taller de Solidaridad. En este marco, en los años 2021-2022, el Grupo de Investigación Terceira Xeración (TeXe) de la USC ha realizado una revisión de los materiales educativos elaborados por la CME desde 2011. La investigación está financiada por la Cooperación Galega, Dirección General de Relaciones Exteriores y con la UE de la Xunta de Galicia, a través de la convocatoria de subvenciones para proyectos de ECG[2].

El objetivo de esta comunicación es presentar una síntesis de los resultados obtenidos, poniendo el foco en los contenidos y las competencias trabajadas, las metodologías, el formato y la replicabilidad en el aula por parte del profesorado desde el paradigma de la ECG y la Agenda 2030. Del análisis se derivan recomendaciones que podrán tener aplicación en el diseño de nuevos materiales.

2 Orden de 20 de abril de 2021 por la que se aprueban las bases reguladoras de la concesión de subvenciones, en régimen de concurrencia competitiva, para la ejecución de proyectos de educación para el desarrollo y la ciudadanía global a ejecutar por las organizaciones no gubernamentales de desarrollo, y se procede a su convocatoria. DOG 82 de 3 de mayo de 2021.

MÉTODO

Se han seleccionado, recopilado y clasificado las unidades didácticas creadas anualmente por la CME desde 2011 hasta 2021, destinadas a todos los niveles educativos: Educación Infantil, Educación Primaria, ESO, Bachillerato, Educación de Adultos y Educación no formal. Son materiales diversos en sus estructuras, contenidos, estrategias, dimensiones, formatos y públicos objetivos.

Los indicadores escogidos se han basado, por un lado, en criterios más convencionales, de autores clásicos en el ámbito de la didáctica como son Mínguez (1995) Espín *et al.* (1996) y Percerisa (1996), a través de los cuales hemos podido analizar el formato, la secuenciación o el carácter formal, no formal o informal de estas unidades. Para no limitarnos exclusivamente a estos aspectos, también se ha recurrido a trabajos más recientes, especializados en ECG, con el objetivo de abordar cuestiones más específicas sobre esta temática (Boni y López, 2015; Esplugues, 2015; Ortega, 2016; Pizzuti, 2016; Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, 2018) y sobre la dimensión axiológica de cada análisis (Longueira, Rodríguez y Touriñán, 2019).

Se han analizado los materiales bajo estos criterios educativos, estableciendo similitudes y diferencias para identificar el desarrollo cronológico y establecer líneas evolutivas comparativas que permitan dilucidar los cambios experimentados a lo largo de los años y cuantificar su grado de compromiso con el desarrollo, la ECG, la sostenibilidad, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (prestando especial atención al ODS 4) así como el alcance de la intervención educativa derivada de la creación y difusión de estos recursos.

Considerando metodología cualitativa apoyada por cuantitativa se ha secuenciado el trabajo tal y como sigue: selección de los materiales, elaboración de indicadores de análisis, aplicación de las matrices de indicadores y análisis de los resultados.

RESULTADOS

Los resultados del trabajo de análisis de los materiales diseñados por la coalición que constituye la Campaña Mundial por la Educación son más extensos, pero cabe destacar que la revisión de dichos materiales atestigua un alto grado de compromiso por parte de las entidades integrantes con el derecho a la educación a nivel global, para todas y todos, a una educación inclusiva, equitativa y de calidad (ODS4; UN, 2016). Existe un compromiso patente, tangible y fehaciente con los contenidos, metodologías y competencias que caracterizan el ámbito de la ECG y con otras formas de intervención pedagógica como el voluntariado o la incidencia política, así como otras formas de educación no formal e informal, que confluyen en unidades didácticas destinadas a los diferentes niveles que constituyen la educación formal a nivel estatal.

Uno de los aspectos clave a destacar en este estudio es el desarrollo del concepto y de las prácticas de ECG que se aprecian en los distintos materiales, acompasando en el transcurso del tiempo la tendencia de la ECG hacia una sexta generación cada vez más tangible (Mesa, 2014).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los materiales analizados son, en su mayoría, propuestas muy elaboradas y con las condiciones formales necesarias para ser considerados útiles, provechosas y atractivas como recursos para

los equipos docentes, viables para su implementación bien sea mediada por las ONGD o de forma autónoma y con alta capacidad de impacto tanto en el alumnado como en la comunidad.

En ellos se reconocen los atributos de la ECG (Boni y López, 2015) y los vinculados a los rasgos de centros transformadores (Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, 2018) en relación con el conocimiento de otras realidades, la capacidad emocional y conductual frente a los retos que nos apremian como sociedad y el compromiso necesario para el cambio.

Como tareas pendientes se apuntan la participación del profesorado en el desarrollo de las propuestas y el abordaje del diseño educativo desde una dimensión pedagógica especializada amplia, que adopte el desarrollo de valores desde una dimensión axiológica plena como principio rector.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boni, A. y López, E. (2015). *Herramientas para planificar y evaluar prácticas para una ciudadanía global.* Oxfam Intermón. Recuperado de http://www.kaidara.org/es/Herramientas-para-planificar-y-evaluar-practicas-ecg

CME (2020). Campaña Mundial por la Educación. https://campaignforeducation.org/

CME Coalición Española (2021). *Campaña Mundial pola Educación Coalición Española.* https://cme-espana.org/

Espín, J. V.*et al.* (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista.* Laertes.

Esplugues, M. (2015). *El curriculum de la educación para el desarrollo en los materiales didácticos editados por las ONGD* [Tesis Doctoral]. Universitat de València.

Longueira, S., Rodríguez, A. y Touriñán, J. M. (2019). Valores educativos comunes y específicos: análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *Revista REDIPE, 8* (6), 23-49. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/755

Mínguez, J. G. y Beas, M. (1995). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares.* Proyecto Sur.

Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global (2018). *Centros Educativos Transformadores: rasgos y propuestas para avanzar.* AECID, Alboan, Entreculturas, InteRed y OXFAM Intermon. http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2018/11/centros- educativos-transformadores_version-online.pdf

ONU (2021). La Agenda para el Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/

Ortega, S. (2016). *Análisis de manuales escolares de educación para la ciudadanía y los derechos humanos de educación secundaria obligatoria en clave de educación para el desarrollo* [Tesis Doctoral]. Universidad de Valladolid.

Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos.* Graó.

Pizzuti, J. (2016). *Globalización, Gobernabilidad y Educación: hacia la construcción de una ciudadanía* global [Tesis Doctoral]. Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de http://www.kaidara.org/es/tesiseducacionciudadaniaglobal

UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. General Assembly of the United Nations. A/RES/70/1.* https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

3128

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

UNESCO (2018). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf

3129

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES
EXPERIENCIAS
PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EXPERIENCIAS

V
Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

UNA FERIA TECNOLÓGICA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO[1]

Paula María Castro Castro
Adriana Dapena Janeiro
Universidade da Coruña (España)

Resumen: Este trabajo presenta una experiencia de aprendizaje y servicio realizada en el contexto de una asignatura de tecnología de un máster de profesorado. Esta experiencia pretende, por una parte, acercar la ciencia y la tecnología de una forma lúdica y dinámica a un colectivo de personas jóvenes con diversidad funcional y cognitiva y, por otra, fomentar la adquisición de competencias transversales y profesionales en un estudiantado que se está formando para un futuro docente, al mismo tiempo que se garantizan las competencias curriculares. Las encuestas de satisfacción y rúbricas de desempeño demuestran que se han alcanzado ambos objetivos, con una excelente acogida por parte de todos los agentes implicados.

Palabras clave: educación inclusiva, incapacidad, método de aprendizaje

Abstract: This paper presents a learning and service experience carried out in the context of a technology course of a master's degree in teaching. This experience aims, on the one hand, to bring science and technology in a playful and dynamic way to a group of young people with functional and cognitive diversity and, on the other hand, to promote the acquisition of transversal and professional skills in students who are being trained as future teachers, while guaranteeing curricular competencies. Satisfaction surveys and performance rubrics show that both objectives have been achieved, with an excellent reception by all the agents involved.

Keywords: inclusive education, disabilities, learning methods

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

El aprendizaje y servicio es una metodología docente innovadora que persigue la adquisición de las competencias académicas y otras transversales, como la inserción en el mundo laboral, la formación en valores o la participación ciudadana responsable, a través de un servicio a la comunidad, generalmente del entorno más próximo (Tapia, 2000). Además, en una situación sociosanitaria tan complicada a nivel mundial como la que estamos viviendo, provocada por la covid-19, la solidaridad y la conciencia sobre las necesidades y problemas de los demás es incluso

1 Grupo de Innovación Docente MATEES.

más importante (Tapia & Peregalli, 2020). Esta pandemia ha provocado también que muchas de estas actividades hayan tenido que realizarse en modalidad virtual o mixta, combinando la presencialidad con el uso de herramientas de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) que garantizan la seguridad de todos los participantes o minimizan aquellas situaciones en las que puede ponerse en riesgo el distanciamiento social (Waldner *et al.*, 2012).

Las ferias u otros eventos similares constituyen un recurso didáctico con el que, de forma lúdica, podemos incrementar la motivación y la participación del público asistente (García-Molina, 2011). Este trabajo muestra una experiencia de aprendizaje y servicio mixta en la que, a través de la realización de una feria tecnológica, se pretende acercar la ciencia y la tecnología a un colectivo afectado por Trastornos de Espectro Autista (TEA), en distinto grado. De esta forma, queremos favorecer su integración en un mundo digital que muchas veces lo excluye, al mismo tiempo que se fomenta un aprendizaje universitario de esas competencias transversales, a las que no siempre se atiende, especialmente en las enseñanzas de carácter técnico (FECYT, 2018).

La experiencia se desarrolla en el contexto de la asignatura de Tecnología para profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria, del itinerario de Tecnología. Los resultados del aprendizaje de esta asignatura son el conocimiento de los contenidos de Tecnología objeto de enseñanza y aprendizaje en la ESO y de las situaciones del entorno adecuadas para la aplicación de dichos contenidos. El grupo docente está constituido por 19 estudiantes de perfil técnico (ingenieros, arquitectos, graduados en matemáticas) y dos profesoras. La entidad colaboradora, a la que se destina el servicio, es una asociación de nuestro entorno, sin ánimo de lucro, ASPANAES.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se desarrolla en el curso académico 2021/2022. La metodología docente sigue una modalidad mixta, esto es, combina la docencia y la realización de la actividad final presenciales en el aula con un trabajo colaborativo virtual usando las herramientas corporativas disponibles en Microsoft 365 (Teams, Outlook, SharePoint, Forms). La actividad propuesta consistía en la realización de una feria tecnológica, a la que se denominó «Tecnología y sociedad», en las instalaciones de la universidad y dirigida a personas con TEA, para la que el estudiantado debía realizar un pequeño taller basado en idear, diseñar y construir, preferiblemente con material reciclable, un experimento u objeto tecnológico que demostrara la adquisición de las competencias de la asignatura. El proceso de desarrollo de la experiencia consta de cinco fases:

Fase 1: Organización de la experiencia por el profesorado

En esta fase se planifica la actividad que se va a desarrollar e incluye las tareas siguientes:

- Búsqueda y selección de la entidad colaboradora
- Reunión con el equipo profesional de la entidad.
- Visita a las instalaciones de la entidad.
- Planificación temporal de la actividad.
- Presentación de la actividad al estudiantado en la primera sesión docente presencial.
- Desarrollo de la página web en SharePoint de la actividad (ver gráfico 1), lo que posibilita la metodología mixta mencionada anteriormente. Esta página facilitará al estudiantado: herramientas y recursos; la compartición y visualización de sus actividades; el repositorio de material; la revisión *online* del profesorado y la entidad; el enlace a las encuestas de Forms.

Fase 2: Visita del equipo profesional de la entidad

En esta fase, su directora técnica visita el aula universitaria y explica al estudiantado la labor de su entidad y las necesidades del colectivo al que deben dirigir el servicio. Esta sesión finaliza con dudas y preguntas y un debate posterior.

Fase 3: Desarrollo de la actividad por el estudiantado

En esta fase el estudiantado desarrolla la actividad. Se puede dividir en dos periodos: un primer periodo, presencial en aula con dos sesiones de dos horas cada una, en el que se arranca la actividad y se plasman las propuestas; un segundo, de trabajo autónomo por parte del estudiantado, no presencial, para el desarrollo completo de su diseño. En el primer periodo, todo el grupo de estudiantes decide realizar la actividad y se determinan libremente los equipos de trabajo, concretamente nueve: ocho constituidos por dos miembros y uno de tres. Posteriormente, en el segundo periodo, los equipos construyen sus prototipos, determinan y consiguen el material que necesitarán para la realización de su taller en la feria y elaboran una ficha de su proyecto, que deben entregar en PowerPoint una semana antes de la realización del evento y compartir en la página web de SharePoint, para su revisión (ver gráfico 2). Los proyectos desarrollados se basaban en experimentos físicos y químicos, pequeños proyectos de construcción de estructuras y de realización de circuitos eléctricos basándose en programación de microcontroladores como Arduino o Microbit.

Fase 4: Realización de la feria tecnológica «Tecnología y sociedad»

En esta fase se realiza la feria tecnológica (ver fotografías del gráfico 3). Para ello, los nueve talleres se distribuyen en dos aulas (cuatro en una y cinco en la otra), ubicadas en la misma planta, pero separadas entre sí. La feria tiene lugar el 19 de enero, de 4 a 9 de la tarde, en el horario docente fijado en el calendario académico para la asignatura. Se establecen tres turnos escalonados de visita a la feria, en función de las características del servicio: grupo de personas adultas, grupo de personas menores de edad en etapa de escolarización secundaria y grupo de personas menores de edad en etapa de escolarización primaria, todos ellos afectados por TEA.

Cuando finalizan cada uno de los talleres, el estudiantado les hace entrega de forma individual de un diploma de asistencia que contiene, en el reverso, la ficha del taller realizado.

Fase 5: Evaluación de la experiencia

En esta fase se evalúa la actividad. Esta evaluación es realizada por todos los agentes que intervienen en la misma, es decir, profesorado, equipo profesional de la entidad y el propio estudiantado. Por una parte, se realiza una valoración cualitativa del aprendizaje y del servicio, a través de encuestas de satisfacción (ver gráfico 4) y, por otra, se evalúa el desempeño del estudiante a través de la correspondiente rúbrica. Conviene destacar que en esta última evaluación interviene cada equipo de trabajo, que se evalúa a sí mismo (auto-evaluación) y a los demás (co-evaluación), y el profesorado (hetero-evaluación). En el gráfico 5 pueden verse algunos resultados significativos de dichas encuestas. Por otra parte, se recogen también valoraciones cualitativas de todos los participantes en la experiencia, algunas de las cuales se muestran en la Tabla 1.

CONCLUSIONES

La feria tecnológica como actividad de aprendizaje en el contexto de una asignatura de tecnología de un máster de profesorado ha sido muy enriquecedora, tanto para el profesorado como para el estudiantado, teniendo en cuenta que más del 60% desconocía este tipo de actividades de servicio. La instalación para la realización del evento, condicionada por la disponibilidad de aulas en el centro y las restricciones de aforo, ha sido el aspecto peor valorado en una experiencia que, en general, impacta al estudiantado y le acerca a una realidad desconocida y que le será muy útil para el ejercicio de su futura vida profesional. En cuanto al profesorado, si las condiciones sanitarias lo hubiesen permitido, nos hubiera gustado abrir la experiencia a toda la comunidad universitaria y a otros colectivos con diversidad funcional y cognitiva. Por su parte, el equipo profesional de la entidad ha valorado muy positivamente la experiencia, por la necesidad de inclusión de la diversidad en su aprendizaje para el adecuado desempeño como docentes.

La feria como recurso para el servicio a personas afectadas por TEA ha sido todo un éxito, como vehículo para fomentar la ciencia y la tecnología en un público joven, incluidas mujeres o niñas, aumentando su motivación hacia estudios o salidas profesionales más técnicas, al mismo tiempo que lo integra en un mundo digital totalmente necesario en su vida y más en un contexto pandémico como el actual.

AGRADECIMIENTOS

El trabajo fue financiado por la Xunta de Galicia (ED431C 2020/15 y ED431G 2019/01 del CITIC), la Agencia Estatal de Investigación de España (PID2019-104958RB-C42 y PID2020-118857RA-I00) y fondos ERDF de la UE (FEDER Galicia 2014–2020 & programa AEI/FEDER). Las autoras quieren agradecer la colaboración de los terapeutas y usuarios de la entidad ASPANAES de A Coruña.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Departamento de Cultura Científica y de la Innovación (FECYT). (2018). *Libro Verde de las Ferias de Ciencia*. https://www.fecyt.es/es/publicacion/libro-verde-de-las-ferias-de-ciencia.

García-Molina, R. (2011). Ciencia recreativa: un recurso didáctico para enseñar deleitando. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8, 370-392.

Tapia, M. N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Ciudad Nueva.

Tapia, M. R. y Peregalli, A. (2020). Aprender, servir y ser solidarios en tiempos de pandemias. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 10*, 49-61. DOI10.1344/RIDAS2020.10.

Waldner, L., McGorry, S. y Widener, M. (2012). E-Service-Learning: The Evolution of Service-Learning to Engage a Growing Online Student Population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *16*(2), 123-149.

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA COMO UNA PRÁCTICA EDUCATIVA CENTRADA EN LA DIGNIDAD DE LA PERSONA

Anayely Santiago García
Facultad de Filosofía y Letras. MADEMS, UNAM (México)

Resumen: Actualmente es menester rehumanizar la educación para ampliar el espectro de la educación y operativizar así, la enseñanza de la filosofía hacía de la dignidad humana a través de la diversidad e inclusión. Esta búsqueda por asegurar que no se violen los principios de protección a los derechos humanos trabaja desde la satisfacción de necesidades de las personas para su desarrollo, que no es otra cosa que la vida digna.

La dignidad humana como valor existencial es una estructura de valores mínimos para el reconocimiento de humanidad de todas las personas, ya que paradójicamente la igualdad se teje en la diferencia con el otro (Zea,1998). Esto posibilita el equilibrio y el desarrollo sostenible entre los sujetos y la naturaleza al partir de la premisa de que no se van a destruir entre ellos, ni destruirán el mundo que no es de ellos.

En este sentido, la educación es importante para el desarrollo el ser humano porque le permite el acceso a una vida digna para desarrollar sus capacidades y hacerse con el otro en un proyecto comunitario. Por tal motivo, la educación es un instrumento de la política del bien común en el que las diferencias de ninguna forma se traducen como desigualdad, sino como manifestaciones del ser.

Palabras clave: dignidad humana, proyecto comunitario, filosofía

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Actualmente, la escuela no puede orientarse a la formación de la virtud porque hay aspectos que no puede satisfacer al no extenderse hacia la vida privada, de modo que los estándares escolares acotados a la virtud solo siguen diferentes modelos de ella. El propósito de la escuela no es construir la virtud, sino mantener la dignidad humana al satisfacer el desarrollo de los alumnos y proteger sus capacidades.

La educación entonces, a través de la dignidad humana pretende asegurar que no se van a violar los principios de protección a los derechos humanos, busca satisfacer las necesidades de las personas con una estructura de valores mínimos, donde hay un equilibrio-desarrollo sostenible entre los sujetos y la naturaleza. Esta premisa afirma que no se van a destruir entre ellos, ni el mundo que no es de ellos.

La ética como un concepto regulador es necesario, entonces para el desarrollo de la vida digna, ya que la dignidad humana es un valor intrínseco del ser humano que no se extingue ni con la muerte. No obstante, la violación a la dignidad representa un impedimento para acceder a las

capacidades que le permiten desarrollarse. De manera que, la educación como un instrumento de la actividad política vela porque las diferencias entre las personas no se traduzcan en desigualdad.

La escuela como espacio de transición del estudiante al mundo, parte del reconocimiento de una educación que necesita pensarse para responsabilidad compartida por el cuidado de la vida, en el que todo ser humano es igualmente valioso, donde se considera la naturaleza íntima y las necesidades del alumnado, aunque la humillación tiene lugar en la afirmación de la superioridad ideológica de un grupo con autoridad que si bien, prepara la adultez, en muchas ocasiones lo hace desde la humillación[1].

La función política de la educación permite que el ser humano se registre como un agente moral que puede en cualquier momento interrumpir y cambiar los procesos en el mundo, ya que se encuentra condicionado, pero no determinado, asimismo, es importante mencionar que no se educa sin enseñar al mismo tiempo, de manera que una educación sin aprendizaje está vacía porque degenera la relación moral-educativa que implica la condición de humanidad de toda persona. Esta crisis en la educación cada día nos exhorta no sólo a la reflexión, sino también a la intervención comunitaria al modificar en el aprendizaje situado la enseñanza de la dignidad humana a través de la humillación.

Bajo la premisa de que el ser humano sólo se hace en sociedad es posible comprender porque debido a que la escuela representa a pequeña escala una sociedad requiere de la participación de alumnos y de profesores. Esta comunidad escolar es una construcción de gran riqueza en la medida en la que permite comprender al alumno a través de la vivencia propia de su necesidad de pertenencia a alguna asociación que sólo se realiza con el otro.

La escuela, por lo tanto, es aquel suelo de trabajo en común entre el docente y alumno que debido a su necesidad social muestra un carácter autoritario para promover una cercanía a la vida, ya que dentro de sus funciones está la de preocuparse por el lado social de la educación. En este sentido, me parece importante retomar la pregunta de (Popper, 2018) ¿Existe el individuo para la sociedad o la sociedad para el individuo? Porque la relación entre el ser humano y la sociedad atraviesa todas las instituciones, no sólo porque son creadas por él primero con la finalidad de tener mayores posibilidades de desarrollo, sino también porque la finalidad del ser humano es la de encontrarse a sí mismo.

De manera que, en la operativización de la filosofía se generan las condiciones necesarias para la reflexión; como una actividad de reconstrucción individual y colectiva que si bien, remite a una experiencia previa donde el proceso social implica una construcción personal que conlleva al aprendizaje-aprehendizaje conceptual, también posibilita el desarrollo de habilidades y la conciencia sobre sus propios procesos del aprendizaje. En este sentido, juega un papel importante la planificación, la autonomía, el sentimiento de autoeficacia, la capacidad de control, la búsqueda de soluciones, la motivación y la capacidad de análisis crítico.

Lo anterior capacita al estudiante para aportar un nuevo significado al conocimiento, alterando incluso la dinámica de la interacción establecida por el docente en el aula, al generar un clima en el que genera las oportunidades necesarias para la enseñanza y aprendizaje a partir del reconocimiento de sus diferencias individuales, de desarrollo, intereses, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes.

1 Cf. Arendt, Hannah. (1996), La crisis en la educación. En Entre el pasado y el futuro, Barcelona, Península.

3136

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

Figura 1. En esta pirámide se muestra el proceso por el que el alumno aprende y reflexiona sobre el concepto ético de la humillación. Es importante mencionar que mientras el nivel 1 es el más bajo el 3 es el más alto con respecto a la taxonomía de Bloom, el vértice inferior y el vértice superior también dan cuenta de la progresión reflexiva del estudiante a través de los verbos de acción.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional Preparatoria nº. 3 «Justo Sierra» y Escuela Nacional Preparatoria nº 9 «Pedro de Alba»
Ética
«La humillación en el aula: un rompecabezas de la dignidad humana»
Lic. Anayely Santiago Garcia
Supervisor. Dr. Alejandro Roberto Alba Meraz y Mtra. Xóchitl Huerta Peredo

Consideraciones Temáticas

- Unidad 1 y 4: A cargo de la Mtra Xóchitl Huerta Peredo. Primera evaluación parcial.
- Unidad 3 y 5: A cargo de la Lic. Anayely Santiago Garcia. Segunda evaluación parcial.
- Unidad 2: A cargo de la Mtra Xóchitl Huerta Peredo. Tercera evaluación parcial.

Consideraciones en la evaluación

- En la sesión de formación académica se presentarán los temas y los aprendizajes esperados que serán valorados en la segunda evaluación parcial. En esta sesión se integrarán los conocimientos de las unidades 1, 4, 3 y 5, vistos previamente.
- En la sesión de cierre de los temas revisados, se regresará el grupo a la maestra titular que continuará con la última unidad del programa.

Fechas importantes

1. Primera evaluación parcial 22 de octubre del 2021.
2. Segunda evaluación parcial 21 de enero del 2021.
3. Vacaciones administrativas del 20 de diciembre del 2021 al 05 de enero del 2022.
4. Fecha límite de entrega de notas de la segunda evaluación parcial por parte de la licenciada Anayely Santiago Garcia. 09 de enero 2022.

5. Intervención docente en la Escuela Nacional Preparatoria 3 «Justo Sierra». Del 26 de octubre del 2021 al 14 de diciembre del 2021.
6. Intervención docente en la Escuela Nacional Preparatoria 9 «Pedro de Alba». Del 25 de octubre del 2021 al 17 de diciembre del 2021.

Grupo 560 ética, Escuela Nacional Preparatoria 3 «Justo Sierra»

Sesión	Fechas tentativas	Horario
Sesión de integración, 1	Martes 26 de octubre del 2021	19:30-21:10
2,3	Martes 09 de noviembre del 2021	19:30-21:10
4,5	Martes 16 de noviembre del 2021	19:30-21:10
6,7	Martes 23 de noviembre del 2021	19:30-21:10
8,9	Martes 30 de noviembre del 2021	19:30-21:10
10,11	Martes 07 de diciembre del 2021	19:30-21:10
12, Sesión de cierre	Martes 14 de diciembre del 2021	19:30-21:10

Grupo 566 ética Escuela Nacional Preparatoria 9 «Pedro de Alba».

Sesión	Fechas tentativas	Horario
Sesión de formación	Lunes 25 de octubre del 2021	16:10-17:00
1	Viernes 29 de octubre del 2021	16:10-17:00
2	Viernes 05 de noviembre del 2021	16:10-17:00
3	Lunes 08 de noviembre del 2021	16:10-17:00
NA	Viernes 12 de noviembre del 2021	16:10-17:00
4	Viernes 19 de noviembre del 2021	16:10-17:00
5	Lunes 22 de noviembre del 2021	16:10-17:00
6	Viernes 26 de noviembre del 2021	16:10-17:00
7	Lunes 29 de noviembre del 2021	16:10-17:00
8	Viernes 03 de diciembre del 2021	16:10-17:00
9	Lunes 06 de diciembre del 2021	16:10-17:00
10	Viernes 10 de diciembre del 2021	16:10-17:00
11	Lunes 13 de diciembre del 2021	16:10-17:00
12/Sesión de cierre e integración	Viernes 17 de diciembre del 2021	16:10-17:00

Presentación: Esta intervención educativa tiene la intención de visibilizar que las acciones que realizan los docentes, particularmente en el bachillerato a través de la práctica educativa pueden propiciar asimetrías hacia los estudiantes cuando carecen de una perspectiva ética centrada en la dignidad humana, lo cual ha generado la exigencia de crear marcos pertinentes de actuación ética para los profesionales de la educación.

La materia de ética en la Escuela Nacional Preparatoria desarrolla y promueve las habilidades del análisis filosófico mediante una serie de actividades que estimulan la capacidad en el alumno para analizar y reflexionar los problemas morales en su vida diaria. De este modo,

el enfoque va más allá de la acumulación de un saber enciclopédico porque fomenta la acción moral a través de la deliberación.

Al estar en el programa de ética, el aspecto teórico estrechamente vinculado con el práctico a través de una serie de problemas cercanos al alumno, la intervención educativa tiene pertinencia, no sólo porque mediante el concepto ético de la humillación promueve el reconocimiento de la dignidad humana; como un elemento fundamental de la acción moral, sino también porque fomenta la argumentación moral para ofrecer vías de solución a los problemas de su vida y entorno.

En este sentido, cuando el alumno se concibe como un ser complejo, valora sus dimensiones emocional y ontológica porque transcienden a la razón instrumental. Esto permite apreciar la función que cumplen los valores como criterios de conducta no sólo para analizar la diversidad de las posturas al respecto, sino también para configurar razonablemente un proyecto ético de vida. La reflexión acerca de los problemas y desafíos de vivir en una pluralidad le permiten asumirse como participante activo en la construcción de una sociedad justa e incluyente.

El programa de ética contribuye así, al perfil de egreso en la medida en que fortalece la argumentación aplicada a los temas de la moral porque desarrolla las habilidades del alumno para identificar, analizar, comprender y organizar la información para resolver problemas de su realidad histórico-social. De esta forma, la reflexión crítica, el diálogo y los valores son una guía para la realización individual y colectiva, ya que favorece la construcción e identidad. Asimismo, esto evita el fanatismo, el dogmatismo, la sujeción, la alienación y la indiferencia ante el otro y los otros.

Por lo tanto, la planeación didáctica se inserta en la unidad tres *Las fronteras de la condición humana ¿Quién soy?* no sólo porque analiza diferentes concepciones sobre la condición humana, sino también porque visualiza la intencionalidad racional, emocional y ontológica por la que el ser humano construye su identidad. Esta unidad problematiza a la dignidad humana porque es un elemento constitutivo de toda persona y de la formación de su identidad individual y social para que el alumno construya un criterio propio frente a escenarios inéditos para la toma ética de decisiones con base en su reconocimiento.

Asimismo, la planeación didáctica también se inserta en la unidad cinco *Reconocimiento de la alteridad ¿Quién es y qué valor tienen el otro y lo otro?* porque al estimar el alumno el valor que implica el reconocimiento de la alteridad puede extender la noción de comunidad a otros seres. De esta forma, el alumno adquiera la sensibilidad para reconocer la importancia que tiene en sí mismos. Por lo tanto, el valor de la dignidad humana y de la justicia son condiciones de posibilidad que le permiten constituirse como ciudadanos para propiciar la convivencia pacífica.

En estas dos unidades, la enseñanza-aprendizaje del concepto ético de la humillación permite reconocer la importancia de la dignidad humana al utilizar los conceptos que están vinculados y que, ya que han aprendido, tales como: la humillación, el daño moral, la injusticia epistémica etc. Donde no sólo está presente el componente cognitivo, sino también el actitudinal cuando el alumno desarrolla una postura propia sobre el tema.

Es necesario estimular, entonces el desarrollo de habilidades cognitivas propias de la filosofía para propiciar un clima educativo en el que la valoración de la crítica filosófica como un proceso racional complejo que distinga las posturas y valoraciones ajenas de las propias mediante el desarrollo de actitudes filosóficas como son: la autocrítica, el cuestionamiento, el análisis, la argumentación, la tolerancia y la disposición de incorporación de otras posturas racionales al criterio propio.

El escenario anterior permite determinar la filiación o no filiación a los argumentos sustentados por el otro, considerando el presente y el contexto, siempre en un marco de respeto a

dichas valoraciones. De esta forma, las conductas propias derivan en acciones y convicciones congruentes y racionales mediante una construcción dialógica y contextualizada del conocimiento en el que el estudiante como agente activo participa de la conducción y reconducción de su aprendizaje bajo la guía del profesor. Por lo tanto, la noción de la humillación es longitudinal al programa de la Escuela Nacional Preparatoria en tanto que el reconocimiento de la dignidad humana es fundamental para vivir en comunidad con el otro.

El desarrollo de la actitud responsable y autónoma frente a sí mismo y a su entorno muestra la pertinencia de insertar la propuesta de volver a la *humillación* un concepto ético en el contenido conceptual, procedimental y actitudinal del programa de ética. Esta planeación didáctica dota al alumno de las herramientas necesarias para el análisis, la deliberación y la argumentación filosófica. Finalmente, la materia impulsa el crecimiento personal y social ante la problemática inédita del mundo actual, de ahí que haya sido estructurada en doce secuencias didácticas.

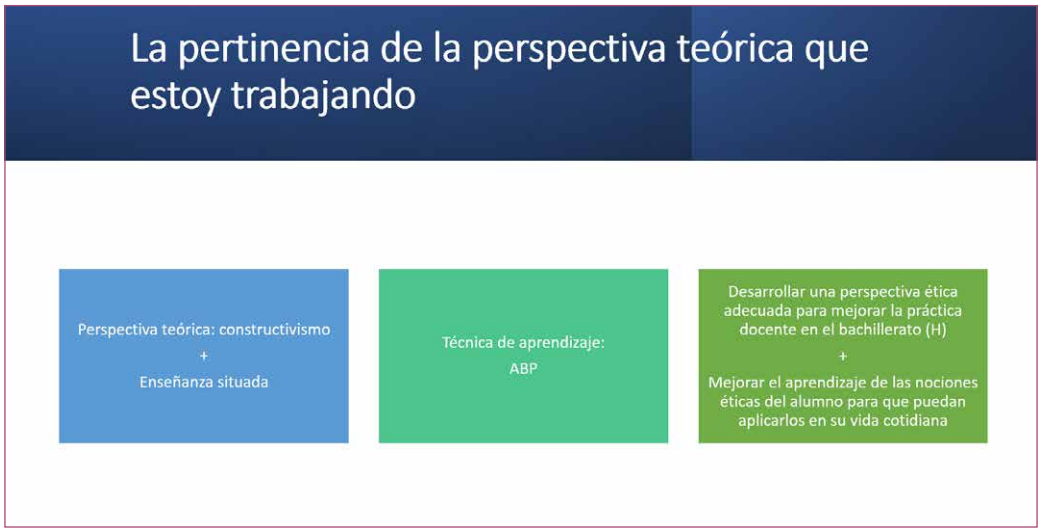
Propósito: Desarrollar una perspectiva ética adecuada para mejorar la práctica docente en el bachillerato, ya que al volver a la humillación un concepto ético se visibiliza la violación a la dignidad humana que pueden sufrir los estudiantes. Asimismo, este trabajo de intervención educativa pretende mejorar el aprendizaje de las nociones éticas del alumno para que puedan aplicarlos en su vida cotidiana.

Tiempo: 12 sesiones de 50 minutos cada una (600 minutos-10 horas)

Horario: Escuela Nacional Preparatoria 3 «Justo Sierra». Martes de 19:30-21:10 horas. Escuela Nacional Preparatoria 9 «Pedro de Alba». Lunes y viernes de 16:10-17:00 horas.

Figura 2

Esquema General de la intervención



CONCLUSIONES

Es necesario modificar el marco de interpretación de las acciones mediante un enfoque que pueda dar cuenta de un tipo de daño moral que sufren los estudiantes a través de la humillación, donde los recursos hermenéuticos que nos proporciona el medio en el que vivimos si bien, puede impedir que comprendamos áreas significativas de nuestra experiencia social al privarnos de la comprensión de nosotros mismos y al no poder dar sentido a sus experiencias por falta del

concepto de la humillación nos podemos encajar con las experiencias idealizadas aprendidas. Esto los puede llevar al aislamiento, a la culpa o vivir humillado para no ser juzgados.

La concientización mediante una expresión pública de la humillación es menester para compartir experiencias incomprendidas y aunque apenas articuladas es en la extrañeza de nuevas experiencias que han sido incluso innombrables, pues una vez compartidas se reinterpretan y cobran sentido no sólo porque son nombradas, sino también porque exhiben y combaten la carga hermenéutica que impide comprenderla como una experiencia válida.

Asimismo, esto exige ir más allá de un simple análisis en oposición con el concepto de la dignidad humana, el cual exige caracterizar primero a la dignidad humana para pensar a la humillación como su ausencia o carencia. No obstante, esta intervención docente sucede a partir de la misma humillación como un concepto ético que nos aproxime a la dignidad humana y facilite la importancia de su reconocimiento en la ética docente.

De manera, que este diseño instrumental da cuenta de la relación entre la dignidad humana y la humillación como dos variables que, mediante la reflexión, no sólo operativiza a la filosofía en la enseñanza de la ética, sino que también permite a partir de una serie de actividades medir ambas variables, en el que las propiedades latentes deben hacerse palpables para comprobar el aprendizaje del alumno. Este cuestionario será aplicado durante la evaluación diagnostica y sumativa representa un punto de partida en el andamiaje por una práctica docente más justa.

En la estrategia educativa para enseñanza de la dignidad humana es necesario el acercamiento desde la humillación, ya que el espectro de la primera constantemente se modifica para proteger la condición de vulnerabilidad del ser humano. De la misma forma, la humillación no es algo acabado, sino que se encuentra en transformación, por lo que advertir que si bien, existen otras formas de dañar a la dignidad, al no ser objeto de este trabajo no nos detendremos en su análisis.

Sin embargo, es importante mencionar que el ciclo del aprendizaje de la humillación como concepto ético es apenas la primera dimensión en el reconocimiento de la dignidad humana porque en la medida en que nos acercamos a ella, podemos apreciar una segunda dimensión que forma parte del espectro de la dignidad, donde trabajan de forma mónadica los componentes necesarios para el desarrollo integral del ser humano, pero que al considerarse en la enseñanza permiten el aprendizaje significativo del estudiante.

Ambas dimensiones, las describimos a continuación: En la primera dimensión podemos ver que cada flecha representa un nivel de reflexión sobre el concepto ético de la humillación, donde el inicio de la flecha representa el aprendizaje más bajo, mientras que la punta el más alto. Esta simbolización al corresponderse con la taxonomía de Bloom estructura las competencias en verbos de la siguiente forma: En el primer nivel, en el de la reflexión inmediata se encuentra recordar y luego comprender. En el segundo nivel, en el de la reflexión pedagógica se encuentra aplicar y posteriormente analizar. Y en el tercer nivel, el de la reflexión crítica, se encuentra evaluar y luego crear.

En la segunda dimensión: Una vez posicionados ante el espectro de la dignidad humana podemos señalar que convergen tres esferas para el desarrollo integral de cada persona, donde está presente el conocimiento conceptual, experiencial y actitudinal. Estos tres componentes tienen como punto de encuentro la examinación, primero de la humillación como concepto ético, segundo, de la relación dignidad humana-humillación y tercero de la humillación entendida como injusticia epistémica.

Hasta el momento, es importante señalar varias cosas: Primero que el problema entre el docente y el estudiante no es la presencia del rango, sino el abuso de éste. Segundo que, el trato

digno es condición mínima para la realización de la dignidad humana, en el que no siempre el respeto implica trato digno. Tercero, compartir el anhelo de tener dignidad humana surge de esta necesidad por ser valiosos de forma inherente para ser vistos, considerados y reconocidos.

Cuarto, que la dignidad humana es una forma de relacionarnos por la búsqueda del bien común, mientras que la humillación no conduce a ningún lado. Quinto, que la dignidad humana desde la vida digna visibiliza lo que es capaz de ser y hacer el ser humano, el cual debe tener las mismas oportunidades para desarrollarse. Y Sexto, que el humillado y el humillador tiene el mismo concepto de la dignidad humana, sino no tiene sentido. Motivo por el cual esta intervención tiene pertinencia.

Así pues, esta intervención es flexible porque no sólo se preocupa por mejorar las condiciones cognitivas para reconocer la importancia de la dignidad humana, sino también por manejar aquellas circunstancias de humillación que afectan de manera socioemocional al estudiante y conforme a ambas es posible que aumente el tiempo de trabajo y aunque este último no es un tema que se desarrolle en la investigación si me parece importante mencionar que para la formación de personas satisfechas, libres y felices que trabajan por una vida digna es importen generar un clima en el aula en el que la confianza, el sentido de pertenencia y responsabilidad social estén presentes para generar alumnos capaces de aprender y adaptarse al contexto y a los retos del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aramayo, R.R. (1997). Autoestima, felicidad e imperativo elpidológico: razones y sinrazones del (anti)eudemonismo kantiano. *Revista de filosofía Diánoia*, *43* (43).

Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación. En Entre el pasado y el futuro.* Península.

Aristóteles (2004). *Magna moralia.* Biblioteca de Obras maestras del pensamiento. Losada

Aristóteles (2019). *Ética a Nicomaco y Ética a Eudemo.* Biblioteca Clásica Gredos

Carr, D. & Steutel, J. (2005). *Virtue ethics and moral education.* Routledge

Cobos, C. (2019), *Estilos y estrategias de aprendizaje: Aplicación práctica en el aula.* Instituto Superior de Investigación en Ciencias de la Educación, A.C.

Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *5*(2),105-117. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207

Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza Situada vínculo entre la escuela y la vida.* McGraw-Hill

Díaz-Barriga, F. (2010), *Estrategias Docentes Aprendizaje Significativo: Una interpretación constuctivista*, McGraw-Hill, México. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (1917). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Fricker, M. (2017). *Injusticia Epistémica.* Herder.

Fuller, R. (2004). *Somebodies and Nobodies: Overcoming the abuse of Rank.* New Society Publishers.

González, R. (2018). *Educación y humanismo: La filosofía de la educación frente a la crisis del hombre contemporáneo.* Juan Pablos Editor. http://dianoia.filosoficas.unam.mx/index.php/dianoia/article/view/502/506

Kateb, G. (2011). *Human Dignity.* Harvard University Press.

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers level of reflective practice. En Reflective practice.Routledge. http://dx.doi.org/10.1080/14623940802207451

Lidner, E. (2006). *Making enemies unwittingly: humiliation and international conflict.* Praeger Security International.

López, M. (1998). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula.*Trillas.

Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión.* Paidós.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano.* Paidós.

Popper, K. (2018). Sobre la posición del maestro respecto a la escuela y el alumno. *Dilemata. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 29, 1-6.

Reeve, C.D.C. (2012), *Action, contemplation, and Happiness: An essay on Aristotle*, Harvard University Press Cambridge, Londres.

SEP (2016), *El Modelo Educativo 2016*, México, SEP, disponible en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo_educativo_2016.pdf

SEP (2016), *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, México, SEP, disponible en https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf

UNAM, (1997), *Plan de estudios 1996*, México, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, disponible http://enp.unam.mx/planesdeestudio/modeloEducativo/ModeloEducativoENP.pdf

Paul Richard y Elder Linda (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas Fundación para el Pensamiento Crítico Disponible en: www.criticalthinking.org

3143

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

INNOVANDO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: FOTOVOZ COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA[1]

Belén Suárez-Lantarón
Facultad de Educación y Psicología/Universidad de Extremadura (España)

Resumen: La experiencia que se describe busca sensibilizar a los estudiantes del Grado de Educación Primaria (Mención Pedagogía Terapéutica) de la Universidad de Extremadura hacia colectivos vulnerables y reconocer la importancia de la accesibilidad universal. En su desarrollo, el alumnado debe realizar una evaluación mediante la observación directa para la que se construye una rúbrica y la Fotovoz como apoyo a dicha información. Los resultados muestran que el proyecto ha resultado positivo, logrando no solo alcanzar los aprendizajes establecidos, sino la motivación del alumnado y su sensibilización al observar espacios accesibles y no accesibles en el campus en los que antes no habían reparado. Como conclusión hay que destacar el hecho de que aplicar metodologías activas y la fotovoz en las aulas (de cualquier etapa) promueve aprendizajes significativos y facilita la conexión de estos con la realidad que rodea al alumnado.

Palabras clave: innovación, fotovoz, aprendizaje colaborativo, metodologías activas, universidad

Abstract: The experience described seeks to sensitize the students of the Primary Education Degree (Mention in Therapeutic Pedagogy) of the University of Extremadura towards vulnerable groups and recognize the importance of universal accessibility. In its development, the students must carry out an evaluation through direct observation for which a rubric and the Photovoice are built as support for said information. The results show that the project has been positive, managing not only to achieve the established learning, but also the motivation of the students and their awareness by observing accessible and non-accessible spaces on campus that they had not previously noticed. In conclusion, highlight the fact that applying active methodologies and Photovoice in the classroom (at any stage) promotes significant learning and facilitates the connection of these with the reality that surrounds the students.

Keywords: innovation, photovoice, collaborative learning, active methodologies, university

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

La fotovoz se define como «una metodología de fotografía participativa que busca dar voz a través de la imagen, creando nuevas oportunidades para reflexionar y representar asuntos de la comunidad de una forma creativa y personal» (Wang y Burris, citados en Romera, 2020, p. 521).

1 Agradecimiento: Junta de Extremadura, ayudas a grupo GR21141 y a Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

De una forma general, como explican Martínez-Guzmán *et al.* (2018, p. 161), esta técnica consiste en invitar a las personas participantes o colaboradoras en la investigación a tomar fotografías sobre aspectos específicos de su experiencia, su contexto y sus condiciones de vida, que resulten de interés para el proceso de investigación. A través de las fotografías producidas, las y los participantes identifican necesidades o recursos y manifiestan sus preocupaciones sobre determinadas problemáticas vinculadas a su comunidad. Añaden que esta técnica está planteada para orientarse, principalmente, a temas relacionados con la mejora de la comunidad. Romera (2020) explica que no se trata solo de utilizar las fotografías para enseñar o contar algo, sino que estas dan la posibilidad de conocer las perspectivas de los participantes que las realizan sobre un tema, problema o situación comunitaria a través del diálogo.

Romera (2020) incide en que en aquellas investigaciones de estudio de caso en educación en las que se han incorporado la fotovoz, esta ha aportado comprensión crítica de las distintas realidades educativas abordadas en las mismas, incorporando en ella conocimientos experienciales. Además, según la autora, la fotovoz aplicada en el ámbito educativo ha contribuido a la adquisición, por parte de los participantes, de diversas competencias propias de la construcción y comunicación de conocimientos, acortando la distancia entre la teoría y la práctica.

En este contexto -la aplicación de metodologías activas para promover aprendizajes más significativos y desarrollar pensamiento crítico y valores cívicos- se desarrolla esta experiencia en la que se utiliza la fotovoz como recurso educativo. El objetivo perseguido es desarrollar un proyecto que aúne las tareas de aprendizaje significativo, que haga sentir al alumnado partícipe de su formación y que, además, suponga una experiencia de formación inclusiva, desarrollando pensamiento crítico y valores en este sentido.

La experiencia forma parte de un proyecto de innovación desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura para promover la educación inclusiva en el ámbito universitario, asumiendo como reto no solo el aprendizaje de contenidos curriculares vinculados con la asignatura *Escuela inclusiva,* sino también el desarrollo de competencias blandas y la adquisición de valores.

El proyecto se desarrolla durante tres meses, en el primer semestre del curso 2021/2022, participando un total de 76 estudiantes del Grado de Educación Primaria (Mención Pedagogía Terapéutica). Las sesiones de trabajo fueron 12 con una duración de dos horas cada una.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Las fases del diseño e implementación han sido las siguientes:

Fase inicial: presentación al alumnado del proyecto

La experiencia se plantea al alumnado a mediados de septiembre como trabajo práctico de la asignatura antes mencionada. Se explica al alumnado qué es la Agenda 2030, cuáles son los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y, dentro de estos, con cuál se vincula la actividad a desarrollar (Objetivo 4: Educación para todos). Se les explica también en qué consiste la fotovoz y cómo se aplicará en el proyecto.

Durante las primeras semanas se elige (por votación en el aula) aquellos espacios del campus universitario que tienen más interés en evaluar, seleccionando las Facultades de Educación, Medicina, Económicas, la Biblioteca Central, las cafeterías del campus y los espacios y jardines que conforman el entorno de acceso y por el que se desplazan entre facultades. Se incluyó

también el transporte público que llega al campus (autobús urbano). Estos espacios se distribuyen (por sorteo) entren los 14 grupos de trabajo (cada grupo está integrado por 5-6 estudiantes) de modo que un mismo edificio o espacio será evaluado por dos grupos.

Fase intermedia: implementación

El alumnado elabora la rúbrica a utilizar como registro de observación de la accesibilidad de los espacios seleccionados. Su diseño se realiza en equipo, aportando sugerencias y debatiendo estas entre los miembros. Los resultados que se iban obteniendo se compartían, a su vez, con el otro equipo que evaluaba dicho espacio y, posteriormente, estas rúbricas fueron compartidas y revisadas por toda la clase.

Posteriormente, se inicia el trabajo de campo propiamente dicho. Durante este tiempo los espacios seleccionados son visitados por el alumnado, realizando anotaciones en la rúbrica (de forma grupal) y tomando las fotografías que considerasen representativas de lo observado (de forma individual).

Fase final: reflexión y elaboración del informe

El alumnado desarrolla el trabajo de reflexión sobre lo observado y elabora el informe con los resultados de forma colaborativa, revisando la información recogida y las imágenes tomadas de forma individual, generando un debate para consensuar porqué se han tomado esas imágenes y decidiendo cuáles consideran más representativas para incorporar en el informe.

RESULTADOS

Los resultados se obtienen mediante evaluación de los resultados de aprendizaje y del propio proyecto.

Resultados en relación con el proyecto

Los resultados obtenidos muestran una valoración positiva del proyecto. En primer lugar, la observación del profesorado ha revertido datos positivos de participación y colaboración, así como se ha observado el interés e implicación por parte del alumnado, sobre todo en la fase de evaluación/trabajo de campo.

Los resultados muestran que el proyecto ha contado con la satisfacción de la mayoría de los estudiantes, situando esta entre el notable y el sobresaliente (un 82 % señala valores entre 9 y 10 y un 18 % marca el 8, M = 9.3). Las observaciones anotadas van en esta línea, indicando que les ha sido agradable trabajar fuera del aula, realizar la investigación por el campus y que les ha «abierto los ojos» a una realidad que no veían antes, que «ahora se fijan más» en la accesibilidad del entorno, incluso fuera del propio campus. En este sentido, los resultados confirman lo adecuado de utilizar metodologías colaborativas y la fotovoz, coincidiendo con los obtenidos en estudios previos como Agredo *et al.* (2016), Doval *et al.* (2013), Martínez-Guzmán *et al.* (2018), Peñazola (2017) o Roselli (2016).

El uso de la fotovoz ha generado satisfacción (el 86 % responde entre 9-10, M = 9.3), tomar imágenes y debatir sobre ellas ha sido «enriquecedor» como expresan en los comentarios u observaciones. Resultados que confirman lo indicado por Romera (2020) quien desataca, en relación con la fotovoz, la motivación y el interés que genera en los participantes, la potenciación del conocimiento de las necesidades o la toma de conciencia sobre los problemas.

Resultados en relación con el aprendizaje

En relación con los contenidos propiamente curriculares y basándonos en las calificaciones obtenidas por los equipos, estas recogen resultados muy positivos de aprendizaje. Sobre los aprendizajes transversales o competencias blandas, observamos que, por un lado, los alumnos y alumnas han trabajado en equipo. Su colaboración se observa desde la propia evaluación realizada, las imágenes aportadas, el debate sobre qué incluir y cómo contar lo observado en el proyecto. Por otro, se ha logrado una sensibilización por parte del alumnado hacia ciertas situaciones que, en palabras de los propios participantes «antes no veían». Explican que el trabajo les ha hecho observar su campus y los sitios por los que pasan de «otro modo, se fijan más en los obstáculos y las barreras que puede haber». Algunos añaden que «parece mentira que en la universidad aún haya algunas de estas situaciones».

Estos resultados confirman lo indicado por Romera (2020) sobre que el uso de la Fotovoz implica más al alumnado y estimula la acción social desde una mayor conciencia de los problemas.

CONCLUSIONES

Una actividad pedagógica vale la pena cuando cumple alguno de los criterios siguientes: la evaluación de los resultados es positiva, el proceso de desarrollo es una experiencia rica para sus protagonistas y, por último, la actividad se inspira en principios que valoramos positivamente (Puig *et al.*, 2017, p.124). El desarrollo de este proyecto por parte del alumnado confirma que se han obtenido buenos resultados de aprendizaje y, además, se ha logrado la sensibilización sobre una realidad que les rodea como es la accesibilidad de su campus universitario.

Coincidimos con la opinión de Jiménez *et al.*, (2020, p. 79) en cuanto a que «Las concepciones de enseñanza determinan los enfoques de enseñanza y éstos, a su vez, tienen una gran influencia en los resultados de aprendizaje de los estudian». En el caso concreto de esta experiencia consideramos que la elección de la metodología y el uso de la herramienta Fotovoz han favorecido la motivación e implicación del alumnado en el proyecto y en su propio aprendizaje, no solo de cuestiones puramente académicas, sino también de valores, compromiso y responsabilidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agredo, V., Collazos, C.A. y Paderewski, P. (2016). Estudio de caso sobre mecanismos para evaluar, monitorear y mejorar el proceso de aprendizaje colaborativo. *Revista Campus Virtuales, 5*(1), 100-115.

Doval, M.I., Martínez, M.E. y Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de investigación en educación, 11*(3), 150-171.

Jiménez, D., González, J.J. y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado, 24*(1), 76-94.

Martínez-Guzmán, A., Prado, C.M., Tapia, C. y Tapia, A. (2018). Una relectura de Fotovoz como herramienta metodológica para la investigación social participativa desde una perspectiva feminista. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (41), 157-185. doi: 10.5944/empiria.41.2018.22608

Peñazola, J. (2017). Incidencia del aprendizaje colaborativo en la práctica educativa. *Revista de Didácticas Específicas, 16*, 46-60.

Puig, J.M., Martín, X. y Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje-servicio? *Voces de la Educación, 2* (4), 122-132.

Romera, M.J. (2020). Contribución de la Fotovoz a la investigación de estudio de casos en educación. *Investigação Qualitativa em Educação: avanços e desafíos,* 7, 518-535. doi: 10.36367/ntqr.2.2020.518-535.

Rosellli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y representaciones, 4*(1), 219-280. doi: 10.20511/pyr2016.v4n1.90

3148

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

TRANSFORMACIÓN COOPERATIVA DE LA MATERIA ACCIÓN TUTORIAL EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA SU USO EN ESCENARIOS HÍBRIDOS MEDIANTE LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LOS ESTUDIANTES[1]

Jorge Expósito López
María Elena Parra-González
Eva María Agualded Ramírez
Alfonso Conde Lacárcel
Universidad de Granada (España)

Resumen: Los cambios sociales y educativos que se están produciendo en los últimos años requieren de unas respuestas educativas distintas, mediante el diseño de planes ajustados a los nuevos contextos, necesidades de todas las poblaciones y al desarrollo de nuevas competencias personales y profesionales. Una mejor orientación del alumnado, desarrollo personal y competencias; una mayor capacidad de pensamiento crítico y una participación activa en todo el proceso formativo. Solo desde esta perspectiva se puede producir de forma efectiva la transferencia, la institucionalización de las innovaciones y la transformación social.

La transformación de la docencia universitaria debe comenzar con la conformación de grupos docentes en torno a las materias o grupos de materias, que propugnen estas transformaciones de forma cooperativa y compartida, como es el caso que se presenta en esta experiencia, relativo a la transformación de la enseñanza de la materia Acción Tutorial en Educación Primaria en la Universidad de Granada.

Palabras clave: buenas prácticas docentes, equipos docentes, experiencia educativa, innovación, formación integral

Abstract: The social and educational changes that have been taking place in recent years require different educational responses, through the design of plans adjusted to the new contexts, the needs of all populations and the development of new personal and professional competences. Better student orientation, personal development and competences; a greater capacity for critical thinking and an active participation in the whole training process. Only from this perspective can transfer, institutionalization of innovations and social transformation take place effectively.

The transformation of university teaching must begin with the formation of teaching groups around the subjects or groups of subjects, which advocate these transformations in a cooperative and shared way, as in the case presented in this experience, concerning the transformation of the teaching of the subject Tutorial Action in Primary Education at the University of Granada.

1 Esta experiencia se ha desarrollado bajo el auspicio del Plan Propio de Formación e Innovación Docente (FIDO) de la UGR y distintas convocatorias de Equipos Docentes para la Formación Continua y Proyectos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes.

Keywords: good teaching practices, teaching teams, educational experience, innovation, comprehensive training

INTRODUCCIÓN

Las características del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario están en continua transformación, provocada por los cambios, que se producen en la propia universidad o en la sociedad, en la que está inmersa (Domínguez de la Rosa, 2021).

Las transformaciones estructurales desde la introducción del EEES o la incorporación masiva de entornos digitales, por factores exógenas por la pandemia COVID19, han requerido una transformación urgente de los espacios y de las herramientas docentes (Martín Padilla, 2021). Sin embargo, esta transformación debe comenzar por la adopción de nuevos modelos (Burgos Videla, 2021) con una mayor capacidad de adaptación a los contextos y necesidades de los estudiantes actuales.

Los modelos formativos centrados en los estudiantes parten de unas consideraciones holísticas, para establecer metodologías colaborativas, como plantean Feixas y Martínez Usarralde (2022), para obtener resultados más cercanos al desarrollo real de la personalidad, del aprendizaje y de las habilidades sociales y profesionales que requiere la ciudadanía del siglo XXI (Expósito *et al.*, 2016, Fernández & Madinabettia, 2020). Además, los procesos interactivos permiten generar un corpus de conocimiento práctico que suscita la transformación del propio proceso formativo (Schophuizen & Kalz, 2020), configurando también procesos estructurales activos en o que se denomina las instituciones que aprenden.

La experiencia que presenta hace referencia a la transformación de una materia de Grado en al UGR, que desde estas consideraciones teóricas para la transformación de la enseñanza universitaria (Domínguez de la Rosa, 2021), ha tenido que plantear un proceso adaptativo desde la enseñanza presencial, a la enseñanza *on line* e híbrida, conformándose nuevos espacios y relaciones docentes (Hernández Prados, 2021; Maggio, Martín & Zangara, 2021).

Este proceso de transformación no ha dejado en ningún momento de considerar al alumnado como el eje central del proceso enseñanza-aprendizaje, y por tanto la transformación para la innovación y desarrollo de buenas prácticas docentes (Suasnavas & Rosero, 2022; Lion *et al.*, 2021), que de esta forma no sólo determina el proceso, sino que se convierte en agente activo de la transformación.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El equipo docente de Acción Tutorial y Cooperación Educativa (ATyCO)[2] tiene una trayectoria de varios años de trabajo colaborativo para la transformación de la docencia universitaria, participando en acciones auto-formativas y formativas, desarrollando proyectos de innovación y buenas prácticas docentes o experiencias reales de transformación de la docencia práctica.

La experiencia a la que se hace referencia es la transformación de la materia de Acción Tutorial del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, para adaptarlo tanto a las nuevas exigencias sociales como a las necesidades de los estudiantes universitarios y de la

24 Equipo Docente ATyCO: http://acciontutorial.ugr.es/

educación actual. Y del proceso de adaptación vertiginoso que, debido a la pandemia provocada por el SARSCOVII, desde la enseñanza presencial a la enseñanza on line o al establecimiento de modelo híbridos.

El establecimiento de esta dinámica de trabajo ha requerido de un esfuerzo de formación y actualización de todo el profesorado de la materia, la conformación de nuevas dinámicas de trabajo y colaboración, además de la creación de materiales y recursos en estos últimos años. Y el convencimiento que las situaciones problemáticas, se pueden convertir en situaciones propicias para la transformación y el cambio.

Conformación del equipo y establecimiento de la dinámica de trabajo

Los objetivos que se establecieron en el proyecto formativo del equipo docente eran:

- Dinamizar y coordinar la docencia mediante la conformación de equipos docentes.
- Dinamizar una nueva concepción de la orientación y acción tutorial de los estudiantes universitarios en el contexto actual.
- Mejorar las competencias docentes para analizar necesidades y diseñar de forma cooperativa planes de orientación y tutorización.
- Implementar metodologías activas que favorezcan la implicación de los estudiantes en los escenarios de educación actuales.
- Generar actividades y recursos que fomenten el aprendizaje colaborativo y autorregulado.
- Desarrollar estrategias y técnicas innovadoras que favorezcan el aprendizaje y la evaluación en los escenarios de enseñanza y aprendizaje actuales.
- Desarrollar la competencia digital del profesorado, de modo que adquiera conocimientos avanzados en el manejo de distintas herramientas digitales e innovadoras para la construcción colaborativa de los recursos de aprendizaje y evaluación innovadores.
- Explotar recursos digitales para mejorar la orientación y tutorización y el diseño de nuevos materiales docentes.
- Reflexionar y analizar los problemas detectados para la mejora de la formación.

Para ello, se diseñó el proyecto en torno distintos tipos de sesiones y actividades de reflexión, dinámica y evaluación de grupo para mejorar el funcionamiento cooperativo del grupo, de autoformación y formación en nuevos conceptos, metodologías, dinámicas y uso de herramientas digitales; y de desarrollo especifico de metodologías, recursos y materiales. También se puede hacer por subgrupos o grupos de tareas.

Diseño y aplicación del modelo formativo

El diseño formativo consiste en un itinerario flexible, en el que el estudiante puede construir su propio proceso de formación, con actividades diversas de carácter obligatorito, voluntario y/o complementario; acciones individuales y grupales; actividades de reflexión, elaboración, investigación y difusión; y con una participación activa, desde el propio planteamiento de objetivos, el diseño de actividades o la evaluación, tanto en el establecimiento de criterios y rúbricas evaluativas (Expósito, 2018), como en el propio proceso de asignación de calificaciones u otorgamiento de insignias (Ver tabla 1).

Tabla 1

Diseño formativo de cada tema de AT

A. PrepárATe	Objetivo: Realizar lecturas y otras actividades para preparar tu formación sobre los contenidos del tema. Metodología: Obligatoria. Individual. Realizar la lectura autónoma y responder a la actividad planteada, que suele ser elaborar un resumen, esquema, mapa conceptual, etc. Evaluación: Tarea autoevaluada mediante rúbrica
B. FórmATe	**Clase magistral interactiva** Objetivo: Comprender los fundamentos teóricos básicos de la materia y solucionar dudas. Metodología: Obligatoria. Individual. Evaluación: Asistencia y participación activa y desarrollo evaluado por el profesor/a **Actividades cuadernillo/tema** Objetivo: Completar la formación teórica y comenzar la aplicación práctica de los contenidos. Metodología: Voluntaria. Individual. Cumplimentar guiones dirigidos de prácticas relativa al tema. Evaluación: Cumplimentación, idoneidad y desarrollo evaluado por el profesor/a
C. AplícATelo	Objetivo: Desarrollar competencias para elaborar un POAT como equipo docente Metodología: Obligatoria. Grupal. Actividades planteadas por el profesor/a Evaluación: Cumplimentación, idoneidad y desarrollo evaluado por el profesor/a **Retos y actividades para mejorar el conocimiento práctico. POAT** Objetivo: Desarrollar competencias complementarias mediante actividades como roleplaying, escape rooms, etc. Metodología: Obligatoria. Grupal. Actividades planteadas por el profesor/a o los estudiantes Evaluación: Cumplimentación, idoneidad y desarrollo evaluado por el profesor/a
D. CuestiónATelo	**Investiga** Objetivo: Fomentar la capacidad de indagación y reflexión crítica. Metodología: Cumplimentar auto-cuestionario de cada tema. Evaluación: Evaluación automática por el test informatizado con feedback evaluativo.
E. CompruebATe los conocimientos	**Test** Objetivo: Comprobar tus conocimientos sobre el tema. Metodología: Pon a prueba tus conocimientos con un test sobre el tema. Evaluación: Asignación directa.

F. AmpliATelo y complementa tus conocimientos	**Lecturas complementarias** Objetivo: Realizar lecturas para complementar tu formación sobre los contenidos del tema Metodología: realizar la lectura y cumplimentar y contestar preguntas auto-corregidas mediante rúbrica. **Investiga Plus** Objetivo: Fomentar la capacidad de indagación y reflexión crítica. Metodología: Recopilar datos de 10 (pax) con el cuestionario de cada tema. realizar una base de datos y análisis breve. **Otras actividades complementarias** Objetivo: Fomentar la participación y generación de acciones formativas, lúdicas, y creativas relacionadas con la AT, mediante actividades de creación artística, participación en jornadas de difusión y formación, etc. Metodología: Formación de microequipos de tarea. Evaluación: Evaluación por el profesor/a

La diversidad de procedimientos, criterios e instrumentos de evaluación y la conformación de un proceso real de evaluación continua, permite establecer un ajustado seguimiento del proceso, en el que los estudiantes pueden saturar hasta 10 puntos por tema desde escenarios e itinerarios muy diversos, pero que se ajusten a sus necesidades, peculiaridades y posibilidades.

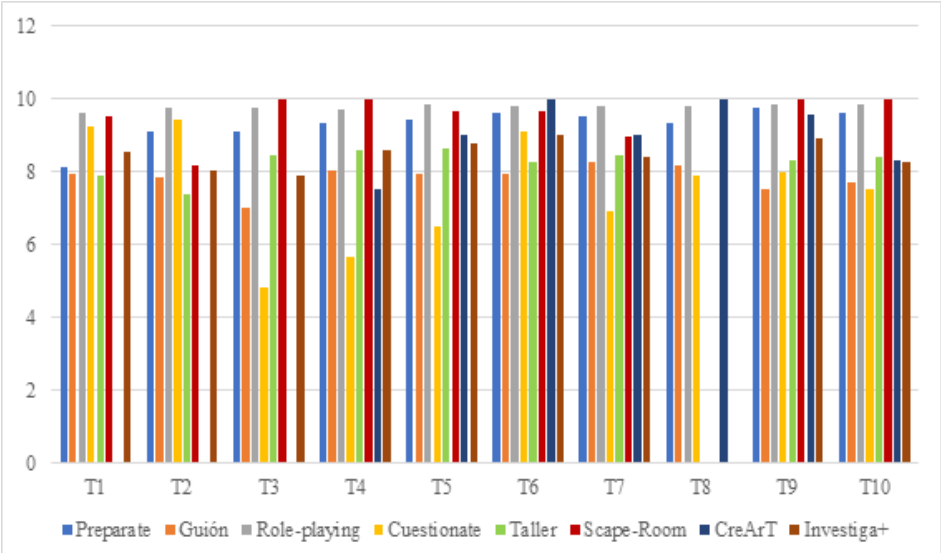
La conformación de todo el diseño formativo en la plataforma Moodle UGR o PRADO facilita un proceso de seguimiento y registro automático, así como la conformación de espacios virtuales de colaboración o repositorios compartidos de materiales y recursos (Expósito *et al.*, 2018). Y estas cualidades han facilitado precisamente su explotación presencial y/o virtual de forma sencilla.

Resultados

Los resultados se van a expresar en este apartado en forma de calificaciones de los estudiantes en las actividades. Los estudiantes obtienen en casi todos los temas calificaciones superiores al aprobado. Sobre todo, los estudiantes destacan en los temas 1, 2 y 6, teniendo notas medias entre 8 y 10, o también en los temas 5, 7, 8 y 10 con notas medias entre 6 y 8 (Figura 1). Esto refleja que han aprendido y dominan el contenido de los temas trabajados.

Figura 1

Nota media por temas de las actividades



CONCLUSIONES

A lo largo de este proyecto formativo y transformación de la materia siguiendo un modelo híbrido de aprendizaje, podemos decir que se han conseguido mejorar tanto las competencias docentes del profesorado que impartimos la materia, como los resultados finales y el proceso de construcción de los aprendizajes y adquisición de las competencias relacionadas con la Orientación y Acción Tutorial de los futuros maestros y maestras en Educación Primaria.

Este proceso de transformación profunda del modelo formativo y la materia no está exento de problemas como la resistencia inicial del alumnado a un modelo tan «rompedor» o distinto de los modelos tradicionales o habitualmente empleados, sin embargo, cuando comprenden y emplean el modelo encontramos un mayor grado de satisfacción respecto al desempeño en la materia y las distintas actividades planteadas. Igualmente, una mejora en las calificaciones, y como resultado de los aprendizajes han conseguido desarrollar competencias relacionadas con la acción tutorial como es el acompañamiento, trabajo en equipo, reflexión crítica, empatía y escucha activa, confrontación y planteamiento de soluciones para distintas realidades que puedan encontrarse en el aula, entre otras muchas.

A nivel de profesorado que impartimos la materia, se ha favorecido la puesta en práctica de numerosas iniciativas formativas del profesorado, el establecimiento de espacios horizontales de trabajo colaborativo y reflexión, además de distintos proyectos de innovación docente relacionados por ejemplo con la generación de materiales docentes, la evaluación mediante rúbricas, la gamificación de las actividades o el planteamiento del trabajo por proyectos.

Es por ello que creemos firmemente en la eficacia de este modelo hibrido de aprendizaje planteado desde el equipo docente ATyCO, en el cual el trabajo cooperativo y la suma de las partes de las experiencias y competencias de todo el profesorado, hace que la virtualización de una materia adquiera una perspectiva integral educativa en la cual no solo se forman y mejoran las competencias del alumnado y sus conocimientos, sino que al mismo tiempo permite entre el profesorado la investigación en el aula para la mejora y su ajuste a las necesidades demandadas por la sociedad y el sistema educativo.

Para terminar, es destacable mencionar cómo el alumnado se ha sabido integrar y participar en esta modalidad en la cual, a pesar de estar inmersos desde la situación creada por la Covid19, no en todas las materias ha sabido adaptarse de una manera realmente significativa a sus necesidades formativas.

El hecho de seguir complementando las distintas clases teórico-prácticas presenciales con el uso de los recursos y espacios virtuales, es un aspecto muy positivo a tener en cuenta en la formación del alumnado universitario, aunque igualmente destacar, que es precisa una alta motivación e implicación por parte del profesorado para que sea efectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burgos Videla, C. (ed.). (2021). Innovación y aprendizajes flexibles en entornos formativos universitarios. Dykinson

Domínguez de la Rosa, L. (2021). Las metodologías activas y el uso de las tics: propuestas didácticas. Dykinson

Expósito, J. (Coord.) (2016). Tutorial Action in Present Educations. Síntesis.

Expósito, J. *et al.* (2018). Acción Tutorial en la Universidad. Comares.

Expósito, J. (2018). Proyecto docente para la Acción Tutorial en Educación Primaria. Documento inédito.

Feixas, M., & Martínez Usarralde, M. J. (2022). La transferencia de los proyectos de innovación docente: un estudio sobre su capacidad de transformar la enseñanza y el aprendizaje. *Educar, 2022, vol. 58, num. 1, p. 69-84*. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1407

Fernández, I. & Madinabeitia, A. (2020). La transformación docente de la universidad a veinte años de Bolonia: Balance y claves para un futuro por definir. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 28-52. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15149

Hernández Prados, M. Á. (ed). (2021). La nueva normalidad educativa: educando en tiempos de pandemia. Dykinson.

Lion, C., Schpetter, A., & Weber, V. (2021). Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación Y Ciencia*, *12*(24), 36–48. Recuperado a partir de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36284

Maggio, M., Martín, M. M., & Zangara, M. A. (2021). La clase como espacio abierto en tiempos de enseñanza en pandemia. *Virtualidad, Educación Y Ciencia*, *12*(24), 86–98. Recuperado a partir de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36313

Martín Padilla, A. H. (ed.) (2021). Educación universitaria en ecosistemas de aprendizaje. Dykinson

Schophuizen, M. & Kalz, M. (2020). Educational innovation projects in Dutch higher education: Bottom-up contextual coping to deal with organizational challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(36). https://doi.org/10.1186/s41239-020-00197-z

Suasnavas, A. L. P., & Rosero, K. L. C. (2022). Incidencia de la Metodología JiTTwT en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, *15*(30), 2. https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30

3155

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

USO DE ECOGRAFÍA EN LA INTERVENCIÓN DE LOS TRASTORNOS DEL HABLA EN NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Judit Ayala Alcalde
Mark A. Gibson
Universidad de Navarra (España)

Resumen: Desde hace años, se están investigando diferentes enfoques y técnicas de retroalimentación visual para la evaluación y la intervención de los diferentes trastornos de los sonidos del habla. La ecografía permite obtener en tiempo real imágenes cinemáticas sobre la estructura y el movimiento de la lengua ofreciendo feedback durante el habla. Los niños y las niñas con discapacidad auditiva presentan importantes dificultades de percepción y discriminación auditiva que limitan la correcta adquisición e integración de los gestos articulatorios. Es por ello, que muchos presentan trastornos fonológicos o de la articulación. El uso de ecografía refuerza el input visual, por lo que esta técnica podría facilitar el aprendizaje de nuevos gestos articulatorios, sobre todo en niños y niñas con pérdida auditiva.

Palabras clave: discapacidad auditiva, fonología, habla, retroalimentación, ecografía

Abstract: For years, a variety of visual feedback approaches and techniques have been investigated for the evaluation and intervention of different speech sound disorders. Ultrasound allows real-time images of the structure and movement of the tongue to be obtained, offering feedback during speech.

Children with hearing disabilities present significant difficulties in auditory perception and discrimination that limit the correct acquisition and integration of articulatory gestures. Because of this, many children have phonological or articulation disorders. The use of ultrasound reinforces visual input, so this technique can facilitate the learning of novel articulatory gestures and patterns, especially in children with hearing loss.

Keywords: hearing impairment, phonology, speech, feedback, ultrasound

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Este proyecto tiene como objetivo principal llevar a cabo una investigación sobre el uso terapéutico del ecógrafo en la intervención logopédica de niños y niñas con discapacidad auditiva que presentan a su vez dificultades fonético-fonológicas.

Las intervenciones tradicionales que los profesionales llevan a cabo con estos niños se centran sobre todo en el input auditivo (Baker *et al.*, 2018). Normalmente, el terapeuta proporciona

información auditiva sobre cómo mover y posicionar los diferentes articuladores (Secord *et al.*, 2007). La dificultad aparece sobre todo en aquellos fonemas que por su punto de articulación no se ven y aunque el logopeda indique verbalmente dónde y cómo posicionar los diferentes órganos articulatorios, puede llegar a ser una tarea muy compleja. Es por ello, que desde los años ochenta se están explorando diferentes técnicas de retroalimentación visual como por ejemplo la electopalatografía, la articulografía electromagnética y la ecografía (Ruscello, 1995). En concreto, la ecografía permite obtener imágenes de la estructura y el movimiento de la lengua en tiempo real.

En los últimos años, el coste de la ecografía está disminuyendo y la creación de máquinas más pequeñas y portátiles hacen que esta tecnología sea mucho más accesible, por lo que el número de investigaciones es cada vez mayor. Sin embargo, todas ellas se han desarrollado con población de habla inglesa. Según la revisión sistemática realizada por Sugden et al (2019), la mayoría de los estudios se han desarrollado en Estados Unidos (48.3%), Canadá (41.4%), Escocia (6.9%) y Australia (3.4%).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Los agentes implicados en este proyecto son el Laboratorio del Habla de la Universidad de XXX y XXX, la asociación de familias de personas sordas de XXX. El proyecto forma parte del programa INNOVA SOCIAL (Fundación Caja XXX y La Caixa). Dicho programa busca acercar la innovación a las entidades sociales y convertirse en una herramienta de impulso y consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Esta iniciativa surgió durante el desarrollo de otro proyecto de investigación de la Universidad en el que participaban usuarios de la asociación XXX. Los responsables de ambos centros vieron la oportunidad de aprovechar el convenio de colaboración ya existente y seguir investigando y trabajando conjuntamente para mejorar las habilidades de comunicación de los niños y las niñas con sordera.

Objetivos

Los objetivos planteados son los siguientes:

- Comprobar de manera empírica la eficacia del uso del ecógrafo en niños y niñas con discapacidad auditiva.
- Detectar y corregir errores articulatorios.
- Mejorar las habilidades de comunicación a través del feedback visual de los movimientos linguales captados por el ecógrafo.
- Estudiar y comprender el habla de personas con discapacidad auditiva. Observar y analizar los movimientos que realizan.

Participantes y reclutamiento

En el diseño inicial del proyecto consideramos que todos los usuarios que recibían logopedia en la asociación, podrían ser beneficiarios del uso del ecógrafo, pero tras realizar la evaluación inicial, solo nueve cumplieron los requisitos establecidos previamente. Estos requisitos son: tener entre cuatro y catorce años, tener reconocida una discapacidad auditiva, que presenten dificultades fonéticas-fonológicas y no tener discapacidad intelectual ni ningún trastorno del neurodesarrollo. Todos llevan implantes cocleares y/o audífonos. Uno presenta también fisura labiopalatina.

Metodología

El programa se está desarrollando actualmente en la asociación, ya que es allí donde los niños y las niñas acuden regularmente a sus sesiones de logopedia. No obstante, todos los datos derivados tanto de las sesiones de evaluación como de las sesiones de intervención son analizados y almacenados en el Laboratorio del Habla de la Universidad.

En cuanto a la evaluación; en enero se llevó a cabo la evaluación inicial y en mayo cuando finalice el programa, se hará la evaluación final. La evaluación consta de tres tareas; repetición de sílabas, denominación de imágenes (Registro fonológico inducido, RFI) y descripción de imágenes (Evaluación fonológica del habla infantil, Laura Bosch). Todos los datos recogidos durante las evaluaciones (tanto acústicos como ecográficos) han sido analizados junto con las logopedas de la asociación. Posteriormente y en base a unos criterios establecidos conjuntamente, se han decidido los objetivos de intervención.

Las sesiones de intervención con el ecógrafo son semanales y la duración de éstas es de 20'-30' aproximadamente. En dichas sesiones trabajamos junto con las logopedas de la asociación quienes conocen en profundidad a los usuarios y sus dificultades.

Hipótesis

Teniendo en cuenta algunas de las investigaciones existentes (Adler-Bock *et al.*, 2007b; Bacsfalvi, 2010; Bacsfalvi *et al.*, 2007; Enhancing Intervention for Residual Rhotic Errors Via App-Delivered Biofeedback: A Case Study., 2017; Cleland *et al.*, 2017, 2019; Eshky *et al.*, 2018; Preston *et al.*, 2016) y en base a los objetivos planteados, se espera que:

- Todos los usuarios consigan aprender nuevos fonemas que no habían logrado adquirir con la terapia tradicional.
- El uso del ecógrafo sea más efectivo en las primeras fases de la intervención.
- Los fonemas en los que la intervención será más exitosa serán las róticas, silbantes y velares.
- El tratamiento de logopedia tradicional junto con el uso del ultrasonido sea mucho más beneficioso que la intervención exclusiva con el ecógrafo.
- Los niveles de generalización no sean significativos.
- Los más pequeños tengan más dificultades para entender la imagen ecográfica y necesiten más sesiones que de mayor edad.

Instrumentos

Para poder desarrollar el proyecto, necesitamos el ecógrafo, un software específico y un micrófono. En cuanto al ecógrafo; éste utiliza un transductor de ultrasonido convexo (MC4). Se coloca debajo de la barbilla para poder registrar la superficie de la lengua (véase figura 1) y se mantiene sujeto en el lugar correcto gracias a un casco ligero hecho en 3D, diseñado por Weirong Chen de los Laboratorios Haskins en New Haven, Connecticut. Este casco solo se utiliza en momentos puntuales, como en las evaluaciones, para asegurarnos de que los datos recogidos son fiables (véase figura 2).

Figura 1

Colocación del ecógrafo

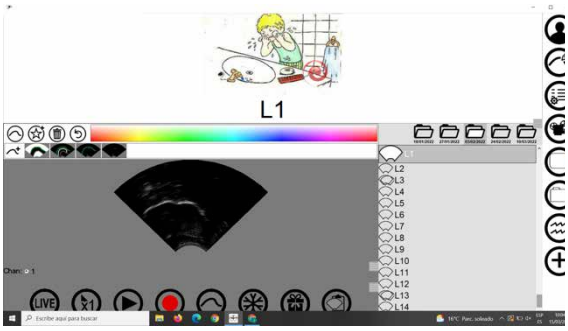
Figura 2

Casco utilizado durante la evaluación

El software que utilizamos es SonoSpeech cuyas funcionalidades nos permiten llevar a cabo una intervención pedagógica y adaptada a las características evolutivas de la población con la que estamos trabajando. Este software nos ofrece una imagen ecográfica de calidad, en la que podemos dibujar y señalar en la propia imagen con líneas, emoticonos, etc. Además, podemos grabar las producciones de los y las participantes, congelar la pantalla e incluir vídeos que nos sirvan de modelo. Este programa nos permite incluir nuestros propios corpus, escritos y con imágenes (véase figura 3) y trazar y guardar el paladar que servirá como punto de referencia para la intervención (véase figura 4). Para poder analizar con precisión y sacar estadísticas de las imágenes ecográficas, utilizamos el software Articulate Assistant Advanced (AAA). En cuanto a los archivos acústicos, el análisis más específico se hace con PRAAT (Boersma & Weenink, 2018).

En cuanto al micrófono, utilizamos uno externo ya que las grabaciones son de mayor calidad y nos facilita el posterior análisis.

Figura 3



Corpus de la evaluación

Figura 4

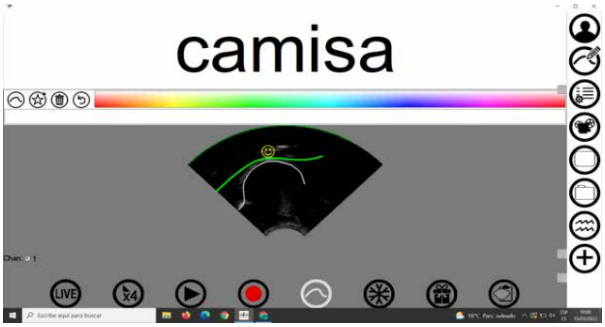


Imagen ecográfica con el paladar como referencia

Cuestiones éticas

La ecografía no presenta ningún riesgo: es segura, indolora y no utiliza radiación ionizante. La ecografía produce fotografías de las estructuras internas del cuerpo, en este caso, de la lengua, a partir de ondas sonoras. Se emplea una pequeña sonda denominada transductor y un gel médico e hipoalergénico que se coloca directamente sobre la piel.

Antes de comenzar el proyecto, todas las familias fueron informadas sobre el mismo en una reunión, se les proporcionó la Hoja de Información al Participante y firmaron el Consentimiento Informado.

Todos los datos personales serán tratados conforme a las leyes actuales de protección de datos. El presente proyecto está aprobado por el Comité de Ética de la Universidad.

CONCLUSIONES

Este proyecto piloto es el comienzo de una investigación más extensa, en la que se pretende llegar a una población más amplia de personas con diferentes dificultades. Todos los resultados obtenidos servirán de guía para futuras propuestas.

Debido a que es una línea de investigación muy novedosa y es el primer estudio que se realiza en lengua española, hasta junio, fecha en la que finalizará el proyecto, no podremos presentar resultados preliminares. No obstante, la experiencia está siendo muy positiva y enriquecedora tanto para los participantes como para las logopedas.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación está financiada por la Agencia Estatal de Investigación, y cofinanciada por el Fondo Social Europeo dentro del Subprograma Estatal de Formación, del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica e Innovación 2017-2020.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adler-Bock, M., Bernhardt, B. M., Gick, B., & Bacsfalvi, P. (2007b). The Use of Ultrasound in Remediation of North American English /r/ in 2 Adolescents. American Journal of Speech-Language Pathology, 16(2). https://doi.org/10.1044/1058-0360(2007/017)

Bacsfalvi, P. (2010). Attaining the lingual components of /r/ with ultrasound for three adolescents with cochlear implants. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology, 34(3),* 206–217.https://pubs.asha.org/doi/10.1044/1058-0360%282007/017%29

Bacsfalvi, P., Bernhardt, B. M., & Gick, B. (2007). Electropalatography and ultrasound in vowel remediation for adolescents with hearing impairment. *Advances in speech language pathology,1,*36.

Boersma, P., y Weenink, D. (2018). *Praat: doing phonetics by computer* (Versión 6.0.37) [Computer program]. PRAAT http://www.praat.org/

Byun, T. M., & Campbell, H. (2017). Enhancing Intervention for Residual Rhotic Errors Via App-Delivered Biofeedback: A Case Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 60(6),* 1810. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-S-16-0248

Cleland, J., Scobbie, J. M., Heyde, C., Roxburgh, Z., & Wrench, A. A. (2017). Covert contrast and covert errors in persistent velar fronting. *Clinical Linguistics & Phonetics, 31(1),* 35-55. https://doi.org/10.1080/02699206.2016.1209788

Cleland, J., Scobbie, J. M., Roxburgh, Z., Heyde, C., & Wrench, A. (2019). Enabling new articulatory gestures in children with persistent speech sound disorders using ultrasound visual biofeedback. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 62(2),* 229-246. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-S-17-0360

Eshky, A., Ribeiro, M. S., Cleland, J., Richmond, K., Roxburgh, Z., Scobbie, J. M., & Wrench, A. (2018). UltraSuite: A Repository of Ultrasound and Acoustic Data from Child Speech Therapy Sessions. In *INTERSPEECH* (pp. 1888-1892). https://doi.org/10.21437/Interspeech.2018-1736

Preston, J. L., Leece, M. C., & Maas, E. (2016). Intensive treatment with ultrasound visual feedback for speech sound errors in childhood apraxia. *Frontiers in Human Neuroscience, 10.* https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00440

Sugden, E., Lloyd, S., Lam, J., & Cleland, J. (2019). Systematic review of ultrasound visual biofeedback in intervention for speech sound disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders, 54(5),* 705–728. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12478

3161

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN ONLINE POR JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO

Gabriela Coñaman Garay
Vicenta Ávila Clemente
Carmen Carmona Rodríguez
Universitat de València (España)

Resumen: Esta comunicación presenta la experiencia de 16 estudiantes con discapacidad intelectual (DI), en un programa universitario en Formación para el Empleo de la *Universitat de València- UV*. Se mostrarán los cambios llevados a cabo en la formación al pasar de un modelo presencial a un modelo de formación online, implementado durante el periodo de confinamiento a causa del COVID-19. A través de cuestionarios *ad-hoc* se da a conocer la percepción de los estudiantes del programa en tres áreas trabajadas, evidenciando resultados positivos tanto respecto a la satisfacción con las actividades realizadas como en la relación con los docentes. Los resultados obtenidos indican la necesidad de continuar con la implementación de programas que permitan a los jóvenes con DI fomentar sus competencias digitales y poner en práctica lo aprendido.

Palabras clave: discapacidad intelectual, cursos online, universidad, experiencia de los estudiantes

Abstract: This experience shows the level of satisfaction perceived by 16 students with intellectual disabilities (ID), participants in a university training program in job skills at the University of Valencia- UV, which underwent a change from classroom training to a distance learning model, implemented during the period of confinement due to COVID-19. Through *ad-hoc* questionnaires, the students' perception of the program in the three areas worked on is made known, showing a positive experience regarding the activities carried out and the relationship forged with the teachers. The results obtained indicate the need to continue with the implementation of programs that allow young people with ID to foster their digital skills and put into practice what they have learned.

Keywords: intellectual disability, online courses, university, student experience

INTRODUCCIÓN

La presente experiencia busca mostrar la adaptación forzada que se realizó en el Programa UNINCLUV (2ª Edición) - Programa de Formación para el Empleo de Jóvenes con Discapacidad

Intelectual[1], en medio de la crisis provocada por el Covid-19 y la situación de confinamiento. Muestra la valoración de los participantes en relación con el trabajo telemático desarrollado en tres líneas de actuación:

- Teatro aplicado al desarrollo de habilidades socio-afectivas.
- Lectura dialógica y competencia narrativa.
- Habilidades laborales.

Adaptación del programa UNINCLUV a formato online

El programa se desarrolló de forma online desde el 23 de marzo al 19 de junio de 2020 utilizando los recursos de Moodle disponibles para todo el estudiantado de la UV. La forma de organización fue a través de reuniones grupales semanales vía plataforma Skype, donde se daban a conocer instrucciones semanales, compartían sus experiencias personales relacionadas con el trabajo telemático o vivencias de confinamiento, teniendo un espacio activo de conversación.

El foco principal fue afianzar las competencias adquiridas en la formación universitaria presencial realizada hasta la fecha del confinamiento, de octubre del 2019 a febrero 2020. Por lo cual se siguieron los objetivos planteados para cada módulo. Para ello se organizó el trabajo según recoge la tabla 1.

En la formación online se utilizó una combinación de distintos métodos instruccionales como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas, estrategias como el modelado, discusión/debate, role playing, práctica guiada y refuerzo positivo.

Tabla 1

Síntesis de objetivos, contenidos y actividades desarrolladas online.

Áreas de trabajo	Principales actividades
Teatro aplicado al desarrollo de habilidades socio-afectivas	Se desarrollaron dos actividades, una en parejas y otra en grupo, con un tiempo estimado de presencialidad online de 17 horas. Ambas actividades requirieron tiempo de preparación y posterior presentación.
Lectura dialógica y competencia narrativa	Se realizaron dos actividades, con un tiempo estimado de 12 horas de presencialidad online. Convirtiéndome en Booktuber, creación de video narrativos de lectura personal, que incluyo cuatro pasos: Grabación del booktag. Compartir video con grupo curso. Valorar booktuber. Sesiones bimensuales para compartir experiencia. Taller confección nube de palabras. Utilización de programa.

1 Para más información sobre el plan de estudios se puede consultar http://esdeveniments.uv.es/40608/section/21468/unincluv-2o-edicion_-programa-de-formacion-para-el-empleo-de-jovenes-con-discapacidad-intelectual.html

Áreas de trabajo	Principales actividades
Habilidades laborales	Tuvo una dedicación horaria de 75 horas de presencialidad online. En donde se realizaron sesiones de trabajo semanal, con tutorías grupales e individuales. Análisis de entrevistas. Investigación sobre centros de prácticas asignados. Refuerzo de contenidos trabajados. Creación de autocandidaturas. Autoevaluación de videocurrículum. Diferentes tipos de videocurriculum, aplicaciones y creación. Agencias de colocación y Empresas de trabajo temporal Entrevistas online, preparación y ejecución.

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La muestra se conforma de 16 jóvenes, en edades comprendidas entre los 18 y 28 años (M= 24; DT=3.01), 7 de las cuales son mujeres (43,8%). Todos con diagnóstico de Discapacidad intelectual (DI) ligera o moderada y reconocida la discapacidad legalmente.

Las habilidades en Internet fueron valoradas, en donde la totalidad de la muestra (n = 16) poseía Internet en sus hogares y al menos un elemento para su conexión (portátil, ordenador, Tablet o teléfono inteligente). Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes.

Se utilizaron cuestionarios *ad-hoc* con dos ítems para valorar la satisfacción de los estudiantes respecto a cada área trabajada, relacionados a la valoración de las '*Actividades*' (escala Likert 4 puntos) y la '*Relación con los docentes*' (escala Likert 5 puntos), además de dos preguntas abiertas sobre los elementos que '*más les agradaron*' y los que '*menos les agradaron*'.

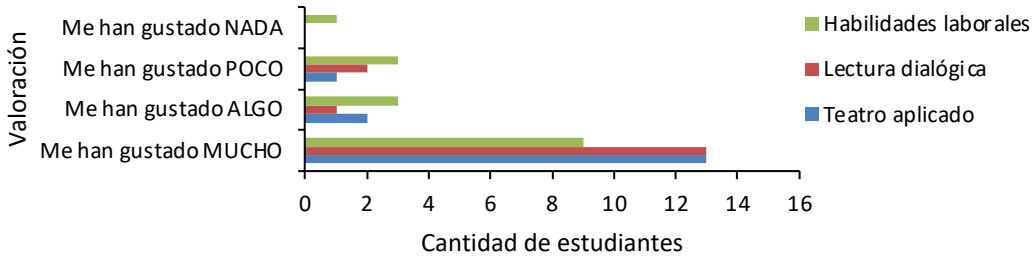
Los cuestionarios se mostraron en sesión grupal y se dieron las instrucciones para su desarrollo. Responder a los cuestionarios fue voluntario, cada estudiante lo cumplimentó de forma autónoma mediante el Aula Virtual de la UV, ninguno solicitó asistencia para su implementación.

Resultados

Las actividades desarrolladas en el periodo de confinamiento fueron satisfactorias para la mayoría de los participantes, tal como se observa en la Figura 1, principalmente aquellas actividades de carácter más lúdico como teatro y lectura dialógica. En cuanto a lo realizado en el área de `habilidades laborales´ la satisfacción de los participantes tuvo resultados más variados, también fue la que disfrutó del mayor número de horas desarrolladas y poseía un alto contenido académico.

Figura 1

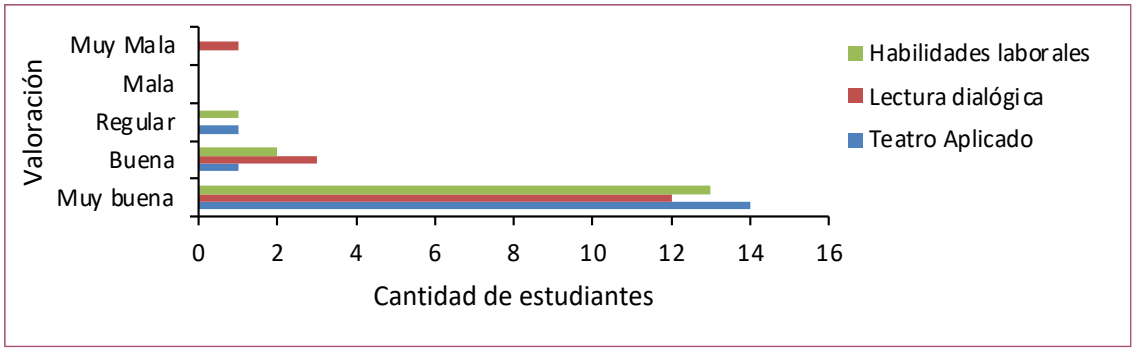
Satisfacción percibida respecto a las actividades desarrolladas



La relación percibida para con los y las docentes se califica en su gran mayoría como muy buena, (Figura 2), solo hubo una opinión discordante en lo que respecta a lectura dialógica.

Figura 2

Satisfacción percibida respecto a la relación con las y los docentes



Los elementos que más destacan en cada área los estudiantes son:

- **Teatro aplicado al desarrollo de habilidades socio-afectivas:** Lo vieron como un espacio que permitió desarrollar la imaginación, que a pesar de que algunas actividades les han costado se han esforzado, dándose cuenta lo difícil que es montar una obra desde casa. En propias palabras de algunos alumnos/as: «Gracias a las clases han podido disfrutar en modo gracioso y cómico», «Las clases han sido una aventura muy bonita, ha sido un reto realizarlo en línea, que les ha gustado y animado». También hablan sobre las conexiones establecidas en el grupo. No expresan elementos que no le hayan gustado.
- **Lectura dialógica y competencia narrativa:** Destacan sentirse bien realizando las actividades; Realizar sus propios vídeos y responder los videos de los compañeros/as; Aprender sobre otros temas; Hacer nubes de palabras o realizar este tipo de actividad en línea. Los puntos que menos les agradaron fueron los cambios de grupo semana a semana que trajeron dificultades de comunicación.
- **Refuerzo de habilidades laborales:** Destaca principalmente el aprendizaje, donde catalogaron las actividades como experiencias nuevas, en donde podían poner en práctica lo aprendido, interesantes para buscar ofertas de empleo o buscar tú mismo donde trabajar, Además de manifestar la oportunidad de aprender a distribuir la tarea de manera eficiente, gestionar los tiempos y trabajar de forma autónoma; A no tener vergüenza a la hora de expresarse delante de los compañeros o hacer una carta de autocandidatura.

CONCLUSIONES

De acuerdo con lo expuesto por los estudiantes se puede decir que tuvieron una buena experiencia de formación online, principalmente en lo que respecta a la relación percibida para con los docentes, la cual presenta altos índices de satisfacción.

Además, se evidencia que el proceso de adaptación se realizó con normalidad, los jóvenes están abiertos a seguir este tipo de formación, a pesar de la subestimación de competencias y habilidades (Chiner *et al.*, 2017) que prima respecto a dificultades para su participación e

interacción con los contenidos digitales y las tecnologías. Tanto los riesgos como los beneficios de estar en línea son mayores para las personas con DI que para la mayoría de las personas sin discapacidad (Chadwick *et al.*, 2017), lo que da un ápice a incentivar el trabajo en la prevención de riesgos en línea y aprovechar los beneficios y oportunidades que internet brinda.

De acuerdo con los datos, tanto las actividades planteadas como las/los instructores fueron elementos bien valorados por los usuarios, y se ha demostrado que características de la formación planteada, el diseño del curso, el instructor y el diálogo son los predictores más sólidos de la satisfacción del usuario y los resultados del aprendizaje (Eom y Ashill, 2016). A la vez, es importante conocer los niveles de satisfacción de los estudiantes, puesto que se relacionan positivamente con la motivación y el rendimiento (Hernández *et al.*, 2018). En base a lo expuesto, se puede interpretar que esta formación, que se originó de forma accidental y precipitada, tiene una buena base para continuar y mejorar, a la vez nos invita a realizar un trabajo más acabado, el cual incluya una evaluación, no tan solo de la satisfacción percibida, sino de los beneficios que en las diversas áreas puede aportar al colectivo de PcDI.

Asimismo, de acuerdo con las respuestas extraídas de los usuarios logramos constatar que nuestra intervención permitió a los jóvenes con DI poder hacer uso de internet para otros fines, como lo es el educativo, implicándose en tareas diversas, cada uno con su propio tiempo y ritmo. Estos resultados, invitan a comenzar a trabajar en las diversas alternativas que brinda internet y la participación digital, considerando que hoy en día la presencia y participación en línea son parte inherente del ejercicio de la ciudadanía (Chadwick *et al.*, 2022). Todo esto apoyado por las oportunidades de progreso que brinda internet en el desarrollo de la empleabilidad (Lombardi, *et al.*,2018; Fundación Adecco, 2020).

A pesar del carácter limitado de los resultados y la poca generalización a otros participantes, este trabajo novedoso pone de manifiesto la necesidad y la importancia de generar iniciativas estables que fomenten las habilidades digitales del colectivo de personas con DI, donde de acuerdo con la opinión de los participantes la formación online es una oportunidad de desarrollo, puesto que les permite aprender y poner en práctica sus conocimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chiner, E., Gómez-Puerta, M., & Cardona-Moltó, M. C. (2017). Internet use, risks and online behaviour: The view of internet users with intellectual disabilities and their caregivers. *British Journal of Learning Disabilities*, 45, 190-197. https://doi.org/10.1111/bld.12192

Chadwick, D., Ågren, K. A., Caton, S., Chiner, E., Danker, J., Gómez-Puerta, M., Heitplatz, V., Johansson, S., Normand, C. L., Murphy, E., Plichta, P., Strnadová, I., & Wallén, E. F. (2022). Digital inclusion and participation of people with intellectual disabilities during COVID-19: A rapid review and international bricolage. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1– 15. https://doi.org/10.1111/jppi.12410

Chadwick, D. D., Quinn, S., & Fullwood, C. (2017). Perceptions of the risks and benefits of Internet access and use by people with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 45, 21–31. https://doi.org/10.1111/bld.12170

Eom, S. B., & Ashill, N. (2016). The Determinants of Students' Perceived Learning Outcomes and Satisfaction in University Online Education: An Update. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 14, 185-215. https://doi.org/10.1111/dsji.12097

Fundación Adecco. (2020). *Jóvenes con discapacidad: motor de futuro*. Fundación Adecco. https://fundacionadecco.org/wp-content/uploads/2020/08/informe-jovenes-con-discapacidad-2020.pdf

Hernández, L., Fernández, C., Lorite, G. y Granados, P. (2018). Rendimiento, motivación y satisfacción académica, ¿una relación de tres? *ReiDoCrea*, 7, 92-97. http://hdl.handle.net/10481/49829

Lombardi, A. R., Dougherty, S. M., & Monahan, J. (2018). Students with Intellectual Disabilities and Career and Technical Education Opportunities: A Systematic Literature Review. *Journal of Disability Policy Studies*, 29(2), 82– 96. https://doi.org/10.1177/1044207318764863.

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN TIEMPO DE PANDEMIA. UN APORTE DESDE EL ANDE PERUANO[1]

Cristóbal Suárez-Guerrero
Pilar Sanz-Cervera
Amparo Tijeras-Iborra
Universitat de València (España)

Resumen: La innovación educativa no solo una alternativa novedosa. La innovación educativa es una respuesta significativa, creativa y revulsiva frente a una necesidad real. En la región andina de Apurímac (Perú), la segunda región peruana con más bajo Índice de Desarrollo Humano, la crisis educativa se ha agravado aún más con la pandemia por Covid-19. No obstante, y pesar de grandes desigualdades económicas, sociales y culturales, la escuela ha buscado seguir operativa. En esta presentación se busca visibilizar el compromiso y la resiliencia docente de 30 docentes apurimeños a través de ocho respuestas educativas llevadas a cabo en este contexto adverso.

Palabras clave: educación básica, innovación educativa, Perú

Abstract: Educational innovation is not just a novel alternative. Educational innovation is a significant, creative and revulsive response to a real need. In the Andean region of Apurímac (Peru), the second Peruvian region with the lowest Human Development Index, the educational crisis has worsened even more with the Covid-19 pandemic. However, and despite great economic, social and cultural inequalities, the school has sought to continue operating. This presentation seeks to make visible the commitment and educational resilience of 30 teachers from Apurimé through eight educational responses carried out in this adverse.

Keywords: basic education, educational innovation, Peru

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

La educación en Apurímac (Perú) se inscribe en una realidad particular. Apurímac es una región peruana del sur andino conformada por siete provincias en las que las tres cuartas partes de su población piensan y hablan en quechua. Según el último Índice de Desarrollo Humano, evaluad por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2019), Apurímac es la segunda región peruana con más bajo Índice de Desarrollo Humano (IDH) (0.4109) y exhibe

1 Proyecto «Ponderar las necesidades educativas de los Andes peruanos en tiempos de pandemia. Encuentros para seguir educando», convocado por el Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación de la Universitat de València y por la que se conceden las ayudas Cátedra UNESCO para acciones de Educación para el Desarrollo, Ciudadanía Global y Sensibilización 2020- 2021.

serios problemas estructurales que explican su pobreza y falta de desarrollo. Los factores que intervienen en esta situación, desde un territorio geográficamente accidentado, una economía basada en la agricultura de consumo interno (el 70.3 % de la PEA trabajan en la agricultura y el 11.8 % a servicios), una emergente actividad minera —normalmente conflictiva por el impacto medioambiental— hasta una incipiente presencia del Estado, son algunas de las características notorias (Segura, 2017). Desde el punto de vista educativo, el 21 % de la población es analfabeta y solo el 32.2 % de la población cuenta con educación secundaria.

El servicio educativo se ha visto afectado con la pandemia por Covid-19, como en muchos lugares del mundo, pero en Apurímac ha abierto aún más los grandes problemas y dilemas de su sociedad (Cáceres-Muñoz, Jiménez-Hernández y Martín-Sánchez, 2020). Por ejemplo, según datos oficiales proporcionados por la Dirección Regional de Educación de Apurímac[2] (DREA), el 27 % de estudiantes (24.950 apurimeños y apurimeñas en edad escolar) se quedaron fuera de la educación remota de emergencia por no contar con acceso a la tecnología. A pesar de esta situación, la educación formal y la escuela en esta región ha realizado una denodada tarea por seguir haciendo escuela. En total, para marzo de 2022 en que acaban de reabrir la escuela, en Perú la escuela ha estado cerrada casi dos cursos.

Como muestra del compromiso docente, aquí se presentan ocho respuestas educativas llevadas a cabo en este contexto adverso (Suárez-Guerrero, Sanz-Cervera y Tijeras-Iborra, 2021). No obstante, la diversidad de estas propuestas tan solo recoge una parte de los encomiables e invisibles esfuerzos que muchos docentes en el Perú, y más concretamente en Apurímac, tienen que encarar, junto al alumnado y los padres de familia, para seguir haciendo educación.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Sembrando el diálogo familiar, se puede ver la experiencia educativa: Las plantas de mi huerto me ayudan a mejorar la comunicación con mi familia, llevada a cabo en la Institución Educativa Ramón Castilla de Abancay, donde la mayoría del estudiantado proviene de zonas rurales del distrito. Las familias tienen un gran bagaje en el mundo de la agricultura, de manera que se propone que estas compartan con sus hijos sus aprendizajes mediante la implementación de un huerto familiar. Más allá de los aprendizajes que pueda desarrollar el alumnado, el objetivo principal consiste en mejorar la comunicación entre padres e hijos en una época de confinamiento en la que una adecuada comunicación familiar es clave.

Pretextos para crecer desde casa, se presenta la experiencia titulada: Generando pretextos para leer y escribir textos desde casa, llevada a cabo en la región de Andahuaylas. Esta vivencia trata de afrontar el escaso nivel de desarrollo de las competencias comunicativas del estudiantado. El principal objetivo de la propuesta consiste en impulsar el desarrollo de las competencias y habilidades comunicativas, haciendo uso de herramientas tecnológicas, además de la implementación de metodologías activas y vivenciales, con el objetivo de acortar la brecha digital que los estudiantes del área rural enfrentan.

Los chasquis pedagógicos en acción, se incluye la experiencia titulada: «Los chasquis pedagógicos en acción para elevar el logro de los aprendizajes de los niños de extrema pobreza». Esta vivencia, llevada a cabo en la región de Antabamba, se basó en el aprovechamiento de los chasquis pedagógicos, maestros que contextualizan el saber del currículo nacional para que,

2 http://www.dreapurimac.gob.pe/inicio/

a través de visitas domiciliarias a los estudiantes, puedan atenderlos en sus necesidades de aprendizaje. La visita periódica a los domicilios generó un ambiente de confianza y seguridad en los educandos, que se reflejó en una mejora de los aprendizajes, así como en la socialización pertinente con el maestro y los entornos virtuales, además de una mayor participación en todas las actividades programadas y en los reportes de sus trabajos.

Leer, escribir y crecer en familia, de Aymaraes, se presenta el proyecto titulado: Me gusta leer y producir textos en familia. Este parte de una de las necesidades primordiales que se encuentran en esta provincia, como es el hecho de que el alumnado no posee las habilidades lectoras esperadas al término de la educación primaria. Esta iniciativa pretende fomentar el hábito de la lectura desde el nivel inicial, motivando y acercando al alumnado al disfrute de la lectura de los textos de manera agradable y significativa, compartiendo con los padres de familia tiempo de calidad, lo que permite generar un lazo afectivo positivo. Esta experiencia favoreció el desarrollo de las capacidades comunicativas del estudiantado para la comprensión de diversos tipos de textos, brindándoles una herramienta que les permita insertarse en el mundo de la cultura y el aprendizaje permanente.

Un portafolio digital de aprendizaje desde casa, de Chincheros, se lleva a cabo la experiencia titulada: La laptop XO, un gran portafolio digital que nos ayuda a aprender desde casa. El principal problema que afrontan en esta área rural es la falta de acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). El estudiantado no cuenta con los recursos tecnológicos necesarios. Como solución a esta problemática, se propuso el uso de la laptop XO, una herramienta que ha sido utilizada como portafolio digital a partir del desarrollo de diferentes retos o actividades que se plantearon en las diferentes sesiones de los programas televisivos y radiales de la estrategia estatal «Aprendo en casa».

La mochila de los saberes ancestrales, se expone la experiencia educativa titulada con este mismo nombre, que fue llevada a cabo en la provincia de Cotabambas. Dicha experiencia recupera las costumbres, tradiciones y la propia lengua materna (el quechua) de esta región. Con la finalidad de preservar y difundir las manifestaciones artísticas y culturales en quechua a los niños y niñas de esta provincia, se llevó a cabo una experiencia de transmisión cultural que permitió fortalecer la comunicación y las relaciones entre padres de familia e hijos.

Aprender en un buen clima escolar, contiene la experiencia titulada: Convivencia armoniosa y buen clima institucional para el aprendizaje eficaz, llevada a cabo en la provincia de Grau. Esta vivencia trata de abordar la apatía estudiantil hacia la participación escolar en tiempo de pandemia. Para ello, se hacen uso de una serie de estrategias con el objetivo de conseguir cierta empatía entre estudiantes, docentes, padres de familia y autoridades comprometidas. Dichas estrategias pretenden conseguir un clima escolar positivo, que le permita al estudiantado estar seguro en el desarrollo de sus capacidades, lo que se ha comprobado que repercute tanto en el aprendizaje como en el hecho de obtener un buen rendimiento académico.

El biohuerto familiar: espacio de aprendizaje en pandemia, de Huancarama, los padres de familia suelen mostrar cierto desinterés en la educación de sus hijos de nivel inicial. Como solución a esta problemática, el proyecto titulado bajo este mismo nombre trata de fomentar el trabajo colaborativo entre los niños y niñas y los padres de familia. Las actividades que se proponen en este proyecto están estrechamente relacionadas con las propuestas en el proyecto «Aprendo en casa», con el objetivo de desarrollar diversas competencias en las diferentes áreas curriculares, como: el área personal-social, el área de la comunicación, el área de las matemáticas, y el área de la ciencia y la tecnología. Esta experiencia ha permitido fortalecer la comunicación e interacción familiar, estableciendo lazos de amor y de respeto entre los diferentes miembros de la familia.

CONCLUSIONES

La teoría didáctica se reconstruye en cada contexto educativo. El impacto educativo del Covid-19 n supuso un cambio accidental, sino un cambio radical en las condiciones de aprendizaje en la escuela. Seguir educando, a pesar de los pesares, supone un reto inédito para organismos, investigadores, políticos, gestores, directivos, padres, docentes y para el propio alumnado. En estos ocho proyectos se busca dar respuesta a una misma inquietud: ¿cómo educar cuando la realidad es más potente que teoría educativa hasta ahora desarrollada?; esto es, cómo seguir educando en la incertidumbre.

Los ocho proyectos son respuestas valientes, pero también un acercamiento pedagógico creativo a la realidad del aula apurimeña, problemática, compleja y, con ello, también potente y diversa. Son trabajos, que más allá de aplicar una norma, una regla o un algoritmo, han encarado la complejidad de sus aulas desde la praxis educativa para ofrecer, con esfuerzo y valor, una respuesta innovadora. Se trata de experiencias pedagógica y socialmente comprometidas, que va más allá de un reto laboral y que empata con el espíritu del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) N°4: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje, formándolos para la vida».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cáceres-Muñoz, J., Jiménez-Hernández, A. S., y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del COVID19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(3), 199-221. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2019). El Reto de la Igualdad. Una lectura de las dinámicas territoriales en el Perú. https://www.pe.undp.org/content/peru/es/home/library/poverty/el-reto-de-la-igualdad.html

Segura, S. G. (2017). La diversidad cultural y el diseño de políticas educativas en Perú. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 13*(2). http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/381

Suárez-Guerrero, C., Sanz-Cervera, P., y Tijeras-Iborra, A. (Coords.) (2021). *Educar en Apurímac Resistencia creadora en tiempos de pandemia.* Editorial Aula Magna, McGraw-Hill.

3171

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

APRENDIENDO DE LA PRÁCTICA DIARIA DE LA ESCUELA PÚBLICA DE ANTZUOLA: UNA EXPERIENCIA CENTRADA EN EL BIENESTAR DEL ALUMNADO

Maitane Basasoro
Andoni Arguiñano
Garazi Ormazabal
Universidad del País Vasco (España)

Resumen: La experiencia presentada trata sobre la escuela pública de Antzuola (Guipúzcoa), un centro de Educación Infantil y Primaria con más de 40 años de trayectoria innovadora. Mediante la exposición de esta experiencia, se busca compartir las dimensiones sobre las que se erige el proyecto educativo y las características que las sustentan. Así pues, este trabajo trata de exponer cuestiones como la cultura escolar, el currículum y la organización escolar y mostrar cómo pueden desarrollarse en busca de proyectos más innovadores y participativos. Las prácticas pedagógicas observadas en Antzuola muestran una manera de construir la vida cotidiana del centro a través de la participación, el diálogo y las redes colaborativas.

Palabras clave: innovación educativa, cultura escolar, currículum, organización escolar

Abstract: The experience presented deals with the public school of Antzuola (Gipuzcoa), an Early Childhood and Primary Education centre with more than 40 years of innovative experience. By exposing this experience, it seeks to share the dimensions on which the educational project is built and the characteristics that support them. Thus, this work tries to expose issues such as the school culture, the curriculum and the school organization and show how they can be developed in search of more innovative and participatory projects. The pedagogical practices observed in Antzuola show a way of building the daily life of the centre based on participation, dialogue, and collaborative networks.

Keywords: educational innovation, school culture, curriculum, school organization

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

El centro público de Antzuola (Guipúzcoa) es reconocido como proyecto innovador y democrático y el Departamento de Educación del Gobierno Vasco así lo avala. Además, desde el ámbito de la investigación, son numerosas las aportaciones (tanto publicaciones como tesis doctorales) que tienen como objeto de estudio el propio centro y su dinámica diaria (Arguiñano *et al.*, 2018; Arguiñano, 2019; Arregi, 2015a; Arregi, 2015b; Basasoro *et al.*, 2018; Basasoro, 2022; Gallego, 2008; Karrera y Arguiñano, 2018; Karrera *et al.*, 2019; Karrera *et al.*, 2020; Karrera *et al.*, 2021).

«Antzuola Herri Eskola» es un centro público de Educación Infantil y Primaria que lleva más de 40 años desarrollando su proyecto educativo y que han difundido a través de diversas publicaciones de divulgación escritas por el propio centro (Antzuola, 1999; 2000; 2001a; 2001b; 2003; 2004a; 2004b; 2006; 2008; 2014). Fue en la década de los 70 cuando los docentes de Antzuola apostaron por la reflexión colectiva como estrategia para el cambio. El inconformismo hacia el modelo tradicional de aquella época era general entre el profesorado de la escuela. Han diseñado (y siguen rediseñando) su proyecto de centro observando y aprendiendo de diversas experiencias innovadoras y teorías educativas. Es un proceso de innovación en continuo cambio y han adaptado su práctica a las necesidades del momento.

El profesorado de Antzuola consideraba importante construir una escuela justa y democrática, y para ello comenzaron a reflexionar sobre el alumnado y la construcción del conocimiento (Basasoro *et al.*, 2018) y con la ayuda del gabinete psicopedagógico de Bergara, que se implicó por completo en el cambio y en la formación del profesorado. En este proceso, deconstruyeron sus esquemas e ideas previas para construir una nueva visión. Mediante la práctica, la observación, la escucha, el debate y la reflexión, cambiaron su mirada ante el conocimiento y el alumnado y, como consecuencia, también cambió el propio rol del profesorado (Basasoro *et al.*, 2018).

Este recorrido fue enriquecedor gracias al trabajo en equipo. Los problemas individuales del aula pasaron a ser problemas colectivos del centro educativo. Trabajando en equipo pudieron compartir visiones y mejorar la práctica educativa (Arguiñano *et al.*, 2019; Basasoro et al, 2018). Así pues, este cambio de mirada repercutió en el proyecto educativo de Antzuola, tanto en la construcción del currículum como en la organización del centro.

Actualmente la escuela de Antzuola se organiza en dos etapas:

1) Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, en tres estructuras: 2 años; 3 y 4 años; 5 años, 1º y 2º curso.
2) Segundo y tercer ciclo de Educación primaria, que funcionan por cursos: 3º, 4º, 5º y 6º.

Vieron que de esta manera la transición entre etapas era más natural y concluyeron que respondían de manera más coherente al desarrollo del estudiantado. Hay dos grandes áreas de actuación: la acción propia en la primera etapa y los proyectos globales en la segunda etapa. Desarrollan sus actividades diarias con este enfoque en mente.

Aunque las etapas están definidas de esta manera, apuestan por la libre circulación de ideas (Karrera *et al.*, 2020) y por un modelo organizativo y curricular que propicie esta situación, entendiendo el día a día de Antzuola dentro de un único proyecto educativo. Por tanto, en lugar de comprender y explicar estas etapas de forma fragmentada, en el siguiente apartado se presentan las dimensiones y claves del proyecto educativo de manera unificada.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El proyecto educativo de Antzuola nos ofrece claves interesantes en cuanto a la cultura escolar y la mirada docente, al currículum y al modelo de organización escolar. Así pues, conocer el proceso y las bases pedagógicas sobre las que se erige es interesante si buscamos fomentar la innovación educativa en los centros escolares.

A modo de resumen, podemos resumir las dimensiones mencionadas y las claves que las sustentan de la siguiente manera:

Cultura escolar

- El alumnado es considerado sujeto activo
- Visión del conocimiento como un aspecto social y global
- Redefinición del poder
- Redes colaborativas

Currículum

- Emergente
- Participativo
- Inclusivo
- Identidad comunitaria
- Construido en contacto con la realidad
- Basado en la investigación y en la experimentación

Organización escolar

- Flexible
- Basada en las necesidades
- Liderazgo colaborativo

En Antzuola el alumnado en entendido como una persona autónoma y libre, como una persona capaz de encontrar respuestas, sacar conclusiones y aprender por sí misma. Una persona que tiene intereses propios y que los experimenta desde la emoción. A su vez, sitúan el conocimiento en el proceso que ocurre al conectar con estos intereses y emociones. Un conocimiento holístico y global que se construye en la relación con la complejidad de la realidad. Además, los docentes también reflexionan sobre el poder. Señalan que es fundamental repensar y equilibrar el poder si queremos buscar la participación activa del estudiantado y la implicación de toda la comunidad educativa.

Esto tiene un impacto directo en la forma en que se construye el currículum. Favorecen un currículum abierto donde el conocimiento emerge de las relaciones, las emociones y los intereses. En el caso de Antzuola, buscan la construcción del conocimiento a través de la libre circulación de ideas y del desarrollo de proyectos globales que el propio alumnado decide. De esta manera, los hechos cotidianos que acontecen tienen relación directa con la realidad social, lo que les permite desarrollarse de manera integral, satisfacer su curiosidad, actuar con autonomía y libertad, así como formarse como parte de una ciudadanía crítica.

Para que este modelo fuese viable, sintieron la necesidad de repensar el modelo organizativo del centro. Por un lado, querían apostar por una organización que se alineara con los valores que defendían y, por el otro, querían encontrar la forma de priorizar los intereses y los proyectos del alumnado. Para ello, abogaron por una organización en función de las necesidades y abrieron espacios para fomentar la colaboración y la comunicación entre docentes. Así, nos encontramos con un modelo organizativo alternativo y en continuo cambio. Como escuela pública, Antzuola cuenta con los mismos recursos y condiciones que cualquier otro centro. Sin embargo, la organización es diferente. Antzuola nos demuestra que al partir de las necesidades del centro las cosas se pueden hacer de otra manera.

CONCLUSIONES

La experiencia presentada nos permite entender la educación de manera diferente y reflexionar sobre el rol que el alumnado puede y debe tener en las comunidades educativas. Como el propio profesorado del centro menciona, «el inconformismo por el modelo existente» dio pie al cambio

iniciado 40 años atrás. Actualmente, cuatro décadas más tarde, los frutos que el cambio ha generado son visibles en los testimonios y en las experiencias de la comunidad educativa.

Nos encontramos ante un modelo que atiende al desarrollo integral del estudiantado. En la investigación desarrollada en Antzuola hemos tenido la oportunidad de escuchar las experiencias del ex alumnado del centro y, como ellos y ellas mismas manifiestan, en su trayectoria académica han tenido la posibilidad de responsabilizarse, de trabajar de manera autónoma, de tener voz y ejercer su libertad; han tenido la oportunidad de tomar parte y ser parte.

El modelo de Antzuola nos demuestra que poniendo en el centro del proceso educativo al alumnado se pueden construir cosas bonitas. «La escuela necesita a personas emocionales y emocionantes» (Romera, 2019, p. 106). Necesitamos convertir las escuelas en espacios donde disfrutar aprendiendo, donde poder crecer desde la libertad, y para ello, necesitamos promover la participación democrática del alumnado. De esta manera, los estudiantes se sentirán parte activa de una comunidad; sentirán que lo que hacen tiene una repercusión; sentirán que sus palabras y acciones tienen valor. Es importante tener en consideración las dimensiones presentadas en aras de construir comunidades educativas de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antzuola Herri Eskola. (1999). Infantil y Primaria ¿Dos mundos independientes? *Cuadernos de Pedagogía, 282,* 40-44. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36570

Antzuola Herri Eskola. (2000). Gestión del Currículum y concepciones del alumnado. *Cuadernos de Pedagogía, 290,* 70-73.

Antzuola Herri Eskola. (2001a). El qué, cuándo, para qué... de las matemáticas. *Aula de Innovación Educativa, 103-104,* 20-24. https://www.grao.com/es/producto/el-que-cuando-para-que-de-las-matematicas

Antzuola Herri Eskola. (2001b). Niños y niñas investigadoras: ¿de qué hablamos? *Aula de infantil, 1,* 7-14. https://www.grao.com/es/producto/ninos-y-ninas-investigadoras-de-que-hablamos

Antzuola Herri Eskola. (2003). La cantidad y... ¡cantidad de significados! *Aula de infantil, 13,* 6-8. https://www.grao.com/es/producto/la-cantidad-y-cantidad-de-significados

Antzuola Herri Eskola. (2004a). En la escuela, lo que digo yo también es importante. *Aula de Innovación Educativa, 132,* 41-46. https://www.grao.com/es/producto/el-bienestar-en-la-escuela-lo-que-digo-yo-tambien-es-importante

Antzuola Herri Eskola. (2004b). Una comunidad que acaba. *Aula de Innovación Educativa, 132,* 40-46. https://www.grao.com/es/producto/una-comunidad-que-acaba

Antzuola Herri Eskola. (2006). El Viaje a Marte. *Cuadernos de Pedagogía, 355,* 55-58. http://caps.educacion.navarra.es/primaria2/2010-2011/matematicas/Antzuola_viaje_Marte.pdf

Antzuola Herri Eskola. (2008). Experiències primària: Un claustre que indaga i aprèn com a comunicat. L`escola d`Antzuola. *Perspectiva escolar, 323,* 27-31. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2559626

Antzuola Herri Eskola. (maiatza 2014, maiatzak). *La escuela de Antzuola: las personas y sus interacciones en contextos de aprendizaje inclusivos.* Comunicación presentada en: XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Las escuelas de éxito. Características y experiencias, Oviedo. http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiiencuentro/22encuentroceayedocumentofinaljpa.pdf?documentId=0901e72b8194fe50

Arguiñano, A. (2019). *Hezkuntza Berrikuntza: Antzuola Herri Eskolako Bilakaera berrikuntza pedagogikoaren bidean* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco (UPV/EHU). https://addi.ehu.es/handle/10810/42035

Arguiñano, A., Karrera, I., y Arandia, M. (2018). Funcionamiento democrático y ABP: factores determinantes para la inclusión y el rendimiento del alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(2), 103-112. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1450

Arregi, X. (2015a). *El modelo pedagógico de Antzuola Herri Eskola* (Tesis doctoral). Mondragon Unibertsitatea. http://ebiltegia.mondragon.edu:8080/xmlui/handle/20.500.11984/1581

Arregi, X. (2015b). Antzuolako Herri-Eskola: autoelikatzen den eredu bizi bat. *Hik Hasi, 201*, 10-15. http://www.hikhasi.eus/Artikuluak/20151001/antzuolako-herri-eskola-autoelikatzen-den-eredu-bizi-bat

Basasoro, M. (2022). *Ikasleen parte-hartzea eskola demokratikoak eraikitzeko giltzarri. Irakasleen begirada berritu batetik abiatutako Antzuola Herri Eskolako hezkuntza proiektua* (Tesis doctoral inédita). Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Basasoro, M., Karrera, I., y Arguiñano, A. (2018). Antzuola Herri Eskola. Eskola ongizatearen eraikuntzan kontzeptua mugatuz eta zabalduz. *Tantak, 30*(1), 136-151. https://doi.org/10.1387/tantak.19559

Gallego, C. (2008). Alfabetització matemàtica i comunitats escolars. *Temps d'Educació, 34*, 29-66. https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126498

Karrera, I., y Arguiñano, A. (2018). Escuelas inclusivas en el País Vasco: Organización escolar y curriculum emergentes y flexibles. En H. Arancibia, P. Castillo eta J. Saldaña (coords.), *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos* (139-173). Instituto de Historia y Ciencias Sociales, Universidad de Valparaíso.

Karrera, I., Arguiñano, A., Basasoro, M., y Castillo, P. (2020). Innovative pedagogical experiences at Basque Country inclusive schools. *British Journal of Educational Studies, 68*(6), 753-770. https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1719032

Karrera, I., Basasoro, M., y Arguiñano, A. (2021). Pedagogical keys to inclusion and democracy in a Basque Country school: gaining knowledge from the educational project at Antzuola Herri Eskola. *Educational Review*, https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1923460

Karrera, I., Garmendia, M., y Arguiñano, A. (2019). Sinergias entre inclusión, competencias y rendimiento escolar: el caso de la escuela pública de Antzuola. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 23*(1), 83-102. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9145

Romera, M. (2019). *La escuela que quiero.* Planeta.

DISEÑO DE UNA UNIDAD INSTRUCCIONAL PARA EL APRENDIZAJE DE PROGRAMACIÓN Y HABILIDADES DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL

Denis González Herrera
Universidad de Costa Rica (Costa Rica)

Resumen: El desarrollo de las habilidades del pensamiento computacional es un tema recurrente y de interés entre las sociedades avanzadas, quienes buscan formas de enseñar este tipo de habilidades al considerarlas parte de una nueva alfabetización. Sin embargo, los docentes requieren guías, planteamientos claros y definidos que les ayuden a introducir las nuevas tecnologías como parte de sus contenidos de aprendizaje. Por su parte, las unidades instruccionales facilitan la introducción de temáticas educativas y representan el camino para la creación de experiencias de aprendizaje significativas y atractivas. Por esta razón, este estudio tuvo como objetivo diseñar una unidad instruccional para el aprendizaje de programación y habilidades del pensamiento computacional como parte de una experiencia didáctica. Entre las conclusiones, se destaca que la unidad instruccional permitió desarrollar los contenidos básicos de programación y habilidades de pensamiento computacional como parte de un proceso de aprendizaje.

Palabras clave: planificación de la educación, robótica educativa, pensamiento computacional

Abstract: The development of computational thinking skills is a recurring topic of interest among advanced societies, who seek ways to teach this type of skills, considering them part of a new literacy. However, teachers require clear, defined guidelines and approaches to help them introduce new technologies as part of their learning content. On the other hand, the instructional units facilitate the introduction of educational topics and represent the way to create meaningful and attractive learning experiences. For this reason, this study aimed to design an instructional unit for learning programming and computational thinking skills as part of a didactic experience. Among the conclusions, it is highlighted that the instructional unit allowed to develop the basic contents of programming and computational thinking skills as part of a learning process.

Keywords: education planning, robotics education, computational thinking

INTRODUCCIÓN

Se detalla una unidad instruccional para el aprendizaje de conceptos de programación y pensamiento computacional. Para lograr los objetivos se emplearon varias teorías de aprendizajes junto con la metodología basado en proyectos y el Lego Mindstorms Ev3 45544.

Primeramente, se busca motivar y capturar la atención dura la actividad. Esto se realiza con actividades preinstruccionales. Posteriormente se desarrollan las actividades instruccionales con el contenido teórico-práctico de la unidad y se desarrolla un ejercicio guiado.

Luego se propone un problema que el estudiante debe resolver y comparar la solución con los otros estudiantes como retroalimentación. En esta etapa se repite el proceso de suministrar un nuevo contenido, acompañado de otro ejemplo, una práctica y nuevamente la retroalimentación. En cada iteración se busca mantener los contenidos anteriores para reforzar su aprendizaje e incorporar nuevos aprendizajes.

Al final de la etapa instruccional se crea un prototipo de robot funcional que integra los aprendizajes con el que van a participar en un torneo de sumo como actividad de cierre.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Motivación

Consiste en realizar una presentación en donde el docente introduce un poco de misterio al traer dentro del salón de clases un conjunto de cajas de cartón grises sin ninguna rotulación. Ordoñez (2004) expresa como Ovidio Decroly, Johann Herbart, Celestin Freinet y María Montessori, notaron que los niños ejercen naturalmente su curiosidad de saber, en sus actividades propias.

Posteriormente se proyecta un video de un torneo de sumo, la intención es presentar el tipo de proyecto que se deben desarrollar utilizando el kit de robótica de las cajas de cartón. El estudiante debe construir un robot que sea capaz de participar en un torneo de sumo. Sobre esta línea Martí, Heydrich, Rojas y Hernández (2010); Ausín, Abella, Delgado, y Hortigüela (2016) expresan como el desarrollo por proyectos permite seleccionar temas de interés para la vida del estudiantado. Para Serrano y Pons (2011) la construcción de significado y el sentido de los aprendizajes está íntimamente relacionada con los aprendizajes previos, los intereses, motivaciones y expectativas del estudiantado.

Luego, se cataloga y se identifican las partes (mecánicas, estructurales y electrónicas). Según Vega, Díaz y Morales (2017), este tipo de herramientas tienen una función motivadora ya que el estudiantado se siente atraídos por este tipo de material, que suelen incluir elementos para captar la atención y logra mantener un alto interés.

Actividades instruccionales

Presentación del contenido

Luego de la etapa preinstruccional se inicia con el reconocimiento de los componentes del kit y su utilización. Se inicia con el microcontrolador mostrando cómo navegar por el menú principal. Se muestran los puertos para motores y sensores. Por último, se muestran las piezas mecánicas que permiten ensamblar las estructuras. El conductismo procura que el estudiantado domine los niveles más simples antes de iniciar con el progreso de actividades más complejas. Se práctica y se modela una fuerte asociación estimulo-respuesta Leiva (2005).

Luego se enseña como conectar un motor físicamente y activar su icono para encender o apagarlo. Si un motor tiene un valor entre 1 y 100 va a girar hacia delante o hacia atrás dependiendo si los valores son positivos o negativos. Uno de los principios básicos del conductismo es que se concentra en la producción de resultados que puedan ser observables y medibles Ertmer y Newby (1993).

Además, se muestra que, si un motor gira con un valor positivo y otra gira con un valor negativo, es posible mover alguna estructura sobre su propio eje o en distintas direcciones. Se repite la actividad, pero utilizando el sensor de luz, que detecta la presencia de colores. Sobre esta línea Leiva (2005), identifica algunas de las características del conductismo y expone como el aprendizaje no es duradero y necesita ser reforzado, es repetitivo, mecánico y responde a estímulos.

En este punto se cuenta con las herramientas para realizar las órdenes: adelante, atrás y girar. Estas son acciones suficientes para programar un robot con las reglas básicas del sumo.

Es importante mencionar que tanto el cognitivismo como el conductismo tienden al mismo objetivo, realizar la transferencia del conocimiento en la forma más eficiente y efectiva, al utilizar segmentos de construcción fundamentales, aunque desde enfoques diferentes Ertmer y Newby (1993).

Por último, el estudiante construye una estructura con ruedas que sea controlada por el microcontrolador y que use el sensor de color apuntando al suelo para detectar cambios de colores. Y programado con los aprendizajes anteriormente sobre controlar motores y sensores.

El primer ejercicio consiste en hace uso de los botones del microcontrolador para navegar, buscar y seleccionar la imagen que tiene el símbolo de una rueda (controlar motores), luego se repite la acción con la imagen que tiene el símbolo de un bombillo que representa luz (sensor de color).

El segundo ejercicio consiste en conectar un motor al microcontrolador y activar el motor con velocidad 50. Luego se realiza nuevamente el ejercicio anterior, pero conectando un segundo motor, con velocidad -50, para descubrir como los motores giran en direcciones contrarios.

El tercer ejercicio consiste en tomar el sensor de color y conectarlo al microcontrolador. Se selecciona el símbolo de un bombillo, y se activa el sensor de color para que detecte el color negro.

Cuarto ejercicio se arma una estructura base con ruedas, motores y el sensor de color apuntando al suelo, todo unido al microcontrolador. Como menciona Peña (2010), García, Duron, González, Aguirre y Ramos (2017), la transferencia de conocimiento está en función de la aplicación de ese conocimiento en nuevas circunstancias, es el resultado de la generalización, y emplea estrategias que sean útiles para construir y reforzar el estímulo y respuesta.

Una vez finalizados todos los ejercicios de forma guiada con el estudiante, se presentan varias prácticas individuales para consolidar el aprendizaje recién adquirido y darle significado al trabajo que están realizando.

Prácticas

- Programar al robot para que se mueva hacia adelante por treinta segundo y se detenga.
- Además de realizar el primer ejercicio el robot se detiene y retrocede por otros treinta segundos.
- Realiza los ejercicios anteriores y al llegar a su punto de partida debe girar sobre su propio eje por un minuto.
- Moverse hacia adelante hasta detectar una cinta de color negro y retroceder por un minuto.

Las prácticas se fundamentan en que le conocimiento se construye según el individuo le da significado a ese conocimiento a partir de sus experiencias de vida, al realizarlo de forma activa, autónoma y se apropia de su aprendizaje Serrano y Pons (2011), Da Silva Filgueira, Soledad y González González (2017).

Para finalizar se debe realizar una actividad que consiste en modificar el robot y programarlo para que se mueva por un tiempo indefinido dentro de una circunferencia de color negra. Lo anterior les permitirá saber si están comprendiendo bien las actividades y además obtener retroalimentación de los demás participantes.

Retroalimentación:

Cada grupo tiene como proyecto modificar el robot base con total libertad. Con el objetivo de que su robot pueda participar de un torneo de sumo. Deben programarlo para que se mueva en diferentes direcciones de manera continua y siempre manteniéndose dentro de la circunferencia negra. Lo anterior permite al estudiantado crear y aplicar los conocimientos previos en una situación específica, se le suministran los medios para que pueda enfrentar un problema de la vida real, esta es la forma como se logra el conocimiento: actuando sobre la realidad, experimentando con situaciones y transformándolas Araya, Alfaro y Andonegui (2007).

Cada grupo puede realizar las pruebas que gusten siempre a la vista de los demás participantes. De tal manera que realicen preguntas y cambios en función de los robots que serán sus contrincantes.

Actividades de cierre

Transferencia

Se realiza un torneo de zumo con los robots construidos por los participantes. En la actividad los equipos de trabajo se enfrentan todos contra todos en diferentes rondas de participación lo que les permite comparar sus resultados con los otros participantes. Al terminar cada ronda los equipos de trabajo pueden realizar cambios a su robot con el objetivo de obtener mejores resultados en la competencia. Las acciones anteriores están en concordancia con el constructivismo como cita Cenich y Santos (2005), el conocimiento se construye entre los estudiantes cuando discuten y comparten sus ideas, es por medio de la interacción social y gracias a la resolución de problemas significativos que se construye el conocimiento.

Evaluación

En esta etapa se discuten las siguientes preguntas.

- ¿Describa cuáles son las partes encargadas de la fuerza motriz de un robot?
- ¿Describa cuál es la función de los sensores de un robot?
- ¿Cuál es el componente principal que controla todas las funciones de un robot?
- ¿Mencione dos ejemplos de la vida real donde sería posible utilizar lo aprendido en el desarrollo del robot de sumo?

CONCLUSIONES

La unidad instruccional ha permitido ampliar el aprendizaje conceptual y teórico al ámbito práctico, colaborativo y competitivo en forma de un juego retador y amigable. El estudiantado fue capaz de apropiarse de conceptos básicos de programación y aplicarlos a un problema real (deporte de sumo) mediante el uso de la robótica educativa.

Fue posible diseñar material educativo, de apoyo para la unidad instruccional. Se crearon prototipos de robot de sumo, guías básicas para la correcta utilización de los kits de robótica como elemento mediador y se desarrollaron algoritmos simples de programación para el cumplimiento funcional de las reglas principales de una competición de sumo.

La unidad instruccional ha permitido en primer lugar captar la atención del estudiantado al valerse de la curiosidad y al mismo tiempo ha logrado mantener un alto interés durante toda la actividad. Y en segundo lugar a permitido abordar conceptos de programación y de pensamiento computacional de forma agradable, pedagógica y didáctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araya, V., Alfaro, M., y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92. https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf

Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC. Una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31–38. https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005

Cenich, G., y Santos, G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyecto y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista electrónica de investigación educativa*, 7(2), 1-18. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/133

Da Silva Filgueira, S., Soledad, C., y González González, C. S. (2017). Pequebot: Propuesta de un sistema ludificado de robótica educativa para la educación infantil. *Congreso Internacional de Videojuegos y Educación* (CIVE'17). http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6677

Ertmer, P., y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72. https://www.galileo.edu/wp-content/blogs.dir/4/files/2011/05/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf

García, V. H. M., Duron, R. E. A., González, J. G. A., Aguirre, K. S., y Ramos, A. R. (2017). Robótica educativa para enseñanza de las ciencias. Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad, 4(7), 1–13. http://ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/660

Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Revista Tecnología en Marcha, 18*(1). https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/442/370

Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Universidad EAFIT*, *46*(158), 11-21. https://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf

Ordoñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de estudios sociales*, (19), 7-12. http://www.scielo.org.co/pdf/res/n19/n19a01.pdf

Peña Correal, T. E. (2010). ¿Es viable el conductismo en el siglo XXI ?. *Liberabit, 16*(2), 125-130. http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v16n2/a02v16n2.pdf

Serrano González-Tejero, J. M., y Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27. https://www.redalyc.org/pdf/155/15519374001.pdf

Vega, J. A. N., Díaz, L. Y. M., & Morales, F. H. F. (2017). Mano Robótica Como Alternativa Para La Enseñanza De Conceptos De Programación En Arduino. *Revista Colombiana De Tecnologias De Avanzada* (Rcta), 2(28), 132-139. https://doi.org/10.24054/16927257.v28.n28.2016.2476

3181

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SERVICIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: PROYECTO DE ACCESIBILIDAD COGNITIVA PARA PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA[1]

Andrea Gutiérrez García
Ana Ciarreta López
Javier Ortuño Sierra
Rebeca Aritio Solano
Universidad de La Rioja (España)

Resumen: El presente proyecto tiene como finalidad la mejora de la futura empleabilidad del alumnado de Educación Infantil a través del intercambio de información y experiencias con la sociedad y atiende a necesidades y problemas reales de personas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). En concreto, la situación sanitaria vivida durante los últimos meses ha puesto de manifiesto la vulnerabilidad del colectivo de personas con TEA y la necesidad de introducir ajustes en el entorno, incorporando medidas que lo hagan más comprensible y amigable. Se plantea un proyecto de accesibilidad cognitiva urbana en el que el alumnado del Grado de Educación Infantil de la Universidad de La Rioja realiza labores de sensibilización sobre el TEA en el entorno social (comercios, empresas…), señaliza los establecimientos con pictogramas y elabora tableros de comunicación. Todo ello con la finalidad de crear espacios más fáciles de comprender y, en definitiva, más inclusivos.

Palabras clave: TEA, aprendizaje servicio, educación superior, accesibilidad cognitiva, inclusión

Abstract: This project aims to improve the employability of Early Childhood Education students through the exchange of information and experiences with society, while attending to the real needs and problems of people. Specifically, the health situation experienced during the last months has highlighted the vulnerability of the group of people with autism spectrum disorder (ASD) and the need to introduce adjustments in the environment that facilitate its use, incorporating measures that make it more understandable and friendlier. In this sense, an urban cognitive accessibility project is proposed in which the students of the Degree in Early Childhood Education of the University of La Rioja, within the framework of the subject «Developmental Disorders and Learning Difficulties» raise awareness about ASD in the social environment (shops, companies …), place visual supports it in establishments and develops communication boards. All this in order to create spaces easier to understand, and ultimately, more inclusive.

Keywords: ASD, service learning, higher education, cognitive accessibility, inclusion

1 Proyecto de innovación docente nº10 Curso 2021-2022. Financiado por la Universidad de La Rioja.

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

El trastorno del espectro autista (TEA) es una afección neurológica y de desarrollo de comienzo en la infancia y que perdura durante toda la vida. Según la definición actual del DSM-5 (APA, 2014) el TEA engloba un conjunto de manifestaciones que se caracterizan por algún grado de alteración del comportamiento social, la comunicación y el lenguaje, así como por un repertorio de intereses y actividades restringido, estereotipado y repetitivo. No existe un tratamiento establecido como tal que permita la cura de dicho trastorno. Además, las personas con TEA presentan a menudo afecciones comórbidas como epilepsia, depresión, ansiedad o trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

En el momento actual, la prevalencia estimada para el TEA es de 1 de cada 160 niños/as. Más aún, estudios epidemiológicos actuales revelan un aumento en la prevalencia de este trastorno, posiblemente debido a una mejora en la detección, una ampliación de los criterios diagnósticos y mejores herramientas para el diagnóstico.

De manera reciente, se asiste a una progresiva concienciación sobre este trastorno y sus consecuencias en el plano intra e interpersonal. De esta forma, si bien no es posible hablar de una solución total para el mismo, sí existen más y mejores tratamientos que permiten una mejor adaptación de la persona al medio que le rodea (Shyman, 2012; Mottron,2017). En concreto, y en el ámbito educativo, se disponen de diferentes programas y actividades que posibilitan la intervención en el aula y mejoran de forma significativa el curso y pronóstico del trastorno.

Las personas con TEA presentan dificultades comunicativas, tanto a nivel expresivo como comprensivo. Para favorecer su desarrollo comunicativo y la comprensión del entorno, hacen uso de un sistema de comunicación basado en pictogramas (imágenes que explican de forma clara y directa conceptos) que facilitan la accesibilidad cognitiva. Su uso es habitual en sus entornos naturales, fundamentalmente el hogar y el centro educativo, con el objetivo de crear espacios más fáciles de comprender, explicar actividades o con el fin de comunicarse y expresar necesidades. Sin embargo, fuera de esos espacios «amigables», los entornos se vuelven ininteligibles (Bouzas et. al.,2019; Muntadas, 2014), generando incertidumbre, angustia, ansiedad e incluso pueden propiciar situaciones de crisis. Asimismo, como parte de los sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC), los tableros de comunicación son productos de apoyo que incluyen símbolos gráficos para la comunicación, de modo que la persona pueda indicar mediante un gesto lo que desea.

Partiendo de la concepción de los espacios públicos como espacios educativos y del concepto de Diseño Universal (Resolución ResAP1, 2001), en el marco de la asignatura de «Trastornos del desarrollo y dificultades de aprendizaje» que se imparte en el 3º curso del Grado de Educación Infantil, se incorporó la metodología del aprendizaje servicio. Se trata de una metodología activa que fomenta la participación del estudiantado en la construcción de su propio proceso formativo y favorece su capacitación en relación al TEA y, concretamente, en relación a las necesidades comunicativas de este colectivo. Esto se ha conseguido mediante la asistencia a seminarios de formación, así como en el proceso de creación del material de sensibilización entregado a los comercios e instituciones que se adhirieron a la propuesta. Por otra parte, durante el desarrollo del proyecto se trató de cultivar en los estudiantes habilidades que no se limiten al componente académico y que tienen que ver con la toma de decisiones, la resolución de problemas, las habilidades informáticas o el trabajo en equipo. Además, específicamente durante la captación y sensibilización de los establecimientos e instituciones, se pusieron en juego habilidades comunicativas y se desarrolló un sentimiento de pertenencia con su entorno

próximo, todo ello les prepara para un adecuado desempeño de sus funciones en los diferentes contextos de actuación.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En el curso 2020/2021 se llevó a cabo el Proyecto de innovación «Aprender haciendo en el aula de infantil: portal de información y recursos sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA)». Este dio lugar a la creación de una página *web* sobre TEA (infanTEArioja), así como a perfiles en distintas redes sociales, como facebook, twitter, instagram o youtube. Con la intención de darle continuidad a este trabajo y dar un paso más allá interviniendo en el espacio público, se planteó este año un proyecto de «accesibilidad cognitiva urbana». Con este proyecto se pretendía señalizar el entorno social de la ciudad de Logroño y alrededores (comercios, instituciones, empresas…) mediante pictogramas que además incluyan un código QR que dé acceso a la *web*, lo que nos permite hacer difusión de la misma y volcar información adicional que pueda resultar de interés. Esta señalización fue acompañada de la entrega de un díptico de sensibilización a los establecimientos e instituciones que se adhirieron al proyecto, así como un tablero de comunicación diseñado ad hoc, en función de las necesidades contempladas para cada tipo de comercio. Esto fue acompañado de una breve exposición in situ sobre el trastorno, a cargo del alumnado del Grado de Educación Infantil. Se les facilitaron dípticos adicionales con el objetivo de que pudieran difundir la información entre la clientela del establecimiento.

Para la consecución de los objetivos planteados se propuso un esquema de trabajo que se articuló en diferentes pasos.

1. **Presentación del proyecto al alumnado.** En un primer momento se procedió a explicar al alumnado de la asignatura el proyecto, detallando los objetivos del mismo y cuestionándoles sobre su intención de participar en el mismo. Se ofreció la posibilidad de que el proyecto formara parte del trabajo final de la asignatura y que el mismo fuera voluntario, de tal forma que quien no quisiera pudiera optar por la realización de un trabajo final al uso. Casi un 90% del alumnado participó en el proyecto, mientras que un 10% optó por el trabajo al uso, principalmente por falta de disponibilidad para la realización del proyecto.
2. Como paso previo al comienzo del proyecto se llevó a cabo una **evaluación inicial** para conocer el conocimiento de los estudiantes sobre la temática del proyecto (evaluación pre). Para ello se construyó un cuestionario de 10 preguntas sobre el concepto de accesibilidad cognitiva, pictogramas y el trastorno del espectro autista, usando la aplicación de *Google forms*.
3. Una vez conocido el objetivo, se llevó a cabo una **formación específica** sobre accesibilidad y TEA, llevada a cabo por el psicólogo de la asociación ARPA Autismo Rioja.
4. **Formación de grupos de trabajo**. El siguiente paso fue la creación de los diferentes grupos de trabajo.
5. **Captación** de comerciantes, asociaciones de comercio, establecimientos…para que se unieran al proyecto y señalaran su establecimiento con un pictograma: bares, farmacias, floristerías, panaderías, pescaderías, tiendas de ropa, carnicerías…Se hizo difusión en medios de prensa y televisión, así como en redes sociales.
6. **Diseño de tríptico de sensibilización** por grupos para distribuir a los comercios. Cada grupo de trabajo diseñó su tríptico y se seleccionó el votado por mayoría como más pertinente. El grupo seleccionado realizó las modificaciones sugeridas por el resto del alumnado y profesorado y se maquetó para imprimir.

Figura 1

Tríptico de sensibilización

7. **Selección de los pictogramas** e impresión en tamaño 20x20. Se escogieron los pictogramas más pertinentes para cada establecimiento participante entre el banco de pictogramas de ARASAAC (Gobierno de Aragón). Además de poner el pictograma en la entrada del establecimiento, se ofreció la posibilidad de poner algún otro en espacios que se consideraron pertinentes. La figura 2 es un ejemplo de la labor realizada en un gimnasio.

3185

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

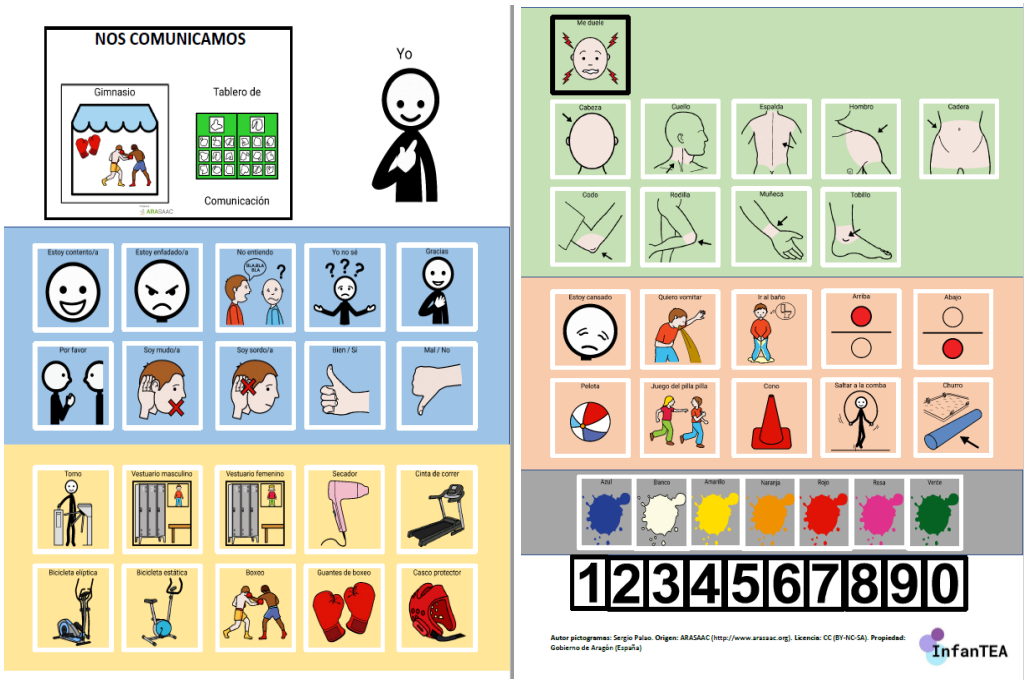
Figura 2

Pictograma

8. **Elaboración de tableros de comunicación.** Se asignaron los distintos tipos de comercio a los grupos. Utilizando los pictogramas de ARASAAC en coordinación con los comercios se diseñaron los tableros de comunicación, valorando las posibles necesidades en función de las características del comercio o institución. La figura 3 lo ejemplifica para un gimnasio.

Figura 3

Tablero de comunicación



9. **Colocación de pictogramas** en la entrada del establecimiento, distribución de tableros de comunicación y dípticos y labor de sensibilización.
10. **Evaluación.** Como paso final se llevó a cabo una evaluación doble. Por un lado, se evaluó con los estudiantes los conocimientos adquiridos con el proyecto, utilizando para ello el cuestionario que se había pasado antes del proyecto. Por otra parte, se evaluó la satisfacción de los comercios.

3186

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

CONCLUSIONES

Para formar parte activa de la sociedad es necesario contar con información accesible. La facilitación del entorno hace a las personas capaces, autónomas y fomenta su autodeterminación, facilitándoles la posibilidad de decidir. Este proyecto contribuye por tanto a hacer la ciudad de Logroño más accesible a la población gracias al carácter universal de los pictogramas, y va en línea de la reciente aprobación de Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social para regular y establecer la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación. Además, los pictogramas no solamente son útiles para las personas con TEA, sino que también atienden a la diversidad funcional y lingüística de las personas, siendo también beneficiosos para personas de lengua extranjera, personas mayores o con dificultades de lectoescritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5.* Editorial Médica Panamericana.

Bouzas, A.N., Carreiro, P. y Arceo, M. (2019). *Comprendo mi entorno. Manual de accesibilidad cognitiva para personas con trastorno del espectro autista.* Federación autismo Galicia.

Consejo de Europa (2001). *Resolución ResAP (2001) 1 sobre la introducción de los principios del Diseño Universal en los planes de estudio de todas las actividades profesionales relacionadas con el entorno de la construcción.*

Mottron, L. (2017). Should we change targets and methods of early intervention in autism, in favor of a strengths-based education? *European child & adolescent psychiatry, 26*(7), 815-825.

Muntadas, T. (2014). El entorno como factor de inclusión. En *Arquitectura y Discapacidad Intelectual: momentos de coincidencia* (pp.25-47). Ediciones Universidad de San Jorge. Resolución ResAP (2001).

Shyman, E. (2012). Teacher education in Autism Spectrum Disorder: A potential blueprint. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47*(2), 187-197.

ENSEÑANZA DE LA LÓGICA DE LA PROGRAMACIÓN A TRAVÉS DE LA ROBÓTICA: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN FOMAL

Andrea Fernández-Sánchez
Reyes Montero Vale
Universidad de A Coruña (España)

Resumen: La educación científica se enfrenta al descenso del interés y el aumento de las actitudes negativas del alumnado hacia la ciencia y la ciencia escolar. Por ello, propuestas innovadoras con metodologías constructivistas, fundamentadas en un aprendizaje activo necesitan ser la hoja de ruta de la enseñanza de la ciencia y la tecnología. En esta experiencia se presenta una propuesta de enseñanza de la lógica de la programación a través de la robótica llevada a cabo en un CPI de la provincia de la Coruña con el aprendizaje cooperativo y la enseñanza contextualizada como eje vertebrador de la propuesta y el efecto que tuvo en la motivación del alumnado hacia esta materia.

Palabras clave: educación científica, innovación educativa, aprendizaje activo

Abstract: Science education is facing the challenge of students' increasing negative attitudes and the declining interest in science and school science. Therefore, an innovative educational proposal based on constructivism and active learning needs to be the roadmap of science and technology education. This experience, based on cooperative learning and contextual learning, presents a lesson plan for teaching coding through robotics conducted in a high school in the county of A Coruña and an analysis of the impact on students' interest in the program.

Keywords: science education, educational innovation, active learning

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Introducción

El objetivo de la educación científica, en las últimas décadas, se situó en la enseñanza de conocimientos, procedimientos y actitudes de la ciencia para la formación integral del alumnado (Rivero, Martín, Solís y Porlán, 2017). No obstante, a pesar de que la finalidad de la educación científica no haya sido la adquisición exclusiva de contenidos científicos, la realidad de las escuelas ha sido y sigue siendo diferente, y la ciencia escolar adoptó una finalidad propedéutica que se tradujo en una enseñanza abstracta y descontextualizada de los contenidos, y con suerte, de los métodos, que ha sido incapaz de promover aprendizajes significativos y que acabó provo-

cando la actual crisis de la educación científica (Rivero *et al.*, 2017). El descenso del interés hacia la ciencia escolar y el aumento de las actitudes negativas hacia la ciencia y la ciencia escolar – que se agrava y se empieza por manifestar con el paso de la educación primaria a la educación secundaria – para Vázquez y Manassero (2005) se debe, entre otros factores, a los currículos excesivamente recargados, desfasados y poco relevantes, a los contenidos difíciles y aburridos, al profesorado poco innovador, a la imagen estereotipada de la ciencia y tecnología y de los/las científicos/as, a la brecha entre la ciencia que se enseña y la actual tecnociencia de la vida cotidiana. Sin embargo, las actitudes no son inmutables, Tolstrup, Moller y Ulriksen (2014) apuntan como las estrategias activas de E-A tienen un papel fundamental en la promoción de actitudes positivas hacia la ciencia y tecnología.

Por ello, en este informe se presenta parte de actuación pedagógica de una docente de un CPI de Galicia que emplea para la enseñanza de la materia de programación de 1º de ESO – de carácter optativo – metodologías activas de E-A, concretamente el aprendizaje cooperativo y un análisis impacto de esta práctica en la motivación del alumnado. Para la recogida de datos sobre esta práctica se empleó la observación participante en el aula, entrevistas semiestructuradas a la docente y grupos de discusión al alumnado de la materia.

Contextualización

Esta experiencia se lleva a cabo en la materia de programación de 1º de la ESO de un CPI de la provincia de A Coruña. La materia en la que se desarrolla esta experiencia es de libre configuración autonómica, lo que implica que es una decisión de las consejerías de educación de las comunidades autónomas incluirlas entre la oferta educativa, así como potestad de los centros educativos incluirla entre su oferta formativa. En este caso, el centro educativo Ada Lovelace decidió incluirla por contar por los recursos personales y materiales suficientes y por considerarla una oportunidad para introducir tempranamente al alumnado a la programación y despertar el interés por ella.

El currículo de esta materia contempla contenidos como el pensamiento computacional, el razonamiento lógico, algoritmos, diagramas de flujo, programación web y herramientas de la web 2.0, siendo, desde el punto de vista de la docente que la imparte, demasiado amplio y complejo para el curso de 1º de la ESO puesto que esta materia cuenta con una locación temporal de una hora semanal. Por ello, la docente vislumbra esta materia como eminentemente práctica, es decir, considera que para poder introducir al alumnado a la programación se debe de hacer a través de actividades lúdicas que permitan que el alumnado razone y le vea la lógica a la programación, para posteriormente, en otros cursos, poder concretar contenidos algorítmicos, diagramas de flujo etc. Por lo tanto, la materia en la que se concreta la propuesta que expondremos posteriormente está concebida como una introducción básica a la programación enfocada, además de acercar al alumnado a los contenidos curriculares de la materia, a desarrollar un vínculo afectivo entre el alumnado y la programación a través de actividades contextualizadas, cooperativas y motivadoras.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

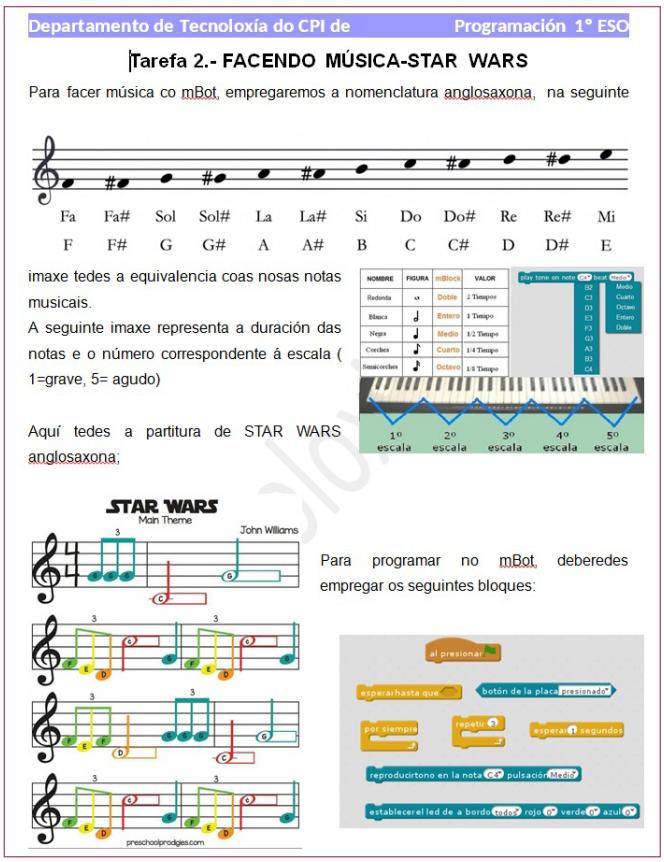
Esta materia está dividida en dos secciones, la primera, que supone un acercamiento al entorno y lógica de la programación a través del programa Scratch. Y la segunda, la cual se contempla en esta propuesta, que tiene como objetivo introducir al alumnado a la robótica a través de los

Mbot[1]. Para ello se han desarrollado unas actividades, que el alumnado denomina «fichas» pero que difieren, en gran medida, del concepto tradicional de estas en las que deben resolver unos problemas empleando además de conceptos de programación, contenidos de otras áreas como plástica, música o matemáticas. Así, estas tareas, caracterizadas por su contextualización al entorno e intereses del alumnado, tienen como objetivo que el alumnado entienda y aprenda no solo a programar, sino la lógica de la programación, pues no son un tutorial de lo que deben hacer o los pasos a seguir para programar el robot, sino que tienen como propósito enseñarles a pensar y razonar. Para ello, se presentan, a través de unas instrucciones sencillas, claras y gráficas, la tarea a realizar, además de los contenidos de programación que conforman la base de la práctica, es decir, se les dan los bloques que pueden usar para programar el robot, y a partir de ahí, ellos tienen que razonar como utilizarlos y para qué.

Un ejemplo concreto de esta propuesta es la actividad «Facendo música Star Wars», que se puede observar en la figura 1, cuyo objetivo es que el alumnado programe al Mbot para emitir la melodía principal de esta película y, como actividad para los fast learners – la marcha imperial. Para ello el alumnado en los grupos cooperativos, en primer lugar, deberá interpretar la partitura de la melodía, es decir, deberá movilizar contenidos del área de música – escalas musicales, figuras musicales y equivalencias temporales - para posteriormente emplear los bloques de programación proporcionados en la ficha para poder programar la melodía en el Mbot.

Figura 1

Ficha actividad Star Wars de la materia de programación. Fuente: Blog del Obradoiro de Robótica del CPI Ada Lovelace

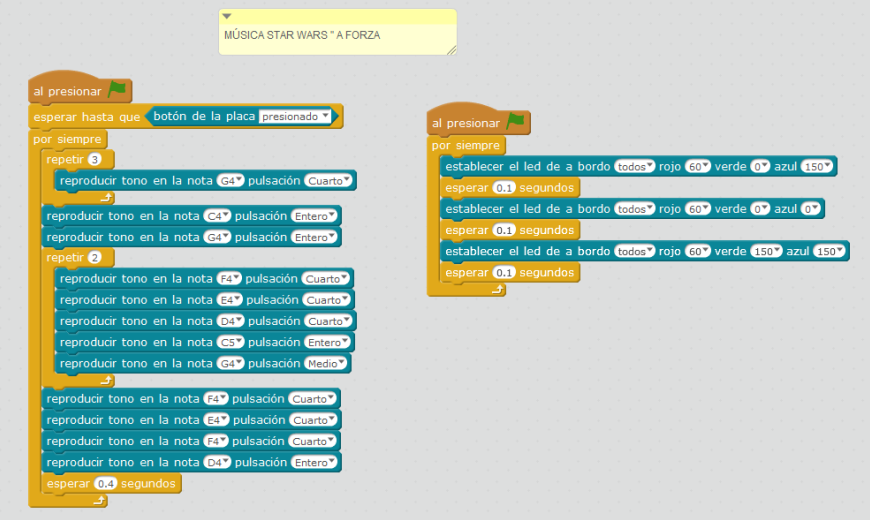


1 Un robot educativo para trabajar conceptos de robótica a través de bloques de programación basados en Scratch.

El alumnado durante el desarrollo de la tarea va cerciorándose de que la melodía, en el caso de la actividad de Star Wars, se está adecuando a la realidad, por lo que, durante la realización de la actividad van reproduciendo la sintonía programada en el Mbot y escuchan si el segmento de melodía es correcto como se puede determinar a partir de las observaciones realizadas en el aula *«mientras tanto el grupo 3 comprueba lo que han programado de la segunda tarea de Star Wars, suena bastante bien, se emocionan porque están a punto de acabarla»* (OBS1-AL-1, 21). Si la tarea está bien realizada pueden pasar a la siguiente (OBS1-PROG-1A, 15; OBS2-PROG-1B, 10), mientras que, si la tarea no está realizada correctamente, y no hay fallos significativos, la docente les explica en dónde está el fallo o lo pueden comprobar a través de una plantilla los errores que han cometido.

Figura 2

Plantilla de corrección de la tarea Star Wars. Fuente: Blog del Obradoiro de Robótica del CPI Ada Lovelace.



Una vez expuesta la experiencia, debemos subrayar que el alumnado sigue diferentes ritmos de aprendizaje por lo que es habitual encontrarnos que los grupos están realizando diferentes tareas como se puede determinar a partir de las observaciones de aula realizadas, porque, aunque se intenta que los grupos sean lo más equilibrados posible, éstos siguen ritmos diferentes. Para la docente esto se puede deber al funcionamiento interno del grupo, a las habilidades de liderazgo del alumnado o, a que, como apunta la docente este tipo de tareas, las que requieren una lógica y razonamiento, pueden requerir, para algunos alumnos y alumnas de mucha guía debiendo ser y siendo esta guía proporcionada por la docente.

CONCLUSIONES

Rocard *et al.* (2007) señalaron como el origen del declive de las actitudes positivas hacia la ciencia y tecnología a la forma de enseñar la ciencia en los centros escolares. En este aspecto, Tolstrup, Moller y Ulriksen (2014) apuntan al papel fundamental que juegan las estrategias de E-A en el desarrollo de actitudes positivas hacia la ciencia, al igual que Aguilera y Perales (2017), que subrayan la importancia de emplear la indagación, la enseñanza basada en proyectos, la enseñanza basada en contexto y la enseñanza basada en modelos en la didáctica de las ciencias ex-

perimentales. Todas estas propuestas, fundamentadas en el constructivismo, son más proclives a fomentar la relación entre curiosidad, interés y aprendizaje (Palmer, 2005 en Aguilera y Perales, 2017) y, desarrollan, en mayor medida, actitudes positivas hacia la enseñanza. Así, la mayoría del alumnado de la materia de programación del Ada Lovelace en los grupos de discusión afirma que los Mbot, y consecuente la propuesta expuesta anteriormente, como la herramienta y estrategia más útil, que más les gusta y con lo que más aprenden de la materia

Moderadora: Vale, y específicamente, ¿con qué parte aprendéis más? Algo concreto de esta asignatura que decís pues con esto aprendo un montón
Laura: Con lo de hacer que el robot haga algo
Todos/as: Sii
Enrique: Si, con lo de la música y que ande y todo eso
Todos/as: Siii
Moderadora: O sea con los robots, por ejemplo, la parte que tuvisteis al principio que era más Scratch, aprendéis más con los robots o con Scratch
Diana: No…con los robots
Matilde: Yo que se, si…
Laura: A mí me gusta más con los robots
Matilde: Lo de los videojuegos y esas cosas, pero los robots, no sé, es más…
Diana: Los robots molan más porque ves que tú lo puedes hacer
Laura: Lo ves
Matilde: Claro
Enrique: Y ves lo que pueden hacer y todo eso lo hiciste tu (GD3-AL-1, 15-30).

De hecho, el alumnado suele considerar estas fichas útiles, porque al darles unas pautas e indicaciones de lo que necesitan saber para realizar la actividad les hace pensar y visualizar cómo deben realizar la tarea, entenderla, es decir, le otorga la posibilidad de aprender no a través de unas reglas que les da la docente sino por ellos y ellas mismas autónomamente:

Moderadora: Y ¿creéis que esta asignatura es diferente al resto en cómo está estructura y explicada, la de programación? ¿Creéis que es parecida a las otras asignaturas del cole?
Luna: No
Cristina: No, yo creo que me gusta más porque Rosa no es de estas personas que llega y se pone a explicar como algo para chapar. Rosa te da como una fichita y tú lo tienes que entender o intentar visualizarlo y después si no lo entiendes te lo explica ella, no es llegar y chapar, chapar, chapar, es entender y visualizar lo que estás haciendo
Bea: Que bien hablas (EG-AL, 208-209).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera Morales, David y Perales-Palacios, Francisco Javier. (2017). ¿Qué implicaciones educativas sugieren los estudios empíricos sobre actitud hacia la ciencia? *Enseñanza de las ciencias, núm. extraordinario*, 3901-3905.

Rivero García, Ana., Martín del Pozo, Rosa., Solís Ramírez, Emilio y Porlán Ariza, Rafael. (2017). *Didáctica de las ciencias experimentales en educación primaria.* Madrid: Síntesis.

Rocard, Marika., Csermely, Peter., Jorde, Doris., Lenzen, Dieter., Walwerg-Henriksson, Harriet y Hemmo, Valerie. (2007). *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future*

of Europe. European Commission, Community Research. Recuperado el 03 de octubre de 2016 en http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-ro-card-on-science-education_en.pdf

Tolstrup Holmegaard, Henriette., Møller Madsen, Lene. y Ulriksen, Lars. (2014) To Choose or Not to Choose Science: Constructions of desirable identities among young people considering a STEM higher education programme. *International Journal of Science Education, 36* (2), 186-215.

Vázquez Alonso, Ángel y Manassero Mas, María Antonia. (2005). La ciencia escolar vista por los estudiantes. *Bordón, 57* (5), 125-143.

3193

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

VALORACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DEL APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO Y EN PROYECTO

Juan José Arjona Romer
Juan Jesús Martín Jaime
Universidad de Málaga (España)

Resumen: Abordar los procesos de enseñanza aprendizaje desde el juego se torna un instrumento muy poderoso y motivador para los discentes ya que se trata de un proceso que va a estimular su creatividad, las relaciones colaborativas entre iguales, potenciando su autonomía al mismo tiempo que desarrolla sus competencias transversales y profesionales. La intervención educativa «En busca del tesoro de la educación: juega descubre y aprende» consiste en el diseño y realización de un juego de pistas cuya finalidad principal ha sido valorar la efectividad de la combinación de métodos de aprendizaje basados en proyectos con estrategias de aprendizaje basadas en el juego que pueden aplicarse en educación social y el desarrollo participativo. Se ha utilizado un método cualitativo de evaluación participativa. Como principal conclusión se destaca la importancia de promover aprendizajes basados en la participación activa y desarrollados en clave lúdica para el diseño y realización de intervenciones socioeducativas.

Palabras clave: creatividad, métodos de aprendizaje, juegos, desarrollo participativo

Abstract: Approaching the teaching-learning processes from the game becomes a very powerful and motivating instrument for students since it is a process that will stimulate their creativity, collaborative relationships between equals, enhancing their autonomy while developing their skills. transversal and professional. The educational intervention «In search of the treasure of education: play, discover and learn» consists of the design and realization of a clue game whose main purpose has been to assess the effectiveness of the combination of project-based learning methods with learning strategies. based on the game that can be applied in social education and participatory development. A qualitative method of participatory evaluation has been used. The main conclusion highlights the importance of promoting learning based on active participation and developed in a playful key for the design and implementation of socio-educational interventions.

Keywords: creativity, learning methods, games, participatory development

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

(Piaget, 1983) destaca la importancia del juego para la construcción del conocimiento y la importancia que adquiere éste para la adquisición de normas y el desarrollo moral en la etapa

infantil. Desde otro enfoque (Vigotski, 1979) señala que el juego viene a completar la teoría, al mismo tiempo que facilita las relaciones con los demás, favoreciendo el desarrollo y socialización. También aporta el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, planteando la diferencia entre la capacidad que tiene el alumnado en resolver un problema por sí sólo y cuando es ayudado por una persona más experta, como puede ser su profesorado. Estas ideas influyen en (Manjón, 1948) planteando el ideal de «enseñar jugando» y «educar haciendo» desarrollando un sistema de juegos pedagógicos. Por tanto, se trata de usar el juego guardando relación con los contenidos didácticos para provocar aprendizajes como se plantea desde el Aprendizaje basado en el juego (ABJ o GBL, Game-based Learning) para llegar a los aprendizajes disfrutados (Ayén, 2017) donde los discentes se han divertido durante el proceso de aprendizaje lejos de aquellos de poca consistencia de los aprendizajes sufridos y dolosos. La comprensión cognitiva a través del juego aumenta el proceso de aprendizaje y la retención de conocimientos de los estudiantes (Bakan, 2018).

La metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o PBL, Project Based learning) trata básicamente de desarrollar un proceso de descubrimiento o investigación para dar respuesta a una situación problemática. Los discentes tendrán la autonomía y la capacidad de plantear cuál es el proyecto que desean abordar dónde se generan unos contenidos básicos y desarrollan competencias como la colaboración, comunicación y el pensamiento crítico, generando productos y presentaciones de calidad. Según (Mora, Palíz y Salazar, 2019) las condiciones de este aprendizaje crítico y participativo, además de motivar a docentes y estudiantes, también contribuye a elevar los niveles de conocimientos y el rendimiento académico de los estudiantes en distintas temáticas.

Desde un enfoque global y comunitario nuestra acción educativa tiene que incluir todos los elementos de nuestro sistema socioeducativo y sus complejidades que están basadas en las relaciones de intercambio de la ayuda que aporta la red social. Convirtiéndose en un apoyo emocional, material e instrumental de las personas como nos describe (Bronfenbrenner, 1997).

En este proceso los educadores tomaran parte por un lado como mediadores, como plantea (Feuerstein, 1980) en su Teoría sobre la mediación, donde facilitan la construcción del aprendizaje mediando entre los estudiantes y su realidad, propiciando claves para su comprensión, asimilación y/o modificación. Y por el otro como acompañantes donde el educador reconoce las capacidades y potencialidades de los educandos escuchando sus demandas y necesidades, dejándolo actuar, tomar decisiones, mediar con el contexto y facilitando los mismos para su mejor desarrollo (Parcerisa, 2008).

Un desarrollo cognitivo en los discentes determinado por el conjunto de habilidades, talentos o capacidades que (Gardner, 1995) denomina inteligencias múltiples, refiriéndose a las capacidades que poseen todas las personas tienen y pueden desarrollarse, aunque también entiende la inteligencia como la habilidad concreta para la resolución de los problemas o para el desarrollo de productos importantes para su contexto cultural o comunidad.

El aprendizaje va más allá de los periodos escolares o académicos, ya que es un proceso continuo y permanente a lo largo de la vida, fundamentado en aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir (Delors, 1996). Un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo de las personas, tal como indica (Blanchard, 2014), permite trabajar desde una visión global y comunitaria donde se adquieran las competencias plenas intelectuales, emocionales y sociales que pueden contribuir a la construcción de una sociedad más justa y sostenible.

La educación ejerce una función socializadora, al promover competencias que pueden articular acciones cooperativas para mejorar la calidad de vida de las personas, por ello, es importante fomentar en las instituciones educativas el pensamiento crítico y los juegos educativos como una estrategia fundamental para conseguir un mayor rendimiento académico (Gorozabel, 2020).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La intervención educativa «En busca del tesoro de la educación: juega descubre y aprende» consiste en el diseño y realización de un juego de pistas aplicado a la consecución de los siguientes objetivos:

- Potenciar el desarrollo de estrategias de aprendizajes basados en el juego (ABJ) en el ámbito universitario
- Fomentar la participación activa de los estudiantes mediante estrategias de aprendizaje basado en proyectos (ABP)
- Valorar la efectividad de la combinación de las estrategias ABJ y APB para el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Educación Social

En la realización de esta experiencia pedagógica han participado cinco grupos de 8 componentes correspondientes a un total de 40 estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad de Málaga en la asignatura de Dirección y Gestión Pedagógica de las Organizaciones.

Las actividades de esta intervención educativa se han realizado en diferentes espacios físicos del edificio de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga (aulas, biblioteca, pasillos, patios…). En diversos enclaves de la Facultad de Educación se ocultaron pequeños sobres en cuyo interior se planteaba una idea fuerza y una adivinanza sobre la educación, ambos elementos constituyen la base de una situación problemática que entre todos los componentes a través del diálogo y el consenso tienen que responder para localizar la siguiente pista y así poder avanzar en el juego.

Figura 1

Idea fuerza y adivinanza. Elaboración propia

Como se puede apreciar en la figura 1 bajo el tema «El descubrimiento como respuesta» aparece la idea fuerza «No hay maestros, hay acompañantes para la resolución de los problemas y el desarrollo de la autonomía personal» y finalmente la adivinanza «Le das con los dedos, escribes las letras y si te confundes, repites la letra». Cuya solución (El ordenador) indica que la siguiente pista se encuentra en el Aula TIC de la Facultad.

Figura 2

Pista. Idea fuerza y adivinanza. Elaboración propia.

La siguiente pista nos vuelve a indicar otra idea fuerza, que en esta ocasión habrá que visualizar en el enlace de video que se indica. Volveremos a resolver otra adivinanza que en esta ocasión nos llevará a la biblioteca. Buscando y resolviendo las pistas sucesivas se descubren nuevas ideas fuerza con mensajes educativos relacionados con la reflexión principal sobre el tesoro que supone el proceso de enseñanza-aprendizaje creativo y participativo.

Finalmente, tras pasar por diferentes espacios de la facultad de educación, se realiza una puesta en común e intercambio de expereincias, el grupo se vuelve a juntar en el aula donde tiene lugar una asamblea alrededor de un gran paracaídas de colores. Siguiendo las indicaciones de (Guerra, 2010) se favorece la construcción del conocimiento de la realidad evaluada a partir de la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa.

Figura 3

Desarrollo de la asamblea evaluativa

Para la obtención de datos cualitativos se ha utilizado una metodología de evaluación participativa basada en el instrumento «Grupo de discusión».

CONCLUSIONES

Los resultados de las diferentes preguntas abiertas realizadas a los estudiantes indican que la consideran muy interesante la práctica del juego para el aprendizaje y la resolución de problemas, aunque también señalan que es complicado buscar y adaptar el juego a los contenidos e intervenciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, se destaca la falta de formación para la organización, diseño y desarrollo de juegos para el fomento de un aprendizaje significativo.

Como principal conclusión destacamos la importante funcionalidad del juego como herramienta y estrategia para que las personas puedan adquirir competencias, habilidades y destrezas en su desarrollo personal y social. En consonancia con la afirmación de (Marín, López-Pérez y Barea, 2015) sobre la capacidad del juego para ejercitar la concentración, despertar la curiosidad y empujar al aprender. Además, es importante reseñar la importancia de presentar una experiencia divertida y motivadora a los discentes, ajustada a los contenidos que se quieran trabajar, capaz de generar emociones, asegurando el progreso consciente de los participantes y considerando la diversidad de todas las personas que forman parte de la enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayén, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ? *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *86*, 7-15.

Bakan, U. (2018). Estudios sobre aprendizaje basado en juegos en revistas educativas: una revisión sistemática de tendencias recientes. *Actualidades Pedagógicas, 72*, 119-145. https://doi.org/10.19052/ap.5245

Blanchard, M. (2014). *Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de Aprendizaje por Proyectos para la Innovación educativa en El Salvador.* Narcea.

Bronfenbrenner, R.U. (1997). *La ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados.* Paidós.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment.* University Park Press.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Paidós.

Gorozabel Quiñonez, S.A., Alcívar Cedeño, T.G., Moreira Morales L.L., Zambrano Delgado, M.F. (2020). Pensamiento crítico desde el aprendizaje basado el juego educativo. *Epísteme Koinonía, 3* (6). http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i6.871

López, M. y Garfella, P. (1997). *El juego como recurso educativo. Guía Antológica.* Universidad de Valencia.

Llena, A. y Parcerisa, A. (2008) *La acción socioeducativa en medio abierto.* Graó.

Manjón, A. (1948). *El pensamiento del Ave María, Modos de enseñar.* Patronato de la Escuelas del Ave María.

Marín, V., López Pérez, M. y Berea, G. (2015). Can Gamification be introduced within primary classes? *Digital Education Review*, *27*, 55-68

Mora León, W., Palíz Sánchez, C. y Salazar Carranza, L. (2019). El aprendizaje basado en proyecto: realidad y perspectivas. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación. 4*, 22-33.

Piaget, J. (1983). *El Criterio moral en el niño.* Fontanella.

Santos Guerra, M.Á. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Aljibe.

Vigotski, L.S. (1979). *El papel del juego en el desarrollo del niño* en e*l desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica.

XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad
III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE
Santiago de Compostela, 14-17 de junio de 2022

«CONSTRUA UMA CASA»: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ATIVIDADE INVESTIGATIVA UTILIZANDO ALGORITMOS ATRAVÉS DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL

LucasPinheiro Alves
Aline Silva De Bona
[1]*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (Brasil)*
NatáliaBernardo Nunes
Universidade de Passo Fundo (Brasil)

Resumo: Diante do mundo digital e suas mudanças na sociedade, se faz necessária uma reavaliação da abordagem utilizada nas salas de aula. Atrelado a estas ocorrências, o termo pensamento computacional vem se popularizando como uma metodologia para trabalhar ciência da computação em diferentes áreas do conhecimento em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, o presente relato apresenta uma apliclicação de uma atividade investigativa com o pensamento computacional, através de algoritmos e fluxogramas em uma aula de matemática do último ano do ensino médio integrado à informática. Um total de 26 estudantes participaram da atividade, evidenciando formas mais eficientes de se chegar em um mesmo resultado e a necessidade de abordar novos conteúdos com uma integração maior com conceitos de algoritmos em diferentes níveis de complexidade, de acordo com o público-alvo.

Palabras chave: atividades de matemática, informática na educação, estratégias de aprendizagem

Abstract: Faced with the digital world and its changes in society, a reassessment of the approach used in classrooms is necessary. Linked to these occurrences, the term computational thinking has become popular as a methodology for working on computer science in different areas of knowledge at all levels of education. In this sense, the present report presents an application of an investigative activity with computational thinking, through algorithms and flowcharts in a mathematics class of the last year of high school integrated with informatics. A total of 26 students participated in the activity, showing more efficient ways to reach the same result and the need to approach new content with greater integration with algorithmic concepts at different levels of complexity, according to the target audience.

Keywords: mathematics activities, computer uses in education, learning strategies

INTRODUÇÃO

Atualmente a tecnologia está difundida em diversas áreas da sociedade, tornando de grande importância o conhecimento de alguns conceitos básicos sobre o seu funcionamento, de modo

a ser possível adequar-se às novas demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, torna-se contraditório o fato de ainda serem assumidas práticas docentes meramente expositivas, ou seja, com aulas caracterizadas pelo foco apenas na transmissão de informações sem uma evidente preocupação com a interação, conforme relata Kripka, Viali, Lahm (2019).

Tendo em vista essa problemática, metodologias inovadoras em sala de aula tornam-se necessárias, de modo que as atividades trabalhadas com os estudantes possam ser contextualizadas com a atual realidade deles. Partindo desta premissa, o Pensamento Computacional (PC) torna-se uma opção por ser tratar de uma metodologia com conceitos de Ciência da Computação, podendo ser utilizada de maneira interdisciplinar (Vicari, 2019). Baar e Stephenson (2011) e Vicari (2019) abordam o PC voltado para o uso em sala de aula, falando do termo como uma metodologia para solucionar problemas de assuntos diversos.

Seymour Papert defendia que a apropriação dos princípios da Ciência da Computação para a resolução de problemas pode contribuir para a aprendizagem (Papert, 1980). O PC pode ser fortemente relacionado com a metodologia investigativa nas aulas de matemática como foi proposto por Ponte, Brocardo e Oliveira (1999), que relacionam a qualquer problema de matemática, observando o seu desenvolvimento, mesmo sem solucioná-lo.

Os algoritmos entram como um elemento teórico que, segundo Forbellone e Eberspacher (2005) é necessário pensar utilizando ações em ordem para definir a sequência de passos, e, assim, a lógica se insere para conseguir desenvolver uma estrutura de pensamento ordenada.

Portanto, pelas razões apresentadas acima, apresenta-se um relato sobre a construção e aplicação de uma atividade baseada na metodologia do pensamento computacional e na metodologia investigativa através de uma atividade desplugada (que não utilizam o computador como ferramenta principal).

DESENVOLVIMENTO

Elaboração da atividade

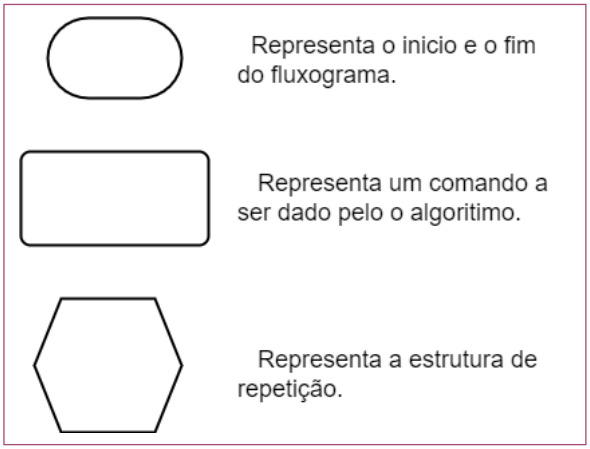
A atividade tem por objetivo guiar o estudante na construção de um algoritmo que desenhe uma casa, através do conteúdo de geometria analítica em uma aula de matemática. Para isto, inicialmente são apresentados conceitos que se iniciam em sequências até maior nível de complexidade. A atividade é elaborada de forma contextualizada, promovendo investigação e autonomía àquele que a realiza.

A questão começa com uma explicação do que é um algoritmo, seguido de um exemplo de uma sequência de como escovar os dentes. Foi escolhido iniciar com uma sequência por se tratar de algo cotidiano, tornando mais claro para o estudante o conceito.

Para a representação da sequência e posteriormente dos algoritmos optou-se pela utilização de fluxogramas. A partir do trazido por Manzano (2000), foram elaboradas as formas geométricas que seriam utilizadas no fluxograma para representar os comandos dados no algoritmo, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1

Formas geométricas utilizadas em um fluxograma para representar um algoritmo

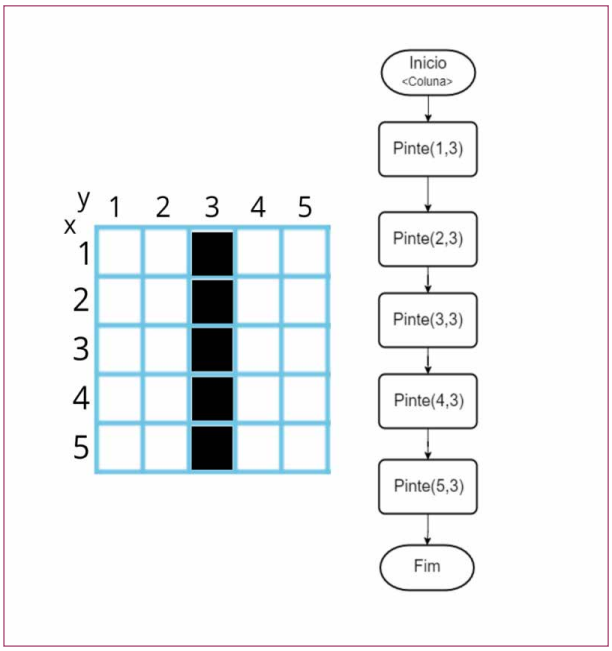


Fonte. Manzano (2000)

Para a continuação da atividade, os estudantes são orientados a criarem algoritmos que desenham formas geométricas em uma folha quadriculada, como uma linha, um quadrado e um triângulo, até finalmente eles conseguirem elaborar um algoritmo que desenha uma casa.

Figura 2

Slide utilizado na atividade para apresentar um algoritmo para pintar uma coluna de um plano cartesiano



Fonte. Autoria própria (2022)

Figura 3

Slide utilizado na atividade para apresentar que pinta um quadrado no plano cartesiano. O algoritmo foi dividido em dois para uma melhor visualização

3202

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

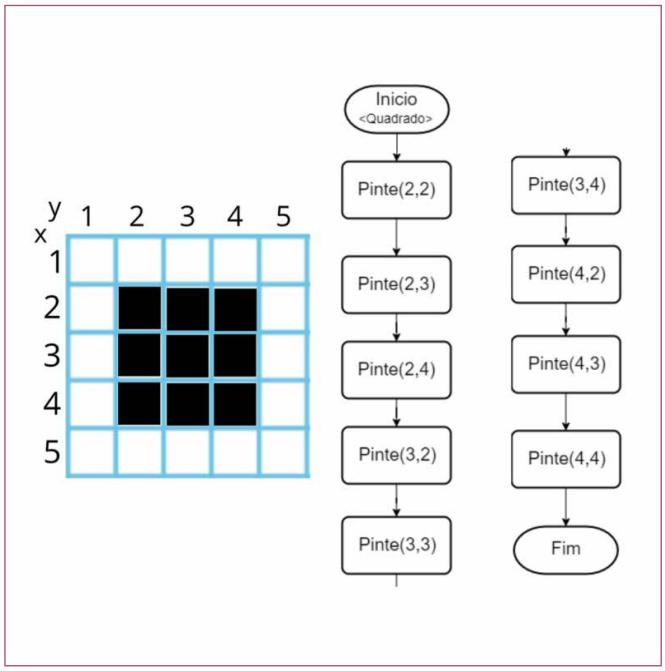
I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

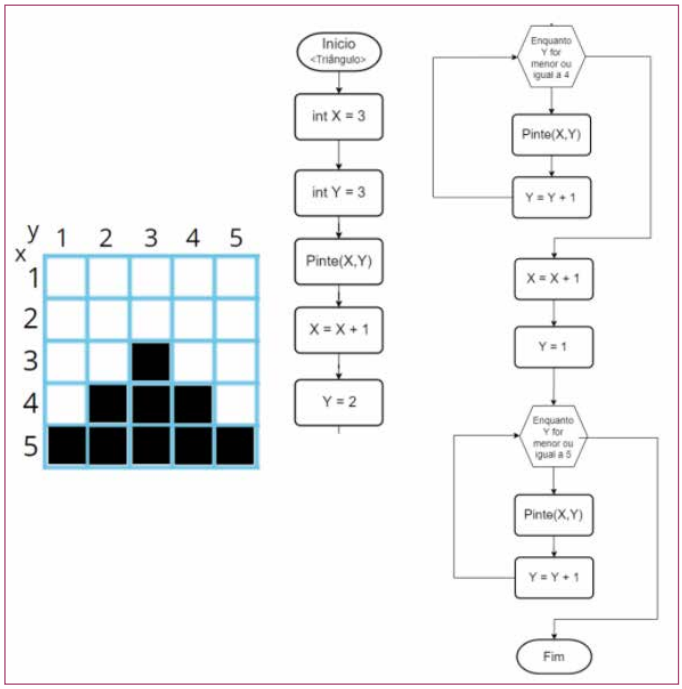
V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario



Fonte. Autoria própria (2022)

Figura 4

Slide utilizado na atividade para apresentar um algoritmo para pintar um triângulo em um plano cartesiano. O algoritmo a direita de imagem do triângulo está dividido em dois para uma melhor visualização.



Fonte. Autoria própria (2022)

Após a prática das figuras separadamente, a parte final da atividade propôs aos estudantes que utilizassem o que aprenderam, com as funções, condições e formas geométricas, para construir um algoritmo que fizesse o desenho de uma casa.

RESULTADOS

Aplicação

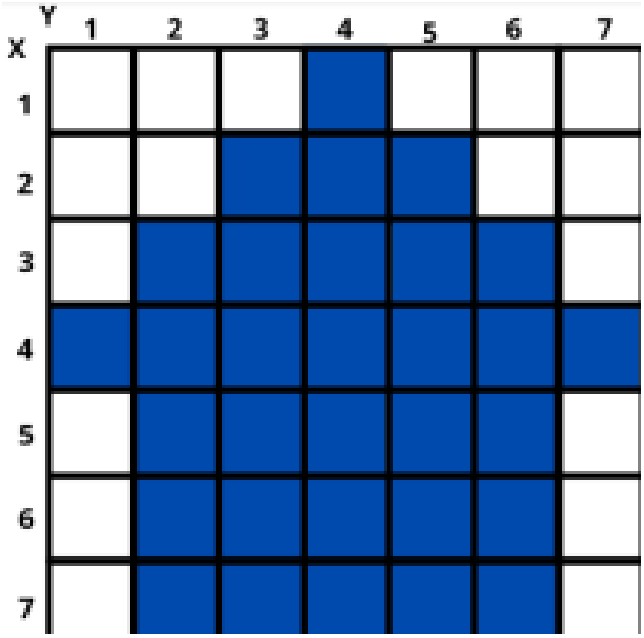
A aplicação foi realizada virtualmente durante uma aula de matemática em uma turma do último ano do ensino médio integrado à informática, onde participaram 26 estudantes com idades entre 18 e 19 anos. Durante a aplicação, notou-se que o fato dos estudantes terem experiência previa com programação dispensou o fluxograma para realizar a representação do algoritmo, pois estes optaram por uma estrutura mais parecida com as usadas em linguagens de programação.

Na elaboração do plano de aula, foi pensado em desenvolver um determinado comando de linguagens de programação, mas muitos estudantes optaram por um comando que julgavam mais organizado, apresentando, mais uma vez, uma diversificação de abordagem da atividade.

Os estudantes conseguiram realizar a elaboração de um algoritmo que desenhasse uma casa, e durante a «execução» do algoritmo chegaram a desenhos com características diferentes, desde o tamanho da malha, como detalhes do telhado e cores da casa, conforme as Figuras 7 e 8:

Figura 5

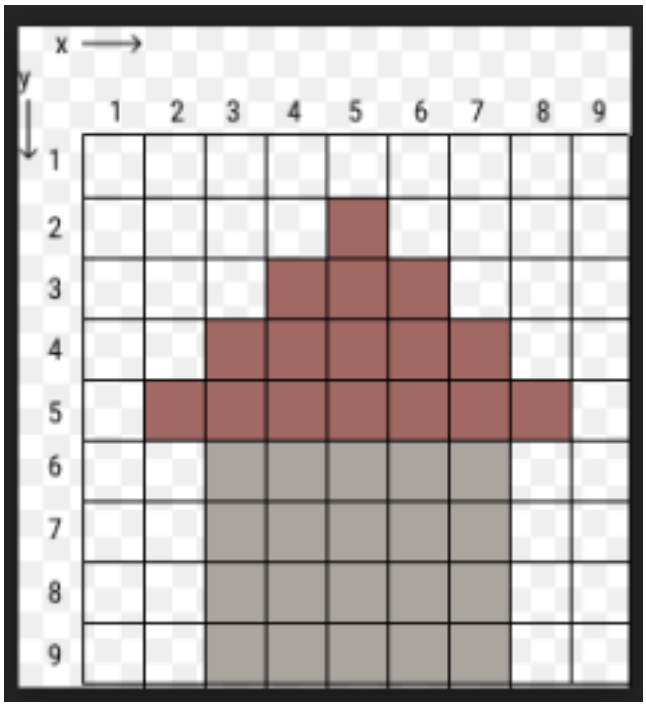
Exemplo de desenho realizado por um estudante, com uma casa em uma malha 7x7 de uma única cor e detalhe no telhado.



Fonte. Estudante 3 da turma (2021)

Figura 6

Exemplo de desenho realizado por um estudante, com uma casa em uma malha 9x9 de cores diferentes entre o telhado e as paredes e detalhe no telhado.



Nota. estudante 4 da turma (2021)

Após a aplicação, foi fornecido aos estudantes um formulário, com questões referentes à atividade. Nelas, dentre as perguntas, estavam as seguintes:

- *Como foi resolver as atividades? O que você aprendeu?* O retorno dos estudantes foi de uma aprendizagem tranquila e divertida, ressaltando que para eles foi importante rever conceitos de programação e, ainda, destacando que a introdução poderia ter sido um pouco mais curta, já que o código inicial poderia ser otimizado. Essa constatação coincide com o fato da parte introdutória não ser de interesse desses estudantes.
- *Teve alguma dificuldade? Quais e explique.* Em geral, os estudantes não apresentaram dificuldades em entender o enunciado e implementar a atividade proposta. Nesse sentido, a principal dificuldade levantada pela turma foi a falta de um compilador para acompanhar o funcionamento da casa. Entretanto, vale ressaltar que não utilizá-lo abre uma oportunidade para os estudantes praticarem além dos conhecimentos de programação e matemática, os testes de mesa que desenvolvem diferentes estruturas cognitivas.
- *O que mudaria na atividade e por quê?* Esta pergunta dividiu os estudantes entre o grupo que acreditou reconhecer que esta atividade é voltada a um público iniciante em algoritmos e lógica de programação e aqueles que sugeriram adicionar mais etapas na construção da casa, pulando as partes introdutórias que, segundo suas próprias palavras, consideraram «chatas» no início, passando a ser divertida da metade para o final.
- Comente se esta atividade é importante apenas para o curso técnico em informática ou para todos os estudantes do ensino médio na sua opinião: Esta atividade evidenciou-se, unanimemente, importante para todos os estudantes, independentemente do modelo de ensino médio no qual eles cursam. Dentre as justificativas, houveram comentários como

tornar um conteúdo de matemática mais divertido e contextualizado. Também foi comentado que, aplicar uma atividade fora de um curso técnico poderia ser fornecida uma formação melhor para aqueles que cursam o ensino médio regular.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Este relato de experiência apresenta uma atividade desplugada, ou seja, que pode ser realizada sem o uso de recursos digitais, porém adaptada para ser desenvolvida remotamente. Esta trabalha o PC em uma turma de um curso técnico, atrelando a lógica de programação e a geometria analítica. A construção de um algoritmo simples em relação à complexidade do curso em um conteúdo novo de uma outra disciplina apresenta a matemática em um contexto alinhado a uma aplicação prática dos estudantes, viabilizando a implementação do PC como metodologia inovadora e com a possibilidade de ser interdisciplinar. Com a construção e aplicação desta atividade, notou-se a viabilidade da união de matemática e lógica de programação em uma atividade, uma vez que a mesma utiliza conceitos de geometria analítica, matrizes e análise combinatória aliado a elaboração de algoritmos.

De acordo com os resultados qualitativos, ressaltou-se a importância de realizar um planejamento de atividades de acordo com o conhecimento prévio dos estudantes e o interesse dos estudantes por este tipo de atividade, já que alguns a consideraram desinteressante por possuírem conhecimento prévio em programação, o que diverge com um dos intuitos da atividade que é ser divertida e prazerosa para o estudante aprender enquanto se diverte. Lembrando que, ao diagnosticarmos ainda no início da atividade, estudantes já em etapa especializada de programação, temos uma excelente oportunidade para aplicar com estes estudantes a continuação do trabalho envolvendo conceitos de programação ainda desconhecidos ou pouco explorados pelo estudante, como, por exemplo, criptografia, orientação à objetos, inteligência artificial e *machine learning*, além de tantas outras temáticas que possam nos levar à novas métricas ao avaliar o PC.

Desta forma, planeja-se desenvolver novos desafios como sequência da atividade, trabalhando outros conceitos de programação, como condições e conceitos de orientação a objetos, além de criar uma atividade baseada na apresentada neste relato que tenha seu início de forma desplugada, com o estudante elaborando seu algoritmo e no final transcrevendo para uma linguagem de programação para assim testá-lo na prática no computador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barr, V. & Stephenson, C. (2011). *Bringing computational thinking to K-12: what is Involved and what is the role of the computer science education community?* New York NY: ACM Inroads, (Trabalho original publicado em 2011).

Forbellone, A. L. V. & Eberspächer, H. F. (2005). *Lógica de Programação a construção de algoritmos e estrutura de dados* (3). São Paulo: Pearson Universidades. (Trabalho original publicado em 2005)

Kripka, R, M, L., Viali, L. & Lahm, R, L. (2019) Formação de professores e uso de TIC: Desafios e possibilidades. In Durau. K (Ed). *Demandas e Contextos da Educação no Século XXI* (pp. 182 - 192). Bolo Horizonte: Editora Atena.

Manzano, J. A. N. G (2000). *Algoritmos funcionais.* Editora Érica(trabalho Original publicado em 2000)

Papert, S (1980). Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas. New York: Basic Books. (Trabalho original publicado em 1980).

Ponte. J. P., Brocardo. J., & Oliveira. H (1999) *Investigações matemáticas em sala de aula* (4). Lisboa: APM e Projecto MPT. (Trabalho original publicado em 1999)

Vicari, R., Moreira, A. F., & Menezes, P. F. B. (2018) Pensamento Computacional - Revisão Bibliográfica. [Versão Eletrônica]. *Lume, 2*, 192. Acesso em 14 de janeiro de 2022 de https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197566

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

PÓSTERS

V
Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

3208

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

EL PAPEL DE LOS VIDEOJUEGOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HERENCIA MENDELIANA PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

Carla López Silva
Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México (México)

Resumen: En México, la herencia mendeliana constituye uno de los pilares más complicados de analizar y comprender dentro de los planes de estudio de nivel bachillerato, la dificultad subyacente tiene un origen multifactorial. El objetivo principal de esta investigación es analizar el desempeño de un grupo de 38 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, de la Universidad Nacional Autónoma de México, en los contenidos conceptuales del tema de herencia mendeliana antes y después de una intervención didáctica que incluya el uso de un videojuego, esto se logró a partir de aplicar y analizar un pretest y un postest con U Mann-Whitney arrojándonos una diferencia significativa (P=<0.0001) entre ambos. Además de analizar de manera cualitativa la afinidad de los estudiantes por esta herramienta, encontrando que el 92.1% se sintió motivado por el videojuego, mientras que un 86.8 % cree que esta herramienta es interesante y útil para aprender.

Palabras clave: herencia mendeliana, videojuego, colegio de Ciencias y Humanidades, motivación

Abstract: In Mexico, the Mendelian inheritance constitutes one of the most complicated pillars to analyse and understand within the high school level curricula, the underlying difficulty has a multifactorial origin. The main objective of this research is to analyse the performance of a group of 38 students from the Colegio de Ciencias y Humanidades, of the Universidad Nacional Autónoma de México, in the conceptual contents of the topic of Mendelian inheritance before and after a didactic intervention that includes the use of a video game, this was achieved by applying and analysing a pretest and a postest with U Mann-Whitney, showing us a significant difference (P=<0.0001) between the two. In addition to qualitatively analysing the affinity of students for this tool, finding that 92.1% felt motivated by the video game, while 86.8% believe that this tool is interesting and useful for learning.

Keywords: mendelian inheritance, video game, colegio de Ciencias y Humanidades, motivation

INTRODUCCIÓN

En biología la herencia mendeliana es un eslabón importante dentro de la cadena de aprendizaje, debido a que proporciona un marco conceptual elemental y ayuda a comprender el significado

de diversos conceptos biológicos de igual importancia (como la evolución), aunque también se debe considerar el impacto que este conocimiento tiene en una sociedad informada, la cual podrá comprender un nivel básico de investigación, sus repercusiones tecnológicas y de salud, sus consecuencias e importancia (Arias, 2014).

En México Molina y Agustín (2000) y Bowling *et al.* (2008) documentan que en el área de biología, la genética general incluyendo la herencia mendeliana, suele tener graves problemas de enseñanza en el medio superior, estos forman parte de los pilares más complicados de analizar y comprender entre los alumnos. En este contexto autores como Pérez, A. y Ortega, J. (2011) refieren que introducir la utilización de videojuegos en el aula puede proporcionar nuevas formas de aprendizaje, además de entretener y distraer, señalan que los juegos de tipo aventura/rol pueden proporcionar información y constituir una fuente de motivación hacia determinadas temáticas, que debe ser acompañado de la guía del docente y su labor de promover la reflexión sobre los valores y contravalores que se consideren en el juego. En este trabajo se propone, la elaboración, diseño y aplicación de una estrategia didáctica que incluya un videojuego RPG (role-playing game) sobre la herencia mendeliana que ayude a los alumnos a desarrollar conocimientos procedimentales y conceptuales, a la vez que incentiva el estudio del tema.

MÉTODO

A continuación, plantearemos brevemente la propuesta metodológica que se utilizó en este trabajo, su planeación, así como la descripción y ubicación de la población involucrada, delimitación de las formas de evaluación y herramientas utilizadas.

Partiremos mostrando un breve resumen de las secuencias que integran nuestra estrategia didáctica (tabla 1), además se señalaran las especificaciones de la institución educativa en la que se aplicara la estrategia didáctica, para posteriormente brindar un descripción de la población estudiantil con la cual se trabajó (un grupo de estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, dividido en dos planteles: Oriente y Vallejo).

Tabla 1

Resumen de las secuencias didácticas que integran la estrategia didáctica propuesta para la enseñanza-aprendizaje de la herencia mendeliana a partir del uso de un videojuego tipo RPG.

Fecha de aplicación Subgrupo 1 Oriente	19/10/2021	21/10/2021	26/10/2021
Subgrupo 2 Vallejo	10/11//2021	17/11/2021	22/11/2021
Descripción	Sesión I Clase expositiva y mapas mentales (100 minutos)	Sesión 2 Videojuego Mendelian (100 minutos)	Sesión 3 Exposición de carteles (100 minutos)
Inicio (20 min)	Presentación de la profesora. Aplicación del pretest Explicación de los objetivos de la clase, evaluación y manera de trabajar.	Recapitulación de la sesión 1 por parte de los estudiantes y sus mapas mentales. Respuesta de dudas y retroalimentación.	Recapitulación de la sesión 2 por parte de la profesora. Respuesta de dudas y retroalimentación a los estudiantes.

Fecha de aplicación Subgrupo 1 Oriente	19/10/2021	21/10/2021	26/10/2021
Subgrupo 2 Vallejo	10/11//2021	17/11/2021	22/11/2021
Desarrollo (65 min)	Clase expositiva sobre el tema de la herencia mendeliana.	Actividad: Videojuego «Mendelian» y resolución de la guía de juego.	Actividad: Exposición de los alumnos y sus carteles. Sesión de preguntas y retroalimentación. Autoevaluación de los carteles por parte de los alumnos.
Cierre (15 min)	Recapitulación de lo visto en clase. Tiempo para responder dudas y retroalimentación. Explicación de la tarea: elaboración de mapas mentales y descargar el videojuego Mendelian.	Recapitulación de lo visto en clase y retroalimentación. Tiempo para respuestas de dudas. Explicación de la tarea (Carteles).	Postest. Despedida.
Evaluación e instrumentos de evaluación.	Evaluación diagnostica: Pretest. Evaluación sumativa: Elaboración de mapas mentales y rubrica para su evaluación. Evaluación formativa: A partir de la observación de los estudiantes durante su desempeño en la clase y retroalimentación.	Evaluación sumativa y formativa: Se observará la resolución en equipo del videojuego y la guía de juego (formato cuestionario).	Evaluación sumativa: Se utilizará una rúbrica para evaluar los carteles de los estudiantes y se les pedirá realizar una autoevaluación de los mismos. Evaluación formativa: A partir de la observación de los estudiantes durante su desempeño en la clase, participaciones y retroalimentación.

La población que participo en este trabajo está conformada por un grupo de 38 estudiantes de entre 16 y 18 años pertenecientes al Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México inscritos en el semestre administrativo 2022-1, divididos en dos subgrupos, uno del plantel Oriente y otro del plantel Vallejo.

Para la evaluación de nuestra intervención y del videojuego se ha utilizado la herramienta del pretest y postest a partir de preguntas conceptuales de opción múltiple sobre el tema y preguntas de carácter cualitativo sobre el videojuego, la cual nos ha permitido analizar el desempeño de los estudiantes y de la herramienta. A continuación se muestran los resultados obtenidos de una prueba de Mann-Whitney, se escogió esta prueba debido a la que nuestros datos no contaban con una distribución normal y la heterogeneidad de nuestros grupos de mantuvo durante todo la intervención, dado que el porcentaje de asistencia fue variable y no siempre tuvimos los mismos sujetos, cabe aclarar que esto no se debió al poco interés de los estudiantes por la clase, sino por las condiciones propias de la población como falta de dispositivos electrónicos, internet o electricidad. Además de realizar un análisis cualitativo sobre la motivación que

produjo el videojuego a partir del de preguntas abiertas. El tratamiento estadístico de los datos se ha realizado mediante el programa informático Graphpad Prism 8.0.1®.

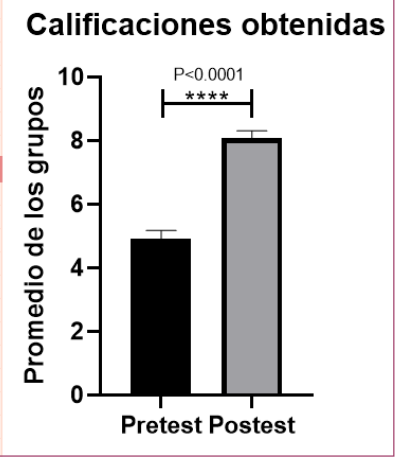
RESULTADOS

Como los datos no se ajustan a una distribución normal, se realizó una prueba no paramétrica para muestras independientes para confirmar si los niveles de desempeño antes y después de la intervención son distintos. Se calculó la U de Mann-Whitney para el caso de los niveles de desempeño obtenidos por los estudiantes, la cual arrojó un valor de U=130.00 con una significancia asintótica de P= <0.0001, dado que el valor de P es menor al nivel de confianza $\alpha = 0.05$, se rechaza la hipótesis nula (Ho) que nos diría que no hay diferencias entre el nivel de desempeño alcanzado en el dominio cognoscitivo antes y después de la intervención y por lo tanto se acepta nuestra hipótesis alternativa (Ha) que indica que los niveles de desempeño alcanzados en el dominio cognoscitivo son distintos antes y después de la intervención didáctica (Figura 1). Esto podría indicarnos que los estudiantes, en este dominio, están logrando objetivos de aprendizaje en los que reconocen las leyes de Mendel como la base de la explicación de la herencia en los sistemas biológicos.

Figura 1

U de Mann-Whitney calculada para la distinción de niveles de desempeño antes y después de la intervención didáctica en el dominio cognoscitivo.

	Mann-Whitney test	
1	Table Analyzed	Data
2		
3	Column B	Postest
4	vs.	vs.
5	Column A	Pretest
6		
7	**Mann Whitney test**	
8	P value	<0.0001
9	Exact or approximate P value?	Exact
10	P value summary	****
11	Significantly different (P < 0.05)?	Yes
12	One- or two-tailed P value?	Two-tailed
13	Sum of ranks in column A,B	871 , 2055
14	Mann-Whitney U	130
15		
16	**Difference between medians**	
17	Median of column A	5.000, n=38
18	Median of column B	8.300, n=38
19	Difference: Actual	3.300
20	Difference: Hodges-Lehmann	3.300



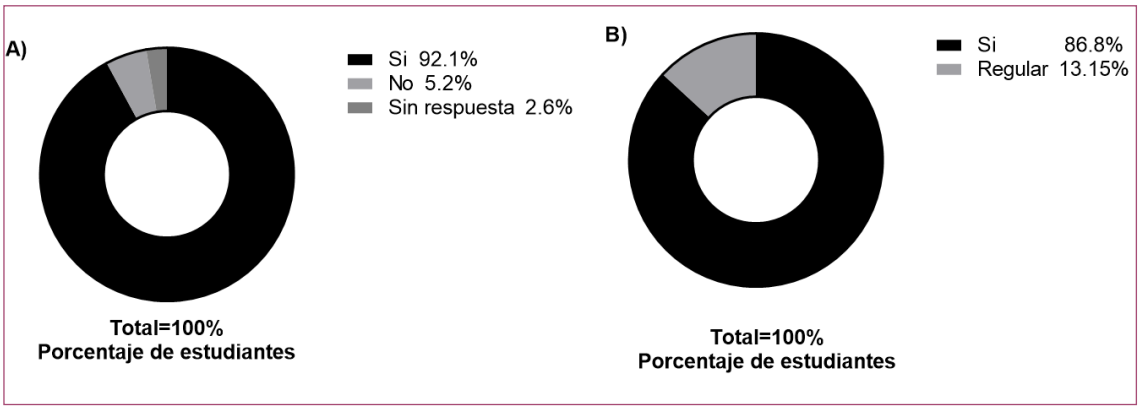
En cuanto al análisis cualitativo del videojuego, se obtuvo en la pregunta «¿Te sentiste motivado por el videojuego?» un 92.1% de los estudiantes manifestó una opinión positiva describiéndola con la palabra «si», mientras que un 5.2% dijo no haberse sentido motivado en este sentido (Figura 2, A). Aunado a lo anterior podemos discutir que las estrategias didácticas no siempre nos funcionarán para todos los grupos, sin embargo, el tener un amplio margen de aceptación por parte de los estudiantes ayuda a plantear las estrategias que serán más útiles con la mayoría de nuestra población estudiantil.

En la pregunta «¿Crees que este videojuego es interesante y útil para aprender herencia mendeliana?» un 86.8 % de estudiantes manifestó que el videojuego resultaba que el juego era

interesante y útil para ayudarlos a aprender herencia mendeliana, mientras que un 13.15% manifestaron que era una herramienta buena para aprender pero que rápidamente les aburría, por lo que se les categorizo como una opinión regular sobre nuestro videojuego (Figura 2, B). Señalaremos con esta pregunta, la importancia que tiene que los estudiantes reconozcan que están aprendiendo sobre herencia mendeliana con un videojuego, además de que señalen que en dicha actividad se sientan motivados y les sea interesante.

Figura 2

Graficas de pie para análisis cualitativo. A) Porcentaje de respuesta de los estudiantes a la pregunta «¿Te sentiste motivado por el videojuego?». B) Porcentaje de respuesta de los estudiantes a la pregunta «¿Crees que este videojuego es interesante y útil para aprender herencia mendeliana?».



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido analizar el impacto de los videojuegos en la enseñanza de un tema como herencia mendeliana en dos campos principales: conceptual y motivacional. Donde observamos gracias a la comparación del pretest con el postest como los estudiantes tienen un mejor desempeño de manera significativa (P= <0.0001) en el área conceptual del aprendizaje de herencia mendeliana después de nuestra intervención en la cual se incluye el uso del videojuego. Además de que localizamos una motivación alta por parte de la población de estudiantes, quienes refieren que estuvieron interesados y motivados por el videojuego, una herramienta que también les permitió desarrollar la parte procedimental de estas tecnologías de la información y comunicación.

No se puede negar que con cada generación nueva de estudiantes estos poseen habilidades más propias de las tecnologías de la información y la comunicación, con las que se sienten más identificados, por lo que es necesario que los profesores e investigadores ofrezcan nuevas herramientas que motiven y ayuden a los estudiantes a alcanzar sus objetivos de aprendizaje a la par que les permita desarrollar sus habilidades tecnológicas, en donde los videojuegos pueden ser una buena opción siempre y cuando se cuente con una adecuada guía docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, L. (2014). *Estrategia didáctica para desarrollar habilidades de comprensión lectora de textos científicos en la disciplina de la biología a nivel bachillerato.* [Tesis de maestría] Universidad Nacional Autónoma de México

Bowling, B., Acra, E., Wang, L., Myers, M., Dean, G., Markle, G., Moshalik, C. Y Huether, C. (2008). *Development and Evaluation of a Genetics Literacy Assessment Instrument for Undergraduates*. Genetics 178, 15–22.

Molina, S. y Agustín, F. (2000). *Formación de modelos mentales en la resolución de problemas de genética*, Enseñanza de las ciencias, 18(3), 439-450.

Pérez, Á. y Ortega, J. (2011). *El Potencial Didáctico de los Videojuegos:» The Movies» un Videojuego que Fomenta la Creatividad Audiovisual*. Etic@ net, 9(10), 1-32.

UM ESTUDO DE METODOLOGIAS INOVADORAS PARA A ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES COM O USO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Lucas Pinheiro Alves
Aline Silva De Bona
[1]*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (Brasil)*
Natália Bernardo Nunes
Universidade de Passo Fundo (Brasil)

Resumo: Diante de um mundo cercado por estudantes presentes na Geração Z, ou seja, pertencentes a uma era digital, se fazem necessárias adequações na educação formal, chamada de escola básica no Brasil, à realidade destes individuos. Uma metodologia existente para desenvolver essa nova realidade nas escolas chama-se pensamento computacional, baseada nos pilares de decomposição, abstração, algoritmos e reconhecimento de padrões. A presente pesquisa é um estudo de estratégias para serem trabalhadas de forma investigativa, utilizando a metodologia de pesquisa-ação, com a parceria de profesores da escola básica e, consequentemente, seus educandos. As atividades elaboradas foram desenvolvidas de acordo com situações da realidade brasileira de forma plugada, usando recursos digitais, ou desplugada, com materiais de baixo custo. Estudantes e professores envolvidos no estudo apontam diferentes maneiras de resolver um mesmo problema, a interdisciplinaridade, os contextos que uma atividade pode abordar e a necessidade de uma formação constante em professores na área.

Palabras clave: Educação, Informática na Educação, Pesquisa ação

Abstract: Faced with a world surrounded by students present in Generation Z, that is, belonging to a digital age, adjustments are necessary in formal education, called basic school in Brazil, to the reality of these individuals. An existing methodology to develop this new reality in schools is called computational thinking, based on the pillars of decomposition, abstraction, algorithms and pattern recognition. The present research is a study of strategies to be worked on in an investigative way, using the action research methodology, with the partnership of elementary school teachers and, consequently, their students. The activities elaborated were developed according to situations of the Brazilian reality in a plugged way, using digital resources, or unplugged, with low cost materials. Students and teachers involved in the study point out different ways of solving the same problem, the interdisciplinarity, the contexts that an activity can address and the need for constant training of teachers in the area.

Keywords: Education, Computer Uses in Education, Action research

INTRODUÇÃO

Nativos digitais, ou geração Z, é a faixa etária de indivíduos que não diferenciam mais a sua vida física de sua vida virtual, já que ambas estão altamente atreladas e não existe mais justificativa para pensar cada uma separadamente (Palfrey & Gasser, 2011). Partido do ponto que os atuais estudantes coincidem com esta faixa etária, as tecnologias apresentam-se como recurso essencial diante do atual cenário educacional e social. Contudo, diante das múltiplas transformações decorrentes das novas tecnologias, o corpo docente das instituições de educação formal (onde, neste texto, será retratado como educação básica, adequando-se à nomenclatura brasileira) encontra-se em uma situação de readaptação do sistema de ensino.

Analisando o referencial acima, o âmbito da educação evidencia a necessidade de implementar uma metodologia inovadora que trabalhe a realidade dos estudantes assim preparando-os melhor para a sociedade moderna em que vivemos. Neste cenário, a metodologia chamada de pensamento computacional adentra-se como caminho para esta adequação. Ela pode ser definida como uma representação de uma atitude ou conjunto de habilidades universalmente aplicáveis não apenas para cientistas da computação (Wing, 2006) e foi incluída na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reune as aprendizagens essenciais que se esperam para os estudantes da Educação Básica no Brasil, incluindo usar pensamento computacional como uma forma de explorar fluxogramas e algoritmos (Brasil, 2018). É possível também perceber fortemente atrelado ao pensamento computacional a metodologia investigativa que pode ser descrita como «descoberta de relações entre objetos conhecidos ou desconhecidos, procurando identificar suas respectivas propriedades» (Ponte, Brocardo & Oliveira, 1999).

Portanto, este é um relato de experiência de uma pesquisa-ação realizada com professores da região em que a pesquisa é desenvolvida, abordando o desenvolvimento e o uso em sala de aula de atividades que abordam a metodologia do pensamento computacional diante de suas realidades.

MÉTODO

Pensamento Computacional

O termo «pensamento computacional» pode ser definido, segundo Vicari (2015) como uma metodologia com conceitos de Ciência da Computação, que pode ser utilizado de maneira interdisciplinar. Sua aprendizagem passa por uma criança inteligente «ensinar» um computador burro e não o contrário (Papert, 1985, p. 9). Diversos países pelo o mundo utilizam conceitos da metodologia do pensamento computacional, como é o caso da Finlândia, Espanha e Portugal (Almeida & Valente, 2019). A metodologia ainda pode ser dividida em quatro pilares: decomposição, abstração, algoritmos e reconhecimento de padres (Vicari, 2015).

As atividades que utilizam esta metodologia podem ser classificadas em dois tipos: desplugadas, atividades que não utilizam o computador ou qualquer aparelho eletrônico, e plugadas, que podem ser executadas por meio de recursos tecnológicos com o uso preferencialmente do computador (Nunes, Bobsin, Kologeski & Bona, 2021).

A investigação aliada ao Pensamento Computacional.

Conforme salientado por Ponte, Brocardo e Oliveira (1999), atividades investigativas promovem maior abertura para inserir situações do cotidiano ou em qualquer profissão/ área do conhecimento. Bobsin, Nunes, Kologeski e Bona (2020) defendem a importância da valorização

dos problemas investigativos pelos docentes de Matemática que utilizam o pensamento computacional, pois isso permite o desenvolvimento de habilidades e competências em diferentes contextos. A investigação matemática trabalha a identificação de «propriedades que são desenvolvidas intimamente em torno de qualquer problema oriundo da matemática, buscando sua resolução mesmo sem solucioná-lo.» (Ponte, Brocardo e Oliveira, 1999).

Objetivos

Diante das circunstâncias levantadas e encontradas na literatura, a pesquisa, que é um recorte de um estudo que visa elaborar alternativas educacionais que auxiliam professores a desenvolverem e aplicarem metodologias inovadoras para seus estudantes, teve como objetivo construir um material didático, elaborado com as atividades mencionadas acima e com o auxílio de professores da região em que a pesquisa é realizada, por meio da metodologia de pesquisa-ação para a realização de testagens da eficiência dos materiais, para assim ajudar a alcançar uma inovação nos métodos educacionais.

Metodologia

Para alcançar os objetivos acima propostos, foi escolhida a metodologia de pesquisa-ação, que tem como finalidade direcionar a pesquisa através de testes e ajustes a fim de solucionar determinado problema de forma colaborativa, iniciando, então, de uma investigação educativa, no caso do presente estudo, que refletem em ações educacionais Estas, por sua vez, são pontos de partida para investigações retroativas (Thiollent, 2014).

A metodologia foi dividida nas seguintes etapas: Pesquisa por recursos, buscando por materiais de apoio e plataformas que trabalhassem computação desplugada, e plataformas que trabalhassem a computação plugada; Coleta de dados e informações relevantes para que as atividades plugadas e desplugadas venham a ser eficientes para o público-alvo, tanto docentes, quanto discentes; Elaboração de atividades de Pensamento Computacional, com materiais de baixo custo e jogos de tabuleiro, para as atividades desplugadas; e jogos digitais e *softwares* como *Geogebra*[1], *Khan Academy*[2] e *code.org*[3] entre outros, para as atividades plugadas; e Testagem das atividades através de videochamadas e encontros presenciais com professores da educação básica, na oportunidade de um curso remoto de formação docente, onde as atividades eram discutidas para aulas presenciais, remotas e o ensino híbrido, sendo as possibilidades existentes em decorrência do COVID-19, e em encontros presenciais, adequando-se, também, ao retorno de professores e estudantes nas salas de aula.

RESULTADOS

Diante do embasamento teórico norteador da pesquisa e a metodologia de pesquisa-ação escolhida para o seu desenvolvimento, foi possível perceber por parte dos estudantes e professores uma mobilização/engajamento quanto às atividades, além disso foi perceptível o envolvimento dos responsáveis dos estudantes, uma vez que estes ajudavam com as questões realizadas em casa. Também é válido destacar o questionamento dos professores quanto às metodologias após a grande inserção digital dos estudantes.

1 Disponível em: https://www.geogebra.org/?lang=pt
2 Disponível em: https://pt.khanacademy.org/
3 Disponível em: https://code.org/

Cada atividade contém um diverso número de resoluções, contemplando uma diversidade de argumentos e conceituações, ficando claro o pilar da abstração, e com isto cada estudantes pode desenvolver seu próprio arcabouço lógico para chegar à sua resolução, assim construindo o seu conhecimento de forma investigativa.

Cabe destacar que os professores têm dificuldade de entender que explorar e usar um recurso apenas, seja tecnológico digital ou não, não é como apenas usar a calculadora ou um jogo em sala de aula, precisa ter uma metodologia de trabalho docente atrelado ao recurso, isto é, precisa ter uma concepção pedagógica de trabalho (dialogada, colaborativa) ancorada em ações do tipo investigativas (como atividades contextualizadas ou aplicadas), para assim com o recurso tecnológico plugado ou desplugada promover a compreensão do método de resolução de atividades investigativas, ou problemas ou situações através do pensamento computacional

Até janeiro de 2022 foram ministrados 13 cursos de formação no modelo presencial e remoto, todos com professores da escola básica, da educação infantil ao superior, professores de todas as áreas e demais interessados, totalizando 907 pessoas. Além disso, até a data anteriormente mencionada através das atividades e cursos de formação foram alcançados cerca de 5170 estudantes da educação básica.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Inicialmente a pesquisa surge da necessidade de adequação dos métodos de ensino, uma vez que o mundo digital não permite mais que as práticas em sala de aula não se modernizem. Entendeu-se que a mobilização da aprendizagem é uma estratégia de ensino que promove a união dos conceitos da Ciência da Computação com a aprendizagem investigativa, ambos atrelados ao Pensamento Computacional para estudantes nativos digitais.

Diante das atividades elaboradas e os retornos recebidos pelos professores parceiros, percebe-se a grande diversidade de resolução de problemas, elaboração de métodos e diferentes formas de chegarem a um mesmo resultado. A pluralidade é um recurso essencial para o desenvolvimento do indivíduo, tanto cognitivo, como enquanto cidadão (Vygotsky, 1996), e abrir espaços através dos recursos tecnológicos existentes na realidade projetam um futuro de maior inclusão e qualidade de ensino para as escolas do Brasil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M. E. B., & Valente, J, A., (2019). Pensamento Computacional nas Politicas e nas práticas em alguns países. *Revista Observatório* (5). Palmas. https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4742/14697

Bobsin, R. S., Nunes, N. B., Kologeski, A. L., & Bona, A. S. D. (2020) O Pensamento Computacional presente na Resolução de Problemas Investigativos de Matemática na Escola Básica. *Anais do XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação.* Online, Brasil. https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2020.1473

Bona, A. S. D. (2010) *Portfólio de matemática: um instrumento de análise do processo de aprendizagem.* Tese de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. cia e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Porto Alegre. Porto Alegre, RS, Brasil. https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27897

Brasil, 2018. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.* Brasília, DF: Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio.

Greff, G. V. (2019) *Pensamento computacional na educação* ***básica:*** *Uma proposta interdisciplinar de mobilização para o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa.* Tese de mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Porto Alegre. Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado em 19 março, 2022, de http://documentos.poa.ifrs.edu.br/index.php/pensamento-computacional-na-educacao-basica-uma-proposta-interdisciplinar-de-mobilizacao-para-o-processo-ensino-aprendizagem-da-lingua-portuguesa

Palfrey, J., & Gasser, U. (2013). *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais.* Artmed.

Papert, S. (1985). *LOGO: Computadores e Educação.* Editora Brasiliense. Tradução e prefácio de José A. Valente, da Unicamp, SP.

Ponte, J. P., Brocardo, J., & Oliveira, H. (2006). *Investigações matemáticas na sala de aula.* Autêntica.

Thiollent, M., & Collete, M. M. (2014). Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 36 (2), 207-216. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307332697009

Vicari, R., Freitas, M. A., & Blauth, M. P. F. (2018). *Pensamento Computacional - Revisão Bibliográfica.* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2011/11/THIOLLENT-Michel-Action-Research-and-Participatory.pdf

Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente.* Martins Fontes.

Wing, J. (2006). Computational Thinking**.** *Communications of the ACM, 49* (3), 33-35

3219

PRESENTACIÓN

III ENCUENTRO INTERNACIONAL

XX CONGRESO INTERNACIONAL

SIMPOSIOS

COMUNICACIONES EXPERIENCIAS PÓSTERS

I. Educación Inclusiva y Género

II. Investigación, Evaluación y Educación Superior

III. Diagnóstico y Evaluación Educativa

IV. Orientación y Formación Profesional

V. Innovación y Desarrollo Socio-Comunitario

STUDENG Y EDUCATIONAL VALUE ASSESSMENT, HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y ESCOLAR

José Javier Romro-Díaz De La Guardia
Jorge Expósito-López
Eva María Olmedo-Moreno
Universidad de Granada (España)

Resumen: Este proyecto de PDC se plantea desde los productos obtenidos en el proyecto I+D+I Retos[1] en el que se desarrollaron las herramientas eficaces para la integración educativa y social de menores en alto riesgo de exclusión social. En dicho proyecto se diseñó y construyó la App Studeng, basada en un análisis previo de las APP lúdico-educativas, y la detección de dificultades para su uso formativo, a través del Sello de *Calidad Educational Value Assessment* o EVA Certification. Los resultados iniciales muestran la utilidad y aceptación de dicha herramienta como vehículo de aprendizaje e integración socio comunitaria.

Palabras clave: APP, herramientas digitales, espacios virtuales, aprendizaje, integración social

Abstract: This PDC project is based on the products obtained in the R+D+I Retos project with code EDU2017-88641-R (2017 call for proposals), in which effective tools are developed for the educational and social integration of minors at high risk of social exclusion. In this project, the Studeng App was designed and built, based on a previous analysis of the playful-educational APPs, and the detection of difficulties for their educational use, through the Educational Value Assessment Quality Seal or EVA Certification. The initial results show the usefulness and acceptance of this tool as a vehicle for leasrning and socio-community integration.

Keywords: APP, digital tools, virtual spaces, learning, social integration

INTRODUCCIÓN

Esta herramienta supone una innovación frente a las existentes en el mercado ya que permite trabajar contenidos estratégicos para fomentar el aprendizaje autorregulado del alumnado MENA de secundaria, FP y Bachillerato. En su evaluación, obtiene puntuaciones por encima de las existentes en el mercado en cuanto a su potencialidad para la mejora de la integración educativa y social de estudiantes con alto riesgo de exclusión social (Mileva et al., 2017), por su situación de privación de recursos o por su desventaja por encontrarse sin referencias familiares como es el caso del estudiante MENA.

1 Proyecto con código EDU2017-88641-R, financiado en la convocatoria 2017.

La aplicación Studeng permite generar dinámicas lúdicas en una clase, planteando al alumnado la resolución de retos y promover escenarios más interactivos. Con un enfoque metodológico basado en juegos, se pretende promover el aprendizaje de manera divertida, a la vez que generar una competencia sana entre el alumnado, para ver quién responde primero sobre algún tema planteado. Ludificar una clase proporciona una forma innovadora de facilitar el aprendizaje, fomentando la colaboración, la creatividad, así como la motivación de los estudiantes a continuar aprendiendo (Aznar-Díaz et al., 2017).

En este sentido, se incluyen como prioritarias las buenas prácticas evaluativas que deben estar basadas en evaluaciones sobre datos reales, que generen intervenciones individualizadas y adaptadas a las necesidades del contexto crítico. El uso de este tipo de aplicaciones puede servir para enriquecer el PLE de los MENA, contribuyendo a su integración socioeducativa (Olmos-Gómez et al., 2020).

El desarrollo evolutivo de esta aplicación (Aimicheva et al., 2020) se ha ajustado a los «Technology Readiness Levels» – TRL (Mankins, 2009)schedule and budget. Technology research and development (R&D, que es un sistema para categorizar el nivel de adecuación de un proyecto I+D al mercado en el que se pretende implementar, e indica el nivel de maduración de la tecnología. La versión actual del producto tal y como se desarrolló en el proyecto EDU2017-88641-R, está en un nivel TRL3 (investigación aplicada o prueba de concepto), que implica que la aplicación ha sido probada a nivel de laboratorio y se han identificado tanto su potencial como los principales aspectos susceptibles de mejora y ampliación.

MÉTODO

Los **objetivos** planteados son los siguientes:

- Diseñar y desarrollar la nueva versión APP Studeng+
- Evaluar la APP Studeng+ mediante el sello EVA (Educational Value Assessment).
- Difundir y transferir el uso de la APP Studeng+.

Este proyecto se plantea con una metodología de prueba de concepto. Para ello, partiendo del actual nivel TRL3, se pretende llegar a un nivel TRL8 tras la realización del proceso de prueba de concepto, que implica demostrar que la tecnología funcione a nivel comercial y pueda ser aplicada a gran escala, habiendo resuelto todas las cuestiones de tipo operacional y de fabricación.

Como instrumento de evaluación se ha utilizado el certificado Educational Value Assessment (EVA), que consiste en una rúbrica de evaluación de aplicaciones educativas compuesta por 100 ítems estructurados en 21 bloques y 5 dimensiones: desarrollo personal, desarrollo cognitivo y metacognitivo, desarrollo del aprendizaje y de competencias; desarrollo social y dimensión técnica. Este instrumento permite medir el valor educativo de una app mediante un protocolo estructurado y uniforme.

Las sucesivas versiones que se obtengan en el proceso evolutivo de desarrollo se someterán igualmente a evaluación utilizando para ello el instrumento citado. Además, la nueva versión de la aplicación incorporará un sistema de encuesta ad-hoc, para que los usuarios puedan también valorar los contenidos de la app, atendiendo a los siguientes criterios:

- Analizar qué retos interesan principalmente a los usuarios y cuáles deben ser cambiados o eliminados.
- Identificar los puntos débiles que enfrentan los usuarios con las funciones existentes y el proceso establecido en la aplicación para alcanzar los retos planteados.

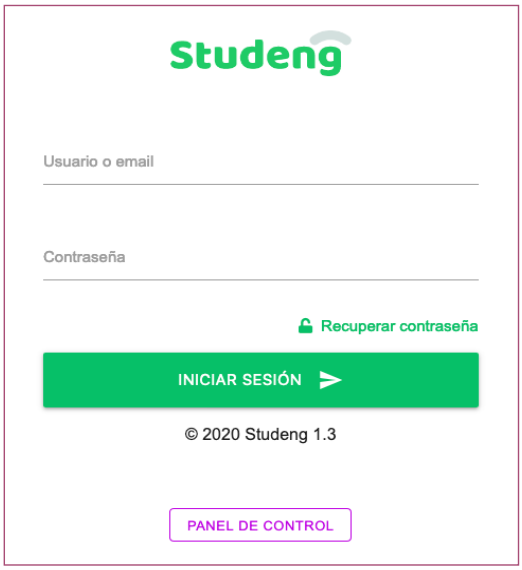
— Medir las expectativas de los usuarios, qué sienten al interactuar con la aplicación, qué les entusiasma, qué les aburre, etc.

RESULTADOS

La versión actual de la aplicación Studeng tiene capacidad multiusuario, con la finalidad de facilitar y promover la interacción entre diferentes estudiantes y la principal característica es que, las actividades que se plantean y son asignadas a los estudiantes, se pueden administrar de forma sencilla desde un entorno gestor de contenidos. El sistema permite categorizar las actividades. Inicialmente se han planteado la siguiente estructura: Comunicación lingüística; Razonamiento lógico-matemático; Ciencia y tecnología; Competencia digital y pensamiento computacional; Conocimiento social, expresión cultural y artística; Hábitos saludables y desarrollo físico; Conocimiento y desarrollo personal; Iniciativa, emprendimiento y desarrollo profesional; Desarrollo del aprendizaje y Desarrollo social y cívico.

Figura 1

App Studeng



El proceso de evaluación inicial de la versión actual APP Studeng ha arrojado buenos resultados. Tras una carga inicial de datos y realización de pruebas dinámicas de testeo del software, la evaluación de la aplicación Studeng, utilizando el procedimiento e instrumento de evaluación EVA Certification, arrojó una valoración media superior a 2 en todas las dimensiones de estudio. Teniendo en cuenta que esta rúbrica valora cada ítem en una escala [-3, +3], los mejores valores medios se dieron en las dimensiones de desarrollo cognitivo / metacognitivo (m=2,76) y desarrollo del aprendizaje y de las competencias (m=2,59). La dimensión de desarrollo personal arrojó una valoración media m=2,27 y las dimensiones de desarrollo social, y la dimensión técnica obtuvieron valores medios ligeramente inferiores (m=2,11 y m=2,02 respectivamente).

CONCLUSIÓN

La ejecución del proyecto de prueba de concepto permitirá generar la nueva versión de la aplicación Studeng+, siguiendo un procedimiento riguroso de evaluación tanto a nivel de los usuarios como de evaluadores externos expertos a través de la rúbrica EVA Certification. Se prentede obtener una nueva versión de la aplicación eficaz y exitosa para el tejido social y educativo; que tenga un impacto positivo en el día a día de la atención educativa y en la estrategia de mejora de resultados académicos y de integración social de estos menores inmigrantes no acompañados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aimicheva, G., Kopeyev, Zh., Ordabayeva, Zh., Tokzhigitova, N., & Akimova, S. (2020). A spiral model teaching mobile application development in terms of the continuity principle in school and university education. *Education and Information Technologies*, *25*(3), 1875-1889. https://doi.org/10.1007/s10639-019-10051-z

Aznar-Díaz, I., Raso-Sánchez, F., Hinojo-Lucena, M. A., & Romero-Díaz de la Guardia, J. J. (2017). Percepciones de los futuros docentes respecto al potencial de la ludificación y la inclusión de los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educar*, *53*(1), 11-28. https://doi.org/10.5565/rev/educar.840

Mankins, J. C. (2009). Technology readiness and risk assessments: A new approach. *Acta Astronautica*, *65*, 1208-1215. https://doi.org/10.1016/j.actaastro.2009.03.059

Mileva, N., Kafadarova, N., & Stoyanova-Petrova, S. (2017). Use of Mobile Technologies to Create Digital Resources for Educational Integration of Disadvantaged Groups. En L. G. Chova, A. L. Martinez, & I. C. Torres (Eds.), *Inted2017: 11th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 9414-9422). Iated-Int Assoc Technology Education & Development.

Olmos-Gómez, M. del C., Tomé-Fernández, M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2020). Personal Learning Environments that Facilitate Socio-Educational Integration of Unaccompanied Foreign Minors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(14), 5012. https://doi.org/10.3390/ijerph17145012

C U R S O S E C O N G R E S O S

N.º 269

XUNTA DE GALICIA | CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL E UNIVERSIDADES

galicia o bo camiño

Xacobeo 21·22

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA